



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

OPINIONES DOCENTES SOBRE EL ACTO DE EDUCAR

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta

Lic. Juan Esteban Elizondo Chavero

Presidente: Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Secretaria: Dra. María del Carmen Díaz Mejía

Vocal: Dra. Felicia Vázquez Bravo

Suplente: Dra. Ana Karen Soto Bernabé

Suplente: Dr. Josué Huerta Maldonado



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



OPINIONES DOCENTES SOBRE EL ACTO DE
EDUCAR

por

Juan Esteban Elizondo Chavero

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: PSMAN-122878

Índice general de contenido

1. Introducción	4
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Antecedentes / estado del arte	14
1.3 Justificación.....	20
2 Fundamentación Teórica	22
2.1 Educación	22
2.1.1 Educabilidad.....	29
2.2 Representaciones sociales	33
2.2.1 Tipos ideales.....	41
2.2.2 Sentido común	46
2.3 Los llamados malos profesores: la complejidad	48
2.3.1 Los llamados malos profesores.....	51
3. Metodología	64
3.1 Método	65
3.2 Objetivo.....	72
3.2.1 Supuesto	73
3.2.2 Pregunta de investigación.....	73
3.3 Técnicas.....	73
3.3.1 Entrevista semiestructurada	74
3.3.2 Asociación de palabras.....	75
3.4 Contexto.....	76
3.5 Población de estudio y selección de informantes	82
3.6 Recolección de información.....	84
3.7 Matriz de categorías	86
3.8 Consideraciones Éticas.....	87
4. Resultados y discusión	87
4.1 Descripción de informantes	89
4.2 Descripción de los llamados malos profesores.....	92
4.2.1 Profesor Refractario.....	97
4.2.2 Profesor Inacabado	103
4.2.3 Profesor con Miramientos	113

4.3 Enunciación de las esencias de los llamados malos profesores	126
4.4 Interpretación y explicación de las esencias de los llamados malos profesores.....	129
4.5 Conclusiones y recomendaciones.....	131
4.5.1 Limitantes de esta investigación.....	134
5. Referencias Bibliográficas	137

1. Introducción

El presente trabajo se realizó con la finalidad de develar las representaciones sociales que tienen profesores calificados como “malos” en las evaluaciones docentes de una universidad politécnica. Ciertamente existen trabajos serios (mostraré algunos en capítulos siguientes) que se dedican a ensalzar las características y cualidades que poseen los profesores calificados como “buenos” y de ellos se toma ejemplo y guía para la mejora continua de los cuadros de profesores.

Creí necesario ofrecer estas representaciones para dar voz a los profesores que tienen ese mote de “malos”, me interesó saber qué piensan sobre el acto de educar, cómo es que llegaron a esta profesión, si la ejercían con amor o no, cuáles fueron sus actitudes con respecto a esta labor. Tal vez algunos derrotados sobre educación no radiquen en la forma en que se da clase o la manera de calificar, sino en cómo entienden los profesores su labor educativa, es decir, qué representaciones sociales hace suyas y cómo estas guían su actuar en un aula. Sostengo que si se modifica la manera en que un profesor entiende su acto educativo, podría cambiar la manera en que lo ejerce, y para eso, es necesario, primeramente, describir qué entiende por educación.

Esta investigación tuvo por objetivo escribir e interpretar las representaciones sociales de los profesores calificados como malos sobre el acto de educar. Y la pregunta de investigación que marcó el rumbo de esta: fue la siguiente: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los profesores mal calificados sobre el acto de educar? Partí del supuesto de que los profesores mal calificados no hacían reflexiones sobre el acto educativo y el alcance que este tiene con los estudiantes a quienes les impartían clase.

La taxonomía del documento es como sigue: en el primer apartado el planteamiento del problema, hago una descripción de la situación vivida, personal y

profesionalmente y cuales fueron mis pensamientos y sentimientos que me llevaron a investigar este fenómeno. En el segundo apartado presento antecedentes de investigaciones previas en torno al tema de mi investigación, en este apartado destaco que, si bien hay bibliografía referente al tema, esta se basa casi en su totalidad en hablar de las características y cualidades de los llamados buenos profesores, y si bien se atisba, haciendo un ejercicio de descartar, las deficiencias de los llamados malos profesores, no hay bibliografía que les dé voz ni analice el sentido de sus acciones.

En el tercer apartado esgrimo una argumentación teórica sobre los conceptos que dan sustento a esta investigación, así analizo el concepto de educación desde la mirada de Comenio y Durkheim, el concepto de sentido común y representaciones sociales lo fundamento con argumentos de Moscovici en la interpretación de Martín Mora (2002), José Manuel Piña y Yazmín Cuevas (2004), entre otros. Para el concepto de profesores calificados como “malos” me arropé en pensadores como Ibarra (1998) Silvia López de Maturana (2004) por citar algunos. Al final de este apartado, argumento la necesidad de ver este fenómeno de los profesores calificados como “malos” apoyado en aportes de la postura de la complejidad a la que invita Edgar Morin (2004).

En el apartado cuarto explico la metodología utilizada, la argumentación de que se basa en un enfoque que apela a la complejidad a la que invita Edgar Morin (2004), además del método en cual me apoyo, que es el fenomenológico-hermenéutico y la técnica de recolección de datos, que en este caso fue mediante entrevista semiestructurada y un cuestionario de asociación de palabras. También explico la manera en la que se recolectaron los datos y presento mi matriz de categorías, ofrezco las consideraciones éticas para con los informantes y la información compartida. En el quinto apartado, enuncio mi objetivo de investigación y esgrimo mi pregunta de investigación y mis supuestos sobre los que descansa esta tesis. En los apartados seis y siete muestro los resultados generados de las entrevistas y las conclusiones de la investigación, adelanto de ellos, como primer acercamiento, que no hay una sola categoría de los llamados malos profesores, sino que hay matices que se develarán

más adelante y que estos matices permiten conocer la esencia del fenómeno de mejor manera. En lo que respecta a esta investigación, fueron tres los tipos ideales que construí como herramientas interpretativas: profesores refractarios; profesores inacabados y profesores con miramientos. Finalmente, enumero las referencias bibliográficas que me permiten soportar esta investigación.

1.1 Planteamiento del problema

Si es cierto que no todos los profesores buenos son totalmente buenos, *ergo*, también debería de ser cierto que no todos los profesores malos son definitivamente malos. El sentido común docente dice que una persona que ama enseñar, que disfruta enseñar es, de facto, buen profesor porque, al tener afectos positivos por lo que hace, lo transmite a sus estudiantes y éstos se ven impelidos por la pasión con que el profesor expresa sus ideas e imparte su clase. Así se genera aprendizaje y una relación armónica entre estudiante y profesor. La idea parece ciertamente bella: uno se imagina al profesor embelesando a sus estudiantes con argumentos, maneras y modos sublimes y caer en la seducción de dicha forma de relación. Este tipo de ideas se convierten en parte de un pensamiento dominante entre los estudiantes, los profesores, y las instituciones educativas. Aun así, es válido preguntar ¿qué pasa con los “malos” profesores? ¿Acaso ellos no amarán enseñar?

Es cierto que la idea de sentido común docente no está alejada de la realidad, es decir, hay profesores que ponen pasión y empeño en la manera de impartir sus clases. Es probable que el estudiante lo note y estime muy favorablemente, el modo de ser y valorar la forma de educar del profesor. Mi crítica va en función de la supuesta relación causal que subyace en esta idea. De este argumento pareciera derivarse una especie de máxima docente: si el profesor tiene afectos positivos por lo que hace, es buen profesor. Luego entonces: profesor que es malo es porque no ama lo que hace.

Si esta fuera la respuesta a los derroteros de la profesión docente, bastaría con realizar test sobre qué tanto te gusta enseñar o qué tan buen profesor eres¹ para resolver esta situación; sin embargo, la relación de un profesor y sus opiniones sobre su acto educativo, distan mucho de ser reducidas a un cuestionario en línea (tengan un fundamento científico o no). Para eso es necesario complejizar la situación y valorarlo con distintas miradas que permitan focalizar el fenómeno de manera compleja y matizada, ahí radica la riqueza de esta investigación.

Podemos hacer un estudio acucioso y relativamente fácil de rastrear, sobre las opiniones o las prácticas docentes exitosas de aquellos que son bien evaluados y gozan de un reconocimiento como “buenos profesores” (más adelante ahondaremos en este tema de los “buenos” y “malos” profesores; baste ahora comentar que hay suficiente bibliografía sobre los buenos profesores, pero muy poca que traten el tema de los malos profesores), ya sea por sus prácticas o las actitudes con que se dirigen a sus estudiantes, o el amor que parecen reflejar al dar su clase, sin embargo, es difícil encontrar estudios que les den voz a los profesores que no son considerados buenos, y no me refiero a los que están en la media de la población, sino a los profesores catalogados como “malos” profesores. Aquellos que salieron con calificaciones reprobatorias en las evaluaciones docentes realizadas por estudiantes. Estas evaluaciones realizadas, en la mayoría de los casos, en línea, partiendo de un formato en escala Likert, que se realizan con el fin de evaluar el desempeño del profesor al momento de impartir su clase.

¹ Muy a mi pesar, sí existen este tipo de test, y tengan o no fundamento epistémico, o axiológico (me resisto a pensar que la vocación de un profesor pueda ser medida de esta manera), son utilizados. Presento solo algunos ejemplos:

1. <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2015/02/27/una-simple-prueba-para-saber-si-es-un-buen-docente/>
2. <http://elnoti.com/eres-un-buen-profesor-este-test-te-dara-la-respuesta/>
3. <https://es.testsworld.net/test-vocacional-educacion.html>

De ellos poco se sabe por ellos mismos, sabemos que existen porque a ellos están enfocadas acciones de mejora en la docencia, que van desde el desarrollo de tecnologías pensadas para generar una mejora en las condiciones en que se imparten las clases (Fernández Díaz y Calvo Salvador, 2013), o bien, en la apropiación y asimilación de competencias docentes como contenidos y saberes específicos (Torres Rivera, Badillo Gaona, Valentin Kajatt, y Ramírez Martínez, 2014), así como la mejora en el ambiente áulico y las mediaciones pedagógicas durante la labor docente (Salazar, Chiang, y Muñoz, 2016), entre otras acciones.

Tratando de erradicar la situación de los malos profesores, se hacen cursos, foros y encuentros sobre cómo ser un “buen” profesor y de las consecuencias que sobre los estudiantes provocan éstos, los “buenos” profesores, en cuanto a asimilación del conocimiento, las emociones de los estudiantes, el rezago educativo entre otros temas (López de Maturana, 2010)

Es sencillo creerte, y el sentido común docente ayuda en esto si así lo muestran las evaluaciones, un buen profesor; sabes, o supones al menos, que cumples con los cánones vigentes de calidad, eficiencia y eficacia, y que tu labor es bien vista por estudiantes, colegas y la institución para la que trabajas. Pero, ¿qué pasa con los profesores que quedan excluidos de esos mismos cánones y se los hacen saber?, ¿qué opinan de eso?

Poco parece importar qué opinión tienen ellos sobre su acto educativo, si juzgan su labor como bella (o no), o si sus afectos para con el oficio son positivos (o no); nadie parece necesitar escucharlos dando su opinión sobre su trabajo, sus historias de vida o el camino que los llevó a ser profesores; se pierde en el silencio la razón del por qué, aun sabiéndose con malas notas en las evaluaciones docentes, se levantan cada mañana a enfrentar a uno o varios grupos que pueden ya tenerlos señalados y

estigmatizados: ¿Qué los hace continuar? ¿Reflexionan sobre su acto educativo? ¿Se consideran ellos mismos “malos” profesores?

No es mi intención con estas letras hacer una apología de los llamados “malos” profesores. Sí es fundamental darles voz y que sean ellos los que digan qué piensan sobre su acto de educar; qué fines (trascendentales o no) persiguen en su acto de educar; si creen o no valioso lo que hacen; si han reflexionado sobre el alcance de su labor para con sus estudiantes; si su opinión parte de un sentido común docente, o si es reflexionada; si están conscientes de que enseñar es una manera no solamente de estar, sino de ser en el mundo; qué significa, para ellos, ser un “mal” profesor; juzgarán su práctica docente como pertinente, incluso como plausible; en fin, conviene saber cuál es su opinión sobre su acto educativo. Karl Marx (2013), en su tercera tesis sobre Feuerbach, dijo:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. (Marx, 2013, Pág.7)

La consigna es fundamental por lo que en ella hay de plausible, y pareciera una exageración aseverar que pretendo educar a quien educa, estimo necesario ofrecer las opiniones de profesores sobre su acto educativo. Es conveniente mostrarlas para que los profesores calificados como malos, adviertan, en otras opiniones lo que ellos mismos juzgan valioso o rechazan, para que valoren lo que saben e ignoran otros. En suma, para que se observen y se comprendan a sí mismos mirándose en otros. Los profesores deben preguntarse para qué enseñan y por qué lo hacen, para estar conscientes de sus actos frente a grupo y encarar su deber como profesor.

Ser profesor y tener la posibilidad de entregarte al otro, en términos de compartir lo sabido y aprender lo que el otro te enseña, es una de las maneras que tiene el ser humano de arañar la eternidad. Sentipienso² que los actos educativos están orientados por lo que las personas piensan y sienten de ellos, casi todos son resultado de eso. De ahí la necesidad de develar lo que los profesores valoran sobre el acto de educar. No se cambia la forma en la que los profesores educan si es que antes no se enfrentan a sus opiniones sobre educar. En su valoración, posiblemente, subyace la raíz ontológica de su actuar. En esta aventura investigativa, pretendo describir cuáles son las opiniones de los “malos” profesores sobre su acto de educar.

Durante mis primeros años en el campo docente, fui evaluado como “buen” profesor, en cada evaluación docente estaba entre los mejores, y fui reconocido varias veces con el distintivo del “mérito docente”, y debo decir, no sin vergüenza, que me pensaba y sentía superior a los profesores que eran catalogados como deficientes; “él es un “mal” profesor se decía de ellos. Los comentarios iban en torno a “no le ha de gustar lo que hace”, “no ha de disfrutar dar clase”, “por qué no hace otra cosa si es malo en esto” y otros comentarios que resaltaban la distancia entre el “mal” profesor y los que no lo eran.

Desde el pedestal en donde creí estar (y me avergüenzo al escribirlo) pensaba y sentía que yo era mejor que ellos, porque una evaluación así lo decía, creía que mi corta experiencia bastaba para superar a profesores que llevaban dando clase muchos más

² El concepto “sentipensar” lo esgrimo de la mano de dos autores, a saber:

El primero es Jaime Araujo Frías (2013) comentó que la educación sentipensante se describe como “el deseo de orientar la vida en consecuencia con lo que se piensa o conoce: solo se logra hacer lo conocido si se pone los sentimientos y emociones al servicio de ese fin” (Araujo, 2013, pág. 139).

El segundo autor de quien me allegó para fundamentar este concepto, es Orlando Fals Borda (2015), quien en su libro *Una sociología sentipensante para América Latina* explicó que el hombre sentipesante, es aquel que “combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía” (Fals Borda, 2015, pág. 10)

años que yo. Desde la supuesta posición en que yo me encontraba, sentía y pensaba que había un abismo de diferencias entre esos profesores y yo, lo que me hacía suspirar y decir “lo he logrado, yo que decidí ser profesor para no hacer lo que los profesores “malos” hicieron conmigo, los he superado, soy mejor que ellos” (ruego se tomen estas palabras como la opinión de un profesor inexperto que se dejó engañar por las dicotomías que genera la evaluación docente). Y así continuaba mi labor, pensando y sintiendo que el resultado de esa evaluación constataba mi talento dentro del aula. Que equivocado estaba.

Cuando, debido a una promoción en la universidad, fui nombrado coordinador de profesores de un área de la misma, comencé a convivir con muchos profesores, de entre ellos, profesores catalogados como “buenos” y, muy a mi pesar creía yo, con “malos” profesores. Me di a la tarea de orientar a los “malos” profesores para que, con mi ejemplo y amor a la profesión (otra vez pido disculpas por la ingenuidad), se volvieran “buenos” profesores, y de paso elevara la media de resultados de la evaluación docente de los profesores a mi cargo.

Al convivir en la cotidianidad con estos llamados “malos” profesores, sí de mi área, pero también de otras áreas de la universidad, veía que se esforzaban, que buscaban materiales bibliográficos, como artículos, libros, documentales, entre otros, que aventuraban dinámicas, que dedicaban un tiempo considerable para preparar su clase, que les preocupaban los estudiantes, que cada mañana encaraban con ahínco su labor aun sabiendo que estaban catalogados como “malos”. Es relativamente sencillo levantarte cada mañana sabiendo que lo que haces es valorado por otros, pero cuando no, ¿qué te hace levantarte y enfrentar el día en tu labor?

Se nota de inmediato la contradicción, es decir, uno cree, arropado por el sentido común docente, que los “buenos” profesores son los que se esfuerzan y los que se preocupan, y los “malos” no. Pero ¿y si también los “malos” profesores se esfuerzan y

se preocupan? ¿En dónde está la separación entre la virtud de unos y la carencia de otros?

Reitero, no pretendo hacer una apología de los “malos” profesores, y mucho menos de las malas prácticas de los profesores. Pretendo dar voz a que ellos digan qué piensan sobre educar, acaso habrá belleza en su opinión o alguna virtud pensaba que encontraría. Espero que esta investigación ayude a reflexionar y traer a discusión que en los “buenos” profesores puede haber serias limitaciones (como me di cuenta en mi caso) y que en los “malos” pudiera haber virtudes, o como lo mencioné al inicio de estas letras: ni todos los buenos son buenos, ni todos los malos son malos.

Cuando los estudiantes le asignan una baja calificación en las evaluaciones docentes a un profesor, de cada fin del periodo cuatrimestral, estos últimos son considerados, de facto, como profesores con deficiencias, malos profesores. Estas deficiencias que se le atribuyen al profesor “mal” calificado van desde aspectos actitudinales (en el trato afectivo docente con sus estudiantes); comportamentales (con las conductas que los profesores tienen con sus estudiantes en el sentido del respeto que les muestran, o de la forma en que el profesor da indicaciones para la elaboración de los ejercicios y trabajos, ya a realizar, ya a entregar); de transmisión del conocimiento (en función de la capacidad que el profesor tiene para transmitir los saberes que debe enseñar, con base en la planeación que de la clase hace), por enumerar algunas.

Cabe mencionar que estas deficiencias no son mutuamente excluyentes, por lo que puede haber profesores que se les asigne una o más deficiencias a la vez. Esta calificación puede generar que los profesores sean estigmatizados como “malos” profesores. La situación es más compleja que solamente catalogar a profesores en términos maniqueos, como lo comenté líneas arriba, esta mirada, obtusa por demás, no deja profundizar en el fenómeno socioeducativo que quiero analizar.

El resultado, del acto educativo, ni va en función de una receta de cocina en donde se elaboren, a manera de instrucciones, pasos a seguir para lograr ser un buen

profesor, ni mucho menos de evidenciar supuestas carencias mediante una serie de baterías que, a manera de preguntas, califican (y más inadecuado aún, clasifican) a los profesores. Para complejizar este fenómeno de los profesores “buenos” habrá que dar voz a los profesores que están en la periferia de esas clasificaciones, es decir, los profesores “malos”, para entender la práctica educativa del lado de los que se les ha vedado la facultad de hablar por ellos.

Las prácticas de los llamados “malos” profesores, podrían estar orquestadas por un “sentido común docente”, es decir, por un conjunto de sentimientos, prácticas e ideas y formas de pensar que los profesores han elaborado, acuñado y reproducido mediante su ejercicio docente.

Este “sentido común docente” deberá entenderse como aquellas representaciones sociales (RsSs), a la manera de Moscovici (explicado por Ibarra 2014): “Las RsSs son sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios; no son simples opiniones acerca de imágenes de ..., o actitudes hacia... son teorías o ramas del conocimiento que descubren y organizan la realidad” (pág. 5). Ahondaremos en este concepto líneas adelante.

1.2 Antecedentes / estado del arte

Existen diversos estudios que se enfocan a estudiar las opiniones docentes, estos dan luz sobre la manera en que entienden sus prácticas, o bien, el sentido común docente imperante en el acto educativo. Es importante estudiar estas opiniones, para entender algunas de las prácticas educativas que estos, llamados malos profesores, generan. José Monteagudo, Sebastián Molina y Pedro Miralles (2015) en un estudio realizado en la universidad de Murcia, (citando a Bélair, 2000), comentaron:

Si se quiere cambiar las prácticas escolares de enseñar y aprender es necesario, sobre todo, cambiar las mentes y las concepciones de profesores, quienes albergan unos pensamientos que son herencia cultural, tradiciones asumidas y no cuestionadas sobre lo que es aprender y enseñar, opiniones que rigen las prácticas diarias y son un verdadero currículo oculto que guía la práctica educativa. (Monteagudo, Molina y Miralles, 2015, pág. 738)

Es importante, primeramente, reflexionar, y después cambiar prácticas escolares y cambiar las concepciones que tienen los profesores sobre sus prácticas. De ahí la necesidad de estudiar estas concepciones, que en ocasiones son recreadas por el sentido común. En este tema, José Manuel Piña y Yazmín Cuevas (2004), comentan lo siguiente: “Estas prácticas se recrean de múltiples formas en los ambientes específicos porque forman parte del conocimiento denominado sentido común docente. Las representaciones sociales (RS) son solo una expresión del conocimiento del sentido común” (pág. 103).

Los estudios de las opiniones docentes son importantes puesto que son parte de las representaciones sociales que existen en todos los campos en donde el ser humano

se desenvuelve; aunque, en esta investigación, solo me ocuparé de las representaciones sociales expresadas en el sentido común docente, y específicamente, en las opiniones docentes de los maestros mal calificados.

Las investigaciones que se realizan sobre opiniones docentes, las catalogo en dos sentidos principalmente, a saber. Las primeras, son investigaciones interesantes en términos del alcance que las opiniones docentes tienen sobre sus prácticas, pero tiene ambigüedades en términos de la construcción del concepto. El argumento en el que se apoyan los autores esgrime que las opiniones sirven para guiar las prácticas diarias de los docentes. En sus escritos no dan luz sobre qué se entiende por el concepto de *opinión*, parece no existir una construcción conceptual de la misma, a lo sumo, lo tratan como sinónimo de concepciones o ideas: “en el presente artículo empleamos los vocablos opiniones, concepciones e ideas indistintamente” (Monteagudo, Molina y Miralles, 2015, pág. 738). Esta ambigüedad en la construcción del concepto no ayuda a comprender el sentido de lo que necesitamos entender por opinión, los trabajos son pertinentes, pero no abonan a comprender el fenómeno que pretendo estudiar, al menos no con una mirada focalizada. Monteagudo y colaboradores (2015) se fundamentan en investigaciones previas en donde no hay distingo conceptual entre unos y otros.

Seguimos, de esta manera, la línea trazada en buena parte de la bibliografía de referencia de esta temática, en la que se habla, también de forma indiferenciada (en tanto que, pese a que las investigaciones también suelen estar centradas en una de las variables, también suelen tener presencia el resto de las citadas), de concepciones (caso de Evans, 1989; o Reis-Jorge, 2007), pensamiento (Guimerá, 1991), e incluso conocimientos (Bromme, 1988) del profesorado. (Monteagudo Fernández, Molina Puche, & Miralles Martínez, 2015, pág. 738)

Estas investigaciones revisadas por los autores, ofrecen solamente un atisbo primario para revisar el concepto, no obstante, es menester hacer una de-limitación del mismo, para entenderlo desde otras tesituras. De ahí que me di a la tarea de revisar

otras investigaciones que entiendan el concepto, no solo en términos valorativos o a manera de cuestionario.

Tonys Romero (2014) hizo una investigación en donde pretendió dilucidar la opinión de la evaluación del desempeño docente en la universidad UNAM en Managua, Nicaragua. El escrito es pertinente e interesante porque muestra una metodología utilizada para la elaboración de un cuestionario de evaluación docente (a manera de escala Likert), sin embargo, en este escrito, la opinión aparece solo como una variable, un indicador que muestra eso: la manera en la que opinan los estudiantes del trabajo docente.

Hay muchas razones por las que se debiera tomar muy en cuenta la opinión de los estudiantes: primero, porque con ellos es con quienes el docente realiza todo el trabajo asignado; segundo, el tiempo que interactúan con el docente es el más largo posible que con cualquier otro involucrado; el alumno es un observador constante de la actividad docente; el alumno es afectado directamente por cualquier decisión que el docente realice en la asignatura correspondiente, se podría enumerar más razones y todas afirmarían que el estudiante es el actor más involucrado con la actividad docente. (Romero, 2014, pág. 3)

Romero defiende los cuestionarios de opinión como unos instrumentos necesarios para recopilar información. Sin embargo, en su escrito no define qué es la opinión, cómo deberíamos entenderla, o cómo y de qué manera se construye una opinión en el estudiantado. Su texto es un buen referente sobre la necesidad del instrumento en las investigaciones sobre evaluación docente, y estoy de acuerdo con el autor, pero creo que, por no tener definido el concepto de opinión, se puede caer en el error de creer que lo contestado en un cuestionario es, de facto, la opinión de un estudiante hacia un docente, sin caer en cuenta en el génesis de esa opinión. La opinión pues, para Romero, es el efecto y no la causa de su investigación.

Mauricio Cristhian Portillo-Torres, Óscar Hernández-Quesada y Hannia Quirós-Quirós (2016), elaboraron una investigación sobre opinión de docentes y estudiantes sobre las clases de educación física en secundaria. Esta investigación fue motivada por la reforma curricular “Ética, estética y ciudadanía” realizada en Costa Rica, los datos fueron obtenidos mediante grupos focales en cuatro regiones del país.

El texto es interesantísimo pues demuestra el acierto de esta reforma ya que los docentes y estudiantes muestran una opinión favorable hacia esas materias. Hay en el escrito un plausible trabajo de conceptualización sobre la estética, la ciudadanía y la ética, no así del concepto de opinión. Este no está ni mencionado en el marco teórico lo que me parece peligroso, pues si la opinión es un elemento base y fundacional de la investigación, es menester explicar, por lo menos de manera somera, qué debemos entender cuando hablamos de opinión, y cómo se construye ésta con respecto a las materias de educación física. De nuevo, la opinión es vista como el resultado de la interacción de los estudiantes y maestros con respecto a la clase, pero no como el elemento subyacente de este proceso. Dicho, en otros términos, la opinión sirve para justificar la reforma curricular, aunque no quede claro en el documento cómo es que se construyó esta opinión.

Cesar Silva Montes (2016) dio a conocer una investigación en donde da cuenta de una experiencia de trabajo conjunto entre estudiantes y docentes, durante el proceso de diseño de encuestas de opinión. El documento es importante por lo que esgrime en términos de la necesidad de incluir a profesores y estudiantes en el diseño de las encuestas de opinión; de otro modo, dice Silva:

La exclusión de docentes y estudiantes del diseño de la encuesta los convierte en objetos, no sujetos de la evaluación. Además, genera controversias e insatisfacción en el

profesorado, y no existen estudios que avalen la relación encuestas-aumento de la calidad de la enseñanza. (Silva, 2016, pág. 2)

Para hacer encuestas de opinión más pertinentes y que apelen a la evaluación real de la práctica docente, es necesario incluir a los implicados en dicho proceso, es decir, al estudiante y al profesor. En el texto hay una discusión interesante sobre el concepto de evaluación y los derroteros de este, (como evidencia de méritos o herramienta de control). Sin embargo, aunque las encuestas de opinión son el tema medular, no hay en el texto, definición sobre la opinión, a lo sumo, en el apartado que dedica a las encuestas de opinión, hace un recuento histórico de las encuestas, sus ventajas y derroteros, pero no ofrece una conceptualización del concepto; pareciera que tomó el concepto como inherente a la encuesta, y no como dos elementos que deban tratarse separados, aunque exista una técnica que los amalgame.

Se puede leer entre líneas que Romero (2014), Portillo, Hernández, Quiroz (2016) y Silva (2016) entienden la opinión de manera ahistórica y sin un enfoque epistémico. Lo que no dicen (aunque deberían), es que la opinión, resultado de una representación social, es una producción sociohistórica que genera un modo de pensar, actuar y valorar un objeto o una situación u otra persona y como el cúmulo de ideas subjetivas, son construidas, con base en el contexto de cada persona investigada.

El segundo tipo de investigaciones aporta elementos distintos de las investigaciones citadas arriba. Éstas parten del trabajo de Moscovici y estudian la opinión como uno de los elementos que recrean el sentido común de las personas, y del caso que nos ocupa, de los profesores: “Empero, lo importante para el investigador educativo es reconocer que el sentido común y sus diversas modalidades son un objeto de estudio interesante, porque indica las formas de pensamiento de los agentes educativos” (Cuevas & Piña, 2004, pág. 105). Este sentido común no solo indica las formas de pensamiento, sino que sirve de guía en las prácticas educativas de los

profesores. Pareciera una contradicción pensar que en el campo educativo, en donde se juzga como valioso el pensamiento científico, por encima de otros tipos de pensamiento, exista el sentido común docente sobre sus prácticas educativas. Coexisten, pensamiento común y científico, de ahí la necesidad de estudiarlos, mostrarlos e interpretarlos. A este respecto, Piña y Cuevas comentaron lo siguiente:

El conocimiento de sentido común en sus diversas expresiones debe ser reconocido y aprehendido en sus respectivas dimensiones por el estudioso de las ciencias sociales, porque de acuerdo con él se puede comprender el sentido que adquieren las prácticas educativas específicas. (Piña y Cuevas, 2004, pág. 105)

Piña y Cuevas, escudados en Moscovici, explicaron que las opiniones, que forman parte de las representaciones sociales, se entrecruzan con el pensamiento que la gente organiza. Estas opiniones dan estructura y legitiman su vida cotidiana, por ende, se traslapan a los demás campos en donde el ser humano se desenvuelva, en este caso, en la educación.

A diferencia de las primeras investigaciones mostradas, las de Piña y Cuevas, debido a que están soportadas por la teoría de Moscovici, ofrecen más elementos para definir el concepto. Las otras investigaciones ofrecen elementos valiosísimos para entender distintos fenómenos del acto educativo, sin embargo, argumento que, si su eje nodal es la opinión, esta debería estar bien definida para saber que esa respuesta obtenida tiene un origen más complejo de lo que se piensa a primera vista, sino que la opinión es resultado de un proceso complejo que forma parte de representaciones sociales y son sociohistóricamente construidas.

1.3 Justificación

Estoy de acuerdo con Moscovici (citado por Mora, 2002), cuando explica que las representaciones sociales modelan (y modulan) la realidad del individuo; éstas, orientan su actuar hacia objetos o situaciones. Por ello, es menester develar el lenguaje de sentido común docente, y dar sentido a las opiniones que tienen los profesores sobre su acto educativo; ya que, en ocasiones, se obra (obramos) sin tener conciencia plena de qué es lo que orienta lo que se hace, es decir, sin entender o dimensionar los alcances de lo que el acto educativo conlleva.

Esta situación es complicada ya que, para perseguir fines educativos trascendentales, se necesita que la práctica educativa sea, deliberadamente encaminada a fines pedagógicos. Reflexionada a la luz de lo que se juzga bello o valioso, solo así podemos contribuir a lograr una utopía en educación, actuando de esta manera.

Con opiniones así, solo hay, en el mejor de los casos, una educación que se enfoca en la transmisión de ideas (breviarios culturales), sentimientos y prácticas (guiadas por un sentido común) del que transmite, a quien va dirigida. Es cierto que esto podría, de cierta manera, interpretarse también como educar, pero no es un tipo de educación que juzgo valiosa, ni digna de seguir replicando, ya que no apela a fines trascendentales y se sostiene sobre principios de sentido común docente.

Si dilucidamos las opiniones de los profesores, explicaríamos y entenderíamos su forma de valorar, y, por ende, de actuar. Argumento que no se pueden mejorar las prácticas educativas, si es que primero no se analizan las opiniones que sobre estas prácticas tienen quienes las realizan. Freire dijo que “Justamente, en la medida en que

nos tornamos capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos volvemos seres éticos” (Freire, 2013, pág. 34).

La educación es un acto bello, sí por su función pero también porque, en la medida en que socializan sentipensares, se vislumbra la posibilidad titánica de tornarnos capaces de cambiar el mundo. Esta sola idea basta para justificar que se muestren las opiniones de profesores, fruto de sus representaciones sociales, es importantísimo entender si los profesores entienden su labor solo como un oficio para ganarse la vida, o como una labor transformadora del mundo.

Freire planteó que “no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin capacidad de intervenir en la realidad, sin capacidad de ser hacedores de la historia siendo, a su vez, hechos por la historia” (Freire, 2013, pág. 37). Pretendo, que este trabajo sea un espejo en donde los profesores se vean reflejados y entiendan, sus formas de ser y valorar sus prácticas educativas.

Esta investigación es relevante porque muestro opiniones de los profesores al momento de realizar sus prácticas educativas, con este trabajo, pretendo ayudar a los profesores a entender-se mejor, y tener mayor conciencia de sus opiniones sobre el acto de educar, del alcance de éstas y que, con base en el develamiento de las mismas, apelen a formas más sublimes de entender la educación, y que éstas se puedan ver reflejadas al momento de impartir clase.

También se justifica esta investigación porque contribuirá con aquellos miembros de la comunidad científica que indagan las representaciones y, sobre todo, porque contribuirá a abrir un campo que poco se ha estudiado: los llamados “malos” maestros. Por otro lado, esta investigación ayudará dentro de la universidad en donde investigué, a generar espacios de posibilidad de reflexión y búsqueda de representaciones sociales

más plausibles para que los profesores puedan generar cambios tanto en sus ideas, como en sus emociones y prácticas educativas, esto ayudaría a mejorar sus clases, su relación con los estudiantes.

De igual manera, y pensando en una aportación al campo de las ciencias de la educación, ayudará a presentar una descripción y explicación en términos de qué sentido tienen las acciones de los llamados malos maestros; específicamente será valioso el aporte (aporte que por cierto no es estático, cambia, es más bien temporal) que experimentan ese tipo de maestros ya que no todos reaccionaron de forma similar al mote que les asigné al principio de la investigación.

2 Fundamentación Teórica

En este apartado, es menester que haga un circunloquio teórico en donde ofrezca la argumentación teórica de los conceptos que esgrimo como elementos que sostuvieron mi investigación y me dieron rumbo y mirada sobre el tema a desarrollar en estas letras, así como el soporte epistémico de la misma. A continuación, desarrollo sendos conceptos.

2.1 Educación

La distribución primigenia de las naturalezas de los seres, animales y humanos, según el Protágoras de Platón (citado por Abgano, 1992), tiene un sentido dicotómico en la especificación de funciones y habilidades humanas y no humanas. La contraparte de Prometeo, Epimeteo, se encargó de distribuir facultades a los seres animales con base en su morfología y su función dentro de la naturaleza, de esta manera, distribuyó: fortaleza, velocidad, posibilidad de defensa o de ataque, pelaje y capacidad de camuflaje, entre otros.

Prometeo, este Titán amigo de la raza humana, cuidose de entregar a los seres humanos las dos facultades primeras que permitieran el desarrollo de la humanidad, estas cualidades, que Prometeo robó a Hefesos y Atenea, fueron la capacidad mecánica y el manejo del fuego. Acto que los dioses no perdonaron y condenaron a Prometeo al castigo eterno en el Cáucaso.

El ser humano, entonces, cuenta con dos regalos cuasi divinos que le permiten, la elaboración de objetos, una suerte de “arte mecánico”, de predisposición a la creación técnica. Además, el fuego (me parece que este regalo es más etéreo que solo el fuego *per se*), la capacidad de comunicar y construir lenguaje, de comunicarlo y de asimilarlo. La capacidad de hacer cultura; es decir, de cultivar modos de vida, maneras de ser y de valorar, lenguajes distintos y diversos, entre otras creaciones.

La etimología de la palabra cultura³, viene de *cultus* (cultivo) y el sufijo *ura* (resultado de la acción). Es decir, la cultura que el hombre es capaz de crear, gracias al fuego regalado por Prometeo, es el resultado del cultivo de saberes, saberes transmitidos, esto quiere decir, enseñados y aprendidos de generación en generación. También las modificaciones que con las transformaciones técnicas abonan a una modificación de saberes que resultan en cambios culturales. Este fenómeno, con sus asegunes conceptuales, se le llama educación.

Uno de los primeros pensadores que teorizó sobre los fines de la educación, y de hecho considerado el padre de la didáctica, fue Juan Amós Comenio (2017). Si por alguien debo iniciar a dilucidar el concepto de educación, ese principio debe ser, irrestrictamente, por Comenio quien elaboró su *Didáctica Magna* en 1657, en pleno

³ <http://etimologias.dechile.net/?cultura>

fragor de las luchas moravas-protestantes contra el imperio de los Habsburgo. Texto obligado para quien necesita adentrarse en el estudio de la educación.

Comenio planteó, entre otros muchos postulados, que la educación tiene tres elementos fundamentales que los profesores deben sembrar en sus pupilos.

De todo lo cual se saca la conclusión de que los requisitos genuinos del hombre son los que siguen I. Que sea conocedor de todas las cosas. II. Dueño de ellas y de sí mismo. III. Encaminarse él y todas las cosas hacia Dios, origen de todo. Lo que puede expresarse en estas solas tres palabras de todo conocidas: I. Erudición II. Virtud o costumbres honestas III. Religión o piedad. (Comenio, 2017, pág. 11)

La educación, según el padre de la didáctica, tiene tres elementos indisolubles, la transmisión de saberes, como elemento de erudición, la transmisión de virtudes, como elementos de comportamiento moral, y la religión o piedad, como principio de trascendencia. Estos elementos, se conjugan, dijo Comenio, con lo que llamó las tres potencias del alma humana, sirva una cita extensa para entender este argumento que plasmó en su *Didáctica Magna*.

La esencia del alma está formada por tres potencias (que parece hacer relación a la trinidad increada: entendimiento, voluntad y memoria. El entendimiento se aplica a estudiar las diferencias de las cosas (hasta por las menores notas). La voluntad tiene por oficio la opción de las cosas, para elegir las provechosas y reprobando las dañinas. La memoria guarda para usos futuros todo lo que alguna vez fue objeto de la voluntad y el entendimiento... y en este aspecto se llama también conciencia. (Comenio, 2017, pág. 45)

Estos principios regirán el fundamento de Comenio, quien no solo planteó principios, sino fines en la educación. Comenio argumentó que cualquier cosa que aleje al estudiante de los fines educativos de erudición, virtud y piedad, es cosa vana, no deseable, puesto que no dirige hacia el engrandecimiento del ser humano.

Conste, pues, que cuanto mayor sea nuestro empeño en esta vida para alcanzar Erudición, Virtud y Piedad, tanto más nos aproximaremos a la consecución de nuestro último fin. Estos tres han de ser los objetivos de nuestra vida; todo lo demás son pompas vanas, inútil carga, torpe engaño". (Comenio, 2017, pág. 13)

Pero no solo pensaba Comenio en los fines que la educación debía de alcanzar, sino que también en que el ser humano tenía la facultad para hacerlo, y que la educación suministraría el camino. Apostaba por la bondad intrínseca del ser humano y la capacidad de alcanzar estos fines.

Dos son las razones en que nos fundamos para asegurar que son innatos en el hombre ciertos gérmenes de virtudes: primero, que el hombre se complace con la armonía y segundo, que el mismo hombre no es más que armonía por dentro y fuera. (Comenio, 2017, pág. 21)

Comenio explicó que esta armonía interna y externa se complementa con la armonía que existe en el mundo, en este caso, aseveraba que el ser humano (él dice "hombre" pero debemos de entender que se refiere a hombre y mujer, de hecho en su *Didáctica Magna* argumenta, y eso fue inaudito para la época, que hombres y mujeres deben recibir educación sin diferencia) era capaz, por la armonía que habitaba en su interior, de deleitarse con lo armónico que el mundo le ofrece para ver, tocar, oler y

escuchar, y que la educación debería de proveer la sensibilidad al ser humano para ser conscientes de este hecho.

Estas virtudes de entendimiento y comportamiento, la escuela, haciendo analogías con otras instituciones más consolidadas en esa época, deberían proveerse a sus estudiantes:

¿Por qué, pues, así como los talleres forman artesanos, los templos conservan la piedad y las curias administran la justicia, no han las escuelas de avivar, depurar y multiplicar las luces de la sabiduría y distribuirla en todo el cuerpo de la comunidad humana? (Comenio, 2017, pág. 38)

La educación, para Comenio, cumple una función social, ya que esta institución, se refería a las escuelas como “Talleres de la humanidad” (Comenio, 2017, pág. 44), igual que las otras instituciones existentes en su sociedad, se encargaban de sembrar en el ser humano, saberes y modos de ser y valorar, que no estaban aislados de la sociedad que los generaba; al contrario, estaban en concordancia y facilitaban la vida en sociedad, no solo en términos de trabajos a realizar en la misma, sino de comportamientos y anhelos éticos que como sociedad se debería de perseguir como un fin trascendental.

Después de Comenio han existido diversos pensadores que esgrimen sus conceptos de educación, unos que apelan a su naturaleza atemporal y universal, por ejemplo, Kant (citado por Durkheim, 2016), escribió que la educación tiene por objeto “desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible”. Algunos enfoques apelan al individuo por sobre la sociedad, dando peso a la subjetividad, un ejemplo de un autor de estos estudios es John Stuart Mill (criticado por Durkheim, 2016), él dijo que la educación debe “hacer del individuo un instrumento de felicidad para sí mismo y sus semejantes”. Y otros, como el que tomo de referencia, tiene un fundamento

temporal y específico: Durkheim (2016) explicó que es necesario, para que la educación sea pertinente, poner la mirada en el contexto en el que fue recreada, ya que es en este contexto, en donde cobran sentido las particularidades diversas de la educación, y por ende, de la manera de entender este concepto a lo largo de la historia de los pueblos:

Cuando se estudia históricamente la manera como se formaron y se desarrollaron los sistemas de educación, nos damos cuenta de que dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etcétera. (Durkheim, 2016, p. 43)

La conveniencia de la educación, y de ahí la necesidad de construir su conceptualización, no está solamente en la transmisión de conocimiento, también debe servir para insertar a los estudiantes a sus sociedades mediante la adquisición de habilidades, así como de actitudes y estados valorativos que les permitan accionar en sus realidades de manera armónica. Durkheim (2016) explicó que la educación tiene un ideal que es a la vez uno y diverso:

Tiene pues, por función, suscitar en el niño: primero, un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros; segundo, ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera, igualmente que deben encontrarse en cuantos lo forman. (pág. 47)

Es importante evidenciar esta doble función de la educación, en donde se socializan estados físicos, mentales y emocionales a los estudiantes, para que actúen en un grupo social específico; al mismo tiempo, se les dota de estados físicos y emocionales que apelan a su vida en sociedad. Esta doble función, dota de sentido y significado el concepto que Durkheim esgrimió de educación, él lo definió como:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado. (Durkheim, 2016, pág. 47)

Para que una sociedad se reproduzca es necesario que las generaciones anteriores, portadoras de los estados físicos, intelectuales y morales inculquen a las generaciones aún no maduras, estos estados que ayudan a que el individuo se inserte en la sociedad, a la vez que lo dota de elementos requeridos en los aspectos particulares de los distintos campos en donde el individuo se deba desenvolver de manera armónica.

Estos estados no son solo cognitivos, y por eso la insistencia de hablar de ellos, sino intelectuales y morales, por lo que se traducen en ideas, pensamientos y emociones que orientan el actuar y permiten, no solo saberse dentro de la sociedad, sino sentirse dentro de un grupo social también.

A este respecto Durkheim (2016) escribió: “La educación no es pues, en sí misma, más que el medio con que prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia” (pág. 47). De esta postura, argumentó que la educación, que por cierto es ejercida por una generación adulta (poseedora de saberes socializadores) sobre otra generación posterior, genera en la otra generación estados físicos y emocionales, es decir, no se trata solamente de socializar saberes que los estudiantes asimilen, sino preparar estados emocionales en los estudiantes que les permitan guiarse y saberse parte de un grupo social y de una sociedad socio históricamente constituida. Si Comenio marcó el camino y planteó el fin trascendental que la educación debería tener, Durkheim explicó que la educación está situada y construida con un fin, sí trascendental, pero también con una función social.

Hablando de las representaciones sociales de los profesores evaluados como “malos”, es menester dilucidar si en su opinión sobre el acto de educar existe, de manera subyacente o no, estos tres elementos: ideas, sentimientos y prácticas, es decir: erudición virtud y piedad. En los dos pensadores, la educación sirve para que el ser humano trabaje en su sociedad y esta se reproduzca, también en los dos casos, la educación sirve para generar estados emocionales para con el mundo y con los otros.

En resumen, en esta investigación esgrimo que la educación, de la mano de Comenio y Durkheim, tiene tres elementos indisolubles, la transmisión de saberes o ideas, que han de entenderse como la búsqueda de la erudición; la transmisión de virtudes, es decir, de prácticas que apelan al comportamiento moral (situada y construida); y la transmisión de sentimientos, Comenio hablaba de piedad, como principio de trascendencia.

2.1.1 Educabilidad

El concepto de educabilidad es complejo en cuanto a su comprensión más bien semántica, existe una discusión, interesante por sí misma, sobre la traducción de la palabra del texto original. Si bien no es el objetivo de esta investigación ahondar en esta discusión, es menester empezar con ella antes de ahondar en el concepto propiamente dicho. *Traduttore traditore*, esgrimen los que están versados en temas de lingüística, el que traduce, traiciona.

Sobre esta discusión con respecto a la traducción, el texto de Runge y Garcés (2011), esgrime que existió una mala traducción con respecto al concepto de educabilidad, que más bien debió traducirse como formabilidad: “En nuestro caso, queremos proponer acá una relectura del concepto de “educabilidad” (formabilidad, *Bildsamkeit*) y vincularlo a la tradición alemana de la pedagogía que nos lo muestra en relación con la formación (*Bildung*) –con las teorías de la formación y con la antropología

pedagógica.” (2011, pág. 15). Ellos comentaron que, si se hace una traducción fidedigna del texto de Herbart, la palabra que debería surgir de esta traducción no tiene una raíz semántica que aluda al término de educabilidad, y que en la traducción se perdió el sentido de la palabra en sí. Presento esta larga cita para evidenciar este argumento de la mano de los autores:

El término *Bildsamkeit* proviene de la palabra alemana *Bild* que significa imagen, retrato, pintura, ilustración, idea. Existe también el verbo *bilden*, derivado de *Bild*, que significa formar, dar forma. La partícula *sam* adjetiva este verbo. El resultado es la palabra *Bildsam*, cuyo equivalente en español, si atendemos a la diferencia entre educación, cultura y formación, sería la palabra “formable”. En la palabra *Bildsamkeit* la terminación *keit* sustantiva nuevamente dicho adjetivo. Así pues, una operación similar en el español que fuera, a la vez, concordante con el proceso en alemán nos llevaría al término “formabilidad”. (2011, pág. 16)

Ellos incluso, aventuran una conceptualización de la palabra, pero no de la palabra educabilidad, sino de formabilidad: “Así pues, por “formabilidad” podemos entender la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse.” (2011, pág. 17). Presento la discusión a manera de preámbulo, porque, como lo comenté líneas arriba, no es la intención de esta investigación ahondar en el tema, acaso pueda atisbar el deseo de alguien que encuentre estas letras. Aun sabiendo el supuesto error de traducción, en esta investigación se ocupará el término de educabilidad, es posible que, mostrando las evidencias, en un futuro el concepto sea remplazado, sin embargo, por el momento, la palabra educabilidad tiene más sentido cuando a este concepto me refiero, y es mejor aceptada por investigadores del campo educativo, suficiente razón para mí.

Cuando de educabilidad se trata, es imposible no remitirme a una cita del maestro José Martí (1982), en su inigualable prosa, él escribió: “Todo es hermoso y constante, todo es música y razón, y todo, como el diamante, antes de luz es carbón” (1982, pág. 143). Sí bien la cita parece no tener relación directa con el tema, Martí plantea que en todo lo humano hay procesos, que los fenómenos no son inanimados, que hay cambios

y que esos cambios, dirigidos con razón y corazón, pueden generar mejoras, hacer del carbón diamante. Comenio (2017) escribió en su *Didáctica Magna*.

...y de igual modo que en una tabla limpia puede escribirse lo que el escritor quiere o pintarse lo que desea el pintor conocedor de su arte, así, en el entendimiento humano puede, con igual facilidad, fijarlo todo aquel que no ignore el artificio de enseñar (2017, pág. 18)

Reconociendo así en el ser humano la educabilidad, la capacidad de ser educado y que para esto es menester la acción educativa. Herbart (citado por Mario Rodelo y Sheyla Castro, 2016) comentó que “El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno” (2016, pág. 97). El estudiante, comentaron estos autores, es educado en la acción, en el acto educativo, y en ese acto, el que es educado, se transforma adquiere un talante distinto al que, otrora, tenía, y además de esto, el estudiante que se transforma, es capaz de transformar a otros.

El concepto de educabilidad, entra a jugar un papel de importancia relativa dentro del marco accionario de formación del sujeto, estableciéndose este como un pilar necesario de manera directa de la pedagogía, dentro del sujeto, como proceso emancipador de ser transformado y transformador (2016, pág. 98)

Como podemos ver, varios han sido los pensadores que han argumentado la capacidad del ser humano de ser educado, es decir, que es posible adquirir ideas, sentimientos y prácticas, para decirlo a la manera de Durkheim (2016) a partir de un proceso, que en este caso es el acto educativo. Napoleón Murcia y Diego Jaramillo

(2014), en su texto, *Educabilidad y normalidad: Imaginarios de maestros en formación*, definieron la educabilidad como:

Un proceso que, partiendo de la condición inacabada del ser, se construye socialmente; definida desde las significaciones imaginarias que las personas y las sociedades tienen sobre la condición misma del sujeto y del mundo. (2014, pág. 10)

Condición inacabada del ser, comentan estos autores, en ese sentido, cuando hablamos de educabilidad, debemos entenderla como un proceso en el que, primeramente, la persona, en el caso de nuestra investigación los llamados malos profesores, se entiende inacabado, se descubre en un proceso de búsqueda de conocimientos y de actitudes y prácticas. Cambia, ya no es quien era, ahora está en camino de ser.

La educabilidad como proceso está unida a la naturaleza inacabada del ser humano y, por tanto, implica en sí misma reconocimiento indiscutible de ser proyecto, de ser posibilidad, lo cual, tal como se había expresado no desconoce las dimensiones históricas y psicosomáticas del ser que se educa. (2014, pág. 12)

Echeverri (citado por Mario Rodelo y Sheyla Castro, 2016), comentó sobre la educabilidad que es:

La cualidad específicamente humana o el conjunto de disposiciones o capacidades del estudiante, básicamente su plasticidad y su ductilidad, que le permiten recibir influjos y generar reacciones ante éstos con lo cual

elabora nuevas estructuras espirituales en aras de la personalización y la socialización. (2016, pág. 98)

Líneas arriba comenté que un estudiante que está en este proceso de educabilidad, se transforma y es capaz de transformar a otros, esto lo retomo para resaltar dos características fundamentales de la educabilidad, a saber, el momento sociohistórico y la socialización:

La corriente sociológica es la fuerza que más apoya esta vertiente, donde se establece que la personalidad y el desarrollo humano es definido y adquirido con el tiempo, y por medio de la interrelación social de los grupos, donde la fuerza moldeadora son los aspectos macro y micro sociológicos que intervienen en la configuración del hombre, tales como la cultura, la política, la religión, etc. (2016, pág. 100)

No es coincidencia que desde otros campos se haya estudiado este concepto por la amplitud referencial que ofrece, en la sociología se agregaron otras variables al concepto que ayudan a entenderlo en una dimensión más compleja y, a la vez, más fácil de esquematizar si es que se pretende estudiar desde uno u otro campo. En el caso de esta investigación, este concepto se estudia desde el campo de la educación y será utilizado para demostrar, o no, la capacidad de educabilidad, es decir, de transformación de los llamados malos profesores.

2.2 Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales es una conceptualización explicativa acerca de las opiniones de las personas. Es propiamente una teoría del desarrollo permanente, no exenta de debate. Surgió en Francia en la década de los 60's y ha

crecido incorporando planteamientos teóricos y metodológicos interdisciplinarios que vienen desde la psicología social y la sociología, principalmente. Sobre este tema, Angie Materán (Materán, 2008) comentó lo siguiente:

La Teoría de las Representaciones Sociales es uno de los modelos relativamente recientes en el área de psicología social, esta propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, podría valorarse como una explicación útil en el sentido de la construcción social de la realidad. (Materán, 2008, pág. 244)

Este concepto permite ver no solo las situaciones particulares de una interacción, sino que ahonda más en las circunstancias, ya que se refiere al marco cultural y a las estructuras sociales que subyacen a estas opiniones. Ortiz (2013) lo explicó como un fenómeno de la modernidad, en donde se evidencian los modos de representaciones sociales.

Esta teoría, esgrimida por Moscovici (Mora, 2002), hace hincapié en el significado de las representaciones sociales, manifiestan, no solo el carácter, primariamente social de las representaciones (construidas), sino también su naturaleza, individual y psicológica. El fenómeno de la representación, escribió Mora (2002), es sumamente complejo, y por ende, es difícil reducirlo a un único concepto; sobre lo cual el propio autor declaró: "Si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto..." (Moscovici, citado por Mora 2002).

Las representaciones, entonces, corresponden a una relación entre sujeto y objeto; en esta relación el objeto es representado por un símbolo, y esto es lo que queda

en la mente del sujeto, no el objeto en sí, sino el símbolo del objeto. Materán (2008) explicó que:

Esa representación social implica la transformación o construcción, porque en el proceso de representación, los sujetos interpretan la realidad y esa interpretación está mediada por los valores, religión, necesidades, roles sociales y otros aspectos socioculturales (Materán, 2008, pág. 244).

Las representaciones sociales son fundamentales porque ayudan al individuo a entender el mundo, ya que, estas representaciones están, de manera subyacente, no solo en la subjetividad del sujeto (lo que supondría una información solamente individual), sino que están presentes en la cultura y en la sociedad; así es que las creencias, los valores, las actitudes e incluso el nivel social del sujeto, determinan marcos organizadores de la representación social que el sujeto tiene de un objeto.

Es menester ocupar algunos renglones de este trabajo para explicar que las representaciones sociales se diferencian del pensamiento científico; pues, mientras la ciencia se elabora en respuesta o en reacción a la realidad que el sujeto encuentra, las representaciones sociales actúan sobre la realidad, la manera de pensar del individuo depende de las representaciones sociales que este tenga, y no al revés. Son, entonces, un marco de conocimientos de sentido común y de interpretación de la realidad. Valga esta cita de Materán (2008) para entender lo esgrimido líneas arriba:

Las representaciones sociales son producidas por la experiencia en la vida cotidiana, por el sentido común; por ejemplo, pueden elaborarse representaciones sociales por situaciones que afecten a las personas, como enfermedades, etapas de la vida como adolescencia, juventud, etc. Esta última forma de concebir las representaciones sociales (junto con creencias, imágenes,

etc.) parece ser la que más eco ha tenido en la investigación empírica en las ciencias sociales. (Materán, 2008, pág. 245)

Moscovici (citado por Mora 2002), explicó que las representaciones sociales son sistemas cognitivos con una lógica generada por ellos mismos, y un lenguaje particular. Estas representaciones no son solamente opiniones que un ser humano se hace de un objeto, o situación (en este caso sobre el acto de educar), sino que son constructos complejos que permiten, ordenar el contexto y la realidad vivida, con base en ellos.

Moscovici (citado por Piña y Cuevas, 2004) explicó “la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social. Se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Cuevas y Piña, 2004, pág. 109).

Estas representaciones tienen dos funciones primordiales, a saber: en primer lugar, ayudan a dar un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo material y social, e interactuar dentro de esta de manera, más o menos, eficiente. En segundo, permiten la comunicación entre los miembros de un grupo social al instaurar un código de comunicación para interactuar con otros miembros; permite nombrar y clasificar aspectos de su mundo de manera concreta, y de su historicidad individual y grupal (Farr, citado por Mora 2002).

Este conocimiento socialmente elaborado y compartido, intenta comprender y explicar los hechos e ideas presentes en nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas y responder a las preguntas que nos plantea el mundo. (Jodelet, citado por Barbachán, Cajas, Ramos, y Sánchez; 2017)

Este conocimiento socialmente elaborado, y compartido, no solo estructura y da un lenguaje para nombrar, sino que interviene también en el actuar en el mundo. Esto con base en los conocimientos adquiridos mediante el sentido común “que comprenden saberes de aspectos sociales, así como de naturaleza afectiva, lo cual permite clasificar, explicar y evaluar correctamente los objetivos sociales estableciendo un lineamiento hacia la acción” (Barbachán, Cajas, Ramos, y Sánchez Aguirre, 2017).

Las representaciones sociales sirven, entonces, para relacionar lo cotidiano, con objetos que las personas representan de esta vida cotidiana. Piña y Cuevas explican que

La RS sustituye lo material (externo al sujeto) y lo representa en las ideas de cada persona. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto de representarlo. (Cuevas y Piña, 2004, pág. 109)

Son construcciones cognitivas, y una vez develadas, es posible mirar la influencia de aceptación-rechazo, creencias y opiniones, que orienten actúes, ya positivos, ya negativos con objetos o las situaciones de la vida cotidiana. Moscovici, (citado por Barbachán Ruales *et al.* 2007), definió las representaciones sociales, como: “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Barbachán Ruales *et al.* 2007, pág.11). Ibarra (2014) explicó que las representaciones sociales tienen la función de volver natural lo que, de otra manera parecería extraño, y de hacer visible, aspectos que, de lo contrario, serían imperceptibles.

Materán (2008) comentó que “Las posiciones sociales, los valores, creencias, y actitudes y otras categorías sociales actúan como principios organizadores de las

representaciones sociales” (pág. 244), es decir, las representaciones sociales se configuran de manera histórica, tiene una función que podríamos llamar “naturalizadora” (Ibarra, 2014) de ideas y sentimientos. Estas representaciones se crean y recrean mediante interacciones sociales de toda índole, aunque la que me interesa analizar, son las que se generan, durante los actos educativos, cierto estoy, de la mano de Moscovici, que estas representaciones se generan, no solamente en el campo educativo, pero es una posibilidad que afecten ahí. Generan mecanismos auto explicativos (por eso forman parte del sentido común) y guían la acción de las personas.

Las representaciones sociales no surgieron de manera espontánea, son una construcción sociohistórica y se crean mediante ciertos elementos de la vida cotidiana, Moscovici (citado por Mora, 2002), explicó, que existen condiciones propias para la emergencia de una representación social “A raíz de las comprobaciones hechas en su investigación, Moscovici infiere tres condiciones de emergencia: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido” (Mora, 2002, pág. 8).

Entender estas tres condiciones es imperativo para comprender la construcción de una representación social, por eso es menester ahondar un poco más. La primera condición “dispersión de la información” hace referencia a que, cuando se le hace una pregunta a alguien (en nuestro caso, la opinión sobre el acto educativo a los profesores), la persona interpelada cuenta, a la vez, con una idea sobre un objeto, que es a la vez, insuficiente y abundante, así como, niveles en cantidad y calidad de la información.

Moscovici (citado por Mora, 2002) concluyó que “la multiplicidad y desigualdad cualitativa entre las fuentes de información con relación a la cantidad de campos de interés, vuelven precarios los vínculos entre los juicios, por ende, compleja la tarea de buscar todas las informaciones y relacionarlas” (Mora, 2002, pág. 9).

La segunda condición “focalización” tiene que ver con la implicación de una persona para con el objeto señalado, es necesario entender esta situación puesto que esto evidencia el tipo de interacción, en términos afectivos, ya que esto guía los juicios referentes a un único objeto.

La condición tercera “Presión a la inferencia” se debe entender como la presión que reclama cierta postura u opinión, dicho de manera coloquial, esta condición alude a la respuesta que se da con respecto a los que el otro pretende que le sea contestado. María Auxiliadora Banchs (citada por Mora, 2002) comentó al respecto lo siguiente: “la presión a la inferencia quiere describir un hecho significativo en la dinámica colectiva que alude al hecho de que frecuentemente existe la obligación de emitir opiniones, sacar conclusiones o fijar posiciones respecto a temas controversiales” (Mora, 2002, pág. 9).

Existen dos procesos a través de los cuales las representaciones sociales son formadas, éstos son la objetivación y el anclaje. Angie Materán (2008) comentó sobre estos procesos que “sirven para la definición de los grupos sociales al tiempo que guían su acción; así como también, explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social” (Materán, 2008, pág. 246).

Explicó Moscovici (citado por Materán, 2008), “objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos” (pág. 246). Este proceso se refiere a cuando conceptos abstractos, ideas, o imágenes, son transformados en imágenes concretas, en núcleos figurativos, es decir, se hace real, se naturaliza, lo que de por sí no existe más que solo como idea, y, por ende, dota de significado valorativo; en su trabajo, Moscovici, explica Materán (2008) “todas las definiciones sobre objetivación de una representación social intentan explicar el paso de un conocimiento científico al dominio público” (Materán, 2008, pág. 246).

El segundo proceso, el de anclaje, se liga al primero de forma orgánica, puesto que este proceso se reproduce mediante las interacciones de las personas en distintos campos de la sociedad. Materán explicó: “Equivalen, en sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales: puede incluso afirmarse que son la versión moderna del sentido común” (Materán, 2008, pág. 245). Se nota de inmediato que el anclaje surge al relacionarse las personas con lo que de objetivado tienen. Lo que el ser humano objetiva en ideas o conceptos materializados, los vive mediante el anclaje en la socialización con los otros a partir del lenguaje, es mediante el lenguaje, en la socialización, que se hace evidente un punto de vista hacia el núcleo figurativo, una preferencia o una valoración, es decir, se mostrará una actitud que la identifique.

Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. (Barbachán, Cajas, Ramos, y Sánchez, 2017, pág. 707).

Las representaciones sociales significan para el individuo, no solo marcos de interpretación, sino referentes valorativos que guían su actuar y su actitud frente al objeto. Esta actitud puede ser positiva o negativa. A este respecto, y haciendo el traslape a esta investigación, la representación social que un profesor tiene sobre el acto de educar, tal vez sea ahí donde radica la causa de la calificación, es decir, podría no ser un problema, no de la manera en que se imparte la clase, sino en la representación social, que deriva en opinión que el profesor tiene sobre el acto de educar. En otras palabras, las ideas o conceptos son materializados (naturalizados) son transformados en ideas, sentimientos y prácticas, y estas se viven en el campo educativo.

Existen dimensiones fundamentales para poder comprender mejor las representaciones sociales, a este respecto, Mora (citado por Ibarra, 2014) enumera de manera sesuda estas dimensiones, valga esta larga cita para explicarlas:

(1) “Información”: organización o suma de conocimientos que posee un grupo o un individuo a propósito de un objeto. (2) “campo de representación”: Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, varía de grupo a grupo e, incluso de individuo a individuo. (3) “Actitud”: orientación favorable o no ante un objeto de la representación social (Ibarra L., 2014, pág. 163).

Ibarra da cuenta de estas tres dimensiones en su trabajo sobre la “violencia e investigación” (2014) porque es menester develar estas dimensiones para tener un panorama amplio sobre las representaciones sociales, ya que, investigando la suma de conocimientos, la jerarquización de contenidos y la actitud que se adopta frente a un objeto, en su caso para desentrañar las practica socio afectivas generadas sobe el *oficio* de investigar; y en mi caso, estas tres dimensiones me ayudaron a comprender de manera pertinente las representaciones que los profesores “mal” evaluados, tienen sobre el acto de educar

2.2.1 Tipos ideales

La realidad es propiamente dicho, confusa, inexorable, estudiarla en su totalidad, es avasallante y, por ende, imposible. Sin embargo, es posible estudiarla si esta realidad se segmenta, si se esquematiza y se conceptualiza en partes más pequeñas que pueden ser estudiados como unidades analíticas separadas. Cavilando sobre esto, muchos pensadores idearon formas distintas de segmentar esta realidad caótica y polivalente; uno de ellos, el que tomaré de referente para esta investigación, es Max Weber, En su explicación sobre este concepto, Weber (Citado por Sánchez de Puerta, 2006)

Un tipo ideal... se obtiene... mediante el realce unilateral de uno o de varios puntos de vista y la reunión de una multitud de fenómenos singulares, difusos y discretos, que se presentan en mayor medida en unas partes que en otras o que aparecen de manera esporádica, fenómenos que encajan en aquellos puntos de vista, escogidos unilateralmente, en un cuadro conceptual en sí unitario. Este en su pureza conceptual, es inhallable empíricamente en la realidad: es una utopía que plantea a la labor historiográfica la tarea de comprobar en qué medida la realidad se acerca o se aleja de ese cuadro ideal (2006, pág. 6)

Para Weber entonces, un tipo ideal es un concepto puramente ideal, y con base en esta tipificación se puede estudiar la realidad contrastada con el tipo ideal, para así poder dar luz a determinados elementos significativos de un fenómeno existente en la realidad, son un punto de partida para ser utilizados en análisis empíricos. “Weber dedica algún espacio en los «Ensayos» a explicarnos que el término «ideal» nunca debe entenderse como positivo, deseable, perseguible, ejemplar, sino como abstracto, puro, lógico, utópico” (Sánchez de Puerta Trujillo, 2006, pág. 7) Los tipos ideales no son, por decirlo de alguna manera, espejos donde la realidad se refleja, más bien son una plantilla que contrastamos con la realidad existente.

En su texto de *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva* (2004). En esta obra, específicamente en sus Conceptos Sociológicos Fundamentales, Weber crea una manera de conceptualizar fenómenos existentes en la realidad, para entender el sentido de estos fenómenos y su actuar, y los nombra, tipos ideales.

Muchos afectos reales (miedo, cólera, ambición, envidia, celos, amor, entusiasmo, orgullo, venganza, piedad, devoción y apetencias de toda suerte) y las reacciones irracionales (desde el punto de vista de la acción racional con arreglo a fines) derivadas de ellos podemos "revivirlos"

afectivamente de modo tanto más evidente cuanto más susceptibles seamos de esos mismos afectos; y en todo caso, aunque excedan en absoluto por su intensidad a nuestras posibilidades, podemos comprenderlos endopáticamente en su sentido, y calcular intelectualmente sus efectos sobre la dirección y los medios de la acción. (2004, pág. 7)

Estos tipos ideales, son eso, ideales, apelan a la idea del fenómeno, son tipos ideales porque no son tipos que se encuentren en la realidad así, finamente representados, son construcciones conceptuales creadas con los intereses investigativos de quienes las construyen y éstos están delimitadas sociohistóricamente.

Todas éstas representan conexiones de sentido comprensibles, la comprensión de las cuales tenemos por una explicación del desarrollo real de la acción. "Explicar" significa, de esta manera, para la ciencia que se ocupa del sentido de la acción, algo así como: captación de la conexión de sentido en que se incluye una acción, va comprendida de modo actual, a tenor de su sentido "subjétivamente mentado". (2004, pág. 9)

Todo esto, con miras a lograr interpretar y entender el sentido, de ahí el nombre de Sociología comprensiva, según la cual, comprender tiene referencia a cierta acción humana: ya como "medio", ya como el "fin" imaginado por el actor o actores y que orienta su acción. Sólo mediante estas categorías tiene lugar una comprensión de semejantes objetos." (2004, pág. 8). Weber propuso un método de interpretación científico de los fenómenos que se pretende estudiar.

Toda interpretación, como toda ciencia en general, tiende a la "evidencia". La evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional (y

entonces, bien lógica, bien matemática) o de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística. En el dominio de la acción es racionalmente evidente, ante todo, lo que de su "conexión de sentido" se comprende intelectualmente de un modo diáfano y exhaustivo. Y hay evidencia endopática de la acción cuando se revive plenamente la "conexión de sentimientos" que se vivió en ella. (2004, pág. 6)

Esta construcción conceptual de tipos ideales, la desarrollo Weber como un método de análisis, como una concepción empírica de la realidad en donde expone los fenómenos a estudiar, a partir de conexiones abstractas para ser analizadas, pero no cualquier análisis, sino un análisis que evoca al método científico, para la racionalización del mundo.

El método científico consistente en la construcción de tipos, investiga y expone todas las conexiones de sentido irracionales, afectivamente condicionadas, del comportamiento que influyen en la acción, como "desviaciones" de un desarrollo de la misma "construido" como puramente racional con arreglo a fines. (2004, pág. 7)

La realidad se muestra más simplificada y un poco más coherente tipificándola. Los tipos ideales permiten que los fenómenos puedan ser interpretados partiendo de categorías analíticas "mediante el cual comprender la acción real, influida por irracionalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional" (2004, pág. 7). Así se pretende entender el sentido de la acción del sujeto, o en lo que a nuestra investigación se refiere, a la acción de los tipos ideales que son los llamados malos profesores

Por "acción" debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. (2004, pág. 5)

Esta acción a la que refiere Weber, es tal si se convierte en relación social, es decir, si encuentra eco en la acción de otros sujetos:

La "acción social", por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo. (2004, pág. 5)

Weber comenta que estos tipos ideales sirven para orientar la formulación de hipótesis, no son la hipótesis en sí misma, sino una guía que puede ayudar a formularlas. Tomando el concepto de tipos ideales podemos aventurar a argumentar que no existe ni el buen maestro ni el malo, son construcciones conceptuales, herramientas interpretativas que simplifican y esquematizan la realidad tomando las características más destacadas de un fenómeno social para poder analizarlo.

Toda interpretación, como toda ciencia en general, tiende a la "evidencia". La evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional (y entonces, bien lógica, bien matemática) o de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística. En el dominio de la acción es racionalmente evidente, ante todo, lo que de su "conexión de sentido" se comprende intelectualmente de un modo diáfano y exhaustivo. Y hay evidencia endopática de la acción cuando se revive plenamente la "conexión de sentimientos" que se vivió en ella. (2004, pág. 6)

A diferencia de Durkheim que proponía una metodología llamada estructuralista, en donde las estructuras sociales actúan sobre el individuo. Weber, al contrario, pone énfasis en el individuo y rescata el actuar de este, y el sentido de su actuar como categorías fundamentales de su método.

Por "sentido" entendemos el sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción, bien a) existente de hecho: a) en un caso históricamente dado, b) como promedio y de un modo aproximado, en una determinada masa de casos: bien b) como construido en un tipo ideal con actores de este carácter. En modo alguno se trata de un sentido "objetivamente justo" o de un sentido "verdadero" metafísicamente fundado. (2004, pág. 6)

Los tipos ideales, entonces, son abstracciones de un fenómeno real, conceptualizaciones creadas para sistematizar y esquematizar aspectos de la realidad que permiten ser estudiados. En cuanto a mi investigación respecta, la construcción de tipos ideales permitió estudiar los rasgos esenciales de los llamados malos profesores, también dio la posibilidad de construir tipos con base en los resultados que arrojaron las entrevistas que hice a los llamados malos profesores.

2.2.2 Sentido común

El sentido común es un cúmulo de conocimientos recreados de manera social, que, mediante la comunicación, dan orden y sentido a las interacciones que la persona tiene dentro de su grupo social, le permite saberse y sentirse parte de ese ambiente. De la mano de Juan Manuel Piña y Yazmín Cuevas (2004) argumentó que el sentido común es propio de los espacios cotidianos, aquellos que no están, necesariamente, bajo el escrutinio de una reflexión filosófica o una producción técnica (por nombrar algunos campos adicionales al pensamiento científico). "Dentro del conocimiento de sentido común se encuentran las creencias, las teorías implícitas, las imágenes populares, los mitos y las RS" (Cuevas y Piña, 2004, pág. 104). Este sentido común (que de hecho es

denostado por el sentido común científico por creerlo inferior e incipiente) es también una forma de conocimiento, solo que con horizontes distintos.

Juan Manuel Piña y Yazmín Cuevas comentaron que existen dos argumentos por lo que el sentido común es visto de manera peyorativa por los científicos, a saber:

- a) Es un pensamiento ingenuo, no racional y uno de los principales obstáculos para acceder al conocimiento de la realidad social de manera científica. Las creencias, los mitos, los saberes empíricos tradicionales y las RS son variantes del conocimiento de sentido común. Se asume que el sentido común y sus diversas expresiones se apartan del rigor de los conceptos construidos por los expertos de las ciencias sociales
- b) Este tipo de pensamiento pertenece a los espacios ajenos a las instituciones educativas, ya que en éstas lo que domina es el cultivo del conocimiento científico y del pensamiento racional o cultura elevada.
(Cuevas y Piña, 2004, pág. 104)

A primera vista pareciera que los argumentos que los autores presentan para exilar al sentido común de los espacios científicos son resultado de un sentido común científico, no es el objetivo de esta investigación problematizar al respecto. Baste saber que estos argumentos pudiesen tambalearse de la mano de pensadores como Berger y Luckmann (citados por Piña y Cuevas 2004), quienes argumentaron que el sentido común y el pensamiento científico tienen distintos niveles de interpretación puesto que hacen referencia a situaciones distintas, mientras el segundo apela a la construcción de la lógica del conocimiento científico; el primero obedece a la necesidad de construir una interpretación en el mundo cotidiano e inmediato.

Piña y Cuevas ayudan, con su investigación, a entender “lo importante para el investigador educativo es reconocer que el sentido común y sus diversas modalidades son un objeto de estudio interesante, porque indica las formas de pensamiento de los agentes educativos” (Cuevas y Piña, 2004, pág. 105). Es necesario tomar en cuenta el sentido común docente, más aún si estamos claros en que en el campo educativo participan personas plagadas de valores, creencias, afectos, anhelos y formas de ser y valorar en el mundo que no pueden dejarse de lado.

Estas creencias perviven, de manera implícita y explícita, en las relaciones que en los grupos educativos se generan: “los agentes educativos se integran en comunidades en donde cultivan formas de pensamiento cercanas o apartadas de los lineamientos académicos legítimos” (Cuevas y Piña, 2004, pág. 105).

Si lo que pretendemos con esta aventura investigativa es dilucidar las representaciones sociales de los llamados malos profesores, no debemos dejar de lado que estas están matizadas por un sentido común docente que se construyó y que es necesario develar puesto que, en los espacios docentes (y en muchos otros también), no están separados el conocimiento científico y el sentido común; es decir, un profesor o un estudiante no se desprenden totalmente de su sentido común para acoger un pensamiento científico. Éstos coexisten al unísono, y si queremos entender un fenómeno desde su complejidad, es menester entenderlo desde la mayor cantidad de aristas posibles.

2.3 Los llamados malos profesores: la complejidad

Para explicar el concepto de mal profesor, conviene apoyarse en la teoría de la complejidad que esgrime Edgar Morin (2004), sobre cómo justifica la necesidad de un pensamiento complejo y el papel que juega la incertidumbre en la teoría de la

complejidad. La pertinencia de un pensamiento complejo, afirma Morin (2004), es necesaria para superar los derroteros de un pensamiento simplificante, es decir, parcializado.

Morin comentó que es necesaria una manera de pensar que sea capaz de hacer inteligible el mundo de la manera menos parcial posible. El pensamiento complejo se concibe como un pensamiento total, completo, multidimensional, sin embargo, reconoce un principio de incompletud y de incertidumbre. El pensamiento complejo se identifica también como pensamiento no parcelado, no dividido, no reduccionista, pero reconoce lo inacabado del pensamiento. Es decir, es una cosa y la otra, apela a la certidumbre reconociendo la incertidumbre; aboga por la complementariedad aceptando la parcialidad del pensamiento.

Así pues, el principio de la ciencia clásica es, evidente, el de legislar, plantear las leyes que gobiernan los elementos fundamentales de la materia, de la vida; y para legislar, debe desunir, es decir, aislar efectivamente los objetos sometidos a las leyes. Legislar, desunir, reducir, estos son los principios fundamentales del pensamiento clásico. En modo alguno pretendo decretar que esos principios estén a partir de ahora abolidos. (Morin, 2004, pág. 1)

La crítica que hizo Morin (2004) contra el pensamiento simplificante (clásico), radica en que no concibe la conjunción de lo uno y lo múltiple, unifica en abstracto y anula la diversidad y por este camino se llega, explicó, a la inteligencia ciega: (nueva ignorancia, nacida del desarrollo mismo de la ciencia, ya que esta destruye los conjuntos y las totalidades en la medida en que aísla los objetos de sus ambientes.

Esto puede originar un avance obtuso del conocimiento, incapaz de reconocer y de aprehender la complejidad del mundo real). Simplificación y reducción que se ilustra, para fines de esa investigación, con la contraposición: buen maestro-mal maestro

Mientras que la ciencia de inspiración cartesiana iba muy lógicamente de lo complejo a lo simple, el pensamiento científico contemporáneo intenta leer la complejidad de lo real bajo la apariencia simple de los fenómenos. (Morin, 2004, pág. 1)

Según Morin existe una determinada cantidad de interacciones, a la par que existen un número determinado de interferencias entre un número de unidades y también determinaciones, incertidumbres, y fenómenos que se deben de entender de manera aleatoria: “La complejidad nos parece, ante todo, efectivamente como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia, como desorden” (Morin, 2004, pág. 2). La complejidad se traduce como la incertidumbre en los sistemas organizados, en otras palabras: la complejidad está conformada por una mezcla de orden y desorden. Está directamente relacionado con el azar.

El pensamiento complejo integra la incertidumbre y concibe la organización que contextualiza, globaliza, pero también, y al mismo tiempo, reconoce lo singular y lo concreto. En comparación con el método reduccionista tradicional, que separa para conocer, el pensamiento complejo contextualiza, lo hace holístico y relaciona lo que está separado.

En lo concerniente a esta investigación, y de la mano de Morin, la complejidad nos invita a revalorar las supuestas dicotomías en términos de explicación de la realidad: bueno y/o malo, cierto y/o falso, desde una perspectiva en la que los contrarios se adaptan, se ajustan, se autorregulan, en función de aspectos internos al organismo mismo, al mismo tiempo que toma en cuenta lo externo a éste. Tomando esta idea como base, y la perspectiva de la complejidad, incompletud, incertidumbre, relatividad, la construcción conceptual que esgrimo del “mal” profesor (que como dijimos arriba, se

construye no por sus virtudes, sino por sus carencias), está fuertemente relacionado con la incompletud concepto que Morin explicó.

Apelando a la complejidad del tema, debemos ver este concepto de “mal” profesor, no solo desde la incompletud, habrá que agregar miradas también desde la incertidumbre, porque al construir el concepto, queda la no definición de lo que es (por explicarlo por lo que no es), además de que surgen cuestionamientos sobre si tener, o no, tal o cual bondades, lo hace, de facto, “mal” profesor. Además, es factible que amalgame elementos del buen maestro, o bien, que en otros momentos y espacios educativos fuese valorado de otras maneras, es decir, podría ser lo uno y lo otro a la vez.

Aunando lo relativo, cabe preguntar si el concepto de “mal” profesor abarca todos los campos en donde se desenvuelve este profesor, es decir: ¿siempre es “mal” profesor?; ¿En todos los aspectos (pedagógicos y/o didácticos) o solo en algunos?; ¿según quién o qué es mal docente?, entre otras tantas posibles preguntas, que nos acercarán a la certeza, y las respuestas absolutas, al mismo tiempo que abrirían la puerta a la posibilidad de la incertidumbre ya lo relativo

2.3.1 Los llamados malos profesores

Antes de iniciar a dilucidar los conceptos, es menester explicar que ocupo la categoría de “mal” profesor, no porque crea que lo sean; en primera instancia, cierto estoy de que este adjetivo de malo puede causar escozor puesto que denota una valoración peyorativa con respecto al trabajo de un profesor. Utilizo esta categoría porque, se esté de acuerdo o no, una vez que un profesor se somete a una evaluación docente, es categorizado, y se diga o no, el sentido común encasilla en dos tenores: bueno y malo.

Las evaluaciones docentes no lo dicen, aunque parten del paradigma de que son imparciales porque están sustentadas en preguntas que no están sesgadas y que apelan a la respuesta más objetiva posible (explicaré más adelante cómo se configura la evaluación docente con la que trabajé). Un cierto sentido común docente, y estudiantil, considera que, por dar una calificación numérica, no existe nada más que el número. Sin embargo, esto no es lo único que sucede con la evaluación docente, al momento de recibir la calificación, de manera subyacente de la calificación numérica, hay una cualificación simbólica: de tal calificación a tal, eres bueno; de tal a tal, eres suficiente; de tal a tal, eres deficiente (malo).

Las evaluaciones docentes no usan la palabra “malo” dicen: deficiente, no apto, con áreas de oportunidad, entre otros. Al ser catalogados los profesores con base en las calificaciones, esto lo puedo constatar con los años que llevo siendo profesor, los que tienen calificación alta, los buenos se creen y sienten mejores que los malos. Los buenos estigmatizan a los malos, les despojan de toda cualidad que pudieran, o no, tener, ya que son “malos” y se llega al extremo de poner en tela de juicio su capacidad de enseñar o su vocación como profesor.

No hay quién les pregunte a los malos profesores qué piensan sobre esta catalogación. No les es dada la voz para expresar qué opinan ellos sobre qué es educar, para qué educan y con qué fin lo hacen, a lo sumo, son remitidos al área correspondiente, en donde se les hace llenar algunos formatos en donde ellos escriben qué van a mejorar para no ser malos, o bien, se les manda a cursos de capacitación en donde se les intenta proveer, desde herramientas didácticas, hasta uso de tecnologías y capacitación sobre cómo evaluar o cómo evidenciar que los estudiantes aprenden (ya que se parte del supuesto de que los malos profesores no enseñan bien y por ende los estudiantes no aprenden), pero no se les pregunta qué piensan sobre qué es educar, o el por qué y el para qué son profesores.

Como mencioné líneas arriba, es relativamente sencilla la búsqueda de bibliografía que dé cuenta de los buenos profesores, pero escasa la que habla de los malos, se habla de ellos solo en términos de sus carencias y solo en comparación con los buenos. Como no es mi intención hacer un estudio comparativo entre los buenos y los malos, pero la bibliografía está enfocada en los buenos construí mi categoría de malos profesores, con base en lo que se escribe de los buenos, ahondemos en el tema:

Juan Manuel Gutiérrez Vázquez (2008) en su texto *¿Cómo reconocemos a un buen maestro?* Esgrime que un buen docente es aquel que tiene un concepto positivo de sí mismo, que los profesores buenos son aquellos quienes se consideran unos profesionales de la educación, que son aquellos quienes siempre tienen expectativas positivas de sus alumnos, desde el principio hasta el fin del proceso.

Los buenos maestros tienen expectativas positivas de sus alumnos, desde el principio hasta el fin. Saben que un buen docente es como *Pigmalión*, que, con base en su esmero, dedicación, cariño y expectativas, logra que *Galatea*, una estatua de mármol por él esculpida, cobre vida y calor. (pág. 1300)

Saltan a la vista las virtudes de los buenos profesores, según Juan Manuel Gutiérrez Vázquez (2008) es fácil reconocer a esos buenos profesores. Para problematizar más la situación, ¿alguna de estas características las puede tener un mal profesor? Parece que el planteamiento es maniqueo, o se es buen profesor o se es mal profesor.

Silvia López de Maturana (2010) justificó su investigación sobre los buenos profesores como una necesidad del compromiso docente. Analizó a los buenos profesores para dar pistas de lo que debería ser una reflexión sobre el ser docente:

Una forma de hacerlo es investigar a los buenos profesores puesto que sus prácticas y las teorías que manejan pueden revitalizar los planes y programas de la Formación Inicial de Profesores y la formación permanente; re-significar la profesionalidad docente y entregar información relevante y pertinente a los profesores de aula para la reflexión personal y la toma de conciencia sobre el rol profesional. (López de Maturana, 2010, pág. 150).

La justificación me parece pertinente, es decir, las investigaciones sobre los buenos profesores dan luz y son una guía sobre la formación de estos, ya que ofrecen buenos ejemplos, además muestran lo que el campo educativo juzga valioso de los profesores. Comentó que los buenos profesores tienen ciertas cualidades que solo ellos poseen, estas cualidades (autoconfianza, motivación a logro, trabajo colaborativo y autonomía) los distinguen. No obstante, pareciera entonces que las únicas experiencias valiosas son las de los profesores catalogados como buenos, no hay siquiera un atisbo de datos de los que no lo son.

El trabajo de Silvia López, está fundamentado en dos investigaciones que ella hizo previamente:

Este artículo está basado en dos investigaciones anteriores (López de Maturana, 2009). Por una parte, la que se concretó en la tesis doctoral Construcción sociocultural de la profesionalidad docente. Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo, realizada en la Universidad de Valencia (López de Maturana, 2004); por otra, la investigación La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico, llevada a cabo en Chile a través

del proyecto FONDECY (Nº 1050621. 2005/2006) (López de Maturana, 2010, pág. 151).

Ahondaré en la primera investigación, puesto que la creo más pertinente para este estudio. Esta investigación se enfoca en dilucidar las historias de vida de profesores españoles (solo de los entendidos como buenos) y cómo enseñan. Pretendieron, entre otras muchas cosas bien logradas, hacer una conceptualización del buen profesor:

Así como se aprende a ser buen profesor, también se aprende a ser mal profesor. La mediación social repercute y se introyecta en la conducta docente, por lo que hay transiciones en la vida de un profesor que impactan y configuran su curso vital de acuerdo a como crecen, aprenden, se relacionan. (López de Maturana, 2003, pág. 142)

Argumento, de la mano de López de Maturana, que ser buen profesor, y por ende un mal profesor también, se aprende con base en la mediación social que se introyecta; esto es, y ocupando a Moscovici (citado por Materán 2008) estas mediaciones que vienen de elementos sociales y son interiorizadas, son el equivalente a lo que Moscovici nombró como objetivación y anclaje, es decir, ideas que se objetivan en la interiorización y que se reproducen en las relaciones con los otros. El ser profesor, bueno y malo, podría estar influenciado por información sobre la representación social y se objetiva en campos de representación sobre ser profesor y en las relaciones que vive en su cotidianeidad, en su socialización con profesores, estudiantes, etcétera. López de Maturana esgrimió información pertinente sobre los buenos profesores:

Este calificativo es conveniente para partir del supuesto que los buenos profesores salen de la rutina tradicional docente, lo que significa que logran que sus alumnos se motiven por aprender, que quieran lo que hacen y que disfruten

haciéndolo. Estos profesores participan activamente con sus alumnos y comparten sus preocupaciones. (Lopez de Maturana, 2003, pág. 146)

López de Maturana argumentó que los buenos profesores tienen como cualidad el ser amables y comprensivos con sus alumnos, así como la preocupación por la manera en que aprenden los estudiantes, acciones, pues, que trascienden a escenarios no solamente áulicos.

Evidentemente no se trata de una mirada romántica y vocacional entendida solo como dedicación al trabajo del aula, sino del compromiso, el trabajo intelectual y la profesionalidad que trascienden la mera práctica educativa, así como de la autonomía profesional, entendida como la libertad para actuar, tomar decisiones y resolver problemas en un clima de participación. (López de Maturana, 2003, pág. 147)

Una cualidad con la cual podemos investir a un buen profesor es, entonces, la particularidad de la autonomía profesional, entendida esta como la capacidad de tomar decisiones, modificar el modo de actuar y la facultad de resolver problemas implicando al estudiante en este proceso.

Podríamos entonces esgrimir que un mal profesor tendría que carecer de esta cualidad. Lo que significaría que ellos, los malos son aquellos que no muestran compromiso ni con su trabajo intelectual ni el profesional, y que no gozan, o no lo practican, de autonomía, primeramente, intelectual, es decir, que repiten acríticamente la información sin dotarla, necesariamente de sentido que apele a lo pertinente y demuestre que es plausible. Esto se traduce en una manera de abordar algún problema mediante el autoritarismo y la respuesta tajante, sin consideración del estudiante.

El anclaje que Moscovici explicó, en este caso particular, se hace evidente en la manera de actuar del profesor para con los estudiantes, este actuar no se crea de la nada, sino que es el resultado de ideas, imágenes y afectos interiorizados que se replican en el cúmulo de socializaciones que el profesor tiene en su trabajo cotidiano.

La representación social de los malos profesores, es importante entender de estos, sus actitudes hacia la educación. Parales y Vizcaíno (2007) escribieron: “La estructuración de la representación en torno a actitudes depende, tanto de las características del objeto, como del sistema social en el que se inscriben las relaciones sujeto-objeto (desde una perspectiva más amplia el sujeto es el grupo)” (2007, pág. 357). Moscovici (citado por Parales y Vizcaíno, 2007) distingue tres dimensiones de la representación social: la información, el campo de la representación y la actitud, también denominada función simbólica. Él argumentó que la actitud es la más observable de las tres dimensiones, ya que el núcleo figurativo que se genera, está cargado valorativamente, esta carga valorativa se convierte en marcos interpretativos y estos categorizan la relación con un objeto, por ende, guían su actuar hacia este. En lo que a mi investigación respecta, es menester develar actitudes (y dotarlas de sentido y significado), de atracción o rechazo, que los profesores calificados malos expresan sobre el acto de educar en su discurso.

Woods (citado por López de Maturana, 2003), describió de bella manera otra cualidad fundamental de un buen profesor: “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” (Lopez de Maturana, 2003, pág. 147). Esta cualidad apela a la capacidad de captar la atención del estudiante, primeramente, con la sapiencia en la palabra, y también con el entusiasmo con que se dice la palabra, y la emotividad al hacerlo. Se puede, entonces, aventurar el argumento que el mal profesor es aquel que no posee esta cualidad, que no capta de manera clara la atención del estudiante, que su capacidad para relacionarse no es idónea en un aula

y que carece, o bien no sabe en qué momento ocupar, dotes emotivas que dramaticen la palabra.

En el estudio citado arriba, López de Maturana presentó una serie de categorías que permiten definir el concepto de buen profesor, lo que ayuda, por eliminación, a generar una tipología, por lo menos somera, de un mal profesor. Es menester comentar que estas cualidades no son excluyentes una de otra (ni en el caso de los profesores entendidos como buenos ni en los malos), por lo que se pueden encontrar una o varias de las cualidades que López de Maturana comentó, sobre los buenos profesores.

Argumento, en esta investigación, que los malos profesores son los que carecen de una o varias de estas cualidades, así podré generar una tipología pertinente y fundamentada sobre la definición de los malos profesores. Las categorías son: intuición; certeza y conocimiento propio; intencionalidad; estimuladores y críticos; compromiso moral. Cabe hacer la acotación de que López de Maturana reunió estas categorías, inspirado en pensadores diversos que le permitieron construir estas cualidades, sirva esta cita larga para fundamentar lo que escribo.

No solo la gente común concuerda en las elaboraciones que caracterizan a un buen profesor sino también los teóricos e investigadores que se han referido al tema desde diversos ámbitos. Por ejemplo, para Woods (1987), Atkinson y Claxton (2002) la intuición y amplio conocimiento previo son características relevantes, y para Lowick (1988), Pope (1991) y Feuerstein (1991) lo es la intencionalidad. Para Freire (1996) y Dewey (1998) los buenos profesores son estimuladores y críticos y para Fenstermacher (1997), Van Manen (1998) y Hansen (2001) lo son quienes demuestran compromiso moral y vocación, etc. (Lopez de Maturana, 2003, pág. 148)

La primera categoría es la intuición, entendida como “para afrontar problemas como la aparición de nuevos escenarios, dificultades inesperadas o para reflexionar sobre la propia actuación, sobre todo por la complejidad de la práctica profesional que es continuamente cambiante” (Lopez de Maturana, 2003, pág. 149). Esta intuición no nace de la nada, es el resultado, comentó López de Maturana, de un conocimiento previamente asimilado. Esta intuición es construida, entonces, con los conocimientos objetivados ya que se basan en afectos, preferencias y una visión del mundo que se interioriza durante el trabajo en el campo. La intuición, dicho de otra manera, son los conocimientos adquiridos que son soporte para una actuación pertinente, para la capacidad de entender el contexto en donde se está, y para hacer ajustes en el actuar dependiendo de las exigencias de los distintos escenarios.

La segunda categoría es la certeza y conocimiento previo, es decir, el capital intelectual que el profesor posee para distinguir lo relevante de lo irrelevante en la información que presenta, así como la posibilidad de generar hipótesis, concluir temas y abrir discusión sobre temas nuevos: “reconocer la imperfección de determinadas acciones una vez cometidas, pero con el propósito de evitar el error cuando vuelva a presentarse una acción semejante” (Woods, citado por López de Maturana, 2003, pág. 149).

Como tercera categoría es la intencionalidad, esta cualidad tiene que ver con el estilo que el profesor imprime a la manera en que utiliza sus medios para lograr metas educativas: “Para Feuerstein, la intencionalidad conlleva un compromiso que trasciende el cumplimiento de una actividad programada y se pregunta qué pasa después que el alumno ha logrado el objetivo. Más que enseñar un contenido, se median las maneras de aprehenderlo” (Lopez de Maturana, 2003, pág. 150).

La cuarta categoría que los profesores buenos tienen es que son estimuladores y críticos. Esta categoría es fundamental para remar contra el tedio y la dificultad de

ciertos aprendizajes. El profesor bueno enseña a querer y disfrutar el aprender. También está ligado a la capacidad de sentir afectos positivos por sus estudiantes y tener claridad política y coherencia entre lo enseñado y el sentido estético de la vida que el profesor esgrime:

La función del profesor en la escuela es proporcionar un ambiente que estimule las preguntas y las respuestas que dirigen el curso del pensamiento del alumno. El profesor modifica los estímulos para que la respuesta logre la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables. (Lopez de Maturana, 2003, pág. 150)

Estar frente a un grupo implica, necesariamente, establecer un tipo de socialización entre el profesor y los estudiantes, así como entre ellos mismos. El acto educativo tiene explícitamente una cualidad normativa que orienta los procesos de socialización hacia lo que el profesor interioriza como lo bueno y correcto de transmitir a los estudiantes (cualidad moral). La última categoría tiene que ver con el compromiso moral, en este caso:

La enseñanza es una tarea profundamente moral de educar a otros seres humanos, donde el profesor no solo es alguien que transmite información, sino que se compromete en una relación a fin de que el alumno mejore sus capacidades y aptitudes para aprender, ya que el aprendizaje es una consecuencia de la actividad de estudiar y no de la enseñanza. (Lopez de Maturana, 2003, pág. 150)

Ibarra argumentó en su texto “La tolerancia y el Buen maestro” (1998), 5 cualidades que un “buen” maestro debe tener, estas son: intelectual; amoroso; normativo; temporal y estético. Estas cualidades, dice Ibarra (1998) tienen de manera

subyacente el valor de la tolerancia, son indispensables para evidenciar al buen profesor. Es en el ejercicio de estas cualidades, en donde el profesor se muestra abierto a generar diálogos que apelan al entendimiento del otro, (Habermas, citado por Ibarra, 1998), mediante una tolerancia pasiva, que trabaja con una tolerancia activa:

En los actos de habla dirigidos al entendimiento, la tolerancia pasiva (permitir-sufrir la acción del otro) se ve unida a la activa (escuchar, valorar, reflexionar y, en su oportunidad, contra argumentar, discutir, criticar). En un momento, dejar hacer, condescender, esperar, padecer; ser pasivo en cierta forma. En otro, la soberbia -acompañada de humildad de asumir la encomienda de dirigir a mundos mejores a quien no los valora, conoce o estima; tal arrogancia consiste en ilustrar a quien no ha tenido esa suerte. (Ibarra, 1998, pág. 248)

Para explicar las cualidades que Ibarra propuso, valga una cita extensa sobre el tema:

a) Intelectual, logrado al acostumbrarse a admitir otras razones, al ponderar la prudencia de escuchar argumentos distintos de los propios y al obrar con persuasión sin recurrir al castigo o a draconianas leyes: mundo de la objetividad, de la razón.

b) Amoroso, conseguido al sufrir -sin mayores espavientos- heridas en el orgullo, al tener la templanza de padecer la frialdad, la dureza o el denuesto, y al obrar de buena manera ante la hostilidad: mundo de los afectos.

c) Normativo, obtenido al aceptar otras reglas, al ser indulgente con acciones que contravengan nuestros preceptos, al defender las exigencias encarnadas y al trabajar para establecer nuevos límites: mundo de las normas.

d) Temporal, conquistado al valorar el tiempo de manera distinta de la propia, al darse la oportunidad de "perder el tiempo" en provecho de los intereses del otro,

al demandar respeto a un ordenamiento y, al mismo tiempo, al tratar de conciliar las distintas exigencias de tiempo: mundo de la temporalidad.

e) Estético, logrado al aceptar que el otro disfrute con bienes simbólicos distintos de aquéllos con los que nos solazamos, al abrir la oportunidad de disfrutar de manera distinta a la acostumbrada, al jugar, al burlarse de uno mismo y de sus propios valores, al disfrutar del desorden, al impulsar nuevos órdenes y al contener la repugnancia por lo feo-desagradable: mundo de la estética. (Ibarra, 1998, pág. 247)

De la mano con Ibarra, pero en sentido inverso, argumento que, estas cualidades que encontramos en los buenos profesores, por eliminación, no deberían de existir en los profesores entendidos como malos. Por lo que los malos profesores no aceptarían, en principio, argumentos diversos y disímiles al suyo, no serían capaces de “sufrir” heridas en su orgullo, es decir, que colocarían su orgullo y ego por sobre el acuerdo. También encontraríamos una carencia de indulgencia y rigidez en términos normativos. No serían capaces de “perder el tiempo” en temas de interés del otro, pondrían sus temas como baluarte, denostando los otros bajo el argumento de que no hay tiempo de ver temas distintos de los establecidos en el programa. Por último, existirá una negación hacia bienes simbólicos distintos a los enarbolados por ellos y la incapacidad del disfrute en el desorden, ya que el orden a ultranza sería el bien simbólico máspreciado por ellos.

A manera de conclusión, es menester ilustrar como las naciones que planteo líneas arriba, me ayudarán a develar el fenómeno que pretendo estudiar, es decir, los malos profesores. Es importante hacer nuevamente la aclaración de que la tipología de malos maestros que pretendo construir, va en función más bien de las carencias que los pensadores que cité hacen de ellos, es decir, no hay propiamente construido un tipo ideal de un mal profesor, sino más bien se deduce que es de la ausencia de los atributos que un buen profesor tiene, que surge la definición de los malos, esta ausencia de descripción hacia el fenómeno, me obliga a realizar la construcción de este concepto partiendo de los opuestos que los pensadores que cito, plantean.

En este sentido, cuando hablo de malos profesores, deben entenderse como aquellos quienes, no poseen características que sí enarbolan los buenos profesores ejemplificando con el doctor Ibarra (1998), los malos profesores entonces carecen de sentires amorosos, no son intelectuales, no les interesa (Por lo menos en su relación con el acto educativo) ser estéticos y no se permiten perder el tiempo: el cumplimiento de su planeación es el fin de su quehacer educativo y no la erudición, o la virtud como esgrime Comenio (2017), al contrario, no se dejan herir por la realidad acaecida en las aulas, no permiten otros pensares ni sentires disimiles a los suyos y por supuesto no apelan a lo intelectual, si acaso más bien buscan este tipo de educación a la que Paula Freire (1982) denomino educación bancaria.

Por otro lado, estos malos profesores no siembran relaciones plausibles con los estudiantes, su quehacer apela más bien a lo refractario, a no dejarse empapar de afectos propios del acto educativo, de esos que surgen de la relación entre estudiante y profesor, estos malos profesores no tienen ni generan expectativas positivas para con sus estudiantes, no los motivan a conseguir logros, su ejercicio de la docencia está ceñido y cerrado a la transmisión de información, no están comprometidos con un proyecto educativo ni con la consecución de fines educativos, estos maestros llegan al aula y de manera autoritaria dan su clase, clase que posiblemente tienen preparada desde cuatrimestres atrás, no crecen, no innovan, no se relacionan con nuevas ideas ni nuevos saberes, no se preocupan de dotar de sentido los conocimientos que ellos ofrecen, no estimulan el aprendizaje, ellos creen que los estudiantes deben estar motivados, pero ellos no motivan, parten de una actitud de ser ya finitos, de estar acabados, completos, se piensan ya contruidos (ostentando maestrías y doctorados) y desde esa postura no inspiran a sus estudiantes a ser curiosos, a pensarse incompletos, infinitos.

3. Metodología

La epistemología se plantea preguntas con respecto a cómo la realidad puede ser conocida, también aborda el problema de quien conoce y el fenómeno que quiere conocer, además de que delimita los presupuestos y fundamentos que permiten la obtención de ese conocimiento buscado. Irene Vasilachis (2006) argumenta sobre este tema: *“considero que las ciencias sociales requieren de una reflexión epistemológica a partir de sus propios desarrollos teóricos y de la práctica de la investigación empírica”* (Vasilachis de Gialdino, 2006, pág. 45). La cita puede parecer una obviedad, sin embargo, es importante porque advierte la necesidad de que una investigación en ciencias sociales, en nuestro caso en ciencias de la educación, se fundamente en postulados originados en ese mismo campo disciplinar, es cierto que se pueden recurrir a otros aportes teóricos de otros campos, pero estos aportes deben estar alineados al tipo de investigación que se piensa hacer.

Como esta empresa investigativa devela algunas representaciones sociales de docentes sobre el acto educativo, en un contexto determinado, es menester contar con un sustento epistémico, en los modos de ser y de valorar propios de la ciencia en educación. Para esto, debe investirse de los paradigmas propios del campo, las miradas de las que me allegué, están relacionadas a otras ciencias sociales que fundamentan, dan soporte y son nutridas, por las ciencias de la educación. Me refiero a la psicología social, a la sociología de la educación y, propiamente a la pedagogía.

Estas disciplinas proveen de un soporte epistémico generoso en términos de explicaciones y descripciones para el estudio de fenómenos educativos, como el que estudié. La metodología fue, en suma, una metodología compleja, que permitió problematizar de manera menos parcelada, ya que toma miradas de distintas ciencias y esto permitió ver el fenómeno desde enfoques diferentes, y tomando en cuenta que el objeto es complejo, mientras más miradas aportemos, el objeto se develó más lleno de

contrastes, de esta manera, y la descripción es más rigurosa y la interpretación más rica de significados. El método utilizado fue el fenomenológico-hermenéutico.

3.1 Método

“No hay investigación sin problema de investigación” comentó el maestro Sánchez Puentes (1993) cuando escribe para entender cómo problematizar, dice que eso nos coloca en el campo de la investigación científica, y eso da rumbo a nuestro pensar, porque no solo se trata de preguntar por hacerlo, sino de buscarle recovecos a la explicación primaria, de cuestionarla y preguntar ¿por qué? De tal o cual situación, y al hacerlo nos acercamos a otro tipo de pensar, uno más complejo porque requiere estructuras y métodos diferentes y diversos que nos guíen por caminos de ciencia. Es por eso indispensable no solo la pregunta, sino tener las estructuras lingüísticas adecuadas para poder contestar esa pregunta, para que nuestro lenguaje nos lleve por caminos normalmente no transitados y nos dirija hacia ideas sublimes.

El método que utilicé en esta investigación se enfocó a la búsqueda de la comprensión profunda de un fenómeno social, que dilucide lo que, a primeras luces, se presentan como obviedades, en este caso, la representación social sobre un hecho en específico, es decir, la opinión docente sobre el acto de educar.

El método fenomenológico-hermenéutico (FH a futuro) me pareció el más pertinente, puesto que permite aproximarme al fenómeno y el ámbito contextual sobre el que se presenta este hecho. Raquel Ayala Carabajo (2008) comentó sobre este método: “El valor fundamental de la investigación FH radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos” (pág. 410).

Este método permite develar sentidos y significados (que en buena medida serán aportados por la información y el campo de representación), y no problemas que deben ser resueltos, es decir, se plantean preguntas a contestar, en el caso que me ocupa, quiero entender las experiencias de los profesores calificados como “malos” y cuál la esencia de esa experiencia. *“La FH estudia el mundo de la vida mediante métodos de reflexión y escritura que acceden tanto a las dimensiones prácticas como lógicas del conocimiento”* (Ayala Carabajo, 2008, pág. 413). El método me ayudó a plantear preguntas y que estas fueron analizadas a la luz de la esencia de los fenómenos que son irremplazables por tratarse de situaciones específicas, a diferencia de otros métodos, la FH no pretende generar regularidades que puedan traducirse en leyes, como lo persigue el método científico, sí tiene el interés conceptual de explicar y describir apoyándose en tipos ideales.

Este método se separa del naturalismo científicista que asume que el objeto de la ciencia es hallar leyes que rijan el actuar de los fenómenos, no así la FH, esta apela a la subjetividad como elemento de creación de conocimiento, a este respecto Van Manen, (citado por Ayala 2008) comentó “la fenomenología es, en un sentido amplio, una filosofía o teoría de lo único, se interesa por lo que es en esencia irremplazable” (Ayala Carabajo, 2008, pág. 414). Un fenómeno irremplazable es, en nuestro caso, la experiencia esencial vivida por los profesores calificados como “malos” ya que, aunque existan estos profesores tipificados de esa manera en distintos espacios educativos, a los que entrevisté tenían particularidades específicas con otras interacciones, espacios y tiempos.

Martin Heidegger (1998), a este respecto esgrimió un concepto interesante, el de *“Dasein”* (ser o estar aquí), lo traigo a tema ya que complementa lo que Van Manen explica cuando se refiere a lo irremplazable, es decir, a lo que solo existe por determinadas relaciones en un espacio y tiempo específico. En mi caso, cuando estudié las representaciones sociales, de los profesores calificados como “malos”, fue importante entender que estos no existen de una forma pura y aislada de su contexto y

su historicidad; al contrario, de estas representaciones sociales debe ser develada la esencia, esta se encuentra en las relaciones, es ahí donde observé qué *de-limita* a los profesores, en términos de sus relaciones, es ahí donde podría acaso atisbar el ser (enmarcado en el presente, pasado y futuro) de los profesores calificados como “malos”

Lo que pretendí, al utilizar este método, fue mostrar la “experiencia humana investigada” tal cual se le presenta a quien la vive, y entender el mundo de significados y cómo estos son vividos por quienes los encarnan y por mí mismo. Van Manen, citado por Anaya (2008) comentó a este respecto *“A nivel formal, el investigador llega a elaborar “una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida”* (Ayala Carabajo, 2008, pág. 414).

Dicho de otra manera, el investigador que hace fenomenología-hermenéutica cuenta con dos asideros para la investigación, por un lado, cuando realiza la descripción y cuando se hace la interpretación, estos son propiamente dos métodos distintos, sin embargo, al realizar la descripción y la interpretación en el mismo proceso, tiene el fundamento de la experiencia vivida por el informante de manera directa, y la experiencia vivida indirectamente a manera de interpretación del fenómeno. Esto ayuda, en la medida en que se hacen descripciones rigurosas y detalladas, a extraer los significados esenciales de la experiencia del informante, la descripción ayuda a entender el lenguaje utilizado por quien vive la experiencia y la interpretación permite tamizar ese lenguaje como elemento de su ser particular. Van Manen (citado por Fuster Guillen, 2019) expresó: “Su objetivo reside en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de manera que el efecto del texto represente un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: en la que el leyente cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida” (Fuster Guillen, 2019, pág. 208).

La combinación de dos métodos propiamente dichos, la hermenéutica y la fenomenología, surgió de la pluma de un investigador neerlandés Max Van Manen, Barnacle (citado por Ayala, 2008), explicó el aporte de Van Manen:

La traducción de la fenomenología y la hermenéutica desde la arena filosófica al contexto de la investigación educativa. Su modelo de investigación, basado en la noción de experiencia vivida, ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa. (Barnacle, citado por Ayala 2008, pág. 411)

Este método tiene una aplicación reciente en el campo educativo. Ayala (2008) comentó que las investigaciones hechas en educación son, la gran mayoría, realizadas en contextos anglosajones y no tan utilizado en América Latina. Trabajé con el método fenomenológico-hermenéutico ya que tiene ciertas bondades, una de ellas, tal vez la más significativa, es que no es del todo necesario plantear una hipótesis previa, pero sí es menester, tener interrogantes sobre el significado y el sentido sobre el hecho que se piensa estudiar, es decir, se tiene solamente (que no es poca cosa), tener cabeza y corazón abiertos a lo que se encuentre, lo que apela, necesariamente a la capacidad de asombro por los resultados obtenidos, y la apertura a la discusión de los mismos, esto sin prescindir del rigor científico descriptivo en el análisis cualitativo que permite.

El investigador FH está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente. (Ayala, 2008, pág. 411)

Ocupar ciertos métodos, y dejar de lado otros más, da la posibilidad de adentrarse en el fenómeno a estudiar de distintas maneras. En este caso, permitió un conocimiento que se presentó como pertinente ya que, partiendo de un caso particularmente situado y socio históricamente construido, profundicé en la situación particular y los significados que estos encierran. Van Manen llamó a esta cualidad “Teoría de lo único”. Ayala (2008) lo explicó de esta manera: “El propósito no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc. Su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica” (pág. 414). El camino para profundizar sobre los significados implica una elaboración descriptiva que evidencie acciones, interacciones, conductas y experiencias humanas que sean una imagen lo más fiel posible de cómo son vividas en lo que Van Manen llama el mundo de la vida.

La virtud de esta metodología es que permite el acercamiento a las acciones pre reflexivas, es decir, tal y como el individuo experimenta la situación estudiada. Van Manen explicó que el método fenomenológico-hermenéutico, decanta la mirada en las acciones de naturaleza práctica, ética y relacional: “El conocimiento práctico es accional, situacional, corporal, y relacional, esto es, reside en nuestras acciones, en los ambientes en que vivimos, en nuestro cuerpo y en la relación con los demás (Van Manen, citado por Ayala 2008, pág. 413).

Con respecto al método de acopio de información, Max Van Manen (citado por Fuster, 2019) comentó que hay fases del método fenomenológico hermenéutico, a saber. La Primera es la fase que él llamó Clarificación de presupuestos “La libertad de prejuicios de la que un investigador pueda sospechar será con considerable probabilidad, contaminada por la tradición, religión, códigos éticos y la cultura misma que conforman el mundo preconcebido” (Fuster Guillen, 2019, pág. 208). En esta etapa, mencionó el autor, es necesario deshacerse de estos prejuicios, pues podrían afectar la información que creemos recibir. En lo que respecta a esta investigación, en este punto, los supuestos que atisbaba con respecto a los malos profesores, era que estos no cambiaban, que eran malos siempre lo serían, mi pensamiento al respecto partía de un

enfoque estático, que no consideraba la historicidad de los sucesos, además de que estaba impelido por el sentido común docente de encasillar entre tasaciones dicotómicas de buenos y malos que no me permitían develar matices y asegunes, que esgrimí en las conclusiones.

La segunda fase es sobre “Recoger la experiencia vivida”, y en esta fase es menester sabernos en la etapa descriptiva del método, porque se rescatan experiencias a manera de anécdotas, relatos, experiencias, entre otras. Valga esta larga cita para explicar lo que Van Manen y Ayala (citado por Fuster, 2019) recomiendan para hacer asequible una descripción correcta al momento de recolectar esta experiencia vivida:

La descripción se establece tal como la vive o la ha vivido, evitando explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas.

Detalle la experiencia desde dentro como si fuera un estado mental: sentimientos, estado de ánimo, emociones, etc.

Centralícese en un suceso específico del objeto de experiencia: describa situaciones específicas, una aventura, un suceso o una experiencia concreta.

Procure focalizarse en una experiencia que enfatice por su intensidad como si se tratara de la primera vez.

Concéntrese en las respuestas de su cuerpo, en cómo huelen u olían determinadas cosas, en cómo suenan o sonaban, etc.

Evite enunciar su narración con frases hermosas o rimbombantes. La experiencia narrada podría ser grabada por la practicidad. (Fuster Guillen, 2019, pág. 209)

En esta etapa de la recolección de la experiencia, lo que se busca, irrestrictamente, es la descripción total y libre de prejuicios del fenómeno a estudiar, de ahí estas consideraciones presentadas arriba.

En este punto sucede algo que los que recogen información, igual que los músicos, deben valorar grandemente: el silencio, y es necesario que el investigador entienda si es un silencio literal, ese que explicó Polanyi (citado por Fuster, 2019) en donde el entrevistado tiene la sensación de que “de que sabemos más de lo que podemos decir” (Fuster Guillen, 2019, pág. 210). O bien un silencio ontológico, que debe de entenderse como cuando *“nos percatamos de que nuestro dilema esencial siempre vuelve al silencio, incluso después del más ilustrativo de los discursos, las lecturas o las conversaciones. Es en esos instantes en que alcanzamos un conocimiento mayor y placentero o una experiencia significativa”*. Max Van Manen (citado por Fuster 2019) dijo sobre este tema *“el silencio gratificante, el estar en presencia de la verdad”* (Fuster Guillen, 2019, pág. 210).

En lo concerniente a mi proceso investigativo, he de confesar que cuando encaré las entrevistas, mis afectos eran más bien negativos para con los entrevistados, el mote de malos profesores me provocaba animadversión. Sin embargo, con cada entrevista encontré que en algunos casos los profesores estaban preocupados y ocupados intentando modificar algunas formas de su acto educativo, la gran mayoría de las veces sin mucha idea de cómo, pero sí con un deseo de hacerlo, no fueron todos los casos y por eso la experiencia fue enriquecedora, ilustrativa de los que comento en las conclusiones sobre profesores que sí cambian y profesores que no, también fue, al mismo tiempo esperanzadora por lo que desean cambiar y desilusionadora por lo que creen no necesitarlo.

La tercera fase consiste en la reflexión acerca de la experiencia vivida, es decir, reflexionar sobre la esencia y el significado de un fenómeno, es un proceso que a primeras luces parece sencillo, pero es complicado por demás. Es sencillo porque se trata de encontrar el significado y el sentido de un fenómeno que existe de por sí en la vida cotidiana; en el caso de esta investigación, de un profesor calificado como “malo”. Sin embargo, y ahí es donde se complica, la reflexión debe llevar a hacer de lado esa imagen del profesor calificado como “malo” en la vida cotidiana, y enfocar la mirada en reflexionar *qué* es un “mal” profesor. Van Manen (citado por Fuster, 2019), explica a

este respecto “Reflexiono fenomenológicamente acerca de las experiencias de ser profesor o ser padre en tanto que profesor o padre. En resumen: intento captar la esencia pedagógica de una determinada experiencia” (Fuster Guillen, 2019, pág. 211). Se pretende entonces captar el significado y el sentido, la esencia del hecho de ser un llamado mal profesor.

La cuarta fase implica escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida. En este punto es cuando se debe integrar las estructuras particulares en una estructura general, es una especie de taxonomía de las estructuras para generar un corpus estructural que caracterice el fenómeno estudiado, es la etapa culmen del método, donde se describe e interpreta las características del fenómeno individual y se eleva la descripción hacia el ser común del grupo. Ayala (citado por Fuster, 2019) comentó sobre esta fase que el texto final tiene que despertar:

Un efecto transformativo de modo que su significado más profundo produzca una evocación gratificante al yo del lector. Epifanía hace referencia a la súbita percepción de una comprensión intuitiva del significado vivido de algo. Esta experiencia es tan significativa que consigue conmovernos en el núcleo de nuestro ser. (Fuster Guillen, 2019, pág. 214)

Una vez que la investigación transita estas fases, se logra, además de un aporte al campo de estudio, una comprensión final de un fenómeno desde la manera como la viven los que la interpretan. Escribo final porque ciertamente lo es no en el sentido de que sea una verdad constituida en ley aplicable para todos los fenómenos, pero para este caso específico, histórico y particular sí lo es.

3.2 Objetivo

Describir e interpretar las representaciones sociales de los profesores calificados como “malos” sobre el acto de educar.

3.2.1 Supuesto

Esta investigación partió del supuesto de que los profesores mal calificados no hacen reflexiones suficientes sobre el acto educativo y el alcance que este tiene con los estudiantes que les imparten clase.

3.2.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son y cómo son las representaciones sociales de los profesores mal calificados sobre el acto de educar?

3.3 Técnicas

La técnica a utilizada estaba, necesariamente ligada al método con que se piensa trabajar (y esta a su vez, en concordancia con la metodología). Las técnicas que se pueden trabajar con el método fenomenológico-hermenéutico, pueden ser distintas y variadas. Cada técnica proporciona una manera distinta de hacer la captación de los datos con los que se piensa trabajar y cada una tiene maneras de hacer asequible la información que es menester obtener.

La técnica que utilicé para hacer asequible la información, es la entrevista (no cualquier entrevista, como se leerá líneas abajo) y la asociación de palabras, dentro de todo el abanico de posibilidades, me parecieron las más pertinentes, ya que estas se desarrollan en un escenario de conversación franca y de manera personal. Esto permite no solo obtener respuestas habladas, sino respuestas corporales, actitudes, se pueden develar filias y fobias en las respuestas, además se hace evidente el tono y la actitud, estas técnicas me ayudan a tener información en el qué dicen y en el cómo lo dicen.

3.3.1 Entrevista semiestructurada

Para entender, qué es una entrevista, me valdré de la explicación que hace Alonso (citado por Blasco y Otero, 2008).

La entrevista de investigación es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental –no fragmentado, segmentado, pre codificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. (pág. 3)

La entrevista parte de una conversación franca, que es registrada y dirigida por quien la hace, con el fin de recolectar información, sobre el tema que va a investigar. Esta técnica permite posibilidades de diálogo que puede ser descrito o interpretado. Gabriela Merlinsky (2006), cuando expuso las cualidades de la entrevista, explicó: “uno de los primeros supuestos de la entrevista como forma de conocimiento es aquel que se refiere a la posibilidad de captar el significado atribuido por el/los otros a su propia experiencia mediante la interacción comunicativa con el/los otros” (pág. 29).

No existe un solo tipo de entrevista, sino que existen, *Familias de entrevistas* como lo explica Herbert (citado por Blasco y García, 2008). Las diferencias entre tipos de entrevistas radican en qué tan estructuradas, o no, estén. Existen tres tipos de entrevistas: estructuradas, semiestructuradas y abiertas. El tipo de entrevista que usé en esta investigación es la entrevista semiestructurada, por lo que no es menester definir los otros dos tipos, sin embargo, sí debemos detenernos en explicar esta:

Las preguntas están definidas previamente -en un guion de entrevista- pero la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de

preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas. (Blasco y García, 2008, pág. 3)

La entrevista semiestructurada permite generar un guion y esquema de entrevista, los términos usados y el orden de los temas pueden cambiar en el curso de la entrevista, y posibilita que surjan nuevas preguntas en caso de que el investigador lo considere necesario. A diferencia de la entrevista estructurada, la semiestructurada, debido a que es más flexible en cuanto a la forma de realización, permite mayor empatía entre los involucrados, además de que se puede profundizar en alguna idea que sea importante resaltar, además de que ofrece la maravilla de una respuesta no esperada que permita fundamentar o redefinir los supuestos previos. Es en este punto en donde radica la belleza de la aventura investigativa. En el anexo A, ofrezco la guía de entrevista que realicé para obtener información de mi población de estudio.

3.3.2 Asociación de palabras

La técnica de asociación de palabra es, en primera instancia, sencilla (aunque cargada de significados y significantes), esta técnica es más utilizada en la psicología, específicamente del psicoanálisis. En esta investigación me parece una técnica pertinente, ya que permite una respuesta libre a alguna pregunta estímulo. A este respecto, Marcela Navi e Hilda Estrada (2012) señalaron que “las asociaciones rigen el curso de las representaciones y son vínculo entre lo manifiesto y lo latente” (Navia y Estrada, 2012, pág. 273). La asociación designa significantes, son proyecciones a palabras que son estímulo. Rotter Anderson (citado por Navia y Estrada, 2012) argumenta que la asociación de palabras es:

Tal vez uno de los procedimientos más antiguos y el pionero de las técnicas proyectivas actuales. Consiste en presentar un estímulo verbal al

sujeto y pedirle que responda inmediatamente con la primera palabra que se le ocurra. (Rotter, citado por Navia y Estrada, 2012, pág. 273)

Al solicitar al entrevistado que enuncie libremente lo que le significa alguna palabra, se permite la proyección libre, sin resistencia y sin represión de idea, represión que puede originarse en el acuerdo no dicho de que el entrevistado trata de decir lo que el entrevistador desea escuchar, ya sea por educación, por apego a normas de conducta o por temor de ser enjuiciado por lo declarado.

El sujeto no sabe exactamente qué respuesta es “buena” y cuál “mala” que se puede administrar colectivamente; y aunque requiere más capacitación para su interpretación que las pruebas objetivas, no es tan complicado como otras proyectivas. (Rotter, citado por Navia y Estrada, 2012, pág.275)

La técnica de asociación de palabra, es pues, un elemento complementario que utilicé junto con la entrevista semiestructurada; de esta manera dilucidar la opinión de los profesores con las virtudes que la entrevista provee, y las complementé con las palabras que, de facto, me decían los entrevistados en la asociación de palabras, así tuve la opinión que me dieron de manera estructurada en argumentos, y la opinión espontánea, sin filtros, libre, de la asociación de palabras.

En el anexo B ofrezco la lista de asociación de palabras que realicé para obtener información de mi población de estudio.

3.4 Contexto

El comienzo del modelo de Universidades Politécnicas lo podemos rastrear a finales del siglo XX, donde se evidencia la pertinencia de generar una educación no solo encaminada a cubrir las necesidades de la industria, sino que sea capaz de relacionarse

con esta desde muy temprano en el proceso educativo. Esto debido a la exigencia de cuadros de estudiantes preparados y con experiencia mayor dentro del trabajo fáctico de las empresas, “con estas expectativas, la nueva orientación de la educación superior tecnológica que se busca diseñar para el nuevo milenio, promueve la vinculación estrecha con las empresas en distintas áreas de intervención, con la idea de favorecer la adquisición de competencias de los estudiantes” (Ruiz-Larraguivel, 2011)

No es, pues, casualidad que exactamente en los últimos años del siglo XX y los albores del siglo XXI, surja el modelo de Universidades Politécnicas en el país, a partir de la necesidad de fomentar una educación tecnológica que sobrepase el modelo de Técnico Superior Universitario (TSU) que esgrimían los Institutos tecnológicos y que, dicho sea de paso, si bien satisfacía la demanda de “cantidad” de estudiantes que fueran capaces de insertarse en el modelo productivo generado después del TLC, también es cierto que las necesidades de calidad, quizás, aún quedaban como tema pendiente en los modelos de educación tecnológica.

El más reciente modelo en educación Tecnológica hasta el momento lo ostenta el modelo de Universidades Politécnicas que, como lo comentamos líneas arriba, se creó a partir de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí a partir del 2001. Este modelo de universidad se diferencia de los modelos anteriores, ya que está diseñada de tal forma que facilite la inserción del estudiante al proceso productivo, concerniente a las nuevas demandas laborales imperantes en este modelo económico, como nos lo comenta Eduard Ciucescu (2000) publicado por Ruiz (2011)

Estas nuevas exigencias obligan a proyectar una EST [Educación Superior Tecnológica Pública] que relacione experiencias prácticas y conocimientos teóricos mediante la incorporación del Curriculum, de la realización de estadías o estancias en las empresas, como un componente clave y formal de la formación de los estudiantes. (Ruiz-Larraguivel, 2011, pág. 43)

El modelo de Universidades Politécnicas se desarrolla mediante un enfoque distinto, Ruiz-Larraguivel (2011) explicó que “las UP surgen como las primeras instituciones en ofrecer un modelo educativo basado en competencias profesionales comprometido con una enseñanza centrada en el aprendizaje en situaciones reales, que a la vez en proyectos curriculares flexibles” (p.10).

Este modelo basado en competencias, especifica el quiebre con las concepciones anteriores que aluden a la sola memorización del conocimiento sin el trasfondo epistémico de la necesaria reflexión no solo del conocimiento asimilado, sino de distintas actitudes, habilidades, capacidades y destrezas necesarias para el desarrollo holístico del estudiante. Esto aunado a la directriz que, en cuanto a currícula, presentan las Universidades Politécnicas ya que, como comenta De la Garza 2003, (citado por Ruiz- Larraguivel, 2011) “hasta el momento las principales carreras que ofrecen las UP son ingenierías relacionadas con las áreas tecnológicas más dinámicas y requeridas en los principales sectores productivos y de servicios”.

En el tomo CXLVI, con fecha del 22 de noviembre del 2013, del periódico oficial “La sombra de Arteaga” (2013) se comenta que, con fundamento en el Plan Estatal de Desarrollo 2004-2009, un campo de acción que se debe abarcar, como eje rector, la educación, la ciencia y la tecnología. Se pensaba como un eje de desarrollo local dentro del estado, la apuesta en los campos de la educación, la ciencia y la tecnología. En este sentido, y a manera de justificación es que se piensa la creación de la Universidad politécnica de Querétaro (UPQ) en el estado. Los lineamientos que generaron la creación de esta Universidad estaban justificados por el plan estatal de desarrollo, en su vertiente de una de sus líneas estratégicas para el sistema educativo del estado, por lo que se refiere a la educación media y superior, como comenta el diario oficial líneas abajo del párrafo arriba citado: “Consolidar el sistema de calidad en la educación media superior y superior, orientando la oferta educativa en función de la demanda y la vocación productiva estatal”.

Es digna de una investigación sesuda, la discusión de si la mencionada “demanda y la vocación productiva estatal” (signifique lo que signifique) van de la mano con el desarrollo de una línea estratégica en educación, sobre todo si tenemos evidencia histórica de que el sector productivo y el sector educativo persiguen fines distintos (Wallerstein, 2013). Sin embargo, no es el objetivo de estas líneas el atizar esta discusión, baste con saber que ese fue el argumento esgrimido para la creación de la Universidad en donde volcaremos nuestra mirada. Esta investigación (que, otra vez, no es la intención de estas letras) podría contrastar la línea de acción del plan estatal con el objetivo general del mismo, que al parecer es un poco disímil:

Brindar una educación de calidad, con equidad y pertinencia, que contribuya al desarrollo armónico de la persona humana, en un marco de valores universales, con amplio acceso a los bienes y servicios culturales y tecnológicos, para impulsar la creatividad y la investigación, a través de un sistema educativo que responda la dinámica social. (Decreto por el que se crea el Organismo Descentralizado denominado Universidad Politécnica, 2005)

En el párrafo cuarto del mismo diario oficial, se describe de manera más desarrollada el hito que generó la “necesidad” de la creación de la universidad y el sector al que estaría encaminada tanto las carreras que en ella se darían, como el tipo de estudiantes que aspiraba generar:

Que, dada la intensa actividad económica e industrial existente en el Estado, la demanda de profesionales y personal laboral competente y especializado que se requiere para conducir adecuadamente su desarrollo es cada vez mayor; consecuentemente, se aprecia la necesidad de implementar esquemas educativos que respondan a las necesidades del sector productivo. (Decreto por el que se crea el Organismo Descentralizado denominado Universidad Politécnica, 2005, pág. 3328)

Puede notarse que, desde un primer momento, la Universidad surge con fines específicos, puntuales y enfocados al sector productivo del estado; de esta manera, los profesionistas que se educarán en esta casa de estudios tenderían a ser “profesionales y personal laboral competente y especializado”. Para poder cumplir con estos ideales, el modelo educativo de esta, debe ser distinto de otras universidades (Como la Universidad Autónoma, por ejemplo) puesto que los fines que persiguen son distintos.

Me parece importante hablar del modelo con que la Universidad fue pensado, puesto que, es en la consecución de este, en donde se puede ver, de manera subyacente, el tipo de profesor que esta Universidad requiere, y se pueden localizar atisbos de los parámetros por los que serán evaluados. En el Diario Oficial “La Sombra de Arteaga” se especifica este modelo en su capítulo sexto:

Que el modelo educativo de las Universidades Politécnicas está orientado, básicamente, al desarrollo de competencias profesionales de los alumnos, así, con la más alta calidad académica, los profesores facilitan, fomentan e interactúan y son capaces de dar respuesta efectiva a las necesidades formativas de los estudiantes. Los planes y programas de estudio son flexibles, modulares, con opciones de entrada y salida en distintos momentos, basados en competencias identificadas a partir del análisis de las funciones requeridas por el sector productivo. (Decreto por el que se crea el Organismo Descentralizado denominado Universidad Politécnica, 2005, pág. 3328)

Como escribí líneas arriba, el modelo educativo de la universidad está cimentado en la educación por competencias, es decir, busca desarrollar en los estudiantes las habilidades que el sector productivo cree necesarias para resolver problemas de manera efectiva dentro de su campo laboral. De esta manera se pretende un modelo

encaminado a capacitar a los estudiantes, no solo en competencias cognitivas que necesitan tener y desarrollar a lo largo de su vida estudiantil, sino también se pretende trabajar sobre aspectos actitudinales y comportamentales.

Valga esta extensa cita del diario oficial, en su artículo uno y artículo dos, se enumera de manera específica el objeto de la Universidad Politécnica de Querétaro:

- I. Impartir educación superior, en los niveles de licenciatura, especialización tecnológica y otros estudios de posgrado, así como cursos de actualización en sus diversas modalidades, para preparar profesionales con una sólida formación técnica y en valores, conscientes del contexto nacional en lo económico y social.
- II. Realizar investigación aplicada y desarrollo tecnológico, pertinentes para el desarrollo económico y social del estado y del país.
- III. Difundir el conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria.
- IV. Prestar servicios tecnológicos y de asesoría que contribuyan a mejorar el desempeño de las empresas y otras organizaciones del Estado, principalmente.
- V. Impartir programas de educación continua con orientación a la capacitación para el trabajo y al fomento de la cultura tecnológica en el Estado.
- VI. Cumplir con cualquier otro que permita consolidar su modelo educativo. (Decreto por el que se crea el Organismo Descentralizado denominado Universidad Politécnica, 2005, pág. 3329)

Estas universidades nacen, como lo comentamos arriba, bajo un esquema de educación basada en competencias, este planteamiento se diferencia de otros en el sentido en que lo que busca es hacer competentes a los egresados, esto mediante el desarrollo de competencias en búsqueda de una educación integral.

De esta manera se implementó un modelo encaminado a capacitar a los estudiantes no solo en las competencias cognitivas que necesitan tener y desarrollar a lo largo de su vida estudiantil, sino también trabajar sobre aspectos actitudinales, esto para fomentar el desarrollo pleno de habilidades y destrezas que ayuden, de manera holística lo que permite el desarrollo pleno e integral del estudiante.

Actualmente, la Universidad Politécnica cuenta con poco más de 3200 estudiantes en siete carreras distintas, de las cuales, cinco son ingenierías y dos son licenciaturas. Las carreras son las siguientes:

1. Ingeniería automotriz
2. Ingeniería en mecatrónica
3. Ingeniería en sistemas computacionales
4. Ingeniería en redes y telecomunicaciones (anteriormente Ingeniería en telemática)
5. Ingeniería en tecnologías de manufactura
6. Licenciatura en negocios internacionales
7. Licenciatura en gestión y administración de PyMES

Esta investigación, se enfocará en develar las opiniones sobre el acto educativo que tienen los profesores de las carreras citadas arriba.

3.5 Población de estudio y selección de informantes

La universidad cuenta con una plantilla de 180 profesores, estos profesores son evaluados mediante un instrumento que los estudiantes contestan de manera

electrónica. Es obligatorio que los estudiantes contesten el cuestionario, puesto que esto condiciona su reinscripción al cuatrimestre siguiente, por lo que el cien por ciento de los estudiantes reinscritos contestaron el cuestionario. Este cuestionario se aplica la última semana de clases del cuatrimestre, y los resultados se entregan a las áreas a días de terminar el cuatrimestre, para que tomen decisiones con respecto a la contratación y la carga horaria de los profesores.

Con base en los resultados obtenidos, que van en escala del uno al cinco, siendo uno la escala más baja y cinco la más alta, se clasifican a los profesores con base en parámetros previamente (y arbitrariamente) establecidos. Es así como cualquier puntaje mayor a 3.5 es aceptable, puntajes por debajo de esa escala, son considerados como “malos” profesores, y estos ponen en riesgo, desde la cantidad de horas clase asignadas, hasta su permanencia misma en la institución.

Para determinar la población a estudiar, tomé como referente las evaluaciones de los dos cuatrimestres anteriores para tener una referencia de un año escolar en las evaluaciones: cuatrimestres septiembre-diciembre 2018; enero-abril 2019; mayo-agosto 2019. Es importante comentar que a partir del cuatrimestre cursado (septiembre-diciembre 2019) la evaluación docente fue modificada, y a partir de este cuatrimestre citado, se generó una evaluación llamada “Evaluación 360” en donde, para obtener el resultado de evaluación de un profesor, este es evaluado por los estudiantes, por un par docente y por el director del programa educativo al que impartió clase.

Como resultado de las evaluaciones que tomé como referencia, existen doce profesores evaluados por debajo del parámetro mínimo requerido, de estos doce, seis son los profesores que salieron por debajo de los parámetros en las tres evaluaciones. Estos seis son lo que, para fines de esta investigación, llamaremos “malos” profesores y, por ende, son la población que estudié.

3.6 Recolección de información

La entrevista de pilotaje fue, ciertamente enriquecedora en términos de experiencia para la investigación empírica; el informante elegido accedió, desde el primer momento, en realizar la entrevista solicitada por quien esto escribe; sin embargo, y en esto he de tomar nota, por lo agitado de los horarios de trabajo, decidí hacerla en su oficina: grave error, al estar en horario laboral, la entrevista se vio cortada por interrupciones propias de la vida universitaria (llamadas por teléfono y consultas de colegas hacia mi entrevistado) escribo que debí tomar nota porque no debía volver a suceder.

El tiempo en que realicé la entrevista de pilotaje me permitió, aun, realizarla de manera presencial, sin embargo, las entrevistas subsecuentes, ya que el país, y el mundo entero se colapsaron debido a una pandemia de la que aún no logramos atisbar sus alcances y consecuencias, tuve que hacer las entrevistas siguientes mediante el formato digital, es decir, las entrevistas fueron mediadas por computadora y realizadas en formato “Google meet” en los horarios que los entrevistados disponían libres, ya por no tener clase, ya por dedicarme ese tiempo explícitamente para la entrevista, aun en horario laboral.

Las entrevistas propiamente realizadas a mis informantes fueron realizadas de manera virtual (cuando escribo estas letras estamos cumpliendo ya un año y medio que la pandemia mundial originada por el virus COVID-19), lo que dificultó la interacción personal, ya que esta estaba mediada por una computadora y por la eficiencia, o deficiencia, de la calidad en la red de comunicación de internet, de hecho, los entrevistados en sendas entrevistas hacen notar una diferencia coyuntural entre su labor docente antes y después de la pandemia, lo que obligó a realizar las clases en línea a cambio de las clases áulicas.

Sí, ya de ahí fue subiendo la evaluación, la verdad me va me va bastante bien ahorita, el único detalle la verdad y eso a lo mejor como una desani... desánimo como como esto, fue el el cambio no sé si tú lo sentiste, pero el cambio de, cómo te digo, la transición del... eh pandemia ¿no?, o sea estás dando otra vez física y ¡pum! Zoom o ¡pum! Meet, o lo que tú quieras ¿no? (PMC-3, pág. 122)

El fenómeno de las clases en línea a lo que nos obligó la pandemia es un tema interesantísimo para ser estudiado en alguna tesis. No dudo que en meses posteriores surjan investigaciones al respecto, ya que ha trastocado y cambiado la forma en la que se impartieron las clases. Ciertamente estoy de que estos cambios modificarán la forma de impartir clases en un futuro.

Creo necesario detenerme a comentar que los horarios laborales de los profesores de la universidad en donde realicé las entrevistas, y supongo que en muchas instituciones educativas más, se ha venido diluyendo en este tiempo de educación mediada por computadora: los estudiantes, profesores y administrativos escriben a horas que otrora serían indebidas y tanto las actividades administrativas como las académicas, se desdibujan entre los tiempos que deberían ser dedicados al descanso y los dedicados a la academia. No es mi intención desviar el tema de esta investigación, pero, reitero, creo importante hacer mención de esta situación que, seguro estoy, será tema de estudio para los investigadores en los años venideros.

La entrevista que diseñé, se divide en dos momentos: la asociación de palabras y la entrevista propiamente dicha, con el entrevistado. Logré, sin interrupciones, la primera parte, la de la asociación de palabras, que, desde la poca experiencia de quien escribe, salió sin contratiempos y fluida; el entrevistado tenía buena disposición y contestaba de buen talante, sin embargo, al momento de pasar a las preguntas de la

entrevista, se sucedieron los percances arriba señalados, lo que me impidió continuar con la entrevista.

Por ser parte de sus funciones en la universidad, el entrevistado tenía constantemente que salir de viaje a otra universidad (con miras en lograr acuerdos de participación y movilidad). Esta misma clase me fue asignada, lo que generó que en las dos semanas anteriores a estas letras, no hayamos podido coincidir de manera oportuna, por lo que, de última instancia, me obligó a enviar las preguntas por correo y que el entrevistado me las contestara por correo. Esta situación, penosa para una investigación, me permitió atisbar planteamientos futuros para la entrevista, sin embargo, me dejó con el sinsabor de no poder ahondar más en argumentos que el entrevistado esbozó en la entrevista por correo.

3.7 Matriz de categorías

Para develar el objeto de estudio de esta investigación fue menester realizar una matriz de categorías, que permitió mapear, las categorías y los conceptos y los observables que necesité para llevar a buen puerto tanto la entrevista, como la subsecuente análisis e interpretación de datos.

Este mapeo permitió tener a manera de tabla, primeramente, el objeto de estudio, que es la cosa o caso sobre el cual quise estudiar, es decir, el problema explicado desde su enunciación más decantada. En segundo lugar, permitió especificar el objeto de estudio como una unidad de análisis, que en mi caso se trató de los profesores calificados como “malos”.

En tercer lugar, enuncié las categorías analíticas, que no son otra cosa que los conceptos de esgrimí en mi marco teórico y que guiaron la entrevista y me ayudaron a focalizar la mirada de lo que necesitaba analizar; estas categorías analíticas más tamizadas se convirtieron en definiciones conceptuales que me permitieron dar sustento a las categorías analíticas, ya que las definiciones se hacen mediante los aportes conceptuales de pensadores que teorizaron sobre sendos conceptos.

Posteriormente, estas categorías se especifican más mediante la explicación, ya no teórica y se convierten en indicadores que me permitieron ver con mayor claridad los observables que fueron los elementos más específicos y que dieron cuerpo a las preguntas que realicé en la entrevista semiestructurada y se convirtieron en la materia prima del ejercicio descriptivo e interpretativo. En el Anexo C ofrezco la Matriz de categorías que realicé para obtener información de mi población de estudio.

3.8 Consideraciones Éticas

La información que obtuve en esta investigación empírica, fue a través de entrevistas semiestructuradas, estas se llevaron a cabo con la única intención de recabar la información necesaria. Es menester comentar que en estas entrevistas se garantizó el resguardo de la identidad de los informantes, que, dicho sea de paso, realizaron la entrevista mediante un consentimiento informado. Además de aseverar que los informantes tuvieron la libertad de participar en la investigación o retirarse cuando así lo dispusieran.

4. Resultados y discusión

El problema de problematizar en un proceso de investigación, es harto complejo, esto se debe a que muchas de las respuestas que tenemos para explicar el mundo nos las da el sentido común, o para decirlo a la manera de Rafael Echeverría (1997)

paradigma base. Entendido como una dimensión explicativa que determina y compromete nuestra capacidad explicativa, es decir, son las representaciones que nos parecen incuestionables y por ende rayan en la obviedad, y estoy casi cierto que Luis Eugenio Todd (citado por Derbez, 2001) estaría de acuerdo conmigo, de que no hay peor cosa para la investigación que la palabra “obvio” puesto que al nominar y de-finir un contexto dentro de los márgenes de la obviedad, se genera una barrera de *lectura* del mundo en otros sentidos.

Cuando Paulo Freire (2016) en su libro “*La importancia de leer y el proceso de liberación*” explica que en la medida en que somos capaces de preguntarnos sobre el mundo y poder *leerlo*, lo empezamos a hacer en términos de transformación, de cosas que, al ser leídas, pueden ser escritas también, es decir, a volverse posibilidad. En *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1982) llamó a este pensar como lo Inédito viable o bien la futuridad a construir.

El asombro, la extrañeza, la pregunta es lo que nos salva de la explicación primera, la más básica, y nos acerca al mundo de la incertidumbre, de la duda, es decir, del pensamiento. Todd (citado por Derbez, 2001) comentó que los seres humanos sublimamos en la aventura de la búsqueda de la respuesta a una pregunta que la realidad nos arroja, que el ser humano tiene dos momentos sublimes, cuando ama, y cuando comprende. Y aún mejor, y este ya es aporte mío, cuando en el acto de comprender sirve para encontrar amor en las cosas cotidianas y de ahí la necesidad de la apropiación del mundo en términos de nombrarlo, de nominarlo y encontrar, en el acto de nombrar, sentido a una realidad que a primera vista parece no tenerlo, pero que al ser nombrado de manera diversa, dándole al fenómeno el nombre más parecido a sus cualidades, se devela (es decir, se quita el velo) una faceta de este que no se le muestra a todos y que es el resultado del arduo ejercicio del preguntarse.

La realidad es histórica, es decir, se construye en el tiempo y el espacio en donde se desarrolla tal o cual campo. Sin embargo, esta realidad construida sociohistóricamente, se nos presenta, a primera instancia, como ya de-terminada, definida en términos de explicación primaria (sentido común), como una obviedad cargada de significado porque es “obvio” porque “así es”.

No es hasta que nos detenemos a contemplar esa realidad y a preguntarle por qué es “así” que empezamos a develar la carencia de sentido tautológico y es cuando, el que pregunta, se apropia (porque se ve obligado a abstraer) de un momento de esa realidad y puede leerla en alguna de sus distintas y diversas aristas, y de ahí la necesidad de allegarse de elementos teóricos que ayuden a dar explicaciones.

Es en ese momento de creación conceptual cuando se puede no solo comprender, sino entender que la comprensión de la realidad puede, y de hecho debe ir de la mano del cambio o transformación de las misma. Se trata de una mirada de la realidad ajena y hecha, a una propia, leída y con posibilidad de ser escrita, aunque para escribirla es menester tener palabras para escribirla. Heidegger (1998) dijo “El lenguaje es la casa del ser”, es decir, que en el lenguaje se encuentra el elemento definitorio del pensamiento del ser humano. En la medida en que la adquisición del lenguaje nos permite allegarnos de palabras para nominar, nos va abriendo puertas para nominar de manera más compleja y genuina, elementos de la realidad existente, nombrarlos al leerlo y escribirlos al transformarlo.

4.1 Descripción de informantes

Para hacer un análisis pertinente del contexto, es menester develar las particularidades propias de los entrevistados y ofrecer una narración, siempre incompleta, de quiénes son estos llamados malos profesores, de ahí desentrañar las

respuestas que me dieron y esto me ayudó a sustentar esta investigación. Antes de entrar en detalle, tengo que explicar que, para proteger la identidad de mis entrevistados, les asigné una nomenclatura a cada uno, para identificarlos de manera pertinente, y, por otro lado, mantener su anonimato.

Me explico: realicé seis entrevistas a profesores evaluados como malos profesores, de tal suerte que, les asigné la siguiente nomenclatura “PCM-1” y así sucesivamente, hasta mi sexto entrevistado que es “PCM-6”: de esta manera, podré ofrecer los argumentos que ellos me brindaron, cuidando que sus nombres no aparezcan en el escrito. Ahora sí, después de la aclaración, es menester ahondar en las características de nuestros informantes.

PMC-1: Es un hombre de 56 años, casado, con estudios de ingeniería mecánica, maestría en tecnología avanzada y doctorado en tecnología avanzada. Es profesor de tiempo completo (PTC), tiene perfil PRODEP aceptable. En términos de nivel socioeconómico, el entrevistado goza de los sueldos más altos en la universidad debido a su adscripción de profesor de tiempo completo. El entrevistado vive en una colonia urbano popular dentro de la ciudad. Este entrevistado da clase a tres grupos en la carrera de mecatrónica, además de dar tutorías a otro grupo, el resto de su carga horaria lo distribuye entre horas de administración y la investigación. Tiene la particularidad, que no la tienen los otros entrevistados, que fue por un tiempo director de la carrera en el momento en que, al entrevistarle, era profesor. Comento este punto porque el entrevistado lo resaltó como un elemento importante en su clasificación como profesor calificado como malo. Huelga comentar que, los PTC, aparte de sus horas de clase, realizan actividades de investigación y tutorías a estudiantes de esa carrera.

PMC-2: Es una mujer de 60 años, casada, con estudios de licenciatura en actuaría, maestría en ingeniería del transporte y doctorado en tecnología avanzada. Es profesora de tiempo completo (PTC), con perfil PRODEP aceptable. En términos de

nivel socioeconómico, la entrevistada goza de los sueldos más altos en la universidad debido a su adscripción de profesora de tiempo completo. La entrevistada vive en una colonia residencial de clase media dentro de la ciudad. La entrevistada imparte clase a 5 grupos en la ingeniería en manufactura, además de ocupar algunas horas de su carga horaria para investigación y tutorías a estudiantes. Es tutora de un grupo.

PMC-3: Es un hombre de 29 años, soltero, con estudios de ingeniería en electrónica y comunicaciones y maestría también en electrónica y comunicaciones, es estudiante de doctorado. Su forma de contrato es de profesor por honorarios independientes por lo que no tiene trabajo administrativo, ni de investigación ni de tutorías, sus 23 horas de trabajo son todas frente a grupo. El entrevistado da clases a cuatro grupos en la ingeniería en mecatrónica. Si bien es cierto que en esta universidad solo tiene esas horas, también comentó durante la entrevista que imparte clases en otras universidades (de paga). El entrevistado vive aun con sus padres en una colonia residencial de clase media en las afueras de la ciudad.

PMC-4: Es un hombre de 52 años, casado, con estudios de ingeniería electromecánica y maestría también electromecánica. La forma de contrato de este entrevistado es distinta que los tres anteriores ya que él tiene un contrato de 40 horas semanales que incluyen clase y actividades administrativas, así como diseño de proyectos y tutorías a estudiantes, sin embargo, este contrato no lo faculta como profesor de tiempo completo, por lo que no tiene prestaciones como ellos, no obstante, este tipo de contratación, en algunos casos, es un preámbulo para ser profesor de tiempo completo. El entrevistado da clase a 4 grupos en la ingeniería en redes y telecomunicaciones y es tutor de otro grupo en la misma ingeniería. Este entrevistado vive en una colonia urbano popular dentro de la ciudad.

PMC-5: Es una mujer de 52 años, con estudios de ingeniería en informática y maestría en ingeniería en software distribuido. Es profesora de tiempo completo, lo que

implica que su carga horaria sea dedicada a dar clases, a investigar y ofrecer tutorías a estudiantes. Es coordinadora de tutores de la ingeniería en sistemas computacionales, ingeniería en donde también da clases. La particularidad de esta entrevistada es que es la que menos grupos imparte clases, solo tiene 2 grupos de clase, también da tutorías a dos grupos. Por ser profesora de tiempo completo, tiene de los sueldos más altos en la universidad. La entrevistada vive en una colonia residencial de clase media en las orillas de la ciudad.

PMC-6: es un hombre de 46 años, soltero, con estudios de ingeniería en física, una maestría en física computacional y doctorado en tecnologías avanzadas. Es profesor de tiempo completo por lo que su contrato implica horas de clase, horas de investigación y horas de tutorías. Da clase a 4 grupos en la ingeniería automotriz y es tutor de dos grupos de la misma ingeniería. Este entrevistado, como los PTC anteriores, cuenta con uno de los mejores sueldos en la universidad y cuenta con prestaciones ley, prestaciones que los profesores que no son PTC no cuentan. La particularidad de este entrevistado, es que es de otra nacionalidad (colombiana) en donde estudió hasta nivel maestría, el doctorado ya lo realizó en México.

4.2 Descripción de los llamados malos profesores

Nominar al llamado mal profesor permite clasificarlo. No todos son iguales, aunque tengan algo en común: en algún momento así fueron llamados. Luego se distinguieron.

Los llamados malos profesores, no se reconocen como profesores, ellos se nombran, en su totalidad, como ingenieros, se justifican desde su campo de enseñanza y argumentan que la docencia, vista desde la ingeniería, implica abordar los temas de

clase de manera racional y secuencial, sin caer en afectos, filias y fobias. Esta explicación devela el sentido común del ingeniero:

Es como vas a desempeñarte, porque por ejemplo yo que soy ingeniero, por ejemplo, pues las asignaturas, los temas que doy pues son técnicos totalmente, no tienen sentimiento de las matemáticas a veces o la física. (PCM-1, pág. 81)

Hay que tener cuidado en dejar de lado los matices que el campo de la ingeniería ofrece, campo que arroja ingenieros afectuosos y no, atentos y no, cariñosos y no, por enumerar algunas características, es decir, el campo no es monolítico, tiene aristas, matices que es menester desentrañar. En las entrevistas, estos mismos ingenieros que apelaban a lo frío de su disciplina, también argumentaban lo necesario de los afectos y el tipo de relaciones que se generaban entre estudiantes y profesores. Valga esta larga cita de un profesor para evidenciar lo que comento:

Entonces siempre animándolos, eh siempre, siempre este cuando hay una respuesta correcta pues aplaudirles, eh si tiene una idea también mencionarla y hacerlo notar ¿no?, entonces este a mí me gusta esta participación, como te digo yo me paseo en el en el... en el aula, nunca me siento en el en el aula y siempre estoy este y tratando de interactuar con ellos ¿no?, si alguien está distraído pues es al que más le pregunto, eh y trato de cambiar eh pues los diferentes enfoques, a ver tú qué opinas, a ver cuál será la respuesta a esto, eh lo hacemos por votación o realmente hay una verdad física única. (PMC-1, pág. 89)

En este punto vale la pena remitirme al concepto de complejidad que esgrime Morin (2004), cuando comenta que un fenómeno puede ser de una forma y de otra al

mismo tiempo y sin ser estas formas mutuamente excluyentes y que una forma puede habitar una en la otra:

Entonces yo estoy feliz, estoy de buen humor normalmente, es muy raro que tú me encuentres en una clase de mal humor normalmente, entonces la preparación también para entrar a la clase es hasta psicológica ¿no?, tienes que suichearte, o sea vas a una clase, ya olvídate de lo que no entregaste o de lo que te falta, eh suichéate. (PMC-1, pág. 88)

Un profesor comentó que, debido a los estándares altos en los procesos de contratación de esta universidad y de las evaluaciones y retroalimentaciones que constantemente se les hacen a los profesores (que valdría la pena criticar si estas son plausibles, pero no es motivo de esta tesis), algún profesor que es “malo” en esta universidad, sería de los mejores en alguna otra:

...afortunadamente eh pues yo creo que sí es digno de presumirse porque en la UPQ yo veo, veo los profesores de la UPQ y el más malo en la UPQ sería el más bueno en otra institución, sí, en otras instituciones no cuidan tanto o no exigen, no sé, no, no sé si cuidan o exigen tanto a los profesores, eh y en UPQ yo creo que los profesores se distinguen totalmente, o sea tú ves, entra a una clase por ejemplo de la UAQ o el Tecnológico, y no, no, no, no, no, no el más mal profesor del UPQ es el mejor allá, sabes. (PMC-1, pág. 95)

Esta idea que plantea el profesor, evidencia que la percepción que se tiene sobre “buenos” o “malos” profesores está construida con base en el contexto en donde se encuentren y lo que cada universidad juzga como valioso en un profesor. Si bien deben de existir muchos puntos en común, en otros se ha de diferenciar (y esta idea es un

tema digno de un tema de tesis, pero no es el motivo de esta). Por otro lado, otro profesor evaluado, comentó que, desde su punto de vista, no existen profesores malos, sino que son profesores que siempre tratan de mejorar, como lo comenta este profesor:

¡Uy!, es que ahí sí estaríamos hablando de un mal profesor, porque pues realmente los profesores no son malos ni son buenos, al final de cuentas ellos tratan de hacer mejor su trabajo y tratar de implementar este sus, sus acciones, ¿no? (PMC-4, pág. 132)

En resumen, esgrimo que, si bien es cierto que los llamados malos profesores tienen puntos de encuentro, es decir, pensares y sentires similares, como el hecho de que todos hacen ver en sus opiniones, que su modo de ser y valorar es en su ser ingeniero y no en su ser docente, también es cierto que, aunque hay diferencias, matices entre unos y otros, ya que unos argumentan que en su modo de ser y valorar ingenieril, no hay cabida para afectos, otros dicen que es en la observación de los afectos propios y de los estudiantes, donde yacen distintas formas de interactuar entre ellos y los estudiantes.

Por último, es menester no olvidar que el ser llamado bueno o mal maestro, obedece al contexto sociohistórico en donde ese concepto se desarrolla, ya que, lo comentó un profesor, formas de ser y valorar de un profesor, pueden bien ser valoradas en unas instituciones, mientras que en otras se pueden tener en baja estima.

A continuación, ofrezco una tipología de profesores como aportación para desentrañar la esencia de este tema que estudié de los llamados malos profesores. Como lo comenté en el apartado de la metodología, este fenómeno será, primeramente, descrito de la manera más extensa posible, y posteriormente, realizaré una interpretación de lo presentado.

Para develar la esencia de estos llamados malos profesores, fue menester tomar como referencia mi matriz de categorías (Anexo C). De ahí tomé lo que yo propongo como categorías de estudio de cada tipo ideal que construí (Profesor refractario; Profesor inacabado y Profesor con miramientos), estas son: actitud y educabilidad. Creo necesario dedicar algunos renglones en explicar qué significan estas categorías y por qué las propongo como unidades de análisis.

La categoría de la actitud es la que más se hizo evidente, ya sea en lo que los entrevistados dijeron o en el cómo lo dijeron, así como en sus expresiones al decirlo (risas, expresiones de afectos positivos o negativos, entre otros), ya que estas actitudes acompañan a lo que Moscovici (citado por Mora, 2002) llamó núcleo figurativo. Este está cargado valorativamente, esta carga valorativa se convierte en marcos interpretativos y estos categorizan la relación con un objeto; en este caso, en su relación con los estudiantes o con el acto de educar, entre otros. Por ende, guían su actuar de los profesores hacia estos.

En cuanto a la categoría de educabilidad, baste recordar (comenté de manera más extensa en el marco teórico) que hace alusión a la cualidad inmanente al ser humano, es decir, la cualidad de, no solamente asimilar conocimientos, sino que también se genere un proceso de transformación en términos de valores y afectos. Valga esta extensa cita de Muñoz y Muñoz (citados por Rodelo y Castro, 2016) en la que comentaron a este respecto:

La educabilidad humanista comparte con la educación antropocéntrica que el maestro cuestione su quehacer, lo reflexione y lo construya... y lo convierta permanentemente en una práctica que abandona la educación como simple transmisión de conocimientos, convirtiéndose en formación participativa de los actores; empero, una educabilidad humanista va más

allá: en ella la educación es entendida en doble sentido: En primer lugar, busca que el maestro conciba la educación como una oportunidad de transitar el camino que sirve de apoyo al proceso de maduración de un mejor ser humano, en este camino él se da cuenta que no se posibilita únicamente la maduración del estudiante, sino la suya propia. (2016, pág. 101)

Cabe resaltar que esta educabilidad pareciera tener un componente más bien biológico y psicológico, es en la sociología donde se estudia este concepto en términos de la relación áulica entre un profesor y un estudiante, entre estudiantes y estudiantes, entre profesores y profesores, entre estudiantes y profesores con la institución, entre otras líneas de estudio.

En lo que concierne a esta investigación. La categoría la tomo en el espacio de posibilidad de mejora que permite la relación entre estudiantes y los llamados malos profesores y entre profesores y profesores.

4.2.1 Profesor Refractorio

Como primer tipo ideal agrupo a los profesores que no cambiaron y mantuvieron (¿mantienen?) sus formas de valorar al ser profesores. Estos profesores son aquellos que no son afectados por la realidad, que tienen una valoración de su ser profesor errónea, ya que argumentaron, de manera acentuada, que son buenos profesores y que el problema radica, en los estudiantes o en la realidad misma (aburrida de por sí, dicen ellos).

Profesores que tienen una valoración hacia los estudiantes que no permite el diálogo ni la capacidad de espetar formas distintas de valorarlos. Sirva esta larga cita

para ilustrar el sentipensar de un profesor refractario y su opinión sobre lo que implica ser profesor.

Bueno el buen profesor es alguien que... o sea es como llevar un balance en las cosas, porque se me hace que hoy en día de pronto que se tiene como una noción de que el profesor es el que... es como un entretenedor de los estudiantes, pero mi opinión, nuevamente en mi opinión personal se me hace es una persona que lleva un balance de las cosas, o sea puede ser que procure que las clases este se desarrollen de una forma amena, pero al mismo tiempo su papel no es entretener a los estudiantes, o sea que los estudiantes estén divertidos, porque es que eso es como una mis... una, eh cómo se dice en español, mis conception en ingle... en español cómo se diría, como un, bueno como un eh, como una perspectiva errónea pues del, del tema, ¿sí?. (PMC-6, pág.175)

Profesores que, como expliqué líneas arriba de la mano de Ibarra (1998), no son capaces de sufrir heridas en su orgullo y colocan su orgullo y ego por encima del acuerdo.

4.2.1.1 Actitud

En cuanto a la actitud de estos profesores, encontré opiniones que no apelaban al cambio, este tipo ideal de profesor argumentaba que lo que hacían estaba bien y que, si algo estaba mal en el aula, no eran ellos los responsables, era por la acción de los estudiantes:

Entonces a veces yo escucho la frase, pero es que las clases son tediosas o es que es que es aburrido, pues, pues sí la realidad la realidad a veces es tediosa, la realidad

a veces es aburrida y sobre todo la realidad te golpea en la cara si no estás preparado para afrontarla. (PMC-6, pág.146)

O bien, circunstancias ajenas a ellos (en este caso, a ella):

Sí, ajá, pues no me fue mal, no, la verdad es que no he llegado a ese punto como los maestros cuando yo veo que les dan su reconocimiento a mejor docente, yo digo ¡ay, cómo le hace!, porque no, a mí me falta, o sea creo que todavía me falta mucho para llegar a eso, eh pero pues voy recorriendo el camino. Pero en general me considero buena maestra, este con sus defectos y con sus áreas de oportunidad como le comento maestro, este, pero pues nadie es perfecto y hay que seguir trabajando. (PMC-5, pág.140)

Hay quien argumenta que el problema es la falta de motivación en los estudiantes:

Yo me considero buena maestra, eh me considero que... pues bueno también ya los años, la experiencia y todo, pues ya eh creo que puedo leer muy fácil a los chavos, yo me doy cuenta cuando un chavo está triste, cuando un chavo está interesado, cuando un chavo trae algún problema, cuando no quiere participar, cuando tengo que pasarlo hasta adelante para que ponga atención, o sea es todo eso pues creo que me ha dado como esa esa experiencia, ese bagaje, que pues con el tiempo se va se va como afinando ¿no?, se va puliendo. (PMC-5, pág.138)

En cuanto a la nominación de malos maestros, encontré que algunos no lo tienen en cuenta, valga esta larga cita, en donde yo pregunto el tema, y el entrevistado, aventura una respuesta más bien tangencial, para corroborar esto que escribí:

P: Ah, o sea ya ve que cuando nos entregan la... el resultado de las evaluaciones docentes, eh ¿hay alguna retroalimentación que le que le hagan de de su clase los estudiantes, por ejemplo?

E: ¿Una retroalimentación que me hacen los estudiantes?

P: Sí, ya ve que ahí, en la evaluación de repente ponen los, los comentarios los estudiantes.

E: Ah, los comentarios que ponen hasta abajo, ¿no?

P: Exacto.

E: Sí, claro. Siempre hay alumnos a disgusto. Uno no es perfecto, claro que hay muchas observaciones, algunas, no muchas, pero siempre hay observaciones, claro. (PMC-2, pág. 98)

Podemos entender, entonces, que estos profesores no han sido sensibles a las necesidades, explícitas o implícitas, de los estudiantes, son profesores que no buscan allegarse a otras representaciones sociales y ni siquiera atisban que otras sean plausibles. La actitud que evidencian en sus opiniones, muestran que ellos están ciertos que sus representaciones sociales son pertinentes y que les funcionan para impartir clases, y que éstas son valoradas por los estudiantes, y por lo que no, no es un asunto de su competencia. Su sentido común les provee de respuestas a situaciones que se presentan en las aulas y es desde ese sentido común, que arman sus respuestas, acaso simplistas en donde esgrimen que “uno no es perfecto”, pero sin una aspiración de mejora.

Ellos aseguraron estar bien así, aunque los estudiantes que toman sus clases los sigan calificando como malos profesores, eso es algo que no les toca en sus afectos. Su sentido común docente los hace estar dentro de un biombo en donde la realidad casi no los toca.

4.2.1.2 Educabilidad

En cuanto a la educabilidad, que como lo dijimos líneas arriba, implica la cualidad humana de mejora en conocimientos y la búsqueda de virtudes. En este caso, son estos profesores que ilustré como dentro de biombos, no atisbo en sus opiniones durante las entrevistas, muchos elementos que apelen a la mejora, no buscan allegarse a representaciones sociales nuevas, no evidenció muchos cambios en sus representaciones sociales; más bien sus comentarios apelaban a la rutina, si bien es cierto que todos los seres humanos tienen la cualidad de ser educables, estos profesores no comentaron interés o necesidad de hacerlo, al menos en este campo de la educación, no dudo que sean profesores que busquen una mayor preparación profesional, ya que su sentido común ingenieril les hace pensar que mientras más preparados están (en términos de títulos, especializaciones, entre otros), mejores profesores son y mejores clases impartirán.

Estos profesores se piensan a sí mismos, excesivamente, como buenos profesores, aun con la evidencia de su calificación que los colocó con el mote de los llamados malos profesores, esta cita lo confirma:

P: Ok. Y y por ejemplo en este asunto de la de la evaluación docente ya ve que ahorita estamos con... en la universidad pues siempre hay alguna evaluación docente, ¿usted cómo se considera en términos de, de profesor, usted se considera a sí mismo una buena profesora, una mala profesora, ¿cómo, cómo se considera usted?

E: Yo me considero buena profesora. (PMC-2, pág. 97)

Con respecto a la respuesta de mi entrevistada con respecto a cómo se consideraba, su contestación fue parca, y no ofreció ninguna razón para fundamentar su respuesta, después de contestar lo que ofreció fue el silencio, lo que me obligó a

continuar con la siguiente pregunta y no dio pie a ahondar sobre por qué ella se consideraba de esa manera.

Encontré que estos llamados malos profesores, no son profesores que ofrezcan su experiencia al servicio de los estudiantes, a diferencia de los otros dos tipos ideales que enunciaré cuartillas adelante. Estos primeros, cuentan anécdotas y cuentos a los estudiantes que enarbolan sus vivencias y las ofrecen como estímulo a su ego, sin ofrecer su experiencia como recurso didáctico a los estudiantes:

Ahorita por ejemplo que es a distancia les paso fotos o les pasó experiencias, o les pasó cifras y luego lo conjunto con noticias actuales, y les digo: “cuando yo me fui a viajar con un trailer 3 meses a nivel nacional”, y se quedan de a 4 los chavos. “cómo, cómo, cómo que se fue” (ríe), pues sí viajé a nivel nacional con... durante 3 meses con los trailers ¿no?, y entonces así. (PMC-2, pág. 93)

La aceptación hacia sus representaciones sociales son tales, que, comentan, haciéndose los graciosos (graciosa en este caso) y mofándose de la situación, resuelven el tedio y la falta de participación de los estudiantes, y aun en el silencio de la ausencia de opiniones, estos profesores continúan sin caer en cuenta de lo que los silencios dicen de su manera de dar clase:

Y luego contar un chiste pero sin soltar el hilo ¿no?, sin soltar el hilo de que ahí estás y a ver a ver a ver dónde andas, a ver ya te fuiste, a ver ni siquiera me avisas, a ver yo estoy aquí como bobita hablando sola, y como que yo misma me bromeo y me río yo sola y sigue en silencio ¿no? (ríe), pues yo no sé si sigan o no sigan, quién sabe dónde andarán, pero pues yo le sigo ¿no?, digo a lo mejor están cansados, digo qué traen hombre, pues respondan ahí andan. (PMC-2, pág. 94)

En resumen, estos llamados malos profesores, refractarios, tienen una aceptación hacia sus formas de ser profesor, no se atisban en sus comentarios evidencia de querer cambiar o modificar sus representaciones sociales. Ellos encontraron plausible estas formas, su sentido común docente les hizo inferir que, ser profesor es dar clase sin atender afectos, filias o fobias de los estudiantes.

Las clases eran (¿son?), para ellos el proceso de asignación de conocimientos y no un espacio de posibilidad en donde existan formas diversas de pensar y de relacionarse. Eran, como ya lo comenté varias veces, profesores que, en la interacción con el estudiante, no había reciprocidad, eran refractarios ante los afectos, las reacciones o los comentarios de sus estudiantes, no había esfuerzos por maravillarlos del mundo, como otros profesores intentarían hacer. Estos llamados malos profesores opinaron que, si la realidad es aburrida, acaso las clases también podrían serlo.

4.2.2 Profesor Inacabado

En esta investigación propongo el tipo ideal de “profesor inacabado” y este concepto no es mío, lo tomo de Paulo Freire en su texto de *El grito Manso* (2013). Freire no hizo el concepto de profesor inacabado, él explicó que los seres humanos entienden, mediante un proceso de concientización (que tampoco es de él, pero él le da el sentido político-pedagógico), su incompletud y buscan allegarse de saberes y experiencias nuevas. Dejaré que Freire lo explique con sus palabras:

Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es, precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento

creo lo que llamamos la “educabilidad del ser”. La educación es entonces una especificidad humana. (2013, pág. 28)

Con esta nominación no digo, de ninguna manera, que los profesores que ya superaron esta situación ya sean profesores acabados, tal cosa no existe, pero argumento que este tipo ideal en particular, tomó conciencia de su situación, y se permitió curiosear en otras representaciones sociales que le posibilitaron modificar actitudes y comportamientos para con los estudiantes, con la impartición de clases y con el acto de educar. Lo que más valoro de este tipo ideal que construí, de la mano de Freire, es que este profesor se pensaba a sí mismo en proceso de construcción.

Lo que procuro decir es que, en determinado momento, empujados por su propia curiosidad, el hombre y la mujer en proceso, en desarrollo, se reconocieron inacabados y la primera consecuencia de ello es que *el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda*. (Freire, 2013, pág. 30)

En esta exploración de representaciones sociales distintas, en esta búsqueda que lleva, de manera subyacente, esperanza. Freire lo explicó así: “Ahora bien, no hay búsqueda sin esperanza, y no la hay, porque la condición del buscar humano es hacerlo con esperanza” (2013, pág. 31). Buscar, en este caso, distintas representaciones sociales, y en esta búsqueda, la esperanza de encontrarlas y cambiar, acaso, hacia formas más sublimes de educar.

Avisté que estos profesores están en un proceso de cambio, aun cuando, sin suficientes elementos (actitud, información sobre educación, valoración de sí mismo y de sus alumnos). Estos profesores, en el ejercicio de valorar-se y valorar de forma distinta a los estudiantes y sus relaciones con ellos, están modificando sus

representaciones sociales sobre ser docente. Esta inicial modificación ayudó a que se cambiaran sentimientos y prácticas educativas.

4.2.2.1 Actitud

En cuanto a la actitud, que como lo dijimos líneas arriba, guía la relación de aceptación o rechazo para con el objeto o escenario, estos profesores inacabados, comentaron que su relación con los estudiantes o bien, con la manera de impartir clases, no era la pertinente, y están en la búsqueda de representaciones sociales que guíen de manera distinta sus formas de relacionarse:

Entonces cómo enrolar todo ese entorno, cómo relacionarlo y si en dado caso ya hice todo lo posible, bueno pues entonces agarrar y buscar la expertis de la experiencia de otros compañeros y enrolarla la mía. (PMC-4, pág. 122)

Estos profesores están modificando formas de comportamiento, de relacionarse, adquieren, ellos lo expresaron, experiencia, que les permite interactuar con los estudiantes de formas distintas. Afirmaron que el trato para con ellos se desarrolla cada vez más a manera de guiar aprendizajes y menos de manera solamente imperativa:

Pero ya vas agarrando la experiencia, digo: “porque si tú no lo haces, qué experiencia vas a obtener, le digo entonces o sea velos agarrando”, y ya cuando vemos que el camino está, “no no espérate espérate, creo que te estás yendo por este lado, a ver sabes que te está entregando esto”, “no pues que sí”, “a ver dime en qué te está pasando esto”, por ejemplo (PMC-4, pág. 123)

Uno comentó que notó que antes no tenía tantas herramientas que le permitieran dar clase de mejor manera, sin embargo, cambiando su actitud ante los estudiantes, vio la necesidad de allegarse de formas distintas de entender, en este caso, los estilos de aprendizaje de estos. Sirva esta cita larga para hacer evidente lo que escribo:

A lo mejor como decíamos no, no puedo transmitir la parte técnica de manera coloquial, pero con lo... con lo como yo me voy preparando ya puedo este dar más a detalle mi clase, ya los alumnos ya no se me quedan con cara de que no te entendí, pero pues estoy aquí y pues los hace uno participar. Entonces eso es lo que yo, yo veo en ese aspecto ¿no?, se busca todas las herramientas necesarias para que tú puedas brindar tu cátedra y que sea este lo más este extensivo a los estudiantes, obviamente sabemos que los estudiantes tienen habilidades diferentes, hay algunos estudiantes que son más visuales, hay otros estudiantes que son más prácticos, hay otros estudiantes que son más teóricos. (PCM-4, pág. 126)

En las opiniones de estos entrevistados, encontré que, estos llamados malos profesores (inacabados), están transitando hacia representaciones sociales distintas en las que apelan más a los miramientos con los estudiantes y a formas de relacionarse con estos de maneras más plausibles Aún no tienen suficientes elementos para que este cambio, que están emprendiendo, sea más allegado a ciertos fines trascendentales, sin embargo, la actitud de cambio que develan en sus opiniones, lo atisba.

Comentaron, como ya escribí líneas arriba, que han buscado allegarse a otras actitudes que tienen otros profesores y han tomado de algunos de ellos elementos que les parecen significativos para ir generando un cambio, que si bien, aún está edulcorado en términos conceptuales y hasta pedagógicos, hay interés en ellos. Esto es un avance

significativo y ayuda a evidenciar que estos llamados malos profesores tienen matices significativos y que no pueden ser estudiados como un tipo ideal monolítico. Hay diferencias entre unos y otros.

Para mostrar esto que escribo arriba, es importante hacer alusión a la capacidad de educabilidad de estos llamados malos profesores inacabados, ya que son ellos en los que más se comprueba que estas opiniones docentes no son del todo estáticas, sino que pueden cambiar y guiar el actuar de estos profesores hacia representaciones sociales más plausibles.

4.2.2.2 Educabilidad

Como lo comenté líneas arriba, estos profesores que nominé como inacabados, tienen ciertas características que no encontré en los profesores que llamé refractarios, estos primeros evidencian esfuerzos para cambiar sus representaciones sociales que ya tenían, es decir, sentido común que habían adquirido ya sea en su formación profesional o en sus encuentros previos con la docencia, sin embargo, consideraron, están en la búsqueda de formas diversas que les permitan una relación e interacción distinta en el aula.

Inclusive, algunos muestran en sus opiniones atisbos de ideas educativas más complejas, como el que los estudiantes encuentren pertinente lo que estos profesores están ofreciendo en términos de conocimiento. Ya no son los profesores que argumentaban que la realidad es aburrida y con eso se quedaban, ya aventuraron reflexiones sobre el quehacer del profesor y la relación de los estudiantes con el conocimiento:

Entonces siempre tienes que tener en mente que este, cómo plasmar en ellos la importancia de lo que les estás enseñando, porque si no le ves importancia no, no, no, no, no le ves eh la aplicación ¿no?, entonces como que pierdes la atención del alumno. Y yo creo que eh pues en mi caso, pues he evolucionado bastante, en un tiempo como que me estancé, siento que me estancé, porque no había innovación, ya me sabía eh los contenidos, repetía una y otra vez lo que yo tenía de las asignaturas, me tocaban una y otra vez, entonces me di cuenta de esto y bueno ahora eh ya es diferente, es diferente. (PMC-1, pág. 83)

Mientras que los profesores que nominé como refractarios comentan representaciones sociales, en donde las anécdotas de sus vidas son utilizadas como un recurso (escribí líneas arriba que aceptaron sin mucho éxito), los profesores inacabados entienden la importancia de ofrecerles a los estudiantes, ideas acerca del campo laboral que han enfrentado en su experiencia:

Que aquí se les dice en un principio, “sabes qué, cuando sales egresado pues no llevas experiencia, la tienes que ir agarrando un poco a poco, pero que no te dé miedo”, al final de cuentas a lo que nosotros le tenemos miedo es a la toma de decisiones, esa es la parte importante de toda actividad laboral, la toma de decisiones, y que tengas la confianza de tomar la decisión, que al final de cuentas es una decisión, si, si alcanzaste el objetivo, pues la decisión fue buena, si no alcanzaste el objetivo, bueno pues hay que corregir esa decisión y, y alcanzar el objetivo. (PMC-4, pág. 122)

La diferencia entre el comentario de este profesor inacabado y uno refractario es significativa, pues mientras este primero ofrece su experiencia como un recurso didáctico, para hacer más asequible no solo la pertinencia del conocimiento, sino también se esfuerza en ofrecer sentimientos que apelen a dar seguridad en aspectos que él cree, con fundamento empírico, los estudiantes necesitan.

Los contrastes de los profesores inacabados con los profesores refractarios, vale la pena hacerla evidente, puesto que estos ofrecen solo anécdotas de experiencias propias que en poco ayudan a la construcción de erudición en la formación de los estudiantes.

En las opiniones de los llamados malos profesores, hay quienes, a diferencia de los profesores que nominé como refractarios, tienen efectos negativos hacia sus representaciones sociales anteriores, estos profesores inacabados entienden, dejaron ver en sus respuestas, que sus representaciones sociales anteriores, no eran plausibles ni generaban una relación pertinente con los estudiantes y no fomentaba la trasmisión de saberes:

Fíjate, si me... bueno si lo relacionamos en si me considero un profesor, no, no lo sé, yo tuve un buen profe... bueno yo sentía que era un buen profesor en la universidad eh, bueno yo siento que, que a veces no es nada más el, el título sino, cómo te digo, alguien que también se pueda preocupar por ti, porque realmente como profesor tienes que dar confianza, ¿estamos de acuerdo? (PMC-3, pág. 110)

Y si bien es cierto que aún se reconocen como estos llamados malos maestros, también reconocen que ya no son los que eran cuando fueron llamados así, que están en búsqueda de formas distintas de entender su papel como profesor, la relación con sus estudiantes y el acto educativo mismo. Valga esta cita para ilustrar esto que señalo:

Sí, ajá, pues no me fue mal, no, la verdad es que no he llegado a ese punto como los maestros cuando yo veo que les dan su reconocimiento a mejor docente, yo digo ¡ay, cómo le hace!, porque no, a mí me falta, o sea creo que todavía me falta

mucho para llegar a eso, eh pero pues voy recorriendo el camino. (PMC-5, pág. 140)

En la consecución de otras representaciones sociales más plausibles, estos profesores aún están en el proceso de búsqueda, y sin tantos elementos. Elementos que tienden, según ellos, a cometer errores en la manera de relacionarse con sus estudiantes y de impartir clases; sin embargo, entendiendo estos errores, los profesores inacabados utilizaron estos para ofrecerlos como un recurso didáctico a los estudiantes y como forma de allegarlos a experiencias que ayudan al estudiante a entender su papel de ingeniero; también, como un proceso de aprendizaje a partir del error, incluso hasta atisbaron la idea que incentive al estudiante a no desanimarse cuando este comete errores, muestra de ello es la siguiente cita:

También aprendemos de los errores, yo algunas veces también me equivoco y les enseñó que también eh uno se equivoca ¿no?, pero lo importante como les menciono es, no es que no se equivoque, sino que una vez que te equivocas y tienes errores, pues remediarlos ¿no?, así es esto de la ingeniería algunas veces ¿no?, revisar siempre, hacer que todo funcione muy bien y no desanimarse porque las cosas no funcionan, porque falla uno. (PMC-1, pág. 90)

Una opinión de un profesor que juzgué valiosa, y fue un hallazgo interesante, fue la que me compartió cuando comentó que, en su búsqueda de representaciones sociales distintas a las que tenían, también evidenció ejemplos de lo que para él es un mal profesor. Así que, desde su ser de profesor inacabado, ya es capaz de juzgar, tal vez con otra perspectiva de la que tenía en un principio, lo que es plausible en un profesor, y lo que es reprochable:

(Ríe) Sí, tengo muchos ejemplos, eh bueno muchos, muchos recuerdos también, te digo como fui coordinador también me tocó ver malos ejemplos, porque cuando eres colega pues no, no está bien co... ver, ver lo que otro hace ¿no?, pero me tocó ver malos ejemplos muchos de ellos son de, de gente muy preparada, que yo soy doctor y como eso pues yo puedo hacer lo que quiera, si el día... este día no quiero preparar nada y no hago nada pues está bien, ¿no? (PMC-1, pág. 92)

La idea es importante porque evidencia que, en la no aceptación de su condición como mal profesor, buscó allegarse a prácticas de otros profesores, y en esta búsqueda, este profesor encontró representaciones sociales sobre el acto educativo que él mismo juzgó como “malos ejemplos”.

Estos profesores incluso atisbaron contradicciones que, de primer momento, sus representaciones sociales no hacen notar que están latentes en las aulas, pero que tienen un origen fuera de estas. En sus opiniones se atisba una mirada incluso más crítica hacia ciertos derroteros que presenta el acto educativo de algunos profesores investigadores, y propiamente del sistema de estímulos que viven estos:

Entonces esa es la otra la otra parte ¿no?, que el profesor realmente no haga su trabajo, eh yo también obviamente tuve maestros que son doctores y que estaban en el SNI y pues a ellos les importaba ser investigadores ¿no?, y es válido, ¿estamos de acuerdo?, pero pues el CONACYT te dice tienes que dar 10 horas de clase, entos' ya te imaginarás ellos son buenos investigadores, pero eran pésimos maestros. (PMC-3, pág. 113)

Estos profesores, acaso, ya distingue elementos de representaciones sociales que constituyen un buen profesor y, en sus opiniones, se aleja de los que él piensa que no lo son:

Entonces, “o saben qué chavos, yo estoy muy arriba, por aquí arriba de mi conocimiento, si alguien quiere llegar pues tenga que estudiar esto y tiene que echarle muchas ganas y mucha suerte, ¿no?”. Entonces eso es lo que yo he visto de los malos profesores ¿no?, normalmente eh son personas que creo que no, no tienen mucho interés por el aprendizaje de los alumnos, eh sí les interesa obviamente que aprendan, pero no, no muestran eh pues alguna acción que, que favorezca al aprendizaje, ¿no? (PMC-1, pág. 92)

Como lo comenté líneas arriba, aún no cuentan con elementos suficientes con los cuales apropiarse de representaciones sociales más plausibles en sus formas de educar, sin embargo, en sus opiniones se atisban elementos, que podrían ser metodológicos, para llevar a sus estudiantes de una forma del conocimiento (en este caso la teoría) a otra (la práctica), poniendo énfasis en los dos puntos y no solo en la práctica, como su sentido común docente, otrora, les hacía suponer:

Entonces siempre les pregunto bueno, ¿cuál es el paso 1?, y ya me van ellos explicando, me van diciendo cómo ir elaborando, eh pues los ejercicios ¿no?, porque realmente no los aburro o no me gusta aburrirlos con teoría, realmente es ingeniería ¿no?, o sea si metes si te metes a la parte... sí es importante la parte teórica, pero el chiste bueno siempre he dicho es de... desarrollar o analizar la teoría, ver algún ejercicio y después llevarlo a la práctica. (PMC-3, pág. 108)

Haciendo la revisión de las entrevistas que me permitieron nominar a estos profesores, fue un grato descubrimiento develar a esta categoría de profesores que no están ni en un extremo ni en otro de las clasificaciones, ya que evidencian de manera plausible la posibilidad de educabilidad. No todos los llamados malos profesores están cómodos con ese mote, no todos los profesores se quedan con sus representaciones sociales, hay algunos que desean cambiar, acaso para mejorar, buscan allegarse a otras representaciones sociales de otros campos existentes en la universidad en donde realicé el estudio. Estos profesores se reconocen como malos, pero en camino de mejora. Estos profesores inacabados no solo son, sino que están siendo.

Estos profesores me permitieron entender, de mejor manera, los matices de los llamados malos profesores, al percatarme, primeramente, que el mote de mal profesor tiene contrastes y diferencias significativas entre entrevistados. No todos los profesores tienen iguales representaciones sociales y el sentido común docente, aunque opera de manera similar en algunos casos, es distinto en otros.

4.2.3 Profesor con Miramientos

Ofrezco el tipo ideal de “profesor con miramientos” por parecerme plausible el término, el concepto, de miramientos que esgrimió Fernando Savater (2012), en su texto de *Ética de Urgencia*. Ahí comentó lo importante que es estar pendiente de los afectos no solo propios, sino ajenos. Savater lo explicó mejor: “«Miramientos» es una palabra española muy significativa, que expresa muy bien la disposición ética. Presupone que vamos a mirar a los otros, que vamos a fijarnos en cómo son y qué necesitan” (Savater, 2012, pág. 25).

Esta tercera categoría nomina a los profesores que cambiaron. Modificaron representaciones sociales de ser profesores, profesores que, a partir de que fueron tocados por la realidad, tuvieron miramientos con los afectos de sus estudiantes, fueron

lastimados en su ego, sintieron una necesidad de cambio en las formas, ya de relacionarse con los estudiantes, ya en la valoración para con estos. En la apertura a los afectos en el acto educativo, cosa complicada por su ser ingeniero, por su formación profesional.

Ellos transitan con más elementos que otros profesores, entre sus representaciones sociales de ingeniero y su forma de ser y valorar de profesor.

Bueno yo creo que está más bien con él fin ¿no?, educar como te comentaba pues es enseñar a vivir fuera de la universidad, o fuera... en un ámbito que va más allá del de la escuela, del salón de clases, eso yo creo que sería educar. Es como vas a desempeñarte, porque por ejemplo yo que soy ingeniero, por ejemplo, pues las asignaturas, los temas que doy pues son técnicos totalmente, no tienen sentimiento de las matemáticas a veces o la física, eh pero educar creo que le pone un, un sesgo ¿no?, por ejemplo yo que doy termodinámica, pues yo les hablo de energía y pues les comento las crisis energéticas, la contaminación. (PCM-1, pág.105)

Al parecer estos profesores transitaron con mejor suerte y modificaron de manera más plausible sus representaciones sociales.

4.2.3.1 Actitud (rechazo a su situación inicial)

Hay profesores que, al tener miramientos con sus pensares y sentires y con los ajenos, se permiten ser afectados por la realidad acaecida en un aula, y son capaces de modificar representaciones sociales que les sirvan de base para mejorar sus prácticas educativas.

Algunos profesores, señalaron que se sintieron lastimados en sus afectos al ser calificados como malos. “Auch” dijo un profesor entrevistado cuando, en la parte de la asociación de palabras le pedí que comentara la primera palabra que le viene a la mente cuando escuche “Evaluación docente”:

E: ¡Auch! (ríe), pérame, estándares.

P: Ok, nos podemos quedar con eso de ¡auch! y también si quieres eh maestro (ríen).

E: Ah, pues sí, dolió la primera vez. (PCM-3, pág.127)

Hay comentarios de las entrevistas a los profesores en donde ilustran que, en un primer momento, pensaron que estaban haciendo correctamente las cosas, hasta que, algo de la realidad les movió, es decir, que fueron permeables a ella, y hacen evidente que se dieron cuenta que era menester cambiar algo, ya sea en su manera de relacionarse:

Pues cuando yo estaba los alu... los profesores eran pues muy alejados, eh muy poco empáticos, muy estrictos, eh se fijaban mucho sobre todo en ellos mismos ¿no?, y entonces aquí yo llego y había que poner más atención a estas... eh al desempeño del alumno, a hacerlo más más partícipe, enfocarse más en su desempeño, buscar cosas que le interesen ¿no?, porque algunas veces tú te pones a escribir algo en el pizarrón y pues a ellos no les interesa ¿no?, no, no le ven aplicación. (PMC-1, pág. 83)

También en su forma de dar clase, estos profesores ya entendieron este acto como un espacio de posibilidad, en donde aprenden estudiantes y profesores por igual:

Muchas veces como docentes no nos damos cuenta ¿no?, a veces... me acuerdo que cuando llegué la primera vez estaba terminando la maestría y llegué directamente este güey debe de saber, ¿no? Pero también como docente te estás enseñando a ti mismo a valorar también a lo que es él, el estudiante ¿no?, o sea, entonces y eso es parte de, te estoy hablando de otra formación ¿no?, o sea ya formarme yo como como en la parte docente, el sí decir también sentir un poco lo que lo que siente ¿no?, el, el estudiante en ciertos aspectos. (PMC-3, pág.103)

También encontré profesores que, ante su asombro, mejoraban sus prácticas en la medida en que se preocupaban por los afectos de sus estudiantes, esto evidencia que existió un cambio de actitud, elemento fundamental de las representaciones sociales:

O sea, tienes que ser también solidario de que puede haber problemas, el estudiante puede tener problemas, a veces eh me he topado con profesores y a lo mejor alguna vez lo fui, te, te repito cuando inicié, pus que no importaba o sea yo llegaba daba mi clase, a mí me pagan por, por enseñar, no me pagan por saber cómo se siente, a lo mejor así era yo o así me sentía, ¿no? (PMC-3, pág.110)

O bien, en la manera de entender propiamente el acto de educar:

Lo que también es que, yo he notado es que para mí es más importante el, el que ellos aprendan que el que ellos acrediten o

no acrediten ¿no?, entonces esto quiere decir que me aprenda... me enfoco más en el aprendizaje, la calificación realmente, bueno desde mi punto de vista es prácticamente irrevela... irrelevante porque si alguien llega a aprender, pues la calificación es aprobatoria ¿no? (PMC-1, pág.85)

Encontré opiniones en donde los profesores apelan a la mejora mediante el preocuparse por las inquietudes de aprendizajes de los estudiantes:

Y entonces eh sí, mi enfoque últimamente ha sido más en este actualizarme, eh y estar más a tono con lo que están haciendo, veo qué proyectos están haciendo, eh trato de, de enfocarlo, puedo cambiar de alguna forma el enfoque de la asignatura para hacerle más atractivo a lo que los alumnos están mencionando. Y bueno eso es lo como yo me, me vería en ese espejo, que los alumnos me reflejan a mí, ¿no? (PMC-1, pág. 89)

Al estar pendiente, es decir, al tener miramientos para con los estudiantes, hubo quien hizo esfuerzos adicionales para hacer asequible no solo los saberes, sino ver la manera de que los pongan en práctica. Esto permitió al profesor tener una relación distinta y más cercana con los estudiantes, acaso desdibujando su papel de solo profesor y apelando al de colega.

Entonces la idea pues era también trabajar con lo que ellos puedan conseguir, qué era, pues simulaciones, entonces eh cuando yo trabajo con ellos, eh ellos hacen el ejercicio, ah sacan... bueno yo saco el, el... un, un motor que tengo por ahí, saco algunas gráficas, les doy las gráficas, ellos analizan, hacen los controladores me dicen ellos a mí, "ok, ¿profe puede

meter estas ganancias?”, yo ajusto el sistema y esa es la forma que he encontrado, porque la materia pues es práctica al 100%. (PMC-3, pág. 109)

Hubo profesores, y esto fue un bello hallazgo, que aceptaron que estuvieron calificados como malos profesores. Ellos, fueron sensibles al apropiarse y generar otras representaciones sociales y tener miramientos para con las respuestas de sus estudiantes al momento de impartir la clase:

Ah, al inicio sí fui odiado, fui malo (ríe), pero es que cuando llegas tú, bueno no sé te puedo decir, cuando pues yo llegué la primera vez que me dieron la oportunidad en la UPQ, a mí me tocó dar recursamientos, estábamos entonces... a mí me tocaba un recursamiento y era un sábado. Pero pus yo era pues estudiante de maestría, me sentía todavía estudiante, como que el papel todavía no lo... no lo traía, ¿no? (PMC-3, pág.103)

Profesores que abrieron cabeza y corazón a sentir y pensar en qué piensan y sienten los estudiantes, o como escribió Mario Benedetti (2008), “Tender puentes entre el corazón propio y el ajeno” y en su sentipensar, comentaron, buscaron formas diferentes de llevar una clase, sobre la base de representaciones sociales distintas:

Muchas veces como docentes no nos damos cuenta ¿no?, a veces... me acuerdo que cuando llegué la primera vez estaba terminando la maestría y llegué directamente este güey debe de saber, ¿no? Pero también como docente te estás enseñando a ti mismo a valorar también a lo que es el, el estudiante ¿no?, o sea, entonces y eso es parte de, te estoy hablando de otra formación ¿no?, o sea ya formarme yo como como en la parte

docente, el sí decir también sentir un poco lo que lo que siente ¿no?, el, el estudiante en ciertos aspectos. (PMC-3, pág.103)

Ellos advierten que los malos profesores son los que no preparan previamente su clase. Los motivos de por qué no la preparan son diversos: alguno argumentó que por la carga de actividades administrativas que implicaba su cargo en la universidad:

Entonces esa parte que, que ahí estuve yo en la coordinación, esos 3 años, yo creo que fueron mis por... peores evaluados ¿no?, por estás... no justificación sino por estas estas consecuencias de, de no dedicarle tiempo a la preparación, yo creo que es algo bastante importante. Y si, si realmente, o sea yo me comparo en esos tiempos con ahora, pues muy diferente ¿no?, muy diferente. (PMC-1, pág.86)

También expresaron que un profesor puede ser calificado como malo por no tener preparación didáctica porque ni su representación social ingenieril, ni su experiencia en el campo laboral previa lo valoraba de manera positiva.

De hecho, cuando yo estaba como ingeniero en otra parte, pues yo era ingeniero mecánico, pero nada más de nombre, porque yo no sabía ya dibujar en computadora, no sabía muchas cosas. Entonces regresé a la Universidad y también aprendí ¿no?, para mí fue una experiencia muy buena, y te digo yo disfruto mucho las clases. (PMC-1, pág. 87)

Con base en las opiniones que estos profesores comentaron, han cambiado sus representaciones sociales anteriores, sin abandonar su ser ingenieril, entienden su función como profesores ya no como ingenieros que dan conocimiento a los estudiantes, sino como profesores que guían el aprendizaje de estos, explicaron también que los

recursos didácticos, son recursos, que la función del aprendizaje recae en el profesor, valga esta cita para ilustrar esto que escribo:

Entonces la función del profesor precisamente es que sea esta guía del conocimiento, esta guía del aprendizaje, en el que te diga: “mira por aquí es el camino, mira aquí hay un atajo, mira aquí por esta parte puedes obtener más o este otro camino no te lleva a nada”, entonces esta guía es muy importante, ¿no? Los libros están ahí y los cursos en internet están ahí, pero necesariamente requieres una guía para ver hacia dónde vas ¿no?, si tú tienes ya un camino fijo, el profesor te va ayudar. (PMC-1, pág. 81)

No existe tal cosa como un profesor acabado o perfecto, lo comenté líneas arriba y lo afirmo en estas, cualquier profesor pueden siempre crecer y aprender, pero para que esto suceda, el profesor debe aprender nuevas representaciones sociales, estas modificarán afectos y guiarán comportamientos distintos y, acaso más plausibles y hasta virtuosos.

Este tipo ideal de profesor con miramientos ejemplifica esto que escribo, ellos se allegaron de representaciones sociales distintas de las que tenían en un principio, cuando fueron llamados malos profesores. Evidenciaron en sus opiniones una actitud de rechazo ante este mote, fueron afectados en sus afectos, así que buscaron y encontraron representaciones sociales que les permitieron ese cambio. Estos profesores, a diferencia de los profesores que nominé como inacabados, tienen mayores elementos para relacionarse con sus estudiantes y para entender su labor de manera más estimable.

4.2.3.2 Educabilidad

Estos profesores argumentaron que cambiaron sus representaciones sociales, esto guió su actuar hacia distintas formas, modificando, incluso, la manera en que ellos se ven, y aun mejor, poniendo atención en la manera en que los estudiantes los ven, ya no están con ese mote de mal profesor. Esta cita ilustra lo que argumento:

Cómo es que ahora me veo, bueno ahora me veo un poco más empático, creo que la brecha generacional la he quitado, los entiendo más y bueno sé que algunas veces tienen estas inquietudes, eh tienen distracciones y entonces trato también de, de ponerme a... en consonancia como con ellos, por ejemplo, yo soy ingeniero mecánico, todo lo que he hecho es mecánica. Y bueno yo veo que en mi carrera hay muchos electrónicos, o sea los chavos son mecatrónicos tienen que saber electrónica, y bueno eso me ha llevado también incluso a yo meterme en cosas electrónicas para poderlos entender, para saber qué es lo que están conectando con mi sistema mecánico. (PMC-1, pág. 84)

Lo dijeron orgullosos por haber estado ahí, calificados como los llamados malos maestros, pero ya no:

Entonces creo que fue más que nada esa retroalimentación la que me sirvió más a mí, obviamente a, a nivel escolar pues sí me pegó el (río)... la, la evaluación ¿no?, pero ya de forma personal creo que me abrió las puertas y también ah, cómo te digo, ya a partir de ahí pues fui analizando ¿no? Ok, pues vamos a empezar a dar repasos, vamos a empezar a, a bajar el nivel, eh y después elevarlo ¿no?, la ide... la idea no es tampoco bajar, bajar completamente el nivel, sino como irlos guiando ¿no?, como

que irlos de la mano y llegar a un momento obviamente que los va a soltar.
(PMC-3, pág.105)

Hubo quien comentó que hizo esfuerzos por allegarse de algunas prácticas educativas de otros profesores, incluso de otras carreras (en este caso licenciaturas, que no ingenierías) y ponerlos al servicio de los estudiantes, las representaciones sociales, como lo comentamos líneas arriba, son propiciadas y/o generadas por grupos sociales particulares.

P: Claro. ¿Y después de ahí fue subiendo la evaluación?

E: Sí, ya de ahí fue subiendo la evaluación, la verdad me va me va bastante bien ahorita, el único detalle la verdad y eso a lo mejor como una desani... desánimo como como esto, fue el, el cambio no sé si tú lo sentiste, pero el cambio de, cómo te digo, la transición del... eh pandemia ¿no?, o sea estás dando otra vez física y ¡pum! Zoom o ¡pum! Meet, o lo que tú quieras ¿no? (PMC-3 pág.106)

Estos profesores que cambiaron, se movieron en nuevos grupos sociales, y en la interacción con ellos, generaron otras representaciones sociales más plausibles. Permítaseme esta larga cita para evidenciar lo escrito:

Fíjate que cuando yo pienso en un buen profesor, mira en los últimos cuatrimestres me ha tocado evaluar a los eh profesores de otras carreras, eh afortunadamente me ha gustado mucho, he aprendido muchas cosas, este me ha tocado sobre todo en las carreras administrativas, y este me sorprenden mucho estos profesores, porque se acercan mucho con los alumnos, eh tienen una metodología muy buena, eh y aplican muy bien esa metodología ¿no?, o sea revisa... llegan, revisan lo que vieron

anteriormente, eh realizan tareas, si hubo dudas o no, este y siguen con los temas, hacen participar a los alumnos, me ha gustado, eh y creo que... a mí me ha tocado evaluarlos, pero más bien creo que es, yo soy el que he aprendido en esta, en esas actividades. (PMC-1, pág. 91)

Esta adquisición de nuevas representaciones sociales, incluso ayudó a que estos profesores con miramientos fueran capaces de entender al estudiante, no según la opinión que los profesores se hacían de ellos, sino acorde a sus pensares y sentires de cada estudiante.

O sea, tienes que ser también solidario de que puede haber problemas, el estudiante puede tener problemas, a veces eh me he topado con profesores y a lo mejor alguna vez lo fui, te, te repito cuando inicié, pus que no importaba o sea yo llegaba daba mi clase, a mí me pagan por, por enseñar, no me pagan por saber cómo se siente, a lo mejor así era yo o así me sentía, ¿no? (PMC-3, pág. 110)

Estas nuevas representaciones sociales permitieron que estos profesores hicieran ejercicios de introspección para entender afectos y actitudes, ya sea de sus estudiantes o del acto de educar, que sus representaciones anteriores no les permitían siquiera atisbar.

Yo, yo, fíjate, yo tenía miedo de ser maestro porque yo no soy paciente, me volví paciente ¿estamos?, yo era como que muy así, explotar, no agredir ni nada de eso, pero sí como que el estrés ¿no?, pues es que no entienden que le ya le expliqué y qué haces ¿no?, entos' ya después como que buscas formas de hacerlos entender ¿no?, a veces ocupas a lo mejor, cómo te digo, ah paradojas, buscas, se me fue el nombre, cuando quieres

decir algo pero y estás haciendo otra cosa, y ejemplificas, dar ejemplos nada más vamos a suponer, ya que captan ellos, entonces eso ¿no? (PCM-3, pág. 117)

Ahora ya tienen miramientos para con los estudiantes, y hasta con esos que ellos fueron y que ya no son.

Creo que el problema que tuve yo en ese entonces fue que no lo supe manejar y lo, lo reconozco ¿no?, porque yo decía: “bueno, ya llevaste esas materias, ¿por qué no lo no lo sabes hacer?”, ¿estamos?, entonces como que las primeras veces o el primer cuatrimestre que di clases ahí, como que no me solidaricé con los estudiantes, era como que no, yo tengo que cumplir plan de estudio, tengo que cumplir plan de estudio, y pues sí, ya te imaginarás puro reprobado. (PMC-3, pág.104)

Estas representaciones sociales adquiridas, guiaron su actuar y permitieron aflorar afectos, para con los estudiantes que otrora no eran pertinentes para ellos. Presento esta cita que, si bien es extensa, ilustra ampliamente esto que comento. Me permito poner una cita tan larga, porque, en términos fenomenológicos, es menester que este profesor hable con su propia voz:

Fíjate que me encanta ser profesor porque, bueno lo que me atrajo, el imán que me atrajo de la universidad es que había esta figura de profesor-investigador, eh y bueno me, me gusta en el sentido de que eh me gusta investigar, desafortunadamente no hay mucho tiempo, eso es lo desafortunado, me gusta enseñar sobre todo lo que uno aprende ¿no?, a mí me gusta dar asignaturas que yo tengo experiencia, porque pues platico de muchas cosas ¿no?, y creo que eso es enriquecedor, a los

muchachos les gusta las historias, las historias de ingeniería en donde tienes éxitos y fracasos, en donde ves varias opciones y cosas reales, a ellos les gusta mucho.

Entonces cuando me toca una asignatura que ya he impartido, que he trabajado en eso en campo, ¡uh! pues me la paso, mira yo cierro, cierro la puerta del salón y es otro mundo, es otro mundo, este los alumnos son míos, me siento en el ambiente, yo normalmente nunca me siento en el salón y siempre estoy parado eh deambulo para atrás, para adelante eso me ha servido bastante, porque si alguien está perdiendo la atención pues me acerco a él, con la pura presencia eh ya pone más atención, este nunca estoy sentado, nunca estoy sentado, realmente yo disfruto mucho esas asignaturas en las que yo puedo dar mi experiencia. (PMC-1, pág. 87)

Estos profesores, que ilustro con miramientos, han modificado sus representaciones sociales a tal grado que, en algunos casos, son capaces (acto imposible con los profesores refractarios) de edulcorar la barrera que el sentido común pone entre profesor y estudiante, y aventuran el trato con ellos, más bien de colegas, de compañeros:

Y entonces normalmente allí pues tú les tratas de otra forma, los tratas como colegas ¿no?, y bueno yo creo que así fue la forma en que traté a los alumnos, y los traté muy bien, y este, yo tuve mucha retroalimentación positiva. (PMC-1, pág. 84)

En este tipo ideal que construí, de profesores con miramientos, es el que mejor evidencia este cambio de representaciones sociales. Ellos caminaron y se colocaron en un punto diferente de cuando empezaron con su labor docente, se allegaron a formas distintas de entender la educación, a los estudiantes y su papel como profesores. Ellos

se dejaron herir y maravillarse de lo que la realidad áulica les ofrecía, así que buscaron, y encontraron, formas distintas de ser profesores, se allegaron representaciones sociales que les permitieron juzgar como valiosas opiniones y afectos, sentipensares, que antes no contemplaban en su pensar y su sentir. Cambiaron, son los que mejor ilustran la cualidad de ser educables entre los llamados malos profesores.

4.3 Enunciación de las esencias de los llamados malos profesores

Cuando inicié esta investigación, tenía en mente un tipo ideal, que, si bien no existe en la realidad de manera pura, permite una conceptualización de un fenómeno acaecido en esta, me refiero al tipo ideal de malos profesores. Intuí que todos los malos profesores eran malos y solo eso, en términos de carencias, sin embargo, y después de realizadas las entrevistas y descritas estas de la mejor manera posible, mediante una metodología fenomenológica (la parte hermenéutica viene en el apartado siguiente), atisbo que no existe un tipo ideal del mal profesor, sino tipos ideales, haciendo énfasis en la cualidad plural de la palabra, es decir, contrastando el concepto con la realidad, estas entrevistas dejaron ver que este fenómeno no es monolítico, ni mucho menos monocromático, tiene formas distintas y matices distintos, cada representación de estos tipos ideales, en la realidad está matizado por las distintas historicidades de cada profesor que las encarna, de sus capacidades o discapacidades de relacionarse con otros compañeros (que les alleguen de nuevas representaciones sociales), con sus distintas formas de interpretar la reacción de los estudiantes a sus acciones, o bien, con la cualidad o no, de dejarse afectar, herir, lastimar o maravillarse de la realidad que acontece ante sus ojos.

En suma, el término mal profesor ilustra el concepto, pero no del todo al profesor mismo. Para ahondar en los tipos ideales de malos profesores, es menester no solamente observar en el terreno de lo sensible, de lo que salta a la vista del fenómeno, sino afinar la mirada, focalizarla y atisbar, acaso develar, la esencia del objeto.

Argumento, entonces, que existen profesores con mayor o menor capacidad de educabilidad. A unos profesores les cuesta más tiempo cambiar que a otros, su formación sociocultural les da más herramientas que a otros. Así mismo, es posible que los grupos docentes en los que están tampoco ofrezcan herramientas. Unos que aprenden constantemente formas y maneras distintas, en su relación con otros profesores con otras representaciones sociales. Otros que tienen menor educabilidad, que su relación con los estudiantes y profesores, de su campo y de otros campos, es refractaria, no se permiten aprender de los demás, tal vez la realidad no les ha afectado a tal grado que se vean en la necesidad de buscar formas distintas, o tal vez piensen que las formas que emplean son plausibles y no necesiten ser cambiadas, ellos están en su soledad, y esta no les permite el cuestionamiento ni la duda ante el trabajo realizado. Es difícil enseñar algo a quien ya cree saberlo todo.

Los profesores que han podido relacionarse con otros profesores de otros campos, han adoptado formas más plausibles de ser profesor, pero para que esto sucediera, tuvieron que ser afectados, les tuvo que herir su realidad áulica a tal grado que buscaron relacionarse con profesores de otros campos, o bien, del mismo campo, pero con distintas formas de sentipensar ser profesor. Estos profesores son los que abandonaron su soledad para acercarse a otros, a otros profesores con otras formas de ser profesor y de entender el acto educativo, acaso ya atisban, inclusive, fines trascendentes en su labor educativa. Este tipo ideal habrá que dividirlo en dos: en quienes han transitado este camino de la duda, la pregunta y el encuentro de mejor manera, y en los que están en el proceso de preguntarse y en la búsqueda intentan, aun sin muchos resultados, cambiar su forma de ser profesor, pero lo están intentando, habrá que guiarlos, sacarlos de la duda, pero estos ya no prefieren su soledad, ya no la quieren, necesitan otras opiniones y otros pensares y sentires.

El tipo ideal de mal profesor, es, entonces, más complejo, con más matices y con diferencias entre unos y otros. Un elemento fundamental para entender este fenómeno es la temporalidad, cada tipo ideal de profesor transita por el tiempo, unos de una

manera y otros de otra. Estos llamados malos profesores viven su proceso histórico de forma distinta, unos se transforman buscando nuevas representaciones sociales; otros se transforman buscando y encontrando, en su relación con otros profesores, formas distintas de representaciones sociales. Los últimos, presumiblemente siguen igual, no se modificaron siguen como empezaron y piensan; seguramente sienten que sus representaciones sociales son pertinentes así.

Otro elemento para comprender el cambio o permanencia del llamado mal maestro es la educabilidad. Esta se asocia con la sensibilidad docente ante la realidad; un modo de ilustrarla es con el propio sentido común docente, este afirma ser insensible. El llamado mal maestro tiene distintas formas de valorar al estudiante, unos lo estiman necesario considerar mientras que otros lo rechazan.

Uno más. La realidad, la manera de interpretarla y la forma de actuar en ella, se asocia con grupos sociales específicos: aquellos profesores que incidieron en las actitudes e información del llamado mal profesor les permitió modificar sus representaciones sociales, esto, insisto, gracias a la relación e interacción con otros profesores que tienen otras representaciones sociales. Los otros profesores, los que no cambiaron, son profesores que viven en soledad, están sin el soporte del colega, la realidad no incide en ellos y no buscan representaciones sociales diferentes de las que les fueron impresas en etapas previas a su formación. El ser humano es posibilidad, y el ser profesor es posibilidad educativa. Algunos profesores se arriesgan y aventuran a modificarse en la concertación con otros. Unos más transitan con la seguridad de su ignorancia.

4.4 Interpretación y explicación de las esencias de los llamados malos profesores

Los profesores que yo nominé como profesores con miramientos, son así porque tienen mayor posibilidad de educabilidad, y la manera de comprender esta educabilidad es porque hay un grupo social que los soporta, es decir, estos profesores tienen una red social que les permite trabajar constantemente en sí mismos, gracias a las representaciones sociales que otros profesores les ofrecen. Estos otros profesores, que son de campos distintos, les ofrecen formas diversas de relacionarse y de entender tanto su papel como profesores, como el acto educativo. Este abanico de posibilidades, en términos de representaciones sociales, permite que estos profesores transiten de unas formas de ejercicio docente a otras con mayor éxito.

Este relacionarse de manera constante, posibilita que los profesores sopesen entre sus representaciones sociales y las que los otros profesores les ofrecen. En este ejercicio relacional, los profesores con miramientos, pueden atesorar aquellas cosas que su representación social les designa. De la misma manera, cuestionar aquellas que no creen plausibles y pertinentes de conservar. Estos profesores, entonces, toman ciertos elementos y desechan otros, crean otras representaciones sociales que no son ni las que poseen ni las que poseen los profesores con los que interactúan, sino un compendio de unas y de otras que les ha servido para guiar su actuar docente de maneras más plausibles.

No así los profesores refractarios, ellos son así porque acaso vivían en soledad, son profesores que quizá sobrevaloran sus prácticas educativas; esto no les permitió la curiosidad hacia las prácticas de los demás, y en este aislamiento no dieron cuenta ni se dieron cuenta de representaciones sociales distintas. No sintieron necesidad de cambiar porque no conocen otra forma, creyeron que estaban bien así, que no necesitaban ayuda. Estos profesores no cambian sus opiniones ni sus afectos para con sus estudiantes porque, desde su ensimismamiento profesional, no les afecta lo que les digan los estudiantes, si es que algo les dicen, porque por su

forma de ser no permitió retroalimentación. Tal vez estimaron que los conocimientos profesionales que tenían, es decir ingenieriles, les basta para dar clases pertinentes. No fueron sensibles a la evaluación que hicieron de ellos sus estudiantes. Y así, limitaron su educabilidad.

Finalmente, y evidenciando, relaciones causales, o no. El sentido común docente dice que los jóvenes son los que pueden educarse, acaso en algún momento supuse que los profesores de menor edad eran los que más buscaban cambiar, no fue así, el tipo ideal que construí de profesor con miramientos, lo hice tomando como referente a dos profesores que sí cambiaron sus formas de ser docentes, sin embargo, uno y otro están en los extremos de la edad.

Los profesores a los que me refiero tenían, al momento de la entrevista 56 años uno y 29 años el otro, la valía de esta investigación es que rompe, por lo menos con los datos encontrados, con el sentido común de que solo los jóvenes aprenden, al dicho de “Chango viejo no aprende trucos nuevos” esta investigación demuestra lo contrario: un joven y un viejo cambiaron sus formas de ser docente hacia una más plausible, es decir, la edad no es un factor determinante en el proceso de educabilidad de un profesor.

Tampoco el tipo de contratación puesto que, estos dos profesores de los que hablo, uno de ellos, el mayor, está contratado como profesor de tiempo completo (PTC) que es la manera de contratación privilegiada pues goza de prestaciones y un contrato de 40 horas y el otro profesor, el de 29 años, está contratado por honorarios, lo que implica un proceso de contratación sin ninguna otra atribución o prestación más que el pago por hora lectiva. Es decir, un profesor en el pináculo de los tipos de contratación y otro con las condiciones menos favorables, son los que cambiaron. Pregunta interesante es si el segundo cambió en vísperas de conseguir una mejor situación de contratación, pero esta investigación no estaba encaminada a dilucidar esta incognita y mi falta de pericia como investigador no me hizo preguntarlo porque no se me ocurrió en el momento de la entrevista.

4.5 Conclusiones y recomendaciones

Bourdieu, en su libro del *Oficio del sociólogo* (2013) comentó que este, debe ser dos cosas distintas y dicotómicas, pero no mutuamente excluyentes: aguafiestas y cómplice de la utopía. Es decir, es trabajo de aquellos científicos que pueden afinar la mirada y observar las cosas más allá de lo que la primera mirada ofrece, es su obligación develar elementos contradictorios o de dominación, pero también abonar a, primeramente, pensar y luego construir formas distintas y mejores de relación entre personas, formas más plausibles, que busquen la verdad y que abonen a lo estético.

Esta caracterización del oficio del sociólogo es sumamente compleja, no se logra sin hacer mucho esfuerzo de observación y mayor ejercicio de escrutinio teórico y capacidad imaginativa. Apelando a lo que comenté líneas arriba sobre la búsqueda de formas más plausibles, es importante recalcar que esta investigación se realizó con la convicción de presentar e interpretar las opiniones de estos llamados malos profesores. Seguí ese interés para que, partiendo de sus opiniones, y sus representaciones, se entendiera, de mejor manera, su forma de actuar y valorar el acto educativo, no a manera de defensa a ultranza de estas representaciones, sino precisamente para lo contrario, para describirlas y explicarlas.

Gracias a ello, a entender cómo son, y sobre esa base, sugerir de qué manera cambiarlas en aras de fines educativos trascendentales. José Saramago (citado por Mariana Otero, 2014), en una entrevista comentó, que él no escribía sus obras motivado por el amor, más bien las escribía por desasosiego, escribo, dijo, porque no me gusta el mundo donde estoy viviendo. Cita contundente que expresa bien la naturaleza de todas estas letras escritas, escritas no por amor, sino por desasosiego, apelando a formas plausibles y sublimes de educar.

No pretendo ofrecer consejos a manera de “recetas de cocina” sobre cómo se debe entender el acto educativo (existen ya muchísimas investigaciones sobre esto) develó cómo comprender al llamado mal maestro; además, mostré cómo es que algunos cambian con el apoyo de colegas. Lo hice porque considero que no debe verse como natural que haya algunos profesores llamados malos. El ser humano no sólo es lo que está siendo, sino posibilidad de lo que puede ser, es educable y de ahí la necesidad de entender a estos profesores que son unos más educables que otros, pero que en todos late, no solo la esencia de lo que son, sino de todo lo que podrían llegar a ser.

Lo que se puede concluir someramente, y en las siguientes líneas lo hago extenso, es lo que Karl Marx (2013) esgrimió en su tercera tesis sobre Feuerbach “el propio educador necesita ser educado” De mi parte agrego, que ese educar tiene una arista importante en la socialización y educación de representaciones sociales entre colegas de la misma universidad.

Si a los profesores que no cambiaron, se les acercaran otros profesores más bien formados en temas de docencia (pedagógicos, sobre todo), y platicasen sobre: prácticas educativas, la importancia del tipo de relación con los estudiantes, o bien, sobre el tipo de persona que se quiere formar cuando se imparte tal o cual clase, entre otros temas, les podrían hacer ver, lo que, a otros, en su relación con otros grupos sociales, ya se percataron. Pero no ha pasado, estos profesores acaso vivieron su soledad durante su práctica educativa y, posiblemente, no atisbaron otra manera de sentir y pensar. A este respecto, José Martí comentó:

Al salir de la escuela, los niños, deletrear, escribir y contar saben; pero ni se les ha abierto el apetito de saber, ni se les ve poseídos de aquella noción y simpatía humana, sin las cuales, se truecan los hombres en esa criatura vacía, dañina y horrenda: el egoísta” (2003, pág. 85)

Los profesores refractarios creyeron que su conocimiento, sobre tal o cual tema, era suficiente para ejercer su labor docente. Fueron arrojados a la soledad que luce como egoísmo; no obstante, sí comparten sus saberes con sus alumnos. Estos profesores que no han podido o no han querido relacionarse con profesores de su campo o de otro campo, es menester que la institución posibilite estas relaciones. Se requiere que funcionarios universitarios desempeñen un papel de socializador de otras representaciones sociales. Así mismo, que propicien –en su calidad de líderes académicos– otras interacciones entre profesores de campos distintos, para coadyuvar a salir de la soledad y para recrear posibilidades distintas de educar colectivamente.

Con respecto a los profesores inacabados, ellos ya se dieron cuenta de que sus prácticas no son pertinentes, pero aún no encuentran las que sí lo son. Estaban confundidos, es menester que los líderes académicos y los demás colegas los saquen de esa confusión. Es preciso que se socialicen otras representaciones sociales que muestren formas plausibles y bellas de ser profesor. También se necesita socializar otras maneras de relacionarse con los estudiantes, para que los profesores inacabados estén atentos de la importancia de –siempre tener en cuenta– el tipo de persona que se está formando durante el acto educativo. Ellos no son ni lo uno ni lo otro, o bien, son lo uno y lo otro. O para decirlo a la manera de José Gorostiza (1971) “No es agua ni arena la orilla del mar”. En suma, no son ni de los profesores que ya tienen miramientos, ni los que son refractarios, tienen aspectos de los dos sin ser ni uno ni el otro. Están en camino de ser.

Los que tienen miramientos, en su relación con otros profesores de otros campos, han adquirido pensares y sentires que les permitieron cambiar, ya tienen más claridad, pero no es suficiente. Como en los casos anteriores, también es necesario ayudar a que estos profesores cambien y asimilen representaciones sociales distintas y más plausibles para el acto educativo.

Esta posibilidad de allegarse otras representaciones sociales surgió a partir de dos elementos que encontré. Por un lado, la interacción con otros profesores de otros

campos disciplinares, sobre todo con profesores de otras carreras, en este caso, carreras no de ingenierías, sino de licenciaturas, fue gracias a que estos profesores desempeñan puestos administrativos en la universidad; esto posibilitó su relación con otros colegas. Los profesores con miramientos salieron de su campo e incursionaron en otros, debido a sus requerimientos institucionales; otros profesores que no son administradores, generalmente, no tienen esa posibilidad, son profesores que pueden salir de su campo y entrar en otros por asuntos propios de puestos administrativos a los que otros profesores no tienen generalmente acceso.

Sin embargo, los puestos administrativos no fueron el único elemento posibilitador; en segunda instancia, y esto me pareció muy valioso, observé también la necesidad de algunos profesores de allegarse otras representaciones sociales movidos por sus afectos. Los profesores con miramientos fueron heridos en su ego porque tuvieron empatía con el sentir y pensar de sus estudiantes; con aquellos que los calificaron como malos maestros. Este sentir y pensar estudiantil contribuyó a propiciar el desasosiego hacia su labor docente. Así, se alejaron de los profesores refractarios: buscaron hacerse de otras representaciones sociales; inicialmente sin mucho tino, pero cada vez con mejor juicio, incorporaron elementos de otras representaciones sociales y esto les permitió cambiar hacia formas de ser profesor que sean más plausibles.

4.5.1 Limitantes de esta investigación

Primeramente, es importante hacer la acotación de que estas líneas no son un estudio

comparativo, es decir, sería una investigación plausible el comparar las representaciones sociales de profesores llamados malos y de profesores de los llamados buenos. Esto permitiría matizar y contrastar representaciones sociales y ayudaría a develar, quizá, diferencias didácticas y educativas. Sin embargo, la orientación de esta investigación apunta a que los llamados malos profesores sean escuchados en su propia voz, con sus sentires y pensamientos. Así mismo, que sus opiniones sean descritas e interpretadas lo más cercano posible a sus dichos.

En segunda instancia, quiero aclarar que el tipo ideal de profesor que construí no tiene acepción de género, tengo claro, allegándome a pensamientos sobre este tema (de Beauvoir, 2013). Reconozco que hay matices que se perciben a partir de la construcción sociohistórica de género, en nuestro caso, al hablar de profesores y profesoras. Estos matices aportarían muchos y muy variados sentidos diferenciados, actitudes, en suma, representaciones sociales distintas dignas de ser develadas, descritas e interpretadas. No obstante, no fue el interés de esta investigación resaltar dichas diferencias, un tanto por no hacer más extenso este trabajo y otro más por lo parco de mis conocimientos sobre ese tema. Espero, sin embargo, que esta investigación pueda servir de inspiración, o de base, para algún trabajo investigativo sobre las representaciones sociales de los profesores y profesoras de manera diferenciada.

El tercer límite que entiendo de mi investigación, va en sentido de que hablo de los llamados malos profesores, y si bien, en el marco teórico mi punto de partida son los llamado buenos profesores, esto es porque no hay bibliografía que describa a los malos profesores sin compararlos con los atributos deseables para los buenos. Sin embargo, no pretendí hacer un estudio comparativo entre buenos y malos, intenté en este trabajo ofrecer la esencia de los malos profesores y de describir sus representaciones sociales para mostrarlas. Esto podría parecer una apología hacia los llamados malos profesores, de ninguna manera es así. Esta investigación fue motivada por la necesidad de develar la esencia de este fenómeno, de describirlo e interpretarlo; de ninguna manera deberá entenderse este trabajo como un ejercicio de justificación hacia estos profesores. Sentipienso fielmente en la educabilidad de los profesores y la búsqueda irreductible de ideas y prácticas que permitan mejorar el oficio, entendido desde el pensar de Bourdieu (2013), ser profesor es un oficio. Así, es necesario que el profesor valore el acto educativo como una hermosa labor, pequeña, minúscula, pero titánica en sus alcances. El acto educativo para mí es una de las pocas maneras que tiene ser humano alguno de arañar la eternidad, y de ahí la necesidad de que esta investigación ayude a valorar formas siempre más plausibles de ser profesor.

Cuando argumento que el tipo ideal de los llamados malos profesores no es uno sino varios, y esgrimo tres tipos ideales ya matizados, argumento que estos tres tipos distintos deben su diferenciación a la capacidad de ser educables, a su facilidad (o no) de relacionarse con otros profesores de otros campos, y a su cualidad de ser sensibles ante la realidad imperante en el aula. Me apena escribir que no profundicé en los capítulos de sus vidas que hicieron a unos quedarse como están y a otros cambiar, y cuando lo hago, es de manera somera, porque los entrevistados me los comentaron y no por pericia investigativa. Mi inexperiencia como entrevistador, o mi poca sagacidad investigativa, no me alertó sobre la necesidad de ahondar en esos momentos coyunturales de sus vidas que los hicieron tomar una postura (la soledad) u otra (la búsqueda). Al carecer de esa información, es muy pobre lo que afirmé del proceso de anclaje; aquel que permite comprender de forma más amplia la incorporación de la representación social. De igual forma sucedió con la sección de mi entrevista sobre la relación de palabras, he de comentar que ya que tuve las entrevistas, leí y releí la parte de la asociación de palabras y no encontré (otra vez, por mi falta de experiencia) alguna información que me pareciera significativa para ser tomada en cuenta y citada en mi trabajo, si acaso utilicé alguna cita de esa sección porque fueron evidentes su utilidad para la parte de presentación de resultados, me apena escribir que alguna información de esa parte de la entrevista quedó sin ser utilizada, acaso podría servir para futuras consultas o no.

Por último, aunque no dudo que haya otras limitantes, no ahondo en los procesos de evaluación docente imperantes en la universidad, que clasificaron a estos profesores como malos profesores. Ciertamente esta debe tener serios problemas metodológicos o hasta epistémicos, pero esta investigación no indagó cómo es que fueron evaluados o qué parámetros ocuparon para evaluar (sí es que existen). Me limité a tomar este fenómeno existente en la realidad, conceptualizar a manera de tipo ideal, describirlo y aventurar interpretaciones de este, para develar su esencia y sentido, y mostrarlas, de la mejor manera posible.

5. Referencias Bibliográficas

- Abagnano, N. (1992). *“Historia de la Pedagogía”*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Araujo, F. J. (2013). *“Aproximación hacia una Educación sentipensante”*. (U. P. Salesiana, Ed.) *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*(14), 129-140. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846099006>
- Ayala Carabajo, R. (2008). *“LA METODOLOGÍA FENOMENOLÓGICO HERMENÉUTICA DE M. VAN MANEN EN EL CAMPO DE LAS INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. POSIBILIDADES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS”*. *Revista de investigación Educativa*, 26(2), 409-430. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Barbachán Ruales, E. A., Cajas Bravo, T. V., Ramos Ticlla, F., y Sánchez Aguirre, F. (2017). *“Representaciones sociales de la seguridad ciudadana en estudiantes universitarios de Lima-Perú”*. *Revista de ciencias humanas y sociales* no 84, 698-724. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991025/html/index.html>
- Benedetti, M. (2008). *Inventarios I*. México: Punto de lectura .
- Blasco Hernández, T., & Otero García , L. (2008). *“Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I)”*. *Nure Investigación*, 1-6. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/242473335_Tecnicas_conversacionales_para_la_recogida_de_datos_en_investigacion_cualitativa_La_entrevista_I
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Chamboredon , J.-C. (2013). *“El oficio de sociólogo”*o. Madrid. España: Siglo XXI.
- Comenio, J. A. (2017). *“Didáctica Magna”*. Ciudad de México, México: Porrúa.

Cuevas, Y., y Piña, J. M. (2004). “*La teoría de las representaciones sociales, Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles educativos, XXVI*” (106), 102-124. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>

De Beauvoir, S. L. (2013). “*EL SEGUNDO SEXO*”. Ciudad de México. México: Debolsillo .

DECRETO POR EL QUE SE CREA EL ORGANISMO DESCENTRALIZADO DENOMINADO UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE QUERÉTARO. (22 de noviembre de 2013). “*La sombra de Arteaga*”, págs. 11793-11812. Obtenido de https://www.upq.mx/media/legal/docs/REGLAMENTO_INTERIOR_DEL_ORGANISMO_DESCENTRALIZADO.pdf

Derbez García, E. (2001). “*Entrevista al doctor Luis Eugenio Todd*”. *ciencia UANL*, IV(003), 269-275. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/402/40240304.pdf>

Durkheim, É. (2016). “*Educación y sociología*”. México D.F.: Colofón.

Echeverría, R. (1997). “*El Búho de Minerva: Introducción a la filosofía moderna*”. Santiago de Chile : JC Sáez.

Fals Borda, O. (2015). “*Una sociología sentipensante para América Latina*”. Buenos Aires, Argentina: Clacso; Siglo XXI editores.

Fernández Díaz, E., y Calvo Salvador, A. (2013). “*Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC*”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 121-133. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180941>

Freire, P. (1982). “*Pedagogía del Oprimido*”. Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Freire, P. (2013). “*El grito manso*”. México D.F.: siglo XXI.

Freire, P. (2016). “*La importancia de leer y el proceso de liberación*”. Ciudad de México: Siglo XXI.

- Fuster Guillen, D. E. (2019). "*Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*", 7(1), 201-229. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- Gorostiza, J. (1971). "*Poesía: notas sobre poesía, canciones para cantar en las barcas, del poema frustrado, muerte sin fin*". Distrito Federal. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Vazquez, J. M. (2008). "*¿Cómo reconocemos a un buen maestro?*" Revista mexicana de investigación educativa, 13(39), 1299-1303. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400014&lng=es&tIng=es.
- Heidegger, M. (1998). "*Identidad y diferencia*". Barcelona: Anthropos.
- Heller, A. (2011). "*Teoría de los sentimientos*". México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Ibarra, L. R. (1998). "*La tolerancia y el buen maestro*". Revista mexicana de investigación educativa, 3(6), 243-279. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000604>
- Ibarra, L. (2014). "*Violencia e investigación. En I. G. Coordinadoras González, Estudios sobre violencia sobre educación. Enfoques, textos y contextos*" (págs. 147-194). México: Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Lopez de Maturana Luna, S. (2010). "*Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas*". Revista de currículum y formación de profesorado, 14(3), 149-164. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702011>
- Lopez de Maturana, S. (2003). "*Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de caso de profesores comprometidos con un proyecto educativo*". Valencia, España: Servei de publicacions.

- López de Maturana, S. (2010). "*Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas*". Revista de Currículum y formación de profesorado, 14(3), 149-164. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702011>
- Martí, J. (1982). "*Ismaelillo; La edad de oro; Versos Sencillos*". Distrito Federal, México: Editoria PORRÚA, S. A.
- Martí, J. (2003). "*Páginas inolvidables*". Ciudad de México. México: Instituto mexiquense de cultura.
- Marx, K. (2013). "*TESIS SOBRE FEUERBACH*". Barcelona: Montesinos.
- Materán, A. (2008). "*Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. Geoenseñanza*" vol 13, 243-248. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- Merlinsky, G. (2006). "*La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación*". Cinta de Moebio(27), 27-33. Obtenido de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=10102703>
- Molero López-Barajas, D. (2007). "*Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto*". RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación, 13(2), 175-190. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91613202>
- Monteagudo Fernández, J., Molina Puche, S., & Miralles Martínez, P. (2015). "*Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España: El caso de la Región de Murcia*". Revista mexicana de investigación educativa, 20(66), 737-761. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300004&lng=es&tlng=es.
- Mora, M. (2002). "*La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*". Athenea Digital, 1-25. Obtenido de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Morin, E. (2004). "*La epistemología de la complejidad*". Gazeta de antropología, 20(02), 1-14. Obtenido de https://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.pdf

- Murcia, N., y Jaramillo, D. (2014). *“Educatibilidad y normalidad”*. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 10(2), 9-22. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079002>
- Navia, M., y Estrada, H. (2012). *“Uso de la técnica de asociación libre para conocer la percepción del consumidos sobre queso costeño en Colombia”*. *Psicogente*, 15(28), 271-286. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552361005>
- Ortiz Casallas, E. M. (2013). *“Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa”*. *Revista de ciencias sociales (RCS)* No. 1, 183-193. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28026467006>
- Otero, M. (30 de mayo de 2014). *“La Voz”*. Obtenido de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-palabra-es-el-mejor-motor-de-cambio/>
- Parales Quenza, C. J., y Vizcaino Gutierrez, M. (2007). *“Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: Elementos para una integración conceptual”*. *Revista latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80539210>
- Portillo-Torres, M. C., Hernández-Quesada, Ó., y Quirós-Quirós, H. (2016). *“Opinión de docentes y estudiantes sobre las clases de educación física en secundaria”*. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-23. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435006>
- Rodelo Sehuanes, M., & Castro Bolaño, S. (2016). *“Reflexiones sobre la educabilidad: Elemento fundamental en el proceso educacional del desarrollo humano”*. *Cultura Educación y sociedad*, 7(2), 77-93.
- Romero, T. (mayo-agosto de 2014). *“CUESTIONARIO DE OPINIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA”*. *Revista Electrónica "Actualidades"*, 14(2), 1-28. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371010>

- Ruiz-Larraguivel, E. (2011). *“La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas”*. Revista Iberoamericana de Educación superior (RIES), II(3), 35-52. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100002&lng=es&nrm=iso
- Runge Peña, A. K., y Garcés Gómez, J. F. (julio-diciembre de 2011). *“Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición”*. Revista Científica Guillermo de Ockham, 9(2), 13-25. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002>
- Salazar Botello, C. M., Chiang Vega, M. M., y Muñoz Jara, Y. A. (2016). *“COMPETENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN LA UNIVERSIDAD DEL BIO-BÍO”*. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 16(1), 1-28. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281012>
- SÁNCHEZ DE PUERTA TRUJILLO, FERNANDO (2006). *“Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones, aplicaciones. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales”*, (11), 11-32. [fecha de Consulta 18 de Mayo de 2022]. ISSN: 1139-5737. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297125210001>
- Sánchez Puentes, R. (1993). *“Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”*. Perfiles Educativos, 61. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>
- Savater, F. (2012). *“Ética de urgencia”*. Barcelona. España: Ariel.
- Silva, C. (2016). *“Una experiencia de participación de docentes y estudiantado para diseñar las encuestas de opinión”*. Atenas, 4(36), 1-13. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055146009>
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, E. T. (2014). *“Las competencias docentes: el desafío de la educación superior”*.

Innovación Educativa, 14(66), 129-145. Obtenido de
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *“La investigación cualitativa. En I. (. Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa”* (págs. 23-60). Barcelona: Editorial Gedisa.

Wallerstein, I. (2013). *“El capitalismo histórico”*. Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Weber, M. (2004). *“ECONOMÍA Y SOCIEDAD. Esbozo de sociología comprensiva”*. Ciudad de México. México: Fondo de Cultura Económica.