

EDITORIAL Revista Virtual Redipe: Año 5 Volumen 9

RECIBIDO EL 8 DE SEPTIEMBRE DE 2016 - ACEPTADO EL 9 DE SEPTIEMBRE DE 2016

# SOBRE LAS ENSEÑANZAS IMPLÍCITAS

**TERESA IURI**<sup>1</sup>

*Centro Universitario Regional Zona Atlántica-UNCOMAHUE. Viedma, Argentina*

## Resumen:

Un recorrido por la literatura pedagógica muestra que aún cuando existe diversidad de opciones respecto a la forma de entender a la enseñanza, es recurrente concebir esta como una actividad intencional. En la actualidad existen diferentes líneas de investigación sobre la enseñanza tanto en los enfoques que se adoptan cuanto en las estrategias que se utilizan: trabajos sobre la observación de lo que los docentes hacen en las aulas, o sobre la reflexión que los mismos hacen de su práctica, o en torno a la realización de entrevistas donde se les pregunta sobre los métodos o técnicas que implementan en el aula. Otro enfoque no tiene que ver con situaciones concretas de la vida en las aulas, expresas, manifiestas, sino con otras menos visibles que se refieren a las intenciones educativas y los propósitos morales que la conforman

Este escrito habla de las influencias que los docentes tienen sobre sus alumnos, pero

<sup>1</sup> *Maestra Normal Nacional. Profesora en Pedagogía. Especialista y Magister Scientiae en Didáctica de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Docente e Investigadora del Centro Universitario Regional Zona Atlántica-UNCOMAHUE. Viedma. R.N. y del I.S. form. Doc. N° 25. de Carmen de Patagones. Argentina*  
Dirección de contacto. [fliaurmandi@rnonline.com.ar](mailto:fliaurmandi@rnonline.com.ar)

desde la voz de estos últimos. Algunas de esas enseñanzas toman la forma de actitudes y rasgos de la personalidad, que no están incluidas en la programación de los docentes, pero que acompañarán tal vez para siempre a aquellos a quienes enseñan.

## Palabras claves:

Enseñanzas implícitas-influencias-intenciones-propósitos morales

## Abstract: ABOUT IMPLICIT TEACHINGS

Although there still exists diversity of opinions as regards the way teaching is understood, it is frequent to conceive it as an intentional activity.

Presently, there are different research areas about teaching in terms of approaches adopted and strategies used: works about what teachers do in the classrooms, about their own reflections concerning their practice, about interviews where they are asked as regards the methods or techniques implemented in the classroom.

Another approach does not deal with concrete situations in the classrooms but less visible ones that refer to the educational intentions and moral

purposes which shape it.

This work is about the influences teachers exert over their students but from the pupils' own words. Some of those teachings, not included in the educational programme, become part of attitudes or personality traits of those who are taught and may be with them for ever.

Key words: implicit teaching – influences – intentions - moral purposes.

### Introducción

Este artículo de investigación se refiere a las influencias que los docentes tienen sobre sus alumnos, pero desde la voz de los propios discentes. Se exponen los resultados de un proceso de investigación llevado a cabo a partir de los relatos de una propuesta de trabajo práctico realizado en la cátedra Didáctica General de las carreras de Lic. en Psicopedagogía y Prof. en Lengua y Comunicación Oral y Escrita de una universidad pública. Su lectura permitirá a otros docentes y alumnos conocer algo más sobre la enseñanza. Es claro que existen muchas cosas en torno a los efectos de nuestra práctica que los docentes nunca sabremos cuando terminan.

### La enseñanza como práctica humana

Un recorrido por la literatura pedagógica muestra que aún cuando existe diversidad de opciones respecto a la forma de entender a la enseñanza, es recurrente concebir esta práctica como una actividad intencional. La intencionalidad está dada porque cuando alguien enseña algo a alguien, lo hace con el propósito de que el otro lo aprenda, y esto diferencia a la enseñanza de otras actividades comunicativas.

Contreras Domingo (1993) sostiene que es necesario destacar dos de sus características: en primer lugar, la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella (Tom, 1984); en segundo lugar, la enseñanza

es una práctica social, es decir responde a necesidades, funciones y determinaciones que van más allá de las intenciones y previsiones de los actores directos de la misma, por lo que es necesario atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para comprender su sentido total.

A las tendencias pedagógicas críticas se agregan las poscríticas, según Tadeu da Silva (1998). Dentro de éstas se hallan tanto aquellas que enfatizan la crítica del contexto sociopolítico, en el que la práctica de la enseñanza se realiza, como las que ponen su acento en la configuración de las subjetividades de los sujetos protagonistas de los hechos educativos.

Así, la enseñanza es una actividad que exige un complejo proceso de toma de decisiones que va más allá del contenido a enseñar, y que pone en juego cuestiones de orden histórico, epistemológico, psicológico, lingüístico, ético y político.

Esto ha llevado a Litwin (1996), quien a su vez lo toma de Fenstermacher (1989), a distinguir la “buena enseñanza” de la “enseñanza eficaz”. Enseñanza eficaz es sinónimo de exitosa, esto es con resultados acordes a los objetivos pretendidos. La palabra “buena” en cambio, en el campo de la didáctica, tiene tanto de fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es “buena enseñanza” en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio en los estudiantes. Preguntar qué es “buena enseñanza” en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. La “buena enseñanza” implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas pedagógicas.

## La enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación

Es importante insertar esta relación dialéctica entre estos dos procesos enseñanza aprendizaje, en un proceso más amplio que los contiene: la educación, la relación educativa.

¿En qué sentido es un cometido moral? Pregunta Jackson, P. (2002), y responde: “es moral porque persigue objetivos morales”. Es decir, los docentes buscan producir cambios en sus alumnos “que los conviertan en mejores personas, no solo cultas y capacitadas, sino mejores en el sentido de ser capaces de ser más virtuosas, más partícipes de un orden moral en evolución” (p.168).

Lo que queda claro es que esta característica- la intencionalidad- da cuenta de la influencia que los docentes ejercen sobre sus alumnos.

Para Antelo (2005) “cualquier definición de la educación incluye la idea de influencia. No hay educación sin unos seres que influyen a otros” (p. 173). Para que haya educación – afirma- “tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro”. Y más adelante insiste, “para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser” (p.177).

Touriñan López (2014) al analizar el significado de la relación educativa nos coloca en la posición de no confundir educación con cualquier tipo de influencia. “Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación” (p. 10).

El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que

el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. (Touriñan López, 2014, p.10)

## La investigación sobre la enseñanza

Por otra parte, en la actualidad existen diferentes líneas de investigación sobre la enseñanza tanto en los enfoques que se adoptan, cuanto en las estrategias que se utilizan: trabajos sobre la observación de lo que los docentes hacen en las aulas, o sobre la reflexión que los mismos hacen de su práctica, o sobre la realización de entrevistas donde se les pregunta acerca de sus formas de trabajo, o sobre los métodos o técnicas que implementan en el aula; sobre las características de su formación, o los problemas de su inserción laboral.

Estos estudios son de gran importancia y aportan a la comprensión de este objeto complejo que es la enseñanza, o más bien sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro enfoque no tiene que ver con situaciones concretas de la vida en las aulas, expresas, manifiestas, sino con otras menos visibles que refieren a las intenciones educativas y los propósitos morales que la conforman ( Fenstermacher, 1989, 1999).

Interesa porque aporta nuevos sentidos a la comprensión de ciertas prácticas docentes y sobre todo porque al parecer subsisten en la vida de aquellos estudiantes que participaron en las mismas y no sabemos con certeza los recuerdos que los estudiantes conservan de sus docentes o de sus experiencias vividas. Al

analizar esta información, podríamos descubrir que otras cosas nos aporta esta singular fuente sobre este objeto tan complejo como desafiante que es la enseñanza.

Este escrito, precisamente, habla de las influencias que los docentes tienen sobre sus alumnos. Y aunque una de las autoras de los relatos fuente de este trabajo, expresó “una buena enseñanza y un buen docente siempre se recuerdan”, no es menos cierto que algunas de esas enseñanzas toman la forma de actitudes y rasgos de la personalidad, que no están incluidas en la programación de los docentes, pero que acompañarán tal vez para siempre a aquellos a quienes enseñan. Phillip Jackson (2007) hace referencia a estas influencias como “las enseñanzas implícitas”. Estos conceptos se refieren a las marcas, las huellas que producen las experiencias vividas, cuando se aprende formalmente, aunque no siempre se pueda “(...) revelar esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas” (Jackson, 2007, p. 42).

Este libro trata sobre la influencia que los docentes tienen en sus alumnos, aunque no de aquella influencia que se manifiesta en las pruebas de rendimiento escolar, o en otras formas convencionales de evaluar los resultados pedagógicos. Trata en cambio de lo que aprendemos de nuestros docentes acerca de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general. Algunas de estas “enseñanzas”, la mayor parte de ellas “implícitas” en el sentido de no estar incluidas en la agenda explícita ni en la programación de las clases del docente, toman la forma de actitudes y rasgos que recordamos de nuestros maestros mucho después de haberles dicho adiós, a saber, cualidades que, a

nuestros ojos, convierten a algunos de ellos en seres entrañables para toda la vida y que hacen que otros continúen siendo por siempre objeto del ridículo y la burla. El libro también considera los efectos que los docentes tienen sobre nosotros y que de ninguna manera quedan registrados en la memoria. La mayor parte de nosotros no reconoce casi ninguno de tales efectos o por lo menos imagina que no lo reconoce, en vista que de que para tales casos faltan los recuerdos precisos y específicos. Otros efectos nacen en nuestro interior como vagas sensaciones de deuda o gratitud... ( Jackson, 2007, p.13)

En este sentido nos insta a ser capaces de reflexionar, más profundamente que hoy, acerca de algunas de las complejidades de la enseñanza, so pena de no poder apreciar más plenamente el papel que podemos como docentes, desempeñar en la vida de los estudiantes.

Hablar de las experiencias vividas nos remite, también, a considerar que diversos autores vienen considerando la palabra experiencia (Benjamín, 1989/1999; Kertész, 1999; Agamben, 2007) y reconocen su valor como fuente de formación de la personalidad y de constitución de la subjetividad, aún cuando pareciera que lo que el siglo XX nos hubiera dado vivir fueran unas experiencias encaminadas a destruir la personalidad. “(...) la no elaboración de las experiencias y, en algunos casos la imposibilidad incluso de elaborarlas: esa es, creo yo, la experiencia característica e incomparable del siglo XX”. (Kertész, 1999, p. 30)

Por su parte, Larrosa (2011) hace un tiempo utiliza la palabra experiencia para tratar de operar con ella en el campo pedagógico y

explorar sus posibilidades. En este sentido nos interesa rescatar para la actualidad el sentido que vincula la experiencia con la subjetividad, con la íntima transformación que produce.

Para Larrosa (2011) la experiencia es “eso que me pasa” “(...), lo que me pasa y que, al pasarme, me forma o me transforma” (p. 88), me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Nos propone reivindicar la experiencia como fuente de conocimiento, porque -como se sabe- la misma ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia. Enfatizando su dimensión subjetiva, conviene en llamar “principio de subjetividad”, “principio de reflexividad” y “principio de transformación” (2008, p. 100).

Todo lo antes dicho nos llevó a proponer un trabajo práctico a los estudiantes de la cátedra Didáctica General de 2do año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía y de 3ro. del Profesorado en Lengua y Comunicación Escrita del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, con el propósito de que recuperaran experiencias vividas a lo largo de su trayectoria escolar, y que pudieran identificar las influencias que portaban de alguno/os de su/s docente/s; un trabajo de reflexión que no implicara como bien lo explica Jackson, (2007) “pruebas concluyentes” sobre lo vivido, sino poder “apreciar algo” (p. 37) y llegar a comprender la realidad de su significación.

La riqueza de esas producciones nos llevó posteriormente a pensarlas como el trabajo de campo de una investigación desde el paradigma narrativo e interpretativo de la enseñanza; en la posibilidad de reconocer qué tipo de influencia ejercen los docentes sobre los estudiantes, más allá de la enseñanza de diferentes contenidos curriculares. Y contribuir de este modo al conocimiento de esa dimensión de la enseñanza, en parte inconsciente, imprevista, adicional, que

interviene en la modificación intelectual y moral de los alumnos.

### Enfoque metodológico

Los trabajos son de jóvenes estudiantes de la Universidad Pública, que pudieron relatar la experiencia escolar vivida. Las situaciones escolares cobran sentido en el contexto de estas narrativas. Suministran la base para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas.

Por una parte, el estar trabajando con experiencias vividas nos coloca ante perspectivas individuales, subjetivas; cómo estos jóvenes estudiantes significan, o qué sentido le atribuyen a la experiencia que han vivido con sus docentes.

Surgieron algunos interrogantes: ¿De qué hablan los estudiantes cuando hablan de su recorrido escolar? ¿Qué actitudes, conductas de sus maestros o profesores que han vivido a lo largo de su trayectoria escolar rescatan como importantes?, ¿Qué experiencias de enseñanza y aprendizaje rescatan como significativas?, ¿Qué valor han tenido en su vida en general? ¿Qué les dirían hoy a esos docentes?

Por otra parte, al instalar esas experiencias en perspectiva nos coloca ante la enseñanza como una práctica compleja de dimensión colectiva.

Se propuso abordar la experiencia escolar que los estudiantes fueron almacenando en el curso de una trayectoria escolar determinada, para desde allí avanzar en la producción de conocimiento que nos permita comprender los aspectos implícitos de la enseñanza. En la confianza de que esto permitirá a los docentes reflexionar sobre los aspectos menos regulados de su práctica, pero que paradójicamente son los más significativos para sus alumnos, y desde ahí plantear la posibilidad de orientar un cambio en los procesos de formación y desarrollo profesional. Como sostiene Larrosa (2000)

Ajenos a cualquier pretensión de objetividad, de universalidad o de sistematicidad, a cualquier pretensión de verdad incluso, no por ello renuncian a producir efectos de sentido. Sin voluntad de prescribir formas de actuación no abdican de iluminar y modificar las prácticas. (p.7)

El material empírico, como ya se dijo, se recogió a través de relatos escritos de los estudiantes. El disparador fue la lectura del capítulo 1, del texto de Jackson, (2007): "Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza. *Reflexiones de estar en deuda con un antiguo maestro*".( p. 21.43)

Para realizar esa producción escrita se les facilitó una guía que tenía como finalidad guiar el proceso de reconstruir la propia experiencia vivida, no obstante se los invitaba a expresarse con total libertad. Fue una invitación a la recuperación de la experiencia a partir de una introspección que les permitiera escuchar-se, leer lo no leído y además, reflexionar sobre el docente como el que hace que cada uno se vuelva sobre sí mismo y de alguna manera llegue a ser lo que es.

Se trabajó con 70 relatos solicitados a los estudiantes durante los años 2010 y 2011. Esta cantidad fue suficiente para un estudio cualitativo y comparativo, sin eliminar la individualidad.

Para trabajar los significados de los textos fue importante identificar los temas que aparecían y lo que los estudiantes decían acerca de ellos. Y se fue confeccionando una lista que posteriormente permitió agruparlos en torno a ejes que facilitaron examinar desde diversas perspectivas las influencias que los docentes ejercen en sus alumnos.

En el análisis se realizó un proceso de doble interpretación. Los autores de los relatos expresaron sus interpretaciones sobre las experiencias vividas y luego el investigador

produjo una nueva interpretación sobre el conjunto de los relatos. En relación con el objetivo propuesto en el trabajo de investigación, que era aportar al conocimiento de los aspectos implícitos de la práctica docente y sus efectos en los estudiantes, se enunciaron hipótesis.

### **Análisis categorial de los relatos**

Previo al análisis en profundidad de los relatos, queremos destacar algunas cuestiones:

1- Un primer aspecto que llama la atención tiene que ver con que, pese a que el trabajo solicitado tenía una misma guía para confeccionarlo, cada estudiante lo diseñó/ narró en forma libre. Incluso el título con que encabezaron el mismo fue totalmente personal. Si bien predomina el título "Enseñanzas Implícitas" parafraseando a Jackson, se registraron entre otros los siguientes:

Un docente que dejó huellas

Mis experiencias con profesores

Influencias de dos personas

Un buen profesor, una buena enseñanza siempre serán recordados

Influencias docentes

Reflexiones acerca de las enseñanzas implícitas

El recuerdo sobre un docente

La huella más significativa

Soy portador de marcas

Relevancia de las marcas de una enseñanza

Reflexiones sobre la sensación de estar en deuda con un antiguo maestro

Huellas que me han encaminado a un objetivo

Reconozco mi deuda con buena parte de esos docentes

Un recuerdo importante para mí.

Entendemos que los mismos no son aleatorios, sino que dan cuenta de cómo cada uno/a registra, significa la/s experiencia/s de la/s, que dan cuenta, el sentido que les otorgan.

Huellas, influencias, marcas, recuerdos, deudas, experiencias, reflexiones.....El diccionario da cuenta de los diversos significados:

Huellas: según el diccionario significa, señal, rastro, fig. seguir las huellas de uno, imitarle seguir su ejemplo

Influencias: poder que uno ejerce en la voluntad del otro, actuar conscientemente sobre alguien o algo para que obre o piense de cierto modo.

Marcar: acción y efectos de marcar, actuar sobre algo o alguien imponiéndole carácter, fig. señalar o notar en alguien una cualidad sobresaliente.

Recuerdos: presencia en la mente de algo percibido con anterioridad.

Deudas: lo que se debe, obligaciones, compromisos.

Experiencia: conocimiento adquirido por la práctica, por el uso directo de una cosa, o solo por el vivir.

Reflexionar: considerar con atención y detenimiento una cosa.

2- Otro aspecto a destacar es que en general los docentes universitarios nos preocupamos y destacamos cómo escriben los alumnos de este nivel, en especial en los primeros años; el descuido en las formas de expresión, las repeticiones, lagunas y faltas de ortografía. En este caso particular los relatos- salvo algunas excepciones- son originales, bien escritos, guardan una estructura coherente, con escasas faltas de ortografía; el vocabulario es pedagógico-didáctico, lo que da cuenta del conocimiento por ese saber de la experiencia

y también de la teoría que los estudiantes tienen de la enseñanza, del aprendizaje, de la educación y de los valores morales y políticos propios de la misma.

3- De la totalidad de los 70 relatos se seleccionaron 66, aquéllos que mejor describieran las situaciones vividas, en un orden que favoreciera la comprensión, y que permitiera la profundización de conceptos; la mayoría rescata experiencias positivas, de uno o más de uno de sus docentes; unos pocos 6 en total, optan por una experiencia positiva y otra negativa a la vez; solo uno habla de una sola experiencia y esa es negativa. De los que se centraron en experiencias negativas, solo uno refiere que la pudo transformar en experiencia educativa.

4- Del conjunto de los relatos solo 8 dan cuenta que los protagonistas decidieron volver a ver a sus docentes y agradecerles por las enseñanzas recibidas. Algunos ya han demostrado su reconocimiento eligiéndolos para que les entreguen los certificados de estudios, al finalizar el secundario. Pero más de la mitad terminan sus relatos agradeciendo a sus docentes, muchos de ellos se lamentan de no haberlo hecho y otros se proponen a partir de ahora hacerlo personalmente. La gratitud o agradecimiento se define como un sentimiento, emoción o actitud de reconocimiento de un beneficio que se ha recibido. “ ... es una emoción con que la persona humana, de manera significativa, sale espontáneamente al paso de algo previamente dado a ella, y captado en su sentido” ( Schwarz 2004, p. 10) . La gratitud puede motivar al receptor a buscar a su benefactor y mejorar su relación con él.

### **Análisis en profundidad de los relatos**

A partir de la lectura y recorrido por los relatos pudimos formular algunas hipótesis:

**Hipótesis 1.**

Es posible encontrar testimonios que sustenten que existen influencias de los docentes en sus alumnos. ¿Qué aprendí? ¿Qué me enseñó? ¿Qué valoro?

Parece haber aquí abundantes pruebas testimoniales para respaldar la conclusión de que algunos docentes efectivamente modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses, y logran transformar de manera profunda y duradera por lo menos a algunos de sus alumnos (Jackson 2002, p.164)

¿Qué aprendí? ¿Qué me enseñó? ¿Qué valoro?

*“ Nos enseñó que tenemos que seguir adelante, apostar por la vida y nuestro futuro, ser buena persona y ayudar al que lo necesita, sin esperar nada a cambio”* (Rel. 57, p.2) .

*“Aprendí a ser fuerte, pelear por lo quiero, ayudar siempre y no pensar solo en uno. Ser positivo entre otras tantas cosas.”* ( Rel. 38, p 2).

*“ No sólo me enseñó letras, números ,tildes subrayados... sino que nos enseñó a todos y a mí en particular a enfrentarnos a los cambios y aceptar las nuevas situaciones”* (Rel. 37, p. 4).

*“ ...me enseñó a no callar, a decir lo que pienso y a defender lo que siento y lo que quiero, me enseñó a respetar mi origen, nuestro origen y a no dejarme engañar”* (Rel. 36, p. 3).

*“... lo que buscaba en nosotros, era personas más críticas, ella no lo decía, pero nos dábamos cuenta por las actividades que nos proponía”* (Rel. 35, p. 1).

*“ ... me enseñó cuestiones de la vida en general como el respeto a todos sin importar edades ni capacidades”.* (Rel. 25, p.1).

*“...fue en “dictador” de buenos valores y el*

*incitador del pensamiento crítico, en mí por lo menos”* (Rel. 26, p. 2).

*“ Aprendí respeto, hacia uno mismo, hacia los demás, ... y la responsabilidad , como aquellos valores imprescindibles para caminar por la vida”* (Rel. 23, p. 1).

*“ Aprendí que siempre es posible superarnos a nosotros mismos, y que no hace falta creernos en el borde para demostrarnos que podemos más”* ( Rel. 22, p.2).

*“... mi profesora de Biología me enseñó a vivir de manera más saludable, se preocupó por mi bienestar, trató de acallar todas mis dudas, no solo con palabras sabias, también con hechos, con ejemplos”.* (Rel. 19, p. 2)

*“ Considero que podría escribir millones de experiencias con aquellos docentes que dejaron huella en mi subjetividad, pero creo que al haber disfrutado del lazo social que me ayudaron a construir con otros es el efecto que hizo de mí una estudiante de Psicopedagogía”.* ( Rel. 13, p. 2)

*“ Aprendí que la única manera en que podías estar equivocado era en la medida en que no participaras de la clase; al final de 3er. Año, ya todos/as éramos estudiantes activos dentro del aula, que creo que era uno de los objetivos del profesor... en sus palabras ‘ ser ciudadanos activos en la sociedad’.”* ( Rel. 42, p. 1).

*“Me enseñó a escuchar, a interiorizarme y preocuparme por los demás... y valores indispensables de la vida como el de la amistad, el compañerismo, el respeto, la solidaridad”.* ( Rel. 41, p.3).

*“Aprendí a valorar al otro”* ( Rel. 34, p.2)

*“Valores que siempre nos repetía ayuda, compañerismo, solidaridad”* (Rel. 36, p.3)

## Hipótesis 2.

2- Es posible detectar que los docentes que ejercen esas influencias en sus alumnos tienen una forma particular de trabajar. ¿Qué hacen? ¿Cómo lo logran?”

Es probable que si investigamos en estos relatos lo que estos docentes hacen, encontremos que sí tienen alguna forma característica de trabajar, determinados modos de funcionamiento, observaciones, que aunque no puedan traducirse en recetas, ni fórmulas, son dignas de señalarse. (Jackson 2002, p. 165)

Algunas que pudimos identificar fueron:

- 1- La construcción del aula. Un clima de trabajo y de confianza.

Los docentes señalados en los relatos como aquellos que han dejado una huella imborrable, logran construir el aula, en un espacio de trabajo, de confianza para expresarse, para participar; un lugar con libertad física e intelectual para habitarlo, moverse en el mismo.

David Tyack y Larry Cuban (2001)<sup>2</sup> han dado cuenta de las permanencias en lo escolar mediante el concepto de “**gramática escolar**”, como aquel conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas; Antonio Viñao (2002) postula el concepto de “cultura escolar” para dar cuenta de las tradiciones y rituales que permanecen, y Francois Dubet (2004) ha planteado que la expansión de la escuela se ha dado a través de un “programa institucional”. Conceptos que, aunque con diferencias específicas, dan cuenta de la persistencia de ciertas formas, y a su vez, de las dificultades

<sup>2</sup> David Tyack y Larry Cuban (2001) describen como gramática escolar: Un conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes, los asignan a las clases, seleccionan lo que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación (citado en Dussel, 2007, p.13)

para lograr consolidar intentos de cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje situados. Los artículos publicados en nuestro país, en el Dossier (2007) “Las formas de lo escolar”<sup>3</sup> plantean tanto las reglas duras, así como las variaciones que están provocando tensiones en el formato escolar y a su vez nuevos interrogantes, problemas, ideas, hipótesis, para pensar sobre lo escolar. Teresa Chiurazzi da cuenta del modo en que la arquitectura escolar contribuye a la construcción de determinados significados; Estanislao Antelo aborda el espacio escolar: vinculado al encierro, la represión y las prácticas coercitivas; Natalia Fattore analiza la forma de representación del tiempo; Flavia Terigi desarrolla la idea de que la escuela transmite un saber que no produce y que, para llevar adelante su trabajo, produce un saber —el de la transmisión— que no es reconocido como tal; Silvia Serra desarrolla un análisis vinculado con la intervención pedagógica en escenarios signados por la pobreza; Graciela Frigerio propone la posibilidad de imaginar otros posibles para las formas de lo escolar, destacando la necesidad de recuperar “lecciones aprendidas”, por citar algunos de ellos.

Pese a las numerosas críticas a la gramática escolar, desde los relatos de los estudiantes, la construcción de las escuelas y de las aulas, difiere de lo preestablecido en esos docentes que recuerdan. Es lo que permite reconocer que el docente también juega un papel importante en la fabricación del espacio, del contenido, de la forma de trabajar, de la manera en que los alumnos se pueden relacionar entre sí y con ellos mismos. Según Simonss y Masschelein (2014) el aula es una forma construida por la presencia de un pupitre, la pizarra, la disposición de los bancos, de métodos y herramientas que puede desempeñar un importante papel en la posibilidad de aligerar el peso del orden social,

<sup>3</sup> Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.) (2007) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

suspender sus reglas, y es cierto que el docente juega un papel importante.

*Luis fue mi profesor de Lengua de sexto grado. Desde el momento que entró a aula su manera de ser fue diferente a la de los demás docentes, y para nosotros comenzó una nueva forma de trabajar en clase. La clase pasó a ser distinto de lo que era habitualmente , por ejemplo ya no nos sentábamos igual todos los días... siempre que ingresaba al aula lo hacía con mucho entusiasmo y nos traía algo nuevo para trabajar ( Rel. 5: 1).*

*Siempre recuerdo a Liliana y pienso en ella como ejemplo, ya que me hace pensar que muchas veces es necesario que el docente genere ese espacio propicio para albergar a sus alumnos, es necesario generar en el aula un espacio de confianza para el trabajo docente...y también será más fácil que los alumnos puedan acercarse de manera confiable al docente. Ella ayudó a forjar un espacio de confianza en eso que se llama "escuela", ya que se trataba de primer grado y era un espacio totalmente nuevo para todos. ( Rel. 3: 2)*

*Sin embargo, recuerdo esa clase, ubicados en ronda para que compartamos las actividades de manera interactiva, observarnos y vernos mientras cada uno aportaba algo. Esa memorable clase nos dio la actividad de recortar de algunas revistas una imagen de lo que sabíamos hacer bien ( Rel.1: 1).*

*....."Esa docente dejó en mí una huella emocional muy importante que nunca voy a olvidar; en el aula me hacía sentir por unas cuantas horas que estaba en mí lugar, un lugar donde podría ser yo misma, que me hacía sentir bien y en el cual no sentía extrañar tanto mi verdadero lugar, el que dejé ya hace dos años para venir acá a cumplir un sueño" (Rel. 46, p. 2).*

En los relatos trabajados se advierte que una flexibilización del espacio, de la disposición de los alumnos, ingresar con entusiasmo, con propuestas de trabajo originales, crear un clima agradable, favorece el dejar aprender, así como el tránsito por la escuela y por las aulas.

- 2- Una particular relación con los alumnos. El reconocimiento del "otro".

Antelo (2005) nos recuerda que la experiencia educativa debemos localizarla en la dimensión del vínculo.

El vínculo es la conexión con el otro, es atar, ligar, enlazar, reunir. Pero vínculo es también forzar el comportamiento del otro. Un vínculo dice, es una forma de meterse con el otro, una imposición, una intromisión y una invitación a las libertades y miserias de lo relacional. Es comprometernos con esa idea de *transformación del ser* a partir del *vínculo* que unos seres establecen con el otro. (Antelo, 2005, p. 173)

Esto quiere decir que el oficio de enseñar siempre necesita del "otro". Porque si bien la acción parte de la transmisión de determinados conocimientos no se agota en la misma y no se restringe nunca a la adquisición de un saber, de unas técnicas, de unos hábitos.

En la educación se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas

juntas. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero puede transformarse en un proceso de influencia educativa en la medida que lo ajustemos a la finalidad de educar y a los criterios del significado de educar"... "la relación educativa se vincula a la educación de la libertad y a la educación en valores y es una forma de actuación comprometida y no neutral. (Tourriñan López 2014, p.8)

*“Ante esa actividad que yo no sabía como resolver, se acerca y comienza a preguntarme, qué hacía de niña, como me relacionaba con mis compañeros, si me gustaba leer, a qué jugaba... y logró que en cierto punto me suelte y pueda comunicar mis ideas”...“No recuerdo que algún otro profesor se introdujera en la vida de sus alumnos, tomará sus experiencias y te hiciera reflexionar que es necesario tener en cuenta la experiencias vividas anteriormente, que se debe partir de tales, para aprender”( Rel. 1: 1).*

.....

*“Ahora tengo la impresión de que ella se dio cuenta de mi aislamiento, mi distancia, era inevitable, pero no por eso eludió el problema. Pudo haberlo hecho, perderme en una homogeneidad ficticia, no lo hizo. Intentó desde el principio acercarse a mí, atenuar mis miedos, y ansiedades ante un contexto que percibía extraño”... “A poco de empezar las clases, sin que yo lo esperara me saludo por mi cumpleaños. El 19 de marzo. Ese pequeño gesto, fue como un guiño, un mensaje implícito que me decía ‘ para mí no eres un número, más’. ‘ Te tengo en cuenta’ .” ( Rel. 2: 3).*

.....

*“...cuando terminé el secundario me di cuenta que ella me enseñó a amar la docencia, me enseñó que el “otro” siempre está dispuesto*

*a aprender, que solo es cuestión de depositar en él expectativas y apoyar sus motivaciones y opiniones como válidas y tenerlas en cuenta para que ese “otro” se sienta incluido”. (Rel. 17, p 1)*

3- Extender el aula. Actividades que trascienden la vida del aula.

Es importante que algo de lo que se haga en el aula, en la escuela, escape al archivo de cuadernos y carpetas, a la calificación y al aprobado, y a “la trituradora de papeles de fin de curso”, como expresó un estudiante.

*“En un momento hicimos una revistita. Mi maestra me invitó a escribir y me entusiasme mucho. Redacté dos notas de opinión, una sobre la democracia y otra sobre ecología. Todavía conservo un ejemplar. Con esa experiencia me di cuenta de lo placentero que resultaba que una expresión personal trascendiera las paredes del aula. Esa revista iba a meterse en la casa de las familias, de los vecinos. Hoy estoy convencido de que uno de los grandes desafíos de la enseñanza es producir desde el aula hacia la comunidad”... (Rel.2, p 2)*

.....

*“Él era, quien cada año para el día del estudiante,- era uno de esos pocos profesores- se movilizaba juntos con los alumnos para poder programar todas las actividades....las recolecciones que se iban a llevar a cabo por las “Intertribus” tan esperadas por los alumnos..... cada una de ellas estaba integrada por alumnos de diferentes años y coordinadas por dos alumnos de quinto....luego cada una salía a recolectar alimentos no perecederos para que luego estos fuesen entregados a una institución que los necesitara”.*

*...”Otras de las actividades que se programaban son las charlas a puertas abiertas, en la galería del colegio para que el resto de la sociedad*

*pueda oírlos, llevadas a cabo por los alumnos con otras organizaciones sobre “alcoholismo”, “las drogas”, “cuidado del medio ambiente”, “la trata de personas”.... (Rel. 59, p 3).*

.....

.....

*“No puedo terminar este escrito sin recordar la Expo Idevi, una exposición que se realiza en la escuela, sobre la producción agrícola e industrial de la zona, y en ella todos los alumnos desde primero a sexto colaborábamos en los distintos puestos, en los recorridos, las visitas guiadas a otras escuelas que concurren, y él nos organizaba” (Rel. 4, p. 4).*

.....

.....

*Nos propuso hacer un ensayo filosófico, sobre una temática de elección personal, yo particularmente me incliné por el empirismo y el racionalismo... y teníamos la posibilidad de participar en las Olimpiadas Filosóficas, ... que fue una cosa que también movilizó ella, se competía a nivel regional, provincial, y nacional y muchos participamos” (Rel. 62, p.2).*

#### 4- Aforismos Didácticos. Mandatos que perduran

El término *didáctica*, como sustantivo y como ciencia y arte de enseñar, fue consagrado por Juan Amos Comenio, en su obra *Didáctica Magna*, publicada en 1657. Sin embargo, la palabra didáctica como adjetivo, pero en el sentido de enseñar, fue utilizada por primera vez en occidente por Wolfano/ Wolfgang Ratke, en 1629 en su obra *Principales Aforismos Didácticos*. En general, su pensamiento pedagógico que desarrolló en Alemania desde 1612, se encuentra en forma de aforismos, postulados y normas. Por ej. “ El aprendizaje debe discurrir sin violencia, ya que ésta es

contraria a la naturaleza. El maestro debe limitarse a enseñar; la disciplina y la coacción pertenecen a otro funcionario”.

Ambos utilizaron una Pedagogía basada en fundamentos religiosos basada en ejemplos y analogías. El diccionario define aforismos, como “sentencia breve y doctrinal que contiene una orden o mandato. Sentencia, como máxima, pensamiento corto sucinto y moral”. Remite a precepto que incluye también el concepto de orden, regla, método.

Al parecer aún cuando la mayoría de los docentes actuales suelen desconocer las ideas de Ratke y de Comenio, sin embargo utilizan estas sentencias cortas, - la mayoría de las veces en forma inconsciente-, que tienen fuerte influencia tanto moral como intelectual en sus estudiantes.

*“Con sus enseñanzas aprendí a ´nunca darse por vencido, nunca rendirnos´ -, es lo que nos decía. (Rel.10, p 3).*

.....

.....

*“Pero sobre todas las cosas aprendí que ´nada se consigue sin esfuerzo y cuando algo cuesta, el único camino posible es esforzarse y afrontarlo como un desafío y no como un obstáculo´” ( Rel. 16, p 2)*

.....

.....

*“Más allá de de su área de conocimientos, se metió en cada uno de nuestras cabeza haciéndonos ver- decía él- ´color en la oscuridad´” (Rel. 26, p 1)*

.....

.....

*“Que hay que ser perseverante y nunca perder las fuerzas para volver a intentarlo”.(Rel.28, p 3)*

*“¿La enseñanza que me dejó? ¿que querer es poder, ninguna meta es imposible siempre que lo desees de verdad y luches por tu objetivo”.* (Rel. 29, p 1)

*“Que si nos respetamos a nosotros mismos y a los demás podremos andar por la vida con la frente bien alta”.* ( Rel. 41, p. 2).

.....

.....

*“La importancia de dedicarse con esmero, compromiso y pasión a cualquier actividad o profesión que uno emprenda”* ( Rel. 64, p.2).

.....

.....

*“... recordar que el camino no siempre es fácil, hay que aprender a recorrerlo”* (Rel. 69, p.2).

5- Un docente reflexivo. Alumnos reflexivos.

Las nociones de enseñanza práctica y formación reflexiva es una línea de trabajo que se ha desarrollado en los últimos veinte años a través de escritos como los de (Schön, 1992. Zeichner, 1993,1995; Van Manen, 1998; Perez Gomez; 1999 Santos Guerra, 2001 ), entre otros. Los orígenes de estas nociones se pueden recuperar desde principios de siglo pasado cuando (Dewey, 1933) planteó la diferencia que observaba entre una acción humana rutinaria y una acción reflexiva. La primera sugiere acciones guiadas por impulsos, tradiciones y autoridades. La acción reflexiva en cambio supone una actitud activa, persistente y cuidadosa de las creencias y/o prácticas desempeñadas.

El modelo crítico-reflexivo forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza que asume la idea del “profesor como investigador”. Dentro de este modelo la función docente constituye una compleja práctica profesional que demanda un proceso permanente de investigación, en la compleja vida del aula, desde la

perspectiva de quienes intervienen en ella. (Schön, 1983, 1992) ha acuñado el término “reflexión en la acción” para referirse al hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento; es el proceso mediante el cual el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, resolviendo sobre problemas específicos; reconoce la riqueza que encierran las prácticas, para diagnosticar, evaluar y redefinir los modos de intervención, mientras lo estamos haciendo. Desde otro ángulo (Freire, 1980) ha sostenido que la formación reflexiva de los educadores tiene que estar allí con el entender político que éstos se permiten, posibilitándoles una lectura siempre crítica de su realidad dinamizada por la transformación de su práctica pedagógica en otra reelaborada, repensada.

En la actualidad se valora que el educador sea un intelectual capaz de reflexionar sobre la educación y los procesos educativos, y que trata a sus estudiantes como sujetos críticos.

Sin lugar a dudas, que los estudiantes autores de los relatos que se analizan no tienen aún suficiente conocimiento sobre estas referencias teóricas, pero en forma intuitiva perciben un docente reflexivo, comprometido con su oficio y con la comunidad.

*“En la mayoría de mis compañeros el prof. D.... despertaba simpatías. Otros no lo querían en parte por su exigencia, en parte por su personalidad. Su trato era distante, daba la impresión de que tenía la cabeza en dos lugares distintos: por un lado en el presente del aula, por otro inmerso en sí mismo, entretejiendo insondables reflexiones”.* (Rel. 2, p 3).

.....

.....

*“Es una mujer de carácter apacible, de voz suave y fácil de encontrar... en ocasiones solía perderse en clase mirando hacia algún punto pensando en alguna experiencia propia de su vida para remitirla a la clase o bien para realizar*

alguna intervención” (Rel.1, p 1).

.....  
 .....  
*“Agradezco hasta el día de hoy su sinceridad. P... era políticamente hablando, un tipo muy crítico de la sociedad...del gobierno de turno.... fue el único profesor de la secundaria que nos advirtió sin hipocresías que el mundo que nos esperaba “allá afuera” iba a ser durísimo...el país del desempleo, el país que condenaba a toda una generación de jóvenes a perder buena parte de sus chances de tener una vida digna y feliz...Pudo haber optado por limitarse a “dar su clase” , y de hecho lo hacía impecablemente , como decía, jamás improvisando. Pero decidí tratarnos como adultos, como a iguales y asumir su responsabilidad social”. (Rel. 66, p. 4)*

.....  
 .....  
*“Más allá de que se le endilgaba pesimismo, generaba charlas sobre temas sociales, de la vida en general, consideradas “fuera de programa” para algunos, pero estoy convencido que esas breves charlas eran semillas de esperanza que sembraba en nuestras jóvenes y desconcertadas conciencias ... tratando de transmitirnos la cultura del esfuerzo y la voluntad de propiciar un cambio” ( Rel. 56, p.3)*

.....  
 .....  
*“Cuando algún alumno de la clase le hacía alguna pregunta, no contestaba enseguida, nos recorría a todos con la mirada, como dándose tiempo a pensar y repensar en sus conocimientos vastísimos, y construir la respuesta acertada. Nunca contestaba por que sí....”*

(Rel. 60, p.3).

### **A modo de reflexión**

Entendemos que las hipótesis planteadas

en el desarrollo de este trabajo han quedado plenamente confirmadas.

Las variadas experiencias de enseñanza expresadas en los relatos, de carácter implícito y personal giran alrededor de situaciones singulares que se presentan en la cotidianidad escolar, no del todo advertidas y no siempre documentadas. Estamos seguros que la lectura de estos relatos permitirá a otros docentes y alumnos aprender algo más sobre la enseñanza. Aunque quizá muy poco sobre el tema objeto de este trabajo “las enseñanzas implícitas”, por que como sostiene el mismo Jackson, (2002) “los límites de la influencia de un docente permanecen siempre en la oscuridad” (p.104), hay muchas cosas de los efectos de nuestra práctica que los docentes nunca sabremos cuando terminan. Pero esto no nos exime de continuar pensando/investigando el papel que podemos desempeñar y desempeñamos los docentes en la vida de nuestros alumnos.

Algunas otras reflexiones que surgen ¿podríamos dudar de que estos jóvenes estudiantes hayan participado activamente en su paso por las aulas? ¿Que conocen quién/es son buenos docentes? ¿Que conocen cuáles son las buenas estrategias didácticas? ¿Podríamos dudar de que los agradecimientos que hacen a sus docentes sean sinceros?

La función docente decíamos, constituye una compleja práctica profesional que demanda un proceso permanente de investigación, en la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, ¿podríamos dudar después de leer estos relatos, que los estudiantes deben participar en las investigaciones sobre la enseñanza como co investigadores?

**Referencias Bibliográficas:**

- Agamben, G. (2007). *Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. (2ª ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Antelo, Estanislao (2005) "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar". En *Educación: ese acto político*. Ciudad de Buenos Aires, Del estante editorial.
- Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007.
- Benjamín, W. (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. (1ª ed.). Buenos Aires: Taurus.
- Contreras, J. D. (1993). *Enseñanza, Currículo y Profesorado*. Ed. Akal. Madrid.  
Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe
- Dubet, Francois, (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en Tenti, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, IIEP-UNESCO.
- Freire, P. (2000). *Cartas a quien pretende enseñar*. 4ta ed. México. Siglo XXI.
- Fenstermacher, G. D. (1989). "Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza", en Wittrock. *La investigación de la enseñanza*, Tomo I Barcelona. Paidós.
- Jackson, P. (2007). *Enseñanzas implícitas*. 1ª.ed.1ª.reim. Buenos Aires. Amorrortu
- Jackson, Ph (2002) *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Kertész, I. (1999). *Ensayo de Hamburgo. En Un instante de silencio en el paredón: el holocausto como cultura*. Barcelona. Ed. Herder.
- Larrosa, J. (2008). *Sobre la experiencia*. Universitat de Barcelona. Recuperado de [www.raco.cat/index.php/Aloma/article/download/103367/154553](http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/download/103367/154553)
- Larrosa, J. (2011). "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y Seminarios. Recuperado de [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei.../ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei.../ponencia_larrosa.pdf)
- Litwin, E. (1996). "El campo de la didáctica: en la búsqueda de una nueva agenda", en Camilloni, A. y Otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentino. Paidós.
- Perez Gomez, A. (1999). *Desarrollo Profesional del Docente. Política Investigación y Práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- Santos Guerra, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Argentina. Homo Sapiens
- Simons, M & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Schwarz, B. (2004). *Del Agradecimiento*. Opúscula filosófica 16. Traducción de Juan M. Palacios. Ed. Encuentro. Recuperado de [https://books.google.com.ar/books?id=HFPB6cqHSqIC&pg=PP1&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?id=HFPB6cqHSqIC&pg=PP1&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Schön, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Tadeu Da Silva, T. (1998). "Cultura y curriculum como prácticas de significación". R.E.C. Teoría del Currículum. Revista de Estudios del Currículum. Vol. I. N° 1. Edit. Pomares Corredor.
- Touriñan López, J. M. (2014) Editorial. "La relación educativa es un concepto con significado propio". Revista Virtual Redipe Año 3 Volumen 6. pags. 6-41. Junio 2014- ISSN 2256-1536

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica.

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

Viñao, A. (2002) . *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

Zeichner, K. (1993) . “El maestro como profesional reflexivo” en *Cuadernos*, núm. 220, Madrid. Págs. 44-49.