



# NORMAL DE ECATEPEC

---



## TESIS DE INVESTIGACIÓN

### APROXIMACIÓN A UNA DOCENCIA IDEAL. LA NECESIDAD DE SENTIPENSARSE.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA  
SAUL ELIUD SALAS OLIVARES

ASESOR  
CONSUELO LETICIA RODRÍGUEZ LÓPEZ

## AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

A aquellos y aquellas en los que encontré apoyo, inspiración, asesoría y fuerza; no solo para la elaboración de este trabajo de investigación, sino para el trayecto mismo de la Licenciatura en Educación Primaria que, con este documento recepcional, queda sellado. Mi eterno agradecimiento.

### **A Dios...**

Primordialmente, dignificando mis creencias religiosas, agradezco a Dios por todas y cada una de las experiencias que he vivido. Sin avergonzarme de la confianza que he depositado en mi Dios, reconozco la ayuda indispensable que he recibido en todo el trayecto de mi formación superior. Gracias.

### **A mi padre...**

Agradezco al hombre que más apoyó mis estudios en toda mi vida. A mi padre, Guillermo Salas, por ser el reflejo de la responsabilidad como hombre responsable, por facilitar mi estancia como estudiante; este logro te corresponde tanto como a mí. No hay reproche en el trato y las facilidades que he recibido del mejor padre que pude tener, y hoy más que nunca me siento afortunado de tenerte. Gracias.

### **A mi abuelo...**

Reconozco con gran emoción a mi abuelo Elías Salas, en paz descansa. Hoy recuerdo cada una de sus enseñanzas, bondades y apoyos; me apena que no pueda verlos, pero ha sido mi mayor inspiración y fuente de energías para sobreponerme a los momentos difíciles. Estoy seguro de que estaría igual de conmovido que yo por este logro que a ambos pertenece. Sé que no hubiese llegado hasta aquí sin tu ayuda. Gracias.

### **A mi madre y mi abuela...**

Agradezco a mi madre, Rosalba Olivares por acompañarme en mi trayecto educativo. Por ser una mujer inspiradora y atenta, y por esforzarte en aligerar mis responsabilidades como estudiante; gracias. Hoy valoro la presencia de mi abuela Guadalupe Ceballos, reconociéndola como el eje que articula a toda mi familia, y parte esencial de este logro

tan grande; gracias. A ambas mujeres, que hoy me distinguen con su recuerdo, muchas gracias por cada esfuerzo que emprendieron en ayudarme, deseo que me sigan acompañando en lo que ha de venir. Gracias.

#### **A mis hermanos...**

Reconozco a Fabián Salas, Jair Salas y Rebeca Salas; mis queridos hermanos. Me emociono al recordar el apoyo, inspiración y ánimos que obtuve de cada uno de ustedes en mi estancia como estudiante. Gracias por los consejos y el acompañamiento perpetuo, hoy me doy cuenta de su imprescindible necesidad en mi vida. El logro que hoy me toca encabezar a mí, es igualmente de ustedes. Gracias; a los mejores hermanos que pude tener. Gracias.

#### **A mis tíos...**

Hoy quiero recordar a mis tíos Patricia Salas y Óscar Salas. Agradezco el acompañamiento que me brindaron, principalmente en mis primeros años. Hoy forman parte de mis más sinceros agradecimientos por haber estado conmigo en este largo trayecto, y espero sigan aquí conmigo en los éxitos que comiencen a llegar. Gracias.

En general, agradezco a mi familia; una familia que me brindó tantas facilidades que, soy consciente, muchos otros estudiantes no tuvieron, y por eso estos éxitos son primeramente suyos. Aunque los galardones lleven mi nombre, en mi corazón ustedes son los verdaderos responsables. Gracias, muchas gracias.

#### **A mi mejor amiga...**

A Jazmín Cruz, por ser la ayuda idónea en los momentos críticos de la Licenciatura. Hoy recuerdo los consejos, acompañamiento e inspiración que obtuve de tu persona. No puedo evitar reconocerte como parte integral de mi familia, pues de ti obtuve más de lo que las palabras pueden expresar. Por formar parte de mi más intrínseca fuerza para triunfar, y por brindarme de una amistad sinigual. Gracias, muchas gracias.

### **A mis compañeros...**

Y para mí otra familia, para las personas que, por elección, se han convertido en parte fundamental de mí persona. Recuerdo y agradezco su presencia en mi vida.

Hoy recuerdo a mis más íntimos amigos de la licenciatura. A Diana, Jaqueline, Zury, Andrea, Carlos, Mariana, Daniela y Lizbeth; mi más sincero agradecimiento por su distinguida presencia. Sin lugar a duda la licenciatura no hubiera sido tan agradable sin ustedes. Gracias, muchas Gracias.

### **A mis maestros...**

Finalmente, hoy recuerdo con cariño a mis profesores; quienes me formaron en diferentes ámbitos y, hoy que me encuentro a escasos días de ser nombrado un maestro titulado, veo en ellos una fuente de inspiración y conocimiento. Destaco al maestro Demetrio, Carlos, Ignacio, Padilla, Fabián, Oscar y Gerardo; así como a la maestra Iraís, Athalia, Sharon, Alejandra, Evelyn, Loreto, Itzel, y Pintor; en paz descansen. Hoy son docentes admirables para mí, y estoy profundamente agradecido con ustedes por haberme formado.

### **A mis titulares...**

A aquellos docentes que, en periodo de prácticas fungieron como titulares; de los que aprendí tantas cosas y hoy recuerdo con especial cariño, destaco a la maestra Yamili y a la profesora Beatriz, primera y última docente de mis jornadas de prácticas respectivamente. Aprecio todos los consejos, experiencias y apoyos que recibí de su parte. Muchas, muchas gracias.

### **A mi asesora...**

Finalmente, la persona que me ha asesorado para la elaboración de este trabajo, la maestra Leticia. Hoy me conmueve recordar su apoyo, acompañamiento y, sobre todo, su amistad. Me siento sumamente afortunado de haber trabajado con una docente de su categoría. Aprecio su paciencia y su profesionalidad. Muchas gracias por todo lo que hizo por mí, y aunque no tengo forma de pagárselo, hoy quiero reconocerla como mi mejor apoyo en la recta final de la licenciatura. Muchas gracias.

**A todas y todos, muchas gracias por formar parte de mi vida.**

# INDICE

INTRODUCCIÓN .....	7
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
La Perspectiva Profesional .....	12
La Perspectiva Personal .....	15
¿Por qué es importante investigar sobre esto?.....	18
Objetivos de Investigación.....	21
Supuestos de la investigación.....	22
ESTRUCTURA DEL MARCO TEÓRICO.....	23
1.1 ¿Qué se entiende por <i>Buen docente / Docencia ideal</i> ? .....	24
1.2 Sentipensamiento .....	27
1.3 Pedagogía Crítica .....	30
1.4 Humanismo .....	34
CAPÍTULO II SENTIPENSAR.....	37
2.1 Naturaleza del Sentipensar .....	38
2.2 Lenguaje como ventana a la dimensión sentipensante (cognitiva/emotiva).....	40
2.3 La acción como consecuencia del contexto .....	43
2.4 Pensar para Sentipensar.....	46
2.5 Sentir para Sentipensar.....	50
2.6 La reflexión, juicios y prejuicios.....	52
2.7 Coexistencia como principio fundamental .....	57
2.8 Estructura para construir un ideal sentipensante .....	60
CAPÍTULO III DOCENCIA IDEAL .....	64
3.1 Antecedentes .....	65
3.2 Aportes de Freire para definir una docencia ideal.....	73
3.3 Aportes de S.L. Maturana para definir una docencia ideal .....	82
CAPÍTULO IV EL SENTIPENSAR DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE .....	93
4.1 Características de la entrevista .....	93
4.2 Diseño y fundamento de la entrevista .....	95
4.3 Análisis de la entrevista.....	98
CAPÍTULO V CONCLUSIONES.....	122

5.1 El sistema unilateral causa - efecto .....	124
5.2 El dominio teórico refleja la capacidad del docente.....	126
5.3 El fin invalida los medios (no importa la motivación).....	127
5.4 Los resultados son reflejo de los procesos directos.....	128
5.5 La función docente como elemento suficiente para la docencia ideal .....	129
5.6 El rezago del sentimiento y el pensamiento .....	130
5.7 Docente correcto, Buen docente y ¿Docente ideal?.....	132
5.8 Docencia, primero como persona, luego como labor.....	134
5.9 Todos tenemos malos días.....	135
5.10 Lo visible y lo invisible.....	136
5.11 La reflexión perpetua .....	137
5.12 La congruencia en la mejora .....	138
5.13 La docencia entendida desde el <i>cómo</i> y no desde el <i>qué</i> .....	139
5.14 El ideal docente es alcanzable pero no mantenible .....	141
¿Cuál es mi docencia ideal? .....	143
Comentarios finales.....	144
REFERENCIAS .....	149
ANEXOS.....	152

## INTRODUCCIÓN

Hablar de educación debe ser un acto crítico que dignifique la visión de quienes la viven desde dentro; los educadores. Pocos objetivos están tan marcados en quienes ejercemos la docencia como la mejora continua. Todo maestro busca, en algún momento, mejorar su intervención académica, pero es deber reflexionar ¿Qué se entiende por mejora?, y más aún ¿En qué dirección se sitúa dicha mejora?

Resulta sorprendente que muchos docentes tratan de mejorar su *que-a-ser*<sup>1</sup> como educadores sin antes esclarecer sus nociones básicas sobre aquello a lo que aspiran llegar; es decir, buscan una mejora sin haber delimitado un ideal docente.

Cuando los maestros piensan en las características de los buenos docentes, las vertientes son diversas. Hay quienes recuerdan algún maestro particular de su infancia; otros se apoyan de los programas de estudio; y hay quienes se dejan llevar por elementos que escucharon alguna vez de alguien con cierta autoridad, asumiendo su veracidad inmediata.

Si bien los medios que han moldeado la perspectiva de cada educador con respecto a rasgos deseables de su profesión son extensos, estos no siempre están definidos. Todo esfuerzo debe tener una dirección establecida, un objetivo delimitado al cual aspirar, sin embargo, son muchos los docentes que no tienen un ideal delimitado a cerca de lo que significa y conlleva ser un docente ideal. Es, a raíz de esta situación, que antes de emprender esfuerzos prácticos para mejorar como docentes, primeramente se debe esclarecer ¿Qué es la docencia ideal?

Mediante el abordaje de distintos pilares teóricos, se indagará y, ultimadamente, construirá la aproximación a una docencia ideal; un proceso documentado por un servidor a cerca de este tópico. Se reconoce que, de ninguna manera, se puede generalizar el constructo final como un perfil dogmático alusivo a la docencia. El objetivo primordial de este trabajo de investigación es brindar al lector conocimiento y material de apoyo para incentivar la construcción de su propio ideal docente para la mejora de su *que-a-ser*,

---

<sup>1</sup> Se referirá al *que-a-ser* como el término que alude al proceso conjunto e indisoluble de ser y hacer docente.

pudiendo encontrar en este escrito inspiración, curiosidad y sustento para emprender su proceso empírico de identidad.

Resulta imprescindible indagar en el presente tópico, ya que la falta de un ideal docente; teorizo, puede ser la causa principal de diversas prácticas negativas inherentes al que-a-ser docente. De esta manera, se reconoce que incentivar al maestro a delimitar su propia docencia ideal le permitirá optimizar su mejora, enriqueciendo la calidad de la educación misma.

Para la construcción del presente ideal, que impulse al mejoramiento integral de un servidor como docente, me valdré de un concepto novedoso y relativamente desconocido, denominado *Sentipensar*<sup>2</sup>. Cómo lo deja entrever la etimología del nombre, Sentipensar alude a la acción conjunta de sentir y pensar como procesos indisociables, que sensibilicen a quienes abundan en sus premisas. Resulta un concepto que, por su naturaleza humana, colectiva, emocional y sensible, se vuelve necesario para la construcción de un ideal docente enfocado en el sentido integral del maestro como individuo que ejerce una labor, y no viceversa.

Se busca dignificar la figura del docente desde su lado más humano. Mediante el Sentipensar, se espera construir un ideal que dignifique las visiones más reales de la docencia, sin demeritar aquellas que aluden a una profesión. Para lograr este objetivo, se indagará en postulados teóricos que vislumbren lo que social e históricamente se ha entendido por *buena docencia* desde las voces de sus autores. Además, teorías como la pedagogía crítica y el humanismo serán fundamentales para dar un sentido práctico a esta indagatoria, de modo que no solo se limite un ideal docente, sino se avance a esta construcción como una dinámica de mejora continua.

Además del recorrido teórico por algunas de las personalidades con mayor presencia en tópicos alusivos a la docencia latinoamericana de los últimos años, se recuperará la visión de diversos agentes inherentes a la docencia en un contexto más situado mediante la elaboración y aplicación de entrevistas. Todo con el fin de contribuir a la reflexión de un servidor para la delimitación de una docencia ideal documentada.

---

<sup>2</sup> En este trabajo de investigación, me referiré al término Sentipensar como nombre propio, debido a que se trata de un concepto angular para esta indagación.



Es pues, de esta forma, que a lo largo de este trabajo de investigación, podrá atestiguar un recorrido teórico – empírico que vislumbre las nociones más valiosas de la docencia ideal, mediante la mirada sentipensante. De enfoque cualitativo y tipo explicativo, esta investigación busca generar conocimiento a partir de una construcción propia de un modelo que lleve a delinear el primer paso para la mejora continua del educador, el ideal docente.

## CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pocos objetivos están tan presentes en quienes ejercemos la docencia, como la mejora de la práctica educativa. Hablar de dinámicas, estrategias y formaciones que mejoren, tanto teórica como prácticamente el desempeño del educador es usual en la formación normalista. Irónicamente, muchas de las nociones sobre dicha mejora se limitan al dominio teórico; competencias profesionales; o mejora de la enseñanza, que, si bien son aspectos ampliamente importantes, lo cierto es que hay una infinidad de otros elementos que el maestro puede y debe atender para fortalecer su que-a-ser docente. Pero ¿Qué se entiende por una buena práctica educativa?

A pesar de ser pocas veces reflexionado, la *identidad docente* es un aspecto crítico para todos los maestros, independientemente del nivel al que atienda su formación, su modalidad de enseñanza o el lugar en el que ejerce su labor. Todos los docentes necesitamos una identidad presente y futura, ya que todas las cosas que hacemos, pensamos o sentimos tienen un *porqué* y una dirección.

Entendiendo que la meta de muchos docentes ya sea en formación o en servicio, es mejorar íntegramente como educadores, esto lleva a plantear la necesidad de establecer un ideal de docencia al que se aspire llegar; de modo que el profesor sabrá la dirección en la que encomienda sus esfuerzos, y le será más efectivo lograr la mejora. Resulta muy profundo reflexionar en la siguiente interrogante, ¿Cómo esperamos mejorar como docentes, si no tenemos claro qué es un buen maestro en primer lugar?

La docencia en México es un tema amplio y complejo. El Sistema de Educación Normal de nuestro país es el encargado de la formación especializada de docentes en un ámbito profesional específico de la educación. Para efectos de investigación de carácter cualitativo, centraré mi atención en la docencia de nivel básico, más concretamente, en los ideales que llevan a entender a la misma desde la perspectiva del educador.

En ocasiones, el docente demerita su propia perspectiva como ente fundamental de la educación, cuando de postulados teóricos se habla. Muchos normalistas han asumido el rol de ejecutores de temas plasmados en Planes y Programas de estudio y nada más;

siguiendo orientaciones didácticas y reproduciendo aquellas cosas que se le han encomendado. Resulta alarmantemente normal que el maestro se limite a atender su deber, pero relegando el juicio de su figura como algo sin importancia. En otras palabras, muchas veces los educadores se perciben como entes pasivos de la educación.

El maestro posee la bondad, en la naturaleza de la profesión que ejerce, de vivir la educación desde dentro, proveyendo de una validez que muchas áreas de la pedagogía no conocen. El docente debe reconocer que, si bien existen “deberes” poco propensos a la flexibilidad de una interpretación, lo cierto es que al hablar de una labor que se sustenta por el trato y la interacción con personas, la perspectiva de los profesores tiene mucho valor al definir lo que es y lo que debería ser la docencia.

Para abordar con claridad la visión de este tópico, planteo dos perspectivas de análisis para la problematización; la profesional y la personal. Sin embargo, antes de profundizar en la búsqueda de las nociones sobre lo que se entiende por “*docencia ideal*”, primeramente, se debe esclarecer ¿qué es un ideal?

En ética y educación, un ideal es un principio o valor que se plantea como un modelo de perfección a seguir. Como tal, se trata de un estado inalcanzable pero infinitamente aproximable. Una bondad de los ideales es que no buscan ser alcanzados, sino atraer al sujeto hacia su dirección, pues, de esta forma, habrá una búsqueda insaciable por la mejora. Ahora bien, al buscar el concepto de *docencia ideal* la tarea se vuelve aún más compleja, por la naturaleza dinámica de la definición. Para establecer un ideal docente, se debe tener conciencia de la amplitud del significado de la docencia pura.

Se debe reconocer que, al hablar de la docencia ideal desde la perspectiva particular de un docente, no se está menospreciando la innegable importancia del enfoque profesional del educador en su quehacer general o viceversa (alusivo a lo que Hegel definió como antítesis); al contrario, en conceptos tan amplios y complejos como la educación, sus enfoques, lejos de ser contrarios, deben ser indisociables, pues esto llevará a comprender la plenitud de la definición, por lo que entre más perspectivas y sentidos se aborden, más integral será la construcción final de la noción que, en este caso, es la docencia ideal desde una perspectiva empírica.

A continuación, se reconocerá la importancia de la perspectiva profesional del que-a-ser docente, con el afán de definir una docencia ideal completa.

## La Perspectiva Profesional

Para argumentar la perspectiva profesional de la educación desde la visión del maestro, vale la pena reconocer el aspecto por excelencia atribuido al quehacer docente, socialmente hablando; la enseñanza.

*“La enseñanza es lo que mejor caracteriza a nuestro oficio [hablando de docencia]. Sin enseñanza, no tiene mucho sentido hablar de educación”* (Basabe, Laura; Cols, Estela, 2007, pág. 126)

En el enfoque profesional que rige la labor del maestro, la enseñanza es piedra angular de juicios sobre el quehacer docente. Desafortunadamente, la enseñanza es lo único que buena parte de la sociedad espera que los profesores brinden a sus estudiantes quienes, al final del ciclo escolar, se espera sean portadores de todas y cada una de las competencias que los planes y programas de estudio (documentos sociopolíticos que rigen el sistema educativo nacional) plasman en el perfil de egreso (rasgos deseables de carácter mínimos) de dicho nivel, y que servirá como perfil de ingreso para el siguiente año. Derivado la naturaleza del propio sistema, la enseñanza ha sido utilizada como pretexto para generar etiquetas sociales sobre el rendimiento y capacidad del docente como agente “responsable” de generar aprendizaje, y muchas personas ignoran que este proceso necesita mucho más que un “buen docente” para consolidarse.

(Cáceres, Muñoz, & Valenzuela, 2021) Mencionan que la responsabilidad docente socialmente entendida, es directamente proporcional a la de la rendición de cuentas. Tanto la escuela como el maestro se asumen como responsables de los resultados académicos de los estudiantes, obtenidos en evaluaciones estandarizadas o pruebas nacionales de conocimiento plasmado en papel (pág. 6).

Los docentes son educadores profesionales, requieren obligatoriamente una formación especializada de nivel superior para acreditar; no solo en el marco legal, sino, principalmente, en la propia praxis, que cuentan con el dominio teórico - metodológico, práctico, didáctico y formativo necesario para tener a su cargo un grupo.

No importa la modalidad de enseñanza de la que hablemos, todo normalista sigue, desde el primer día de su formación, el perfil de egreso de la licenciatura como parte de su identidad, pues es lógico asumir que seremos maestros más capaces en medida que nos

acerquemos a dicho perfil. Sin embargo, es un hecho que, aun cumpliendo con cada aspecto del perfil de egreso, teniendo un título universitario, un amplio currículo o un extenso trayecto de experiencia que; si bien son aspectos importantes en el estrato laboral, no son suficientes para afirmar con toda certeza que el docente hace “bien” su labor; mucho menos que se trata de un buen docente. Por lo tanto, surge un dilema al cuestionarnos ¿Qué conlleva ser un buen docente profesionalmente hablando?

Por un lado, se reconoce la importancia de un perfil de egreso pues, muy como el que los alumnos tienen al final de cada ciclo o nivel escolar, se trata de un conjunto de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, destrezas y capacidades) que el profesor debe poseer para seguir su trayecto. La educación a nivel mundial es jerarquizada y ascendente en complejidad, va de aspectos cotidianos a más complejos y especializados. Los docentes responden a competencias genéricas y específicas para egresar de una licenciatura normalista de nivel superior y desempeñarse como maestro titular en el nivel educativo de acuerdo con las competencias que acredite su formación. Sin embargo, estos rasgos corresponden a una normativa que, en todo caso, valora elementos deseables y realistas del actuar docente; es decir, son aspectos alcanzables, lo que no encaja con la premisa de un ideal docente.

Es pues, de esta forma, que aunque el perfil de egreso es una buena guía para el quehacer del educador, no es un elemento suficiente para hablar ni de buena docencia ni de docencia ideal, sino de docencia en su sentido más puro. Desde este enfoque profesional, responder a la pregunta planteada ya amerita un profundo nivel de análisis, ya que en el presente marco, no solo se encuentran los ya mencionados perfiles de egreso como modelos a seguir, sino también una perpetua invitación al desarrollo de dominios integrales del educador.

El dominio teórico, por ejemplo, ha sido atribuido por muchos docentes como un reflejo de la capacidad integral del educador; es decir, si el maestro tiene un correcto manejo de los principios teóricos de el/los cursos que imparte, automáticamente se asume como un buen docente ante buena parte de la sociedad y sus alumnos. Nuevamente, sin el afán de menospreciar este dominio, es bien sabido que el conocimiento del profesor no se traduce automáticamente en una buena enseñanza, por lo que, complementario a este conocimiento, es deber del educador desarrollar la capacidad de dirigir dicho dominio mediante una enseñanza adecuada con relación a sus educandos.

Otro dominio usualmente referido de la formación docente es el dominio didáctico. Responde a las capacidades del docente de planear, preparar e intervenir con fines educativos auténticos y contextualizados a las características de su grupo. De este se desprende tanto la eficacia como la eficiencia; competencias básicas del educador que está en constante preparación.

Si bien delimitar el buen ejercicio docente desde una mirada profesional involucra contemplar no solo aspectos teórico - metodológicos, sino también aquellas competencias relacionadas al profesionalismo del maestro, lo cierto es que suele ser percibida como una tarea innecesaria al contar con prospectos plasmado en documentos oficiales que definen rasgos deseables del educador. Pero, nuevamente vale la pena preguntarse, si estos rasgos son accesibles para el profesor ¿Qué viene después de cumplir con la función del docente?, habría que definir algo superior al deber del profesor si se aspira a una mejora perpetua.

Pareciera que no hay mucho que indagar en cuanto a los quehaceres del buen docente desde el punto de vista profesional refiere; sin embargo aquellos que estamos inmersos en la educación reconocemos que hay un amplio trecho entre los supuestos y los hechos. Esta desconexión entre la teoría y la práctica no debe ser juzgada tan superficialmente, pues existe una infinidad de situaciones, acontecimientos, condiciones y circunstancias que, por una causa u otra, terminan por desviar lo que los educadores hacen; incluso aquellos elementos que parecen más estáticos.

La perspectiva profesional de la docencia ideal no se limita a la profesionalización de la misma, o a cumplir con la obligatoriedad de una función, debe trascender a una relación más estrecha con la perspectiva personal de quien ejerce la docencia. No se trata de asumir la perspectiva profesional como aquello que el docente debe hacer como si fuese una máquina que se limita a ejecutar contenidos de un currículo, sino reflexionar y replantear su importancia en la gestión de la labor que presta, así como la forma en que se lleva a cabo su función, aunque estas fuerzas internas sean apenas perceptibles para su entorno.

¿Por qué enfatizar en la perspectiva profesional del educador?, innegablemente sus implicaciones son importantes. La mayoría de las concepciones referentes a la buena docencia centran su atención, casi por completo, en elementos de esta dimensión; por lo que es importante conocer cuáles son los rasgos profesionales que se han reconocido

como propios del buen maestro, así como aquellos que aportan hacia una aproximación de educador ideal. Es importante indagar en el impacto de esta dimensión al hablar de una docencia ideal que, si bien aún no está definida, se reconoce como “algo más” que la docencia que se limita a cumplir su función. Se busca indagar en una mirada que rebasa los límites de cumplir con el deber que le corresponde al docente desde el enfoque profesional de su ejercicio.

La dimensión profesional de la docencia ha sido propensa a una mecanización tal que, para muchos docentes, no se puede mezclar con las concepciones particulares de la persona que está detrás del maestro; asumiendo un rol pasivo que ciertamente atenta en contra del aprovechamiento de todas las nociones que el maestro puede contribuir a la revaloración de su docencia. De esta manera, resulta imperante considerar la perspectiva personal del educador con la misma expectativa que su dimensión profesional; sin olvidar que de esta manera, se obtendrá una visión más completa e integral del profesor.

## La Perspectiva Personal

Ahora que se tiene un panorama encaminado a la perspectiva profesional, toca reflexionar sobre la interrogante ¿Qué conlleva ser un buen maestro desde la perspectiva del profesor? En educación, como en muchas otras ciencias sociales, delimitar pautas para sus agentes involucrados representa un desafío. Toda labor que conlleve un trato directo con otras personas es propensa, por parte de quienes vivimos el proceso, de subjetivar una misma cosa. La percepción varía según las motivaciones que cada persona tiene, sus límites personales, económicos y sociales, así como sus intenciones y prioridades, sin olvidar sus capacidades como individuo y como profesionista. Rescatar la opinión de los docentes sobre su propia docencia es un acto crítico que conduce a la comprensión del mundo educativo en el que estamos inmersos.

Si bien todos los docentes reciben una formación normalista compartida, pueden trabajar en una misma institución o tener ideas de enseñanza similares, innegablemente la docencia es un proceso directamente influenciado por cómo es el educador que la ejerce. Si busca mejorar, el maestro debe tener un ideal sobre la docencia a la cual encomendar sus esfuerzos; el problema, como se ya se mencionó, es que muchas veces el profesor se limita a definir dicho ideal en base a aspectos meramente profesionales, cometiendo el

error de disociar este enfoque de aquel que aborda el lado más humano y emocional de la docencia, o, en el peor de los casos, ni siquiera tener un ideal delimitado. Es pues, de esta manera, que para hablar de una docencia ideal, necesitamos Sentipensar la misma.

*Para (Moraes & De la Torre, 2002) Sentipensar es “El proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar de forma natural” (pág. 1).*

Irónicamente, muchas veces los docentes olvidamos que; antes de ser normalistas, titulares, directivos, supervisores, secretarios de educación o cualquier papel que desempeñemos en el sistema educativo, somos personas. Hay que reconocer que la educación tiene una parte subjetiva, amplía nuestra percepción como agentes internos, porque, aun cuando hablamos de un mismo plan de estudios a nivel nacional, una misma malla curricular, una misma formación y función social; la educación funciona con personas, y las personas interiorizamos lo externo, lo sentimos, lo pensamos y lo vivimos de diferentes maneras.

Los docentes no podemos asumirnos como máquinas que piensan de forma neutra, o que para llegar a un ideal, basta con seguir un perfil de egreso que, por más objetivo que parezca, no se sigue de la misma forma por todos los educadores, pues cada uno vive la docencia a su manera; ya sea por sus ideas previas, sus posibilidades y recursos, o por sus límites y realidades que, muchas veces, por mera calidad humana, nos hacen hacer o asumir responsabilidades que, tal vez no nos corresponden, pero que no podemos evadir porque apelan a nuestra calidez como individuos emotivos. Es así como la docencia no es solo una profesión, es una parte de nuestro ser.

Después de estas premisas, considero que hablar de docencia desde una perspectiva personal no es menos necesario que hacerlo desde un enfoque profesional, porque ¿quién puede defender como algo objetivo el “perfil de persona ideal” que debe ser un docente?, pues, aun sabiendo que cada sociedad está regida por una ética formativa (aquella que impone ciertas conductas mediante esquemas organizacionales); que reconoce valores colectivos, normas de convivencia y aspectos interpersonales a desarrollar en sus ciudadanos para resolver los conflictos, no quita el hecho de cada individuo lo interioriza de formas muy distinta, y aunque los resultados sean aparentemente similares, las causas que los propician son muy diversas.



Cuando se habla de nociones, pensamientos, ideas, sentimientos o actos, se debe reconocer que estas no son más que consecuencias “visibles” de procesos que en la mayoría de las ocasiones no terminamos de comprender. Básicamente, el Sentipensar, lejos de ser una plusvalía o una opción para elegir, es algo totalmente necesario al hablar de profesiones de alto impacto social, como es el caso de la docencia; debido a que el acto de mirar hacia el interior de uno mismo verdaderamente incide positivamente en las acciones futuras, ya sea en un ámbito profesional o no.

La concepción del otro (quien rodea al sujeto), para el docente, tiene repercusiones, no solo en la forma en que los alumnos y la sociedad en general lo perciben, además, impacta en la visión de sí mismo, lo que incide directamente en sus acciones, es decir actos, pensamientos y sentimientos (Maturana S. , 2004, pág. 137). Negarse a asumir la importancia de las voces de quienes rodean al individuo puede ser la causa de una peligrosa desconexión entre las nociones y la práctica. Es necesario pensar para sentir, y sentir para pensar si se busca delimitar una docencia ideal a plenitud.

De esta manera, un servidor reconoce que, como muchos docentes, he dejado pasar por alto la importancia de definir mi propia docencia ideal. No he valorado adecuadamente la correlación entre el ámbito afectivo y emotivo que sugiere el Sentipensar. He buscado entender de manera enteramente profesional una labor que es mayormente humana (en el sentido personal me refiero) y, seguramente, esto ha producido ideales de buena docencia que me propongo cuestionar, en busca de una argumentación crítica con relación a sus nociones. En caso de no hallar razón en aquello que, por mucho tiempo, creí adecuado para definir la docencia ideal, busco desprenderme de ellas y reconstruir una renovada idea y significado de la buena docencia. Tener un ideal verdaderamente consiente y fundamentado, congruente a mi formación actual es el primer paso en la búsqueda de la mejora continua como educador.

Todas estas reflexiones me llevan a la interrogante que buscaré responder a lo largo de este trabajo de investigación, **¿Cuál es mi docencia ideal; qué características tiene, y sobre todo, como avanzo hacia ella desde el Sentipensar (me)?**

## ¿Por qué es importante investigar sobre esto?

Uno de los principios más importantes del Sentipensar (como se abordará en el siguiente capítulo), es reconocer que el sujeto no puede ser sujeto sin la influencia, directa o indirecta, de quienes lo rodean. Asumir esta influencia es una condición que no determina su ocurrencia, es decir, el hecho de que el sujeto no asuma este impacto no significa que no lo tenga, por lo que se busca promover la conciencia crítica de reconocer su presencia y trabajar sobre ella. La importancia del otro, queramos o no.

Todas las personas son producto de su entorno, del lugar donde crecemos y nos desarrollamos, pues gracias a aspectos como la crianza, nuestro temperamento, gustos o motivaciones son concebidos como elementos interiores y naturales, y no como algo externo o adquirido. Esta asimilación aplica tanto para aspectos socialmente positivos como negativos.

(Moraes & De la Torre, 2002) Opinan que, a medida que cualquier sujeto va creciendo, se enfrenta a retos, situaciones y obligaciones por primera vez en su vida. Estas primeras experiencias suelen incomodar, pues, por naturaleza, los seres humanos temen a lo desconocido; pero, poco a poco, se acostumbran a dichos retos y no solo se perciben a sí mismos como entes más capaces sino, además, perfeccionan su hacer mediante sus pensamientos; derivado de la influencia que tienen las personas (el otro) que los rodean en dicho proceso de adaptación. En otras palabras, se debe reconocer cómo es, cómo piensa y cómo siente el otro, y esos otros que son, piensan y sienten, integran una fuente de reflexión crítica, indispensable en cualquier proceso de mejora continua, pues acercan al sujeto a una realidad más completa.

Cuando hablamos de docencia, esta profesión cuenta con una de las mayores bondades que facilitan el proceso sentipensante, la cual es que todos los docentes fuimos alumnos. Si bien no de forma exacta, el docente “comprende” las necesidades de sus alumnos porque ha estado en su papel; y aunque las condiciones y formas de ver la educación son diversas e imposibles de asumir de forma idéntica, lo cierto es que esta experiencia es un aspecto que promueve la sensibilidad del educador al establecer relaciones con sus educandos.

Innegablemente, todos hemos sido tocados por algún maestro, los profesionistas han tenido docenas de ellos a lo largo de sus vidas, algunos más de su agrado que otros, pero al igual que quienes asistieron al preescolar, la primaria o la secundaria, todos conocemos, al menos de forma muy superficial, la figura del educador y su importancia en la sociedad. Para poder Sentipensar adecuadamente la docencia, debemos reconocer la influencia del estudiante sobre el maestro mismo, pues esto no solo le permitirá al profesor ser más humano en su labor, sino que además, dará una identidad mucho más realista a su percepción, pues lejos de aislarnos de nuestras obligaciones (como algunas docentes creen), fortalecerá el trato y las dinámicas relacionales que mantenemos con los agentes presentes en la educación; lo que favorece infinitamente su formación (Panqueva, 2009, pág. 48).

No se puede afirmar que lo que los docentes imaginábamos como un “buen maestro” cuando éramos pequeños es un concepto ideal (pues seguramente lo idealizamos por ámbitos poco viables como jugar toda la clase y no tener una sola tarea en todo el año), pero aun así resulta valioso recordarlo y, sobre todo útil reconocerlo para constatar la evolución del pensamiento.

Haber experimentado en carne propia algunas de las emociones que nuestros alumnos seguramente viven hoy en día; como el nerviosismo de olvidar una tarea, o esa sensación de incertidumbre cuando el maestro lee los resultados del examen en voz alta, o la tristeza de no poder llevar la mochila que más le gusta, sino la más barata por la difícil situación económica; deberían sensibilizar al docente no solo en lo que hace, sino como entiende la educación. Todas esas experiencias le permiten al educador saber lo fácil que es aburrirse en una clase, u olvidar algo que, en ese entonces, si comprendimos. Al hacer esto, ya estamos sentipensando. El acto de reconocer la naturaleza del alumno abre infinitamente el panorama para la mejorar, en las dos perspectivas mencionadas (profesional y personal; cognitiva y afectiva), nuestra práctica docente.

En mi opinión, aquellos que somos docentes, ya sea en el primer semestre de la licenciatura de la Escuela Normal, o después de treinta años de servicio profesional, no debemos dejar pasar la oportunidad de sentipensarnos con todo lo que esto implica; ya no solo porque favorecerá el rendimiento académico y laboral, sino porque enriquece las relaciones que tenemos día a día con nuestros alumnos. Nos ayuda a sentirnos mejor con nosotros mismos, amplía el panorama de la carrera que hemos elegido y, principalmente, nos hace saber y entender más de quienes somos y a que nos dedicamos.

Hablar desde una postura empírica de la docencia ideal pudiera parecer un acto que beneficiará únicamente a un servidor, pero no es así. Mediante la documentación del proceso crítico reflexivo de Sentipensar la docencia en aras de generar un ideal docente, usted podrá ser testigo de un amplio repaso teórico de algunas percepciones docentes que, innegablemente, pueden ampliar su sentido de docencia. Además, se profundizará sobre el término Sentipensar como una herramienta elemental de mejora continua en tanto aspecto del desarrollo humano se lo proponga. La documentación de la metodología a utilizar puede ser perfectamente replicable para el lector, realizando las adecuaciones pertinentes para un uso eficaz.

Indagar en los supuestos teóricos, metodológicos y empíricos de la buena docencia en busca de una identidad que impulse la mejora de la práctica educativa es, en mi opinión, el primer paso para el logro de los objetivos. Sin demeritar aquellos aspectos que usualmente son trabajados en búsqueda de la mejora de la educación, habría que cuestionarse ¿cómo se mejora si no se ha delimitado un ideal a seguir?

Desarrollar el presente trabajo de investigación incide positivamente en un ámbito que, cada vez, toma mayor importancia en la educación básica en México; el reconocimiento docente. Ahora que el sentido de valor como personas cambiantes y susceptibles al entorno se encuentra en diversidad de documentos oficiales que van desde los propios Planes y Programas de Estudio hasta las guías de Consejo Técnico Escolar vigentes, considero que generar una de las primeras investigaciones sobre la importancia de reconocerse como personas docentes en una etapa post-cuarentena aprovechará la sensibilidad que muchos educadores y personas han adquirido para valorar y re significar la profesión.

Vale la pena desarrollar este trabajo de investigación porque conjunta dos tópicos raramente transversalizados, propiciando conocimiento innovador. De ser comprobados los supuestos, la noción de la identidad docente tomaría una fuerza que, posiblemente no tiene en muchos educadores, impulsando su propia búsqueda y construcción de un ideal docente mediante el Sentipensar. Puede asumirse como un “punto y aparte” en el ejercicio de la enseñanza del profesor; sin olvidar que repercutiría de forma directa en la mejora de la educación desde los dominios del maestro, además de revalorizar la profesión empezando por nosotros mismos.

## Objetivos de Investigación

Definir una aproximación a la docencia ideal no es una tarea sencilla, requiere de un sustento teórico, filosófico y empírico para cumplir con los objetivos trazados, entre los cuales radica explicitar la necesidad de sentipensarse como docentes. Definir una docencia ideal que lleve a una mejora continua e inspire a otros docentes a hacer lo mismo mediante la documentación de este trabajo.

Proveer conocimientos y saberes teóricos a la comunidad científica inmersa en el tópico de la docencia a nivel internacional, a maestros en formación o en plano servicio que, para fines académicos, profesionales o de interés personal, encuentren en este trabajo de investigación material de utilidad para sus propios fines. Entiendo que, aunque en los anales de la presente investigación el conocimiento emergente se planteará como una aproximación y no como “la aproximación” derivado de que, en la educación es imposible generalizar un enigma tan grande como la docencia ideal, reconozco que la metodología utilizada, así como el soporte teórico y empírico pueden ser de utilidad para quien tome la decisión de construir su propio ideal docente, guiándose con el proceso de un servidor en aquellos aspectos que le resulten congruentes.

Como se mencionó anteriormente, la mejora de la práctica y la calidad educativa que emana del docente se verá beneficiada con la delimitación del ideal; y, seguramente, esta mejora de la práctica sea uno de los mayores y más presentes objetivos en los docentes de cualquier nivel educativo, por lo que aunque esta investigación sea elaborada y apoyada mediante el marco metodológico por docentes de Educación Primaria, lo cierto es que fácilmente puede trasponer a cualquier educador que esté en busca de mejorar su docencia.

Para lograr los objetivos planteados, esta investigación estará apoyada no solo de referentes teóricos y empíricos que le den un fundamento científico a las dos categorías angulares de este trabajo; la docencia ideal y el Sentipensar; sino además, en el afán de dignificar el principio angular de reconocer las voces de los educadores al hablar de docencia, se recuperarán, mediante entrevistas específicamente diseñadas para fortalecer al desarrollo preciso de esta investigación, testimonios, opiniones y argumentos

de diversos agentes relacionados a la docencia, para conocer, analizar y referir a la construcción documentada de ideal docente que nos convoca en este documento.

Para atender la presente problemática, habrá que cuestionarse ¿Qué se ha entendido como “docencia ideal” ?, ¿Qué características posee dicho ideal? ¿Cómo puede el Sentipensar contribuir a su definición y aproximación?, ¿De qué sirve definir la docencia ideal y Sentipensamiento como herramienta angular de la mejora?, ¿De qué manera esta investigación favorece el tópico educativo?

Busco que las incógnitas y paradigmas aquí expuestos vayan más allá de un espacio casual de reflexión, busco que, a raíz de los conocimientos, ideas y conclusiones generados en el presente trabajo, el lector traslade dichos elementos a un plano tangible, a la práctica en el aula, al quehacer docente y a la vinculación entre lo que se cree y lo que se hace. Al final del camino, la suma de esfuerzos individuales; creo firmemente, pueden generar un cambio social de paradigmas, un cambio que conduzca a una revalorización docente comenzando por los propios maestros.

## Supuestos de la investigación

Teorizo, la ausencia de una delimitación alusiva a la docencia ideal se traduce en la principal causa de prácticas docentes descontextualizadas, inapropiadas e incorrectas que muchos docentes han normalizado y repetido hasta caer en una falsa normalidad, propiciando consecuencias negativas en sus alumnos.

Considero que la falta de atención a esta problemática se debe, principalmente, a que ni siquiera es considerada como una problemática, debido a que son pocos los educadores que valoran la delimitación de un ideal como recorrido primario en la mejora educativa desde propio maestro.

No estructurar un ideal de docencia propio, puede conducir a la búsqueda no enfocada de la mejora, posiblemente, no se tenga un sustento crítico y real de los ideales que muchos docentes construyeron de manera informal, acatando indicaciones y recordando buenas perspectivas empíricas de docentes que, en algún momento, les formaron, pero sin reflexionar realmente en sus bases y dejándose llevar por un conformismo que se puede traducir en una baja calidad de la intervención educativa.

## ESTRUCTURA DEL MARCO TEÓRICO

(García & Bautista, 2016) Mencionan que el elaborar un marco teórico no se limita a hacer una revisión de la literatura; se trata de indagar y encontrar, mediante las investigaciones ya realizadas, un sentido real de que se busca lograr con el trabajo. Antes de la inmersión al campo experimental, la teoría nos sugiere, encamina y evidencia las herramientas necesarias para recolectar la información verdaderamente útil para nuestro trabajo y, por lo tanto, el marco teórico, en cualquier trabajo de investigación, debe sustentar y acompañar al trabajo de campo (pág. 3).

Si bien el marco teórico no se utiliza de la misma forma en una investigación cuantitativa que en una cualitativa; como es el caso, lo cierto es que ya sea con la finalidad de probar teoría existente o generar nueva, la revisión del arte no solo apoya científicamente los argumentos y e interrogantes que surjan en el camino, sino, además, permiten tener una mirada transversal de aquellos campos de interés relacionados con la docencia. Además, la revisión de los teóricos descritos a continuación permitirá conformar el instrumento seleccionado entrevista, para el desarrollo del trabajo de campo del Capítulo IV

Dentro de los objetivos de este trabajo, está generar conocimiento a la comunidad a cerca de mi propio ideal docente, y, por tanto, éste no puede tener un carácter científico *general*, debido a que la metodología no contempla un muestreo amplio con otros docentes como para establecer un modelo con mayor validez estadística, además, se reconoce filosóficamente imposible establecer una docencia ideal para todos los maestros.

Aunque el conocimiento producido no pueda ser canonizado, su construcción requiere un fundamento teórico para validar los argumentos que se vayan construyendo en el camino, y, aunque este no será un ideal generalizable, si permitirá ilustrar un camino de aproximación para que otros docentes puedan interesarse, inspirarse y animarse a encontrar y avanzar hacia el suyo. En ese sentido, cuatro son las categorías teóricas de las que me apoyaré para validar el presente trabajo de investigación.

## 1.1 ¿Qué se entiende por *Buen docente / Docencia ideal*?

Para la realización del presente trabajo, y para los propósitos y metas que se buscan cumplir; la metodología a utilizar, así como su naturaleza misma, se han delimitado dos enfoques primarios de sustento teórico; *la docencia ideal*, y *el Sentipensar*. Resultaría incongruente encaminar esfuerzos en la búsqueda de lo que, para un servidor, alude a una buena docencia, sin abordar lo que estudiosos del mismo fenómeno se han encargado de vislumbrar a través de sus propias perspectivas de investigación.

El concepto de *buen docente* y el de *docencia ideal* son indisociables, dependen mutuamente de su significado porque están estrechamente relacionados con los ideales. Para definir ¿Qué se entiende por *buen maestro*? existen diferentes perspectivas, que van desde la visión del alumnado, del colectivo social como padres de familia, de otros profesionistas, de agentes de gestión educativa como la Secretaria de Educación Pública o la Supervisión escolar; y todas ellas son importantes porque la incidencia que tienen en el actuar docente es más amplia de lo que se percibe a simple vista.

Reconociendo el valor de las percepciones anteriores, considero que, de entre todas ellas, la visión más importante, y la que desarrollaré en el presente trabajo, es la del propio educador. Con esta selección, no pretendo sugerir que las percepciones del resto de agentes aledaños a la educación son irrelevantes; al contrario, su valor impera significativamente. Sin embargo, se aprovecha la formación normalista de un servidor para dignificar la voz de los maestros.

La figura del docente mantiene un remarcado valor pedagógico que no debería ser relegado por nociones pasivas de la figura del maestro en la gestión de las funciones y procesos alusivos; y en la delimitación de ideales docentes esta negligencia se vuelve aún más grave. Definir un ideal docente más que una opción a elegir debería asentarse como una obligación no escrita para la mejora de la calidad del servicio y queha(ser) docente. Después de todo, es difícil esperar que la práctica del profesor mejore continuamente si no hay un ideal delineado sobre aquello a lo que aspira o busca llegar a ser, mediante un proceso perpetuo, cimentado en la humildad de reconocer sus áreas de oportunidad y emprender planes de acción crítica que le permitan mejorar su intervención en situaciones futuras.



Es pues, de este modo, que dentro del extenso compendio de autores de los que este trabajo de investigación se valdrá para sustentar teóricamente los postulados emergentes, vale la pena hacer una mención honorífica a los aportes de la Investigadora Educativa y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia (2004), y consolidada como Facilitadora Grupal por la CPEIP, Trainer en desarrollo cognitivo en el ICELP de Jerusalén y Evaluación Dinámica en Madrid, así como Pos titulada en la Educación Diferencial y con diferentes maestrías en Educación y Pedagogía en su país de origen, Chile; la actual profesora de la Universidad de la Serena, Silvia López de Maturana, son indispensables al momento de hablar del significado de la buena docencia. Dentro de sus diversas áreas de interés, la doctora Maturana ha dedicado buena parte de su vida a investigar desde diferentes perspectivas, la docencia ideal recuperando testimonios y opiniones de agentes educativos. (Maturana S. , Mercado público, 2016)

*“Nuestro derecho a no cambiar, a no perfeccionarnos, acaba justo donde empieza el derecho de nuestros alumnos al mejor profesor que llevamos dentro”. Fernández, 1991:215 citado por (Maturana S. , 2004)*

Mirar hacia una docencia ideal debe significar más que un proceso accidental de reflexión “obligada” por otra persona, debe ser un deseo que se sienta como una obligación moral que nos impulse a mejorar nuestra práctica. Como deja ver Fernández en su cita, la mejora y el perfeccionamiento (entendiendo como tal al avance continuo hacia el perfil de docente ideal) no es un acto que encuentra sentido al buscar responder únicamente las nociones del maestro, sino también responde a la importancia de hacerlo pensando en quienes reciben nuestro actuar cada día; nuestros estudiantes.

Si bien, es imposible afirmar que existe un perfil universal que defina al buen docente, si existen aspectos que, ya sea porque son requerimientos profesionales, rasgos socialmente sugeridos o menciones habituales de los autores de renombre en la educación, si pueden ser “objetivados” y asumidos como necesidades genéricas para aquellos que buscan mejorar como docentes; pero dichos criterios no se libran de la posible modificación que sufrirán al ser interiorizados por cada educador.

Para esta investigación, los aportes de la doctora Maturana son necesarios para argumentar aquellos aspectos que socialmente, son sinónimos o, cuando menos, indicios con injerencia social sobre lo que caracteriza al ideal de nuestra profesión, y la forma en la que inciden en la vida diaria del educador. Innegablemente la docencia se basa en

interpretaciones, pero aun en las partes más subjetivas de la misma, existen influencias que, de forma consciente o inconsciente, moldean nuestras concepciones sobre lo que es bueno y malo, posible e imposible, aproximable y evitable.

Los trabajos de Maturana enriquecen los propósitos planteados, pues la autora remarca la visión del maestro sobre su propia docencia, indaga en sus motivaciones, historias de vida y experiencias, pero sin olvidar que lo que los alumnos, colegas y compañeros tienen para opinar sobre el propio desempeño del educador. Para Maturana resulta importante, como una necesidad, contemplar visiones externas del quehacer del docente, para reconocerse como un ente más completo e íntegro.

Además de la doctora Maturana, me apoyaré en autores del fenómeno educativo con énfasis en la docencia, como López Cámara; investigadora y profesora en la universidad de Córdoba, por sus múltiples trabajos de sobre el significado docente a partir de valorar las voces del alumnado, viabilidad de los rasgos del perfil de egreso universitario en congruencia con la práctica educativa, así como el uso inminente de las TIC's que, aunque no es mi punto de interés, infiere en la necesidad que tenemos los maestros de adaptarnos a nuestro entorno para ejercer profesionalmente nuestra labor. (López, 2017)

Los aportes de la doctora Rosana Santiago García (Rosana Santiago Garcia, 2022), docente investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, con Maestría en Estudios Culturales y Doctora en Estudios Regionales, se complementa con los de Darío Fonseca (Fonseca, 2018); Doctor en Educación y con maestría en investigación educativa por parte de la UAEM, actual investigador educativo de la FCC de la Universidad de Cuautla Morelos, para referir una de las investigaciones con mayor parecido al presente trabajo, pues se trata de una aproximación propia de ideal docente con énfasis en la comunidad estudiantil de una universidad de ciencias sociales, pero que mediante un recorrido histórico y empírico, recuperan una gran cantidad de autores que, ciertamente, enriquecerán el Capítulo III de esta investigación.

Reconocer lo que históricamente se ha entendido como una buena práctica educativa por las personalidades referidas será enriquecedora para atender los propósitos planteados de esta construcción empírica de docencia ideal. Si bien, se reconoce el remarcado valor de las aportaciones de los autores mencionados, los juicios emitidos no dejan de ser interpretaciones que, de ninguna forma, podrían canonizar el significado más profundo de quienes ejercemos la docencia, por lo que su referencia, así como la de los siguientes

actores, tiene una finalidad teórica y científica, pero de ninguna manera pretende ser dogmática en criterios de esta indagación.

Dentro de la comunidad científica alusiva a la educación, existen motivaciones para la mejora que no siempre serán compartidos; ya sea la competitividad, la reproducción de ideales sugeridos que, posiblemente, no han sido del todo reflexionados, o el afán de cumplir con la función, lo cierto es que se trata una brecha que conduce, en mayor o menor grado, a la mejora educativa, por lo que el fin último del ideal, que es el perfeccionamiento, se mantiene intacto, aunque no todos ellos pueden definirse como ideales.

Para este trabajo de investigación, tener un compendio de referentes teóricos que guíen y permitan contrastar los ideales empíricos emergentes no es una plusvalía, es una necesidad. Afortunadamente, los autores recopilados cuentan con un importante renombre académico, por lo que el lector puede tener la certeza que, detrás de cada afirmación, existe un sustento formalizado y múltiples veces galardonado que reconoce su valor científico.

## 1.2 Sentipensamiento

Como se mencionó anteriormente., esta investigación se apoya en dos categorías teóricas principales, donde ya se ha planteado una postura inmersa a la primera, y ahora es momento de hacerlo sobre el enfoque vehicular, por así llamarlo, que permitirá alcanzar los objetivos trazados, el sentido desde el cual planteo esta indagación teórico – empírica; el acto sentipensante.

Desafortunadamente, el concepto Sentipensar es relativamente nuevo, y poco enfocado al tópico educativo. Se atribuye a Saturnino De la Torre la autoría el concepto propiamente dicho, aunque ciertamente no fue el primero en abordar la necesidad de vincular el sentir para pensar y viceversa. Con la intención de generar conocimiento, (Moraes & De la Torre, 2002) mencionan que el término “*Sentipensar*” se ha utilizado para ilustrar el cambio de paradigmas en la ciencia y sus consecuencias educativas a través del profesorado; buscar generar una reflexión y comprensión del proceso formativo de sociedades en movimiento con estructuras epistémicas ya establecidas (pág. 1).

El concepto *Sentipensar* es muy amplio y complejo, pero si pudiera englobarse en una premisa, esa sería el vínculo indisociable entre el ámbito cognitivo y el emotivo que guía y da sentido a nuestras acciones, propiciando la identidad verdadera. El concepto defiende la necesidad no solo de conocer sino de interesarnos por el otro; por sus opiniones, sus intereses y motivaciones, pues, de esta forma, al reconocer que lejos de ser un agente aislado, el profesor, como cualquier otra persona, coexiste con otras personas, propiciará el encuentro de una identidad verdadera, presente y futura (un ideal). En medida que el maestro se haga consiente que tiene una parte emotiva que no puede desprender de sí, llevará a enjuiciar paradigmas sobre la educación, lo que permitirá reconstruir sus nociones referentes a la docencia.

Es importante mencionar que, aun cuando el título del presente trabajo de investigación menciona el término "Sentipensar", muchos de los referentes teóricos utilizados en el apartado no han sido directamente trabajados desde dicha definición, debido a la premura existencial del concepto; así como el hecho de que se trata de un término emergente de la sociología y la filosofía moderna que, recientemente, comienza a migrar al tópico educativo con textos académicos de reflexión crítica, pero enfocados primordialmente al proceso de enseñanza, y no a la cimentación de un ideal como es el caso.

Si bien muchos de los autores referidos en el marco teórico no describen literalmente el concepto *Sentipensar*, enriquecen los principios teórico-pedagógicos del término, como lo son el vínculo indispensable entre el plano cognitivo y afectivo; su incidencia en el proceso de aprendizaje del estudiante, el lenguaje, las acciones, la reflexión, la influencia de las personas externas que rodean al sujeto, el desarrollo de la identidad personal y profesional, así como la capacidad de moldear el deber como parte del ser.

Para el Capítulo II, autores como Humberto Maturana (Romesin, H, 2016); biólogo, psicólogo e investigador educativo chileno, ganador del Premio Nacional de Ciencias Naturales en su país natal en 1994; con un doctorado en la universidad de Harvard y especializado en la neurofisiología, enriquecerán el acto sentipensante mediante sus aportes sobre la importancia de las emociones en la educación, así como su incidencia en las concepciones que cada sujeto tiene con respecto al mundo que lo rodea. Sus aportes son de alta relevancia para esta investigación

Profundizar no solo en la importancia del estrato emotivo, sino en su relación con los procesos cognitivos y metacognitivos es necesario para dimensional ambos campos como

un proceso conjunto que provea al docente una visión íntegra de su persona. A medida que las personas nos reconocemos como seres sensibles y pensantes que, con base en las interpretaciones, adoptamos una perspectiva ante el ejercicio de la vida personal y profesional, comenzamos a Sentipensar. Por este motivo, los aportes de Maturana son imprescindibles para el sustento del término; además, Maturana es considerado uno de los pioneros en el desarrollo de la educación socioemocional y el autoconocimiento, y es ampliamente referido cuando se habla del término *Sentipensar* en trabajos de investigación como el presente.

Beatriz Gualdieri (Lújan, 2019) y María José Vásquez (Vásquez, 2016), Licenciada en Lingüística y en Sociología respectivamente; ambas por la Universidad Nacional de Luján, Argentina, donde también desempeñan la labor de Investigadoras Educativas son autoras destacables en esta investigación. Sus aportes sobre la influencia del “otro” sobre el sujeto y la recolección de testimonios docentes sobre el *Sentipensar* de su formación amplían la visión buscada, además ofrece un sustento teórico basto que argumenta y valida la razón de ser de las entrevistas a realizar en el Capítulo IV.

Como creador reconocido del término *Sentipensar* en su sentido más fiel a la educación, Saturnino De la Torre (Saturnino de la Torre, 2012); Licenciado en Ciencias Políticas y en Derecho por la Universidad de Cádiz, España, es el principal referente del término, Pues no solo delimita las áreas de interés y acción del concepto, sino además, enfoca los esfuerzos en aras de una transformación viva de la práctica educativa, mediante la revalorización docente.

En la misma corriente de pensamiento, la doctora María Moraes, Profesora e Investigadora Educativa con amplio trayecto en países latinoamericanos, ha trabajado de la mano con De la Torre para establecer sus ideales sobre el Sentipensar enfocado a gran variedad de estratos antropológicos y desarrollo íntegro del sujeto social. Tanto Moraes como De la Torre son autores primordiales para esta investigación, ya que el desarrollo central de *Sentipensar* se sustenta en sus postulados teóricos.

Innegablemente, conocer las ideas, nociones y pautas que el acto *Sentipensante* plantea y que pueden ser transversalizados a la educación, más concretamente a quienes desempeñan el rol de educadores es una posibilidad poco conocida pero de enorme potencial, pues todo aquello que contribuya a humanizar la docencia no debería ser considerado como algo innecesario sino como algo fundamental en toda regla.

El *Sentipensar* se plantea, en el presente escrito, como una necesidad, pues de no recurrir a ella, seguramente el maestro se estará perdiendo del sentido más profundo de su profesión, y en la búsqueda de la definición de una docencia ideal, mientras más cerca se esté de la integridad docente, más completa será la reflexión y construcción de dicho ideal. Reconocer la naturaleza humana es asumir que muchos paradigmas socialmente impuestos sobre lo que es ideal no son realmente congruentes con las realidades, intereses y naturalezas inherentes a la docencia; por lo que, al recurrir al *Sentipensar*, se debe tener claridad que la reflexión consecuente puede poner en duda hasta las concepciones más arraigadas.

### 1.3 Pedagogía Crítica

Como eje rector, la pedagogía crítica ofrece el sustento necesario a la transformación que se busca propiciar en el presente trabajo de investigación durante y después del logro de los objetivos planteados. Mediante su sustento en las dos categorías primordiales (Docencia ideal y *Sentipensar*), la pedagogía crítica fungirá como el principal enlace entre ambos ejes. Mediante sus postulados, el Capítulo II podrá ser desarrollado de la mano del *Sentipensar*, de modo que se genere una estructura que lleve al juicio de paradigmas que protagonizará el Capítulo V de esta investigación.

Para los presentes efectos, la congruencia, es decir, los pensamientos en sintonía con los actos, resulta una herramienta indispensable para la acción consiente de cuestionar lo que se hace, se piensa y se siente sobre la docencia. Usualmente, cuando el sujeto busca ser consciente del nivel de congruencia que tiene, reflexiona sobre sí mismo, tanto en los aspectos visibles como en los procesos internos. Llevar la reflexión a una transformación real que, ultimadamente, conduzca a avanzar hacia las nuevas nociones emergentes de dicha reflexión es igualmente primordial que sí misma; es decir, la reflexión no debe ser entendida únicamente como pensamientos que producen otros pensamientos, sino como los pensamientos coronados por el acto vivo y congruente de apropiarse los nuevos pensamientos. En otras palabras, reflexionar no se limita a pensar, requiere el hacer; lo que se define como reflexión crítica.

(Magenzo, 2003) Menciona que la pedagogía crítica es reconocida desde la pedagogía educativa como una teoría de alto impacto en la educación a nivel mundial desde hace

décadas. Rescatando algunos ideales de la Escuela de Frankfurt y de sus autores quienes, a lo largo del siglo XX, buscaron propuestas aplicables que llevaran a la creación de sociedades más justas, así como propiciar el dominio que tiene una persona sobre su economía, política, cultura e ideales; la pedagogía crítica busca desarrollar este mismo dominio en el estudiante con relación a su aprendizaje y formación (pág.23).

*Por su parte, (De Castillo, 2022) plantea que la Pedagogía Crítica se considera una práctica con incidencia social según las condiciones históricas, contextuales y culturales. La encontramos en la educación porque tiene una visión ética y política, preocupada por la producción de conocimientos, valores de convivencia y prácticas ciudadanas políticamente correctas (pág. 10). Esta visión argumenta por sí misma la importancia de contemplar la pedagogía crítica no solo al hablar de educación general, sino de docencia; pues concurre con la función del profesor, asumida por muchos educadores como veremos más adelante, como el elemento estelar de las nociones de "buen maestro":*

De acuerdo con el autor, la pedagogía crítica mantiene varios enfoques como la formación ciudadana, la ética social o el uso de valores para el aprendizaje, que lejos de ser propuestas efímeras o ajenas a la formación docente, son importantes tanto para el quehacer del profesor, como para el acto crítico de reconocerse como profesionista. De acuerdo con Freire, uno de los principales motivos por los que la pedagogía crítica ha tenido una favorable aceptación, no solo en sistemas de educación mexicana, sino en toda Latinoamérica, se debe a que responde directamente a los principales requerimientos de las instituciones de impacto social de nuestra modernidad; como es el ámbito laboral genérico, el desarrollo de una ciudadanía cimentada en normas de convivencia, o actividades recreativas como el deporte, en otras palabras, contribuye a la formación del sujeto (Panqueva, 2009, pág. 24).

Como ya se mencionó, (De Castillo, 2022) explica que la pedagogía crítica, a diferencia de otras teorías que mantienen su punto de interés en la reflexión pasiva, nos permite romper con paradigmas ya establecidos socialmente hablando (lo que concurre paradójicamente con los postulados sentipensantes), mediante la *reflexión crítica*, es decir, la transformación real de los actos de una forma inmediata o progresiva. Este acto de transformar la realidad debe contemplar una reconstrucción en los modelos de pensamiento y no solo en aquellos elementos perceptibles; en otras palabras, no se debe priorizar reformar los actos visibles sino los procesos invisibles que producen dichos actos.

Hablar de reflexión crítica implica el desarrollo del pensamiento crítico, que en palabras de (Saiz & Rivas, 2008) “es un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de habilidades de razonamiento, de solución de problemas y de toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados” (pág. 3). Cuando el docente incentiva un pensamiento crítico no solo favorece la participación de alumnos y padres de familia en el proceso de enseñanza - aprendizaje, sino también disminuye las posibilidades de que los contenidos escolarizados se traduzcan en conocimientos con funciones meramente escolarizadas, es decir, que sean concebidos como relevantes únicamente en contextos académicos, si tienen valor en un importante examen o si hay algún maestro delante.

Trágicamente, son muchos los estudiantes que parecen mostrar mayor interés en calificaciones estandarizadas que en el propio aprendizaje (derivado de las formas de trabajo y pensamiento emergentes de los contextos que habitúa), y esto se debe, entre otras razones, a la ausencia de un óptimo pensamiento crítico.

Dentro de sus diversas líneas de impacto educativo, esta teoría en constante investigación y desarrollo subraya la importancia de reconocer las implicaciones del papel docente en el proceso educativo. (De Castillo, 2022) Menciona que la escuela funciona para legitimar formas de conocimiento, valores y estilos de la cultura que lo rodea. La finalidad de reflexionar sobre lo ya establecido (ya sea desde una perspectiva social o personal; como es el caso) es reestructurar imaginarios sobre la imagen del docente y su significado. Cada maestro debe elegir un modelo pedagógico adecuado que guíe y estructure de buena forma su intervención en el aula, pues no se deben rasgar los pensamientos, opiniones y perspectivas de aquellos que, desde dentro, viven el proceso (pág. 13).

Innegablemente, la educación es dinámica, porque se mueve a la par de la sociedad en la que se desarrolla. La escuela es el lugar físico que cuenta con condiciones favorables y específicas que facilitan el proceso de enseñanza - aprendizaje, pero también se encarga, mediante profesionales de la educación como los maestros, de formar ciudadanos (Panqueva, 2009, pág. 42) en base a requerimientos sociales que favorezcan el desarrollo pleno del sujeto como individuo en su entorno. Sin embargo, es esta normalidad la que, en ocasiones limita la voz del docente sobre la docencia que ejerce, pues menosprecia sus aportes al creer que no tiene ningún sentido externarlos, debido a que los maestros seguimos debiéndonos a instrucciones superiores poco flexibles.



Para los docentes, la pedagógica crítica es algo vital, no solo porque en modelos de impacto social, es una teoría que puede conducir a una revaloración de la figura docente desde los propios docentes sino porque permite al educador construirse desde sus propios ideales (Maturana S. , 2004, pág. 141). Innegablemente todos aquellos que estamos inmersos en la docencia tenemos una visión aproximada de lo que queremos llegar a ser (Ideal docente), tal vez siguiendo un documento de renombre, o el ejemplo de un profesor que tuvimos en nuestras vidas, complaciendo al ideal de cuando éramos niños, o como el docente que nos hubiese gustado tener; pero para lograr esto, primeramente se debe valorar la docencia actual. La reflexión presente, la ideología liberadora y la valoración del contexto son categorías de la pedagogía crítica moderna que son imprescindibles para definir una docencia ideal.

Dentro del presente eje que, como se mencionó anteriormente, es fundamental para vincular las dos categorías primarias de esta investigación, vale la pena destacar a Santaella Rodríguez; Licenciada en Pedagogía y Doctora en Educación de la Universidad de Granada, con un Máster en Interculturalidad para la Paz. Ha realizado múltiples trabajos acerca de cómo la pedagogía crítica es un arma poderosa para un cambio social. Lo verdaderamente innovador de la doctora Rodríguez, es que, a diferencia de otros autores, plantea la posibilidad de un cambio social desde el esfuerzo singular del educador, es decir, reconoce que todo movimiento de acción social comienza con esfuerzos particulares que, en algún momento, convergen y toman mayor fuerza, pero para llegar a dicho punto, se necesita un cambio, revaloración y reestructuración de los agentes que ejercemos la educación desde dentro, los maestros. Además, la Doctora recupera nociones e ideas de quien es considerado el padre de la Pedagogía Crítica, Paulo Freire.

Hablando del pedagogo brasileño, los aportes de Freire son tangibles al más mínimo esfuerzo de ser percibidos, pues es considerado como uno de los responsables de la educación pos-tradicionalista en América, que ha llevado al tópico educativo a reconocer y ampliar su visión sobre el concepto de estudiante, proceso de enseñanza- aprendizaje, aprendizaje situado, labor docente, formación y educación integral, entre muchas otras definiciones que nos acercan a apreciar la complejidad de lo que significa ser un buen maestro. Freire; profesor, escritor, poeta, abogado, economista, filósofo y pedagogo es una de las personalidades con mayor presencia en la educación Latinoamericana y es un autor destacado en las cuatro categorías fundamentales de este trabajo de investigación. Su presencia es angular pues es múltiples veces referido en esta indagación científica.

Una característica importante de los aportes de Freire a la educación occidental es que, lejos de establecer modelos a seguir, permite usar la experiencia ajena como fuente intrínseca de inspiración para la mejora de la práctica educativa.

La pedagogía crítica es importante para este trabajo de investigación porque es una gran herramienta para cuestionar los ideales de hacer, sentir y pensar que como docentes tenemos respecto a la *docencia ideal*, además, nos permiten enjuiciar si su presencia está realmente justificada o si son prospectos románticamente atractivos pero, en el marco real de la profesión, resultan poco viables o descontextualizados.

Resulta imprescindible, no solo para la construcción de una docencia ideal, sino para el acto crítico de avanzar hacia ella, que las teorías angulares de este marco teórico permitan, en la naturaleza de sus premisas, abordarse desde el *Sentipensar*, pues es el enfoque por el que se buscará alcanzar los objetivos de investigación y, en este caso, la pedagogía crítica, abordada desde autores como Paulo Freire concurren con la premisa. Además, resulta complicado pensar en una teoría que subraye más que la pedagogía crítica la *transformación*.

## 1.4 Humanismo

El Humanismo es una teoría filosófica que se remonta a mediados del siglo XIV en Europa, principalmente en Italia. Surge a consecuencia del feudalismo y sus formas de organización, donde la iglesia y la nobleza resaltaban los intereses de pocos por encima de las mayorías. El Humanismo Clásico debe su nombre a que, precisamente, retoma ideales grecorromanos mediante escritos de sus exponentes para alzar al ser humano como centro del universo, propiciando, a partir de entonces, diversas clases de Humanismo, dependiendo de la disciplina transversal desde donde se estudie. Para efectos de este trabajo, nos centraremos en el Humanismo Educativo Latinoamericano.

(Panqueva, 2009) Menciona que los humanistas en educación defienden el paradigma de la aplicación subjetiva y referencia interpretativa. Esto quiere decir que, aunque en un espacio como una escuela o un aula de clases hay condiciones relativamente igualitarias para todos (por ejemplo, los contenidos que se imparten); el proceso de asimilación, aprendizaje e interiorización de los conocimientos es distinto y varía de sujeto en sujeto, esto debido al enfoque socio – afectivo que refiere a los intereses, motivaciones o

premisas que una persona tiene y que determinan su postura ante lo que se le pretende enseñar. Las proyecciones de esta teoría vienen a llenar un vacío que otras como el conductismo o el aprendizaje memorístico dejan de lado; tal es el caso del dominio socio - afectivo, las relaciones interpersonales y los valores en escenarios escolares (pág. 99).

Recuperando ideales de Maslow (1978) mediante (Panqueva, 2009), la Psicología Humanista (que desencadenaría más tarde en lo que hoy conocemos como Humanismo Educativo), tiene su auge en Estados Unidos, a mediados del siglo XX, como una teoría alternativa al conductismo y al psicoanálisis. En un principio, los postulados de la teoría no fueron bien recibidos, pues aunque no contradecían del todo postulados de autores de gran renombre como Piaget, si defendía la imagen del ser como un ente más subjetivo, lo que llevó a ser enjuiciada la idea de incorporar a la educación una teoría tan “poco” objetivable (pues, como ya se mencionó, la interpretación es fundamental en los ideales del humanismo); sin embargo, no sería sino hasta fines de la década de los 60’s que se comenzó a complementar, de forma progresiva, con otras teorías. Este reconocimiento de la importancia de la interiorización cimentaría las bases de teorías modernas como el constructivismo (pág. 100).

Al igual que la pedagogía crítica, el humanismo sustentará los dos ejes principales de la investigación mediante su análisis y correlación entre el Sentipensar y los ideales docentes a revisar en el Capítulo 3. Para referir los aportes de la teoría humanista, me apoyaré de múltiples autores, entre los que destaco al Psicólogo y Pedagogo mexicano, Hernández Rojas; catedrático de tiempo completo en la UNAM, Investigador del tópico educativo y referente consolidado del constructivismo, por sus valiosos aportes sobre el uso de la teoría y la perspectiva personal en el actuar docente, y con la plusvalía de ser uno de los pocos autores mexicanos que, ciertamente, proveerá una visión mucho más aproximada a los contextos que se viven en nuestra nación.

Para este trabajo de investigación, el humanismo resulta esencial ya que subraya la importancia de la subjetividad en la educación, lo que sustenta la naturaleza interpretativa y cambiante del *Sentipensar*; además, es un gran acompañante de la investigación cualitativa; misma que rige este trabajo. De forma directa, el humanismo enriquece y complementa los postulados de Paulo Freire, y es referido por múltiples autores que triangulan la pedagogía crítica, el humanismo y la revaloración/reestructuración de las nociones y el pensamiento.

Además, el panorama pedagógico que provee una mirada humanista me permitirá contrastar y valorar de mejor manera los resultados de las entrevistas del Capítulo V; así como facilitar la comprensión de las aportaciones de aquellos autores que definen la *buena docencia*, pues muchos de ellos comparten una mirada humanista. En términos generales, el humanismo entrelaza y conjunta los tres enfoques anteriores de esta investigación, da sentido y permite hablar de docencia desde diferentes perspectivas, rechazando el impetuoso rigor que por mucho tiempo privó a la educación de ser humanizada.

## CAPÍTULO II SENTIPENSAR

Debido a que se trata de un concepto angular para este trabajo de investigación, como usted lo ha percibido, me referiré al término Sentipensar como nombre propio.

En el presente capítulo, se recuperarán los principios pedagógicos, directos e indirectos de la acción sentipensante. Se busca definir una estructura que permita Sentipensar y enjuiciar los paradigmas alusivos a la docencia que emanen del recorrido teórico de los capítulos de este trabajo de investigación.

Si bien, el Sentipensar parte en orden segundo del apartado anterior (posterior al de Docencia ideal), es necesario abordarlo en primer lugar, debido a que se trata de un concepto desconocido para la mayoría de los docentes; sin olvidar el hecho de que, para efectos de este trabajo, se busca establecer una estructura complementaria que permita enjuiciar paradigmas referentes a la docencia, por lo que se trata de una construcción empírica con fundamento teórico.

A continuación, se profundizará en el significado de Sentipensar, sus principios, utilidades, reflexiones, invitaciones y funciones prácticas para el docente en busca de la mejora de la calidad educativa. Como se anticipó anteriormente, los aportes de la pedagógica crítica serán de vital importancia para comprender las implicaciones del concepto, mismos que proporcionen al lector una visión amplia y esclarecida sobre su uso presente y futuro (ideal docente y avance continuo hacia el mismo).

Resulta habitual que, en proyectos de investigación como el que aquí nos reúne, para aperturar un marco que recupera nociones teóricas, se enlisten diferentes definiciones sobre un mismo concepto, para, posteriormente, desarrollarlos en base a los propios intereses del investigador. Sin embargo, al hablar de Sentipensar, reduce la particularidad de que, al ser un constructo relativamente nuevo, con poco más de veinte años de desarrollo y, sorprendentemente, tan poco habituado entre la comunidad educativa Latinoamericana, no existen definiciones equiparables para un mismo término.

Quizá el Sentipensar con mayor presencia, después de la de Moraes y De la Torre, es el de Galeano (2009) quien define el concepto como “el lenguaje que dice la verdad; el que

dice con el corazón y con la razón, el que escribe y habla sin divorciar la cabeza del cuerpo” (CEDECOM, 2015). Se trata de una definición producto de la experiencia del investigador con unos pescadores colombianos que le enseñaron el término. Si bien, Galeano es un autor que indaga en el valor de la palabra y las relaciones interpersonales, su visión no concurre con los objetivos de esta investigación.

Por otro lado, el Sentipensar de Moraes y De la Torre, si bien no es un concepto emergente de estratos educativos, ciertamente siempre ha estado relacionado con la convivencia, el dialogo y las relaciones interpersonales; por lo que se ha transversalizado a ámbitos que, parcial o totalmente, dependen de la reflexión y el trato continuo con personas, como la enfermería, la agricultura o la geografía, por mencionar algunos referentes que han usado el Sentipensar.

No está de más precisar que, al tratarse de un lenguaje especializado (referente a la educación) los autores mencionan conceptos que deben entenderse desde la profundidad de su contexto específico, y no desde su sentido más superfluo y coloquial. A lo largo del desarrollo del presente capítulo, usted podrá constatar la diversidad de definiciones que encuentran un mayor trasfondo al interpretarse de forma conjunta y no aislada, pues, al hablar de procesos, hasta el sentido aparentemente más aislado tiene una influencia colectiva.

## 2.1 Naturaleza del Sentipensar

Describen que el Sentipensar refiere al proceso conjunto entre sentir y pensar; es decir, fusiona las dos formas posibles de percibir la realidad. Mediante un proceso reflexivo, el Sentipensar se asienta en forma de conocimiento, lo que impulsa al acto consciente del ser. Impulsos básicos como la percepción, interacción, acción o comunicación, son elementos indisociables en todo sentido, pues ninguno puede comprenderse con una finalidad individualista, sino colectiva. Las dimensiones biológica, psicológica, neurológica y sociocultural se complementan en una compleja realidad sentipensante, que vincula ámbito emocional con el cognitivo (pág. 41).

Desde la experiencia de un servidor, reconozco que muchos docentes en formación llegamos con la idea que todo lo relacionado al cognitivismo no es lo más, sino, en ocasiones, lo único importante cuando hablamos de ejercer la profesión. Ciertamente,

crecemos con la errónea idea de que las emociones o relaciones afectivas son mucho menos importantes que otros tipos de inteligencia regidos e impulsados por el conocimiento; esto se debe, en buena parte, a que la mayoría de las estructuras de organización social estandarizadas, premian más el saber que el disponer.

(Moraes & De la Torre, 2002) señalan que, como educadores, los maestros tenemos la obligación moral de reflexionar sobre la importancia de que las emociones, motivaciones, intuiciones y sentimientos sean complementados con el saber, la memoria, el razonamiento o la destreza cognitiva, en lugar de enfrentadas o antagonizadas entre sí, ya que, en plenitud, conforman la totalidad del ser humano.

Correlacionar elementos que son asumidos como antagónicos por diversos paradigmas sociales se vuelve aún más complejo cuando referimos la docencia; una profesión impartida de inicio a fin por personas para personas. El educador debe adentrarse en una insaciable búsqueda de diversas teorías que expliciten las cuestiones epistémicas del enseñar desde una mirada *cognitiva – socio afectiva* (siendo estas indisociables) que transforme sus nociones y su práctica educativa (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 42).

La acción sentipensante va más allá de una definición; principalmente es una invitación argumentada. A diferencia de teorías y conceptos que buscan transformar los resultados de un proceso; el Sentipensar centra su atención en la reconstrucción de las nociones que rigen dicho proceso; para (De la Torre & Fernandez, 2006) la Enseñanza – Aprendizaje, Alumno – Docente, necesita de esta invitación para reescribir los sentidos de la educación moderna (pág. 6). Al hablar de un concepto tan flexible en términos de aplicación al fenómeno educativo a nivel mundial, sería común reconocer al Sentipensar en estructuras de nivel macro o internacional, así como en dimensiones muy personales; como es el caso de este trabajo de investigación.

Definir el Sentipensar es directamente proporcional a la intención y perspectiva desde donde se mire, pero con la perpetua intención de modificar las nociones del proceso; mismas que tarde o temprano, terminarán produciendo mayores posibilidades de obtener los resultados esperados desde una construcción más significativa y completa.

Por su naturaleza tradicionalista, la educación ha rezagado durante años a las emociones en la construcción de procesos y, por ende, en la obtención de resultados que se traduce en la demeritación del desarrollo emotivo en la vida cotidiana y escolar del estudiante y

del docente. El Sentipensar es una invitación que se apoya en la transformación consiente de aquellos modelos metacognitivos que moldean nuestra percepción sobre diferentes ámbitos del desarrollo antropológico, y, de los cuales, las nociones sobre la docencia son los que se desarrollarán en este marco teórico.

Aplicado a cualquier persona o entidad que, ya sea por fines académicos, laborales, de interés colectivo o consulta personal, se apoye en el Sentipensar como fin último de la transformación de distintas nociones, asumiendo que el cambio práctico y tangible será consecuencia de este acto crítico.

Al ser un concepto que busca la valoración de la dimensión afectiva tanto como la cognitiva, es evidente que lo que se espera lograr con la inmersión de esta idea en tanto ser o estructura consiente sea posible, responderá a aquellos aspectos que la escuela nos ha acostumbrado a percibir como *importantes*; los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los saberes entre otros. Además, aspectos como la felicidad, el uso de valores, la amistad, la paz y el autoestima adquieren protagonismo, pues no solo inciden en el logro de los primeros, sino que conforman la totalidad integral (que busca el Sentipensar) de cualquier persona, sin importar sus condiciones, dedicaciones o procedencias.

## 2.2 Lenguaje como ventana a la dimensión sentipensante (cognitiva/emotiva)

Para Maturana 2002 referida por (Moraes & De la Torre, 2002), definir una acción no se limita a los actos, la realidad tangible o los pensamientos, pues se deben considerar a las emociones y sentimientos, así como las conexiones, deseos y relaciones afectivas (pág. 41). Esta totalidad es constantemente revelada a través de las conversaciones que el individuo establece con quienes lo rodean, con su cultura, su contexto, y, muy importante, consigo mismo; es decir, el dialogo (Panqueva, 2009, pág. 48).

Siguiendo con Maturana (2002) reconoce que es el dialogo, coexistente con el lenguaje, son los encargados de materializar (de forma visible o invisible) las acciones. El lenguaje; medio nato para la comunicación, es la ventana que desvela nuestras concepciones, ideas, pensamientos y sentimientos de forma conjunta (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 42). Nótese que, aunque se distinguen las partes esenciales de una acción (actos, sentimientos y pensamientos) y su desarrollo es específico, conforman una totalidad que no debe ser entendida por fuera de la acción misma en su sentido más pleno.



Es relevante mencionar que, si bien la inteligencia cognitiva mantiene aspectos internos que se relacionan entre sí, por ejemplo, la memoria y el razonamiento lógico, no dejan de estar sujetos a elementos de la dimensión afectiva, como el interés, las relaciones o la deconstrucción emocional. En otras palabras, aunque se reconoce que hay elementos mayormente propicios a desarrollar de una dimensión en particular (sea la cognitiva o la emotiva) esto no significa que sean propias de dicha área; mucho menos que no se relacionan o dependan de otras.

Para Maturana (2002) el lenguaje nos permite evidenciar los elementos de cada dimensión, pero, además, nos ayuda a vislumbrar la relación que mantienen entre sí, lo que nos “*obliga*” a entenderlas de forma conjunta, aun cuando se interpretan individualmente. Ahora bien, ¿Cómo se relaciona el lenguaje con la educación?; la educación es un proceso que responde a un fenómeno biopsicosocial, es decir, que entrelaza el cuerpo, la mente y el espíritu; aunque la autora prioriza la dimensión afectiva mediante la siguiente idea “No es la razón la que nos lleva a la acción, sino la emoción”. (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 43).

Innegablemente, rasgos como el sentido común o la lógica son constantemente atribuidos como el motor de las acciones humanas, ya que no solo rigen qué hacen las personas, sino porque están asentados como rasgos de mucha presencia en la emisión de juicios sociales que engloban la capacidad total del sujeto. De esta forma, Maturana (2002) busca, mediante la definición del lenguaje, confrontar aquellos paradigmas que ha llevado a la dimensión emotiva a ser tan poco valorada por muchos docentes, vislumbrando su remarcada importancia en cómo el *querer* influye directamente en el *hacer* y en el *cómo hacer*, así como, recíprocamente, el *no querer* influye en el *no hacer*. Aun cuando el propio individuo se niega a reconocer la importancia de la dimensión emotiva, el lenguaje se encarga de esclarecer todo su impacto directo e indirecto; aun en aquellas acciones que el sujeto se empeña en ocultar (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 43).

Continuando con el lenguaje, Maturana (2002) defiende la mirada auto poética que surge a partir de la emoción, pues aun cuando no se adquiere la lengua; sistema codificado de grafos que establecen un estándar no arbitrario de comunicación; como un idioma o un dialecto, ni el desarrollo del habla, es decir, el uso particular de la lengua, el lenguaje sigue vigente como una cualidad nata. Tal es el caso de los recién nacidos, por ejemplo, o los sordomudos, incluso el lenguaje animal; seres capaces de comunicarse mediante sus

propios lenguajes, pero todos ellos con la influencia de las emociones (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 43).

Maturana (1995) propone el concepto de "lenguajear" que usa para describir el acto conjunto de la dinámica corporal con el habla, así como redes que dan congruencia entre lo que se externa de forma consciente e inconsciente. De esta forma, lenguajear es un concepto que reafirma la postura que, al examinar las acciones de una persona, se deben estudiar también sus causas, motivaciones, emociones, impulsos e intenciones detrás de dichos actos; pues, de lo contrario, el juicio emitido sería fuera de su contexto real, una aseveración al enjuiciar solo aquello que es visible (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 43).

Argumentar que el docente es un ente social, y, por tanto, todo lo que a competencias personales y profesionales refiere (ya sean de la dimensión cognitiva o afectiva), implica la valoración del lenguaje como medio infalible para conocer las acciones de quienes nos rodean, así como del docente mismo. El desarrollo de los actos, los pensamientos y los sentimientos jamás puede estar aislado de un desarrollo interpersonal, debido a que el individuo no puede separar sus intereses de influencias externas. Realmente no hay ámbito de la plenitud humana que se desarrolle en plena soledad; ya sea desde el acompañamiento, la inspiración, la función, la motivación o la relación misma, siempre estaremos rodeados de influencias ajenas a nosotros mismos, mismas que no podemos evitar, pues, aun en el *vivir*, existe el con-vivir.

Se reconoce que aunque existen actos, disposiciones, pensamientos, emociones y sentimientos que se trabajan de forma personal, todos tienen un trasfondo colectivo que el lenguaje vislumbra mediante acciones conscientes e inconscientes. Como se mencionó anteriormente Maturana (2002) prioriza la emoción como combustible primario de las acciones, aun por encima de la razón, y precisamente define al flujo entrelazado del lenguaje con la emoción como conversar que, complementando al significado literal de la palabra, la autora resalta que la conversación está estrechamente ligada a la cotidianidad, y no se limita a la comunicación oral o escrita, sino a todo aquello que tenga una razón de existencia en el sentir-pensar- hacer del individuo en convivencia. (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 43).

Se reconoce la importancia del lenguaje pues es una herramienta primordial en la búsqueda de la ya mencionada *congruencia*. Además, reconocer el término como un elemento de utilidad contribuye directamente al fortalecimiento de la función docente en la

mejora de la práctica educativa, mediante la valorización del contexto. En otras palabras, el lenguaje es de utilidad para el docente ya que le muestra rasgos de sus estudiantes que pueden no estar dispuestos a mencionar, lo que sensibiliza su intervención y lo acerca a la *buena docencia*.

El mayor campo de utilidad del lenguaje lo encuentra con la reflexión crítica. En la autorreflexión de los paradigmas que han llevado al educador a hacer y entender la docencia de una forma específica, el lenguaje permite analizar aspectos que van más allá de lo que se está dispuesto a reflexionar, lo visible o lo aparente.

### 2.3 La acción como consecuencia del contexto

Como se adelantó anteriormente, la acción responde primordialmente al acto, pensamiento y sentimiento que hay detrás de cualquier manifestación consciente o inconsciente de una noción específica. Se abordó la importancia del lenguaje y su imperante trasfondo colectivo, por lo que hace falta abundar en las *acciones* con incidencia social.

*“Es la emoción la que define el tipo y la calidad de la acción”* (Maturana, 1996, pág. 247).

Para entender plenamente una acción en su contexto, (Moraes & De la Torre, 2002) definen que el *Sentipensar* se compone de dinámicas. Ni el actuar racional ni el pensar emocional son estádas, sino dinámicas relacionales, que fluctúan y se transforman al margen de las *conversaciones* que el sujeto establece con su entorno y consigo mismos (pág. 46).

Además de la ampliación al concepto de acción (usualmente atribuido a los actos visibles), Maturana (2002) exhorta a entender a los actos, sentimientos y pensamientos como *consecuencias*, producto del vínculo de las dos dimensiones de la integridad humana; cognitiva y emotiva (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 55).

Innegablemente, los conceptos revisados hasta el momento contribuyen a dimensionar una realidad sentipensante. Recuerda a un diagrama, donde, a partir de la *invitación* consciente de la *reflexión (crítica)*, se miran las *acciones* a través del *lenguaje*, que a su vez, por medio de la cotidianidad permite hallar los sentidos que rigen la integridad de la humanidad del sujeto. Resultaría falaz buscar entender un sujeto aislado mediante

conceptos y nociones que, de inicio a fin, subrayan la importancia de la coexistencia en sociedad; es decir, del contexto.

McGinn y Schiefelbein (2007) citados por (Acedo, 2010) hacen crítica constructiva sobre la necesidad de valorar la importancia de contexto no solo para comprender el texto, sino para condicionarlo. El contexto en el que se desarrolla un texto (entendiendo por texto a cualquier situación, elemento, persona u observable) es una clara muestra de que la *individualidad* refiere a la responsabilidad del desarrollo de cada persona sobre sus capacidades, pero nunca debe aludir a un sentido aislado, pues el contexto que lo rodea es un conjunto de factores e influencias socioculturales que forjan la naturaleza del texto antes, durante y después de su existencia (pág. 2).

En la inviable situación de elegir conocer el texto o el contexto de una situación determinada (aunque, por su puesto, lo ideal es conocer ambas), este último resulta de mayor valía, puesto que permite al sujeto conocer más aspectos que el propio texto, Para reafirmar esta premisa, se presenta el siguiente diagrama (*Figura 1*).

*Figura 1. Texto y contexto.*



A manera de analogía, la pieza del lado izquierdo representa el texto, que a su vez puede traducirse en una acción particular, un pensamiento, un acto tangible, un sentimiento o cualquier rasgo asumido como la consecuencia de algo. Del lado derecho, todas las piezas de color gris representan el contexto, que mismamente pueden ser otros textos, influencias, emociones, circunstancias, vivencias, compañías, problemas o cualquier rasgo asumido como una causa.

Mediante un razonamiento lógico, es fácil deducir que resolver el rompecabezas del lado derecho es mucho más sencillo que el del lado izquierdo. Esto es posible gracias a que existen indicios que permiten suponer e inferir información no conocida. Por ejemplo, conociendo el contexto pero no el texto, se puede, comparando el tamaño y la forma del resto de piezas, saber que únicamente falta una de ellas para completarlo. Además, sabemos que la pieza restante está en el centro del rompecabezas y que posiblemente su color es gris como el resto de las piezas. Por otro lado, es difícil imaginar el contexto a partir del texto, pues, como en el diagrama se muestra, no se conoce el tamaño, color o forma del rompecabezas, así como la posición del texto en ella.

Es pues, que para McGinn y Schiefelbein (2007) el contexto es más importante que el texto mismo. Regresando a la realidad sentipensante, el contexto debe ser asumido no solo como aquellos rasgos, situaciones, personas y condiciones que rodean al sujeto, sino aquellos elementos que orbitan sus acciones. A medida que el sujeto se interesa por conocer sus contextos integrales, estará más cerca de lograr la evolución que transforma el conocer y da paso al comprender, gozando esta última de una naturaleza activa que transforme, propicie y condicione en base a los intereses del individuo.

Ahora bien, esclarecida la importancia que tiene el contexto sobre la comprensión y la esencia de las *acciones*, es momento de concretar su uso en el proceso sentipensante. (Moraes & De la Torre, 2002) Señalan que ningún contexto es estático, pues, muy como un flujo de energía, es dinámico. Así mismo (Bohm, 1991:77) Comparándola con las aguas de un río, se propone la idea de que los pensamientos, emociones y conocimientos siempre estarán en constante cambio, lo que hace imposible que el sujeto se mantenga renuente a valorarlos, ya sea por convicción o por obligación (pág. 46).

El Sentipensar como *flujo* de energía no únicamente implica el dinamismo de las acciones (actos, sentimientos y pensamientos) a través del espacio-tiempo, sino además la interacción entre ellos; así como el choque de diferentes *acciones*. Cada acción mantiene premisas que van desde cuál predomina más en determinadas circunstancias, como son asimiladas por el individuo, hasta aquellas que se conciben como naturales o adquiridas del ser.

Reconocer lo que el sujeto siente, influye directamente en lo que piensa y hace. Sin embargo, este reconocimiento no debe desembocar en una comparación de sus acciones, pues resultaría no solo erróneo e incensario, sino perjudicial, pues si alguno de

estos elementos se ve demeritado por el propio sujeto (usualmente el sentimiento), no podrá concentrarse en atender dicho estrato de su desarrollo integro e introspectivo. Si bien no por menospreciar alguno de los sentidos referentes a las acciones, el individuo se privará de él, si dificultará el desarrollo consiente y potencial de las mismas, que, para un objetivo de mejora continua, resulta crítico. En otras palabras, si el sujeto demerita algún campo de sus acciones, las seguirá produciendo, pero no tendrá control de muchas de ellas, lo que no le permitirá mejorar.

Después de tantos conceptos de los que el Sentipensar se vale, no se debe olvidar de que el lenguaje empleado por los autores es especializado, y, por lo tanto, muchas de las citas contienen un trasfondo mucho más amplio del que tiene su sentido literal. Reconocido el riesgo de perder el potencial control que se tienen de las acciones, pensar en una aproximación a cualquier ideal resulta inviable, por no decir prácticamente imposible de lograr.

## 2.4 Pensar para Sentipensar

Al hablar de Sentipensar, resulta sorprendente que, al ser un concepto tan propenso a la transversalidad del desarrollo antropológico y extraacadémico por la sensibilidad que ofrece a sus adeptos, sea tan poco referido en la comunidad, y posiblemente se deba al desconocimiento del mismo. También resulta engañoso, pues su nombre haría pensar que solo se trata de sentir y pensar al mismo tiempo; ignorando el amplio trasfondo de sus postulados.

Como su mismo nombre lo indica, existen dos principios fundamentales en el concepto, Sentir: sentimiento y Pensar: pensamiento. Si bien pudieran parecer conceptos relativamente sencillos y familiares, usados por muchas personas de forma cotidiana, ciertamente requieren mayor atención de la aparente. Nuevamente contradiciendo el orden literario de la palabra, es favorable definir primeramente al pensamiento antes que el sentimiento, pues esclarecerá la valoración del ámbito emotivo.

Hablar de pensamientos es algo que, en ocasiones, se remite a creencias que las personas tienen a cerca de ellos, pero realmente son pocos los que se interesan en conocerlos a profundidad. En cuanto a su presencia fisiológica, diferentes estudios señalan que los pensamientos son cúmulos de información cerebral que, mediante las

neuronas, principalmente en el lóbulo temporal, resultan consecuencia de estímulos externos mediante un proceso de asimilación natural de la psique.

Menciona (Segovia, 2000) que el pensamiento es un estado superior de la acomodación y asimilación, que opera con los productos de las relaciones entre el sujeto y el medio en el que se desarrolla (contexto). Los esquemas de pensamiento son las consecuencias de los encuentros asimilativos y acomodativos con el medio, son representaciones interiorizadas de una clase de acciones que la persona relaciona, construye o idealiza de forma mental, pero sin el compromiso de exteriorizarlo (pág. 25). El pensamiento es un ejemplo de elementos que, si bien pudieran parecer enteramente cognitivos y de desarrollo personal, lo cierto es que reciben una importante influencia del contexto.

*(Ibid, 1991:79) "Todo conocimiento es producido, comunicado, transformado y aplicado en el pensamiento" y, en esencia, "pensamiento es la respuesta activa de la memoria en cada fase de la vida [...] y en él están incluidas las respuestas intelectuales, emocionales, sensoriales, musculares y físicas de la memoria" (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 52).*

Básicamente, el autor plantea que para lograr el *conocimiento* (meta por excelencia del sistema educativo a nivel mundial) se necesita del pensamiento, que, a su vez, depende del uso consiente (aun cuando el propio individuo no lo es) de la *memoria*. Para Bohm (1991) estímulos cognitivos como la imagen, el olfato y el oído mental son evocados por situaciones, objetos o personas particulares; lo que explica por qué ciertas personas nos recuerdan estímulos aparentemente dispares, ya que son reflejados por la memoria (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 52).

Desde la neurociencia (Wolff, 2000:43), el uso de la memoria sustituye, por así decirlo, la necesidad del estímulo real en el momento, permitiendo que el sujeto idealice imágenes, opiniones, percepciones y sentimientos sobre dicho estímulo que, en el espacio-tiempo puede no estar presente, pero gracias al pensamiento, por medio de la memoria, el sujeto puede percibirlo. Cuando un estímulo es asimilado, se convierte en un pensamiento, este queda almacenado en la psique, hasta que el sujeto recibe otro estímulo futuro que le permite, a plena conciencia, recordar los pensamientos (tengan implicaciones positivas o negativas) en base a como se haya asimilado anteriormente, es decir, el pensamiento se guarda con los sentimientos con los que fue asimilado (Barrios-Tao, 2016).

El proceso de asimilación de cualquier estímulo (ya sea una persona, una acción, una situación, o cualquier agente del entorno) es continuo y trascendental en la vida del

sujeto. Evidentemente, las condiciones que rodearon el primer momento de asimilación de cualquier estímulo tienen una remarcada importancia en cómo se asentará en el futuro. En otras palabras, muchas de las percepciones generales que una persona tiene a cerca de cualquier cosa, se deben primordialmente a cómo se asimilaron la primera vez (de ahí, la remarcada importancia de la infancia en el desarrollo integral de cualquier persona). A estos pensamientos, producto de las asimilaciones primarias, Agustín Laje (2016) las denomina prejuicios; aspectos sumamente importantes tanto en el desarrollo de la dimensión cognitiva como afectiva (Ética psicológica , 2017).

Una persona no puede pensar aspectos que le resultan desconocidos o que no han sido forjados mediante un proceso de idealización de este; por lo que no se debe confundir lo irreal con lo desconocido, ni lo ideal con lo imaginario. De esta forma, se reconoce que todo lo irreal que una persona pueda imaginar se compone de elementos que ya conoce; por lo que, si bien es capaz de pensar algo abstracto, los medios que ha usado para construirlo siguen siendo pensamientos conocidos. Ese principio es importante para el presente trabajo de investigación porque el ideal que se busca construir no puede ser imaginario, pues debe derivarse de pensamientos alusivos a la docencia (que serán enriquecidos en el Capítulo III).

(Wolff, 2000:79) Menciona que la relación de los estímulos que producen los pensamientos siempre estará permeada por las emociones e implicaciones afectivas; ya que no solo las dictaminan, sino además, dan significado a aquellas cosas que recordamos mediante la memoria. En conjunto con el contenido intelectual, el uso de la memoria da significado a lo que el sujeto piensa, lo que lo lleva a emitir juicios, decisiones y acciones con relación al significado de sus pensamientos con implicancia emocional (Barrios-Tao, 2016)

Entre otras cosas, uno de los principales significados que el pensamiento otorga, es referente a los conocimientos. En una sociedad donde el conocimiento visible impera; aquel que es manifiesto mediante su expresión tangible o una destreza, aquel que se puede ver reflejado en estructuras socialmente asentadas como un examen de admisión a la universidad o en una entrevista de trabajo; es sinónimo de valor y utilidad.

Al hablar de conocimiento escolarizado, resulta llamativo que, en el aprendizaje autónomo, el colectivo común recurre a estrategias tradicionales para adquirirlo, como la repetición constante, la memorización o el estudio calendarizado, aun cuando no son



estrategias que gusten en la dinámica cotidiana de una clase en la escuela. Quizá esa sea la causa de *por qué* los contenidos que se abordan en el colegio son tan propensos a pensamientos relacionados al aburrimiento, el disgusto, desinterés o apatía, pero al mismo tiempo concebido como necesarios. Este choque de pensamientos alimenta la idea de que los conocimientos que se abordan en la escuela, lejos de ser una oportunidad atractiva o un gusto marcado, son más bien una mera obligación.

Si bien los pensamientos inciden en los conocimientos, vale la pena preguntarse ¿Cuántas personas que buscan el conocimiento, lo hacen mediante el pensamiento? Porque ciertamente la idea de reflexionar en lo que ya se piensa no parece muy viable cuando la meta es poseer nuevo conocimiento; y menos al enfocarnos en la deconstrucción de ideas vigentes para comprender cuales son las emociones, sentimientos, percepciones y opiniones que hay detrás de ellas. Sin embargo, saber cómo pensamos es generar conocimiento mismo, que, a su vez, permitirá dominar saberes que anteriormente no logramos.

Refiriendo todo lo que De la Torre, Moraes, Maturana y Bohm mencionan sobre la importancia del enfoque afectivo ¿será posible lograr el conocimiento mediante (senti)pensar nuestras acciones?; es importante reconocer que, en la búsqueda del conocimiento, ejercer un proceso inverso facilitará la tarea, es decir, para llegar al conocimiento mediante el pensamiento, es necesario deconstruir la forma en que asimilamos (mediante los prejuicios) los conocimientos, confrontando aquellos paradigmas que nos han llevado a tener pensamientos específicos sobre el conocimiento y, al hacer esto, entonces recíprocamente se generará conocimiento del pensamiento.

Reflexionar sobre los pensamientos de forma íntegra (contemplando la influencia de las emociones) dignificará la premisa que tanto se ha defendido en este trabajo de investigación, para asentar que no podemos reflexionar nuestro queha(ser) como individuos separando la dimensión cognitiva de la emotiva, más aún al hablar de docencia. Ambas partes permean el proceso de la integridad humana y permite la construcción de ideales.

Ahora que se ha abordado el pensamiento, es momento de indagar en el sentimiento.

## 2.5 Sentir para Sentipensar

En 1999, Maturana define la interacción entre la circunstancia y el individuo. Las circunstancias actúan sobre el individuo, y éste, recíprocamente, actúa sobre ellas, pero no como un ciclo vinario, sino mediante la generación de nuevos medios que trascienden a las estructuras perceptivas y modifican a las ya existentes, de modo que se sustituyen unas a otras en relación con la influencia de las circunstancias en el sujeto. Aun cuando queda clara la influencia del exterior en los procesos internos del sujeto, Maturana reafirma que, al ser entes biológicos, no todos los cambios ocurren de la misma forma, aun si los contextos sociales son iguales (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 52).

Un desafortunado hecho comunitario de aquellos quienes subestiman la importancia de las emociones y relaciones afectivas en el logro del conocimiento es que posiblemente olvidan que estas, muy como las dinámicas cognitivas, ocurren en el cerebro. Todo aquel proceso que ocurre en una cierta área de actividad cerebral tiene, detrás, estructuras complejas que nos demuestran que, lejos de ser coincidencias o caprichos de la naturaleza biológica, el cuerpo humano no se limita a aspectos físicos, cognitivos o empíricos; pues, aunque se la ha atribuido una falaz totalidad social, las emociones, percepciones, y relaciones afectivas no solo permean a las anteriores, sino además tienen su propia área específica de actividad neuronal.

De acuerdo con el neurocientífico Manuel Escudero, las emociones son el resultado neuroquímico y hormonal inmediato de nuestro cerebro ante un estímulo interno o externo. Las emociones son generadas por el sistema límbico, que es una parte del cerebro que incluye el tálamo, el hipotálamo, el hipocampo, el mesencéfalo, la amígdala cerebral y la corteza singlada, entre otros; además, se involucra el sistema endocrino, que es el sistema de intercomunicación celular mediante las hormonas, que conectan casi todas las células y órganos del cuerpo. Las emociones están íntegramente relacionadas con el aprendizaje, la atención, la memoria y el razonamiento lógico (Escudero, M, 2020)

Las emociones son procesos fisiológicos primarios, instintivos e involuntarios, lo que significa que su naturaleza es apoyar la supervivencia y facilitan el aprendizaje porque se acompañan de la memoria. A diferencia de la creencia común, las emociones no se procesan a nivel cognitivo, pues son instintivas, por lo que pueden aparecer antes de que

la mente haya podido registrar las causas de su presencia, aunque hablamos de milésimas de segundo, claro está (Escudero, M, 2020).

Las emociones son temporales, y, a nivel científico, Daniel Goleman y Paul Ekman son los principales referentes de la clasificación de las mismas. Ambos autores reconocen 6 emociones primarias, las cuales son: miedo, tristeza, ira, felicidad, sorpresa y aversión. Estas emociones son Innatas biológicamente hablando, lo que significa que las compartimos con otros animales y no son producto de la interacción social.

Ahora bien, un rasgo único e irrepetible de la fisiología humana es que las emociones pueden prevalecer en la conciencia con ayuda de los pensamientos; que, aunque ya se definieron anteriormente, vale la pena reconocer la percepción de Dewey.

(Garcia & Moyano, 2018) Recuperan los ideales expuestos por John Dewey (1933) para definir que “el pensamiento es una relación entre lo que ya sabemos, nuestra memoria y lo que percibimos. Damos significado a las cosas [...] la inferencia tiene lugar a través de la sugerencia de todo cuanto se ve y se recuerda”.

En este caso, el autor recupera la marcada importancia de la memoria y la percepción; pero menciona con especial atención dos conceptos que, para el Sentipensar, son clave, que son “lo que ya sabemos” y el significado. Partiendo de lo que ya sabemos, es correcto sustituirlo por el término prejuicio, del que anteriormente se había planteado un acercamiento. Nótese que en la cita menciona que el pensamiento es una relación, lo que nuevamente alimenta la postura que se ha venido trabajando desde el apartado anterior, en el que las relaciones, dinámicas e interacciones son perpetuas, y si bien algunas son más explícitas que otras, lo cierto es que en un sistema tan complejo como el pensamiento o el sentimiento, todos sus componentes convergen entre sí, dando una totalidad más amplia de lo que el propio individuo es capaz de dimensionar.

(Escudero, M, 2020) Define, en el mismo sentido, al *Sentipensar*, como la suma de una o más emociones y uno o más pensamientos, lo que genera un proceso cognitivo. Los sentimientos se producen por procesamientos, evaluaciones, interpretaciones y atribuciones que se hacen de las emociones con la influencia de cómo son percibidas mediante el empirismo. Los sentimientos, al ser procesos cognitivos, ocurren en el cerebro y no pueden anticipar a la mente (como si pueden las emociones), por lo que resulta conveniente definirlos como la sensación física y consciente de nuestra experiencia emocional. Un sentimiento es el pensar una emoción.

Según el Biólogo Chileno egresado de la Universidad de Harvard y ganador del PNCNC Humberto Maturana (1991) “una emoción se transforma en sentimiento en la medida que uno toma conciencia de ella” (Escudero, M, 2020).

Sin embargo, la emoción no evoluciona al sentimiento de forma inconsciente y accidentada, sino todo lo contrario, mediante el proceso consiente de la emoción somos capaces de darle un significado y una razón, y por lo tanto las emociones son mucho más duraderas que las emociones; y aún más si dicho significados se ven alimentados con futuros estímulos internos y externos que apoyan el sentido primario que el sujeto le ha otorgado.

El hecho de que un sentimiento involucre pensamientos, que a su vez son potenciados por la vida social, no significa que dejan de ocurrir en el cerebro. Numerosos estudios (entre los cuales se encuentran los de Escudero), proponen que los sentimientos se producen en la parte dentro medial del córtex prefrontal; sobre todo en la corteza orbitofrontal, que es un área ubicada en la región ventral media, que responde al procesamiento cognitivo de las emociones que, como como se mencionó anteriormente, en conjunto con los pensamientos, desemboca en un sentimiento.

A diferencia de las emociones, los sentimientos si pueden trabajarse de forma directa y consiente para ser propiciadas o evitadas en el repertorio cognitivo del individuo, y esto se debe principalmente a la presencia del pensamiento. Para entender la influencia de los sentimientos en el propósito de esta investigación, vale la pena apoyarnos nuevamente de John Dewey que, si bien, por obvias razones no es un desarrollador directo del concepto mismo, si contribuye fuertemente en un aspecto esencial del Sentipensar; la reflexión.

## 2.6 La reflexión, juicios y prejuicios.

Primordialmente, los aportes de Dewey para efectos de este trabajo son recuperaciones de ideales del autor mediante estudiosos de la materia del conocimiento en sociedad. En el área de la educación socioemocional, el título de 1989 “*John Dewey. Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*”; texto reeditado en un par de ocasiones, reconsiderando “*las ideas cuya comprensión los maestros consideraron excesivamente difíciles*” se considera un material esencial.

No es secreto que, para Saturnino De la Torre, Dewey es un pionero en el reconocimiento del sujeto como un ente libre que, por calidad humana, no debe ser susceptible al masaje ideológico (que años después Paulo Freire se encargaría de trasponer al modelo educativo a nivel continental a través de la pedagogía crítica).

El texto mencionado suele ser referido por disciplinas como la antropología política y la sociología debido a que, en esencia, busca la reconstrucción de una sociedad democrática desde los estratos más simples hasta los más complejos; sin embargo posee una característica que amplía su utilidad científica, la cual es que buscar el objetivo anteriormente mencionada mediante el pensamiento crítico (sujetos críticos).

(Castañeda, 2005) Menciona que *“Todos los hombres reflexionan. El pensamiento reflexivo pertenece al hombre de la calle y al científico. El pensamiento reflexivo es el tipo de pensamiento que permite darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con toda su consecuencia”* (pág. 155).

(Castañeda, 2005) reconoce que la reflexión no es un acto intelectual sino de conciencia humana, no está sujeta a términos como la inteligencia o las habilidades, sino a la capacidad de ponderar las implicaciones que, si bien, se puede trabajar mediante su uso práctico, usualmente se apoya del empirismo y el dialogo para perfeccionarse. Para Dewey, el pensamiento crítico es un proceso, y como todo proceso, se puede educar, mejorar y transformar en medida de la disposición de hacerlo (pág. 149).

Para Dewey el pensamiento reflexivo es un logro del sujeto, entendiendo que el logro es personal, una comparación entre el pasado y el presente del individuo, sin priorizar esquemas sociales genéricos. Para lograr el pensamiento reflexivo, es necesario reconocer al fundamento como piedra angular de la estructura del pensamiento crítico; y para hacerlo, debemos poner en duda nuestras ideas preconcebidas hasta donde la memoria lo permita. De dicho modo, la hermenéutica de aquellas cosas que hacemos, pensamos, sentimos e idealizamos, que Dewey reconoce como *juicios*, deben ser entendidos desde los otros juicios, los primeros, los que han determinado la forma de interpretar a los postreros; es decir, los prejuicios (Castañeda, 2005, págs. 155-156).

Nuevamente, Dewey vuelve a resaltar el término de fundamento y prejuicio; ya lo hizo en su propia definición de pensamiento, y nuevamente lo retoma al hablar de la reflexión. A diferencia de otras posturas teóricas, el pensamiento crítico de John Dewey no está sujeto a una ética formativa, que es aquella que, respondiendo a intereses sociales, impone o

sugiere una práctica por encima de otra; sino a un fundamentalismo neutral, lo que significa que se busca sujetos *consientes* a través de la argumentación o refutación de las *acciones* mediante la reflexión crítica (Castañeda, 2005, pág. 171).

Tradicionalmente, la *reflexión* ha sido concebida como el acto repetitivo de pensar y ponderar una situación pasada. Una reflexión crítica, va más allá de pensar en el *texto* del pasado (una situación en particular) pues es un proceso mucho más complejo que conlleva reconocer el contexto (valorando la importancia que abordamos anteriormente), así como sus causas, consecuencias, implicaciones y, ultimadamente, los fundamentos de cualquier cosa, no solo de lo que lo llevó a ocurrir en primer lugar, sino del sujeto mismo, y la interpretación a la que lo ha llevado su percepción. Es un acto introspectivo de mirar lo pasado para comprender y significar el presente, pero primordialmente hacer los cambios pertinentes para el futuro; pues si la reflexión se queda en el pensamiento y no es manifestado ¿Qué sentido tiene reflexionar?

Bajo este principio, podemos argumentar que uno de los fines principales del pensamiento compartidos entre el Sentipensar y el pensamiento crítico de Dewey es la transformación y el cambio.

*“La reflexión, por tanto, implica que se cree en algo (o no se cree en algo), no por ese algo en sí mismo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo, evidencia, prueba, aval, garante; esto es, el fundamento de la creencia” (Dewey 1983:27) citado por (Castañeda, 2005).*

En otras palabras, lo que el autor menciona es que aquellas cosas que hacemos, pensamos o sentimos no deben ser reflexionadas por su presencia o su ausencia, sino como productos de estructuras preexistentes que son las que propician, precisamente, su existencia, o no, de acuerdo con la propia percepción. En otras palabras, al igual que la reflexión sentipensante, se busca reflexionar en los procesos más que en las causas.

Evidentemente, saber identificar cuáles son los prejuicios de un individuo es una ardua y extensa tarea, pues amerita una profunda reflexión y, por si no fuera lo suficientemente compleja, no se debe olvidar que, seguramente, muchos de esos prejuicios carecen realmente de un fundamento, y han estado dictaminando a otros juicios posiblemente más argumentados únicamente por establecerse primero en nuestra psique. Básicamente, muchas de nuestras acciones, ideas, pensamientos y sentimientos (pues recordemos que se apoyan de pensamientos) son percibidos, reproducidos, entendidos y asimilados por el

efecto de prejuicios que posiblemente ni siquiera su portador dilucida o aprobaría actualmente.

La idea de los prejuicios sobre los juicios es compleja, porque si bien la intención del pensamiento crítico reflexivo no es delimitar qué es un buen o un mal prejuicio, lo cierto es que reconoce el rol de sumisión que una persona debe tener ante estructuras de educación como lo es la familia, la escuela o la propia nación, por lo que habrá prejuicios que faciliten o dificulten este desarrollo político (Panqueva, 2009, pág. 39). Diversos autores concurren en que la infancia es el punto clave donde una persona asienta la mayoría de los prejuicios en su razonamiento, por lo que, con el paso del tiempo, el propio individuo los asume como parte de su naturaleza biología y no se cuestiona su valor, pues los reconoce como algo dogmático de sí.

Además, cabe mencionar que tanto los juicios como los prejuicios no necesariamente se establecen una sola vez, pues en el proceso de asimilación de estos, el sujeto es capaz de cambiar estas estructuras que, como consecuencia, dan la impresión de un cambio en el pensamiento, pues la percepción se ve alterada al haber sido modificados los prejuicios base con los que esta emite juicios. Naturalmente, la reestructuración de los prejuicios está sujeta a la disposición del sujeto a hacerlo, por lo que entre menos reflexión y actitud crítica posea una persona, más complejo será cambiar sus prejuicios, pues es un acto metafísico y de incidencia intrapersonal.

(Castañeda, 2005) refiere a Dewey y reconoce que el camino de la reflexión no es el mismo para todos los individuos, pues consiste en un proceso deconstructivo muy personal, que solo el propio sujeto es capaz de guiar; sin embargo, el autor sí reconoce que, interesarse de la reflexión empírica de otros enriquece la propia reflexión, además, reconoce dos constantes; operaciones que fundamentan el pensamiento reflexivo, las cuales son la duda y la búsqueda (pág. 156).

Ahora que encaminamos esfuerzos por comprender los prejuicios; parte fundamental de la percepción, es momento de trabajar sobre el fundamento mediante el cual las dos constantes que Dewey reconoce avalan su perpetua existencia. Para Dewey 1933 la duda como la búsqueda son enfoques que llevan a las acciones inteligentes (no impulsivas), lo que significa que mientras se fundamente una idea, acción, pensamiento o sentimiento, éstas serán inteligentes porque hay un sustento detrás de ellas; más no porque sea políticamente correcta o sugerida. Vale la pena aclarar que las acciones impulsivas no

inteligentes no son necesariamente malas sino desaconsejables al no conocerse sus causas (Castañeda, 2005).

Tanto la duda como la búsqueda son conceptos indisociables, porque una da significado a la otra. Contrariamente a lo que se pudiera pensar, no siempre la duda antecede a la búsqueda, la cuestión radica en que, cuando surge la duda por conocer, la duda existencial o la duda que lleva a la necesidad de argumentar, entonces la búsqueda se pone en marcha para lograr el objetivo que la duda proporciona.

Sin embargo, en el proceso de búsqueda no siempre se tiene una duda delimitada, y dicho proceso puede referir a un significado muy superficial de la reflexión; y en medida que la búsqueda se efectúa, surgen diferentes dudas que amplían el proceso, dudas que si bien, no eran inicialmente las que se habían delimitado, en la inmersión relucen por su importancia ya que se visibilizan cuanto más profunda y exhaustiva sea la reflexión, desvelando aquellas dudas que muchas veces son demeritadas por el desconocimiento de su existencia pero innegablemente propensas a resolver.

Esta relación entre la duda y la búsqueda es una constante en el proceso reflexivo planteado por Dewey, pues aún en las más variadas metodologías empíricas o científicas, su presencia es tangible. Justamente, es este afán de causalidad, el que provee sentido a la búsqueda, y aunque la misma puede generar más dudas, lo cierto es que la intención de toda búsqueda es cumplir con el objetivo de con quien coexiste, lo que se traduce en fundamento.

El fundamento no es una argumentación enteramente positiva ni ciega, así como tampoco descontextualizada, aislada o pasiva. Fundamento es cuando se han encontrado motivos suficientes para tener o no tener, para desear o alejar, para comprender o resignar, para gustar o disgustar cualquier cosa. Si bien es cierto que en la convergencia de la duda y la búsqueda, el sujeto va predispuesto a encontrar una respuesta que alimente un deseo o una razón, lo cierto es que en la esencia misma del fundamento, el sujeto se ve inmerso en un campo donde la objetividad debe estelarizar la toma de decisiones, y la fuerza de voluntad debe relucir, pues, seguramente, el ser se dará cuenta que hay cosas que hace, cree, piensa o siente que no hayan fundamento de su existencia en su persona, y por tanto debe abandonarlas, aunque esto traiga un desequilibrio emocional que, afortunadamente, es efímero hasta que el sujeto pueda adaptarse a sus nuevos modelos.



Resulta interesante que la reflexión crítica constantemente es vista como un acto meramente académico. Seguramente, si hemos escuchado el término alguna vez, haya sido en un estrato escolar o de formación académica, pero esto no significa que su injerencia solo sea manifiesta en estos ambientes. La reflexión crítica no se limita a estudiantes o maestros, pues si bien se ha desarrollado primordialmente en campos educativos, lo cierto es que su presencia está orientada a cualquier persona que esté en la búsqueda de una identidad y mejora continua, independientemente de si sus intereses concurren con los de este trabajo de investigación o no.

## 2.7 Coexistencia como principio fundamental

Como ya se evidenció, el pensamiento reflexivo es aquel que, de forma progresiva, invita al sujeto a mirar su interior, examinar sus *acciones* (pensamientos, sentimientos y actos) y, mediante la *duda* y la *búsqueda* que desvela Dewey (Castañeda 2005) encontrar el fundamento de quién es en realidad. Cuando el sujeto se reconoce a sí mismo, no solo comprende su presente por medio de la reflexión, sino además toma el control de su futuro y, por tanto, se convierte en un sujeto crítico; en medida que toma conciencia de que su existencia coexiste en sociedad; y cómo esta lo ha formado (pág. 171).

Es en este punto, donde los ideales de Dewey, De la Torre, Moraes y Maturana convergen de forma directa; la coexistencia. Una vez el pensamiento reflexivo ha pasado a ser mucho más que un espacio casual donde el individuo mira hacia dentro de sí, y en su lugar se concibe como un acto cotidiano y de utilidad perpetua, entonces se llega a la construcción de un *Sujeto Crítico*.

(Castañeda, 2005) menciona *“la visión del pensamiento descentrada de la visión individual. El pensamiento como intersticio de lo individual y de lo social. La reflexión, entonces, tiene doble efecto: personal y comunitario”* (p.156).

Como el autor refiere, el pensamiento reflexivo tiene dos áreas de interés, el personal y el colectivo. Cuando hablamos del personal, nos referimos a todo lo que el proceso de reflexión sobre los juicios y los prejuicios refiere. Donde el individuo busca ser consiente de quien es, y sobre todo Por qué hace lo que hace, piensa lo que piensa y siente lo que siente. En una búsqueda donde el comienzo suele ser complejo, es común que muchas personas declinen esfuerzos por reflexionarse de forma crítica, ignorando que, de hacerlo,

renuncian a múltiples beneficios que van más allá de un “simple” autoconocimiento. Se pierde una inmensa oportunidad de mejorar en todos los aspectos de la vida.

La reflexión crítica personal es un concepto ampliamente mencionado pero tan poco sobre pensado que no parece ser la gran cosa, debido a la precaria significación que muchas personas tienen sobre él; más que suficiente para no hacer un esfuerzo real por desarrollarlo. Dónde lo único delimitado es la meta a la que se busca llegar, así como la necesidad de la *duda* y la *búsqueda* para lograrlo; muchos no ven más allá de un proceso accidental dónde se piensa en lo pasado pero sin una mirada de transformación del presente-futuro. La reflexión se trata de un proceso multidireccional donde el ritmo, la autocrítica, la motivación, los intereses y la dedicación juegan un papel importante en *cómo* se llevará a cabo dicho proceso de forma personal, aunque sea en contextos sociales.

Por otro lado, el área colectiva es significativamente más amplia que la personal, ya que, por así decirlo, esta última refiere a la responsabilidad de generar introspección a las energías que cada persona posee, pero de ningún modo se sugiere que la reflexión personal está aislada de las influencias del entorno. Desafortunadamente, la mayoría de las personas no somos verdaderamente conscientes de la enorme influencia que tiene el contexto sobre nuestras acciones. Es difícil idealizar una escena en donde el individuo esté totalmente aislado, y aun lográndose, es aún más improbable que no pueda ser refutada desde diferentes disciplinas filosóficas, sociológicas y antropológicas. De este modo, vale la pena pensar en las tres pautas de las *acciones* definidas por Maturana, los actos, los pensamientos y los sentimientos en busca de dimensionar la coexistencia y el trasfondo colectivo en cada una.

Ya hemos definido los pensamientos y los sentimientos y como estos últimos se componen de los primeros en conjunción con las emociones; pero, de forma manifiesta, los actos son los que, a mi parecer, mejor visibilizan lo que sentipensamos, siempre y cuando se entiendan a plenitud y en su sentido menos superfluo.

Los actos son, en palabras de Agustín Laje (2018) *“las consecuencias tangibles de los hechos (...) los hechos son aquellos sucesos reales ocurridos de forma neutra o propiciada”* (Escudero, M, 2020). Cuando se piensa en los actos de una persona, el margen es prácticamente infinito, pues va desde la simpleza de la cotidianidad hasta la complejidad de la vida profesional. Ahora bien, reconociendo su definición, vale la pena

preguntarse ¿Qué acto se hace desde la total individualidad y que no tenga influencia alguna del contexto que lo rodea?

Laje (2016) menciona que el acto es como un sinónimo del hecho, pero solo en una parte de su definición social. Convengamos que el hecho es un suceso que puede ocurrir de forma accidentada o propiciada por otra persona que, a su vez no generó inicialmente un hecho sino un acto, a partir de hechos que le ocurrieron; producto de otras personas que tampoco tenían la intención de hacer dichos hechos sino actos. En palabras más simples, todas las personas hacemos actos, y dichos actos se convierten en hechos cuando inciden o influyen en otra persona, dando como resultado un ciclo constante (Escudero, M, 2020).

Si cada persona se detuviera a reflexionar en sus actos cotidianos, se daría cuenta que todos y cada uno de ellos tienen un *por qué*. Todas las manifestaciones encuentran un sentido en los pensamientos y los sentimientos del sujeto, por más simples o ilógicas que puedan parecer a simple vista. Aunque no siempre nos detengamos a delimitarlo, los actos tienen una finalidad, que, repito, no siempre tienen un gran trasfondo o una elaborada justificación; y pueden ser producto las emociones del momento, de las metas más elaboradas, de intereses, conveniencias o cualquier otra energía que, consciente o inconscientemente, impulse al sujeto a manifestar una parte de su ser.

Innegablemente, los actos son, de los tres elementos que Maturana define como acciones, los más visibles al exterior; pero nuevamente vale la pena recordar que, aunque el acto sea la acción manifiesta por excelencia, no significa que esté aislado del contexto. Al ver con atención los actos de una persona, podemos teorizar sobre los pensamientos y sentimientos que la han llevado a visibilizar no solo acto mismo, sino la forma en que se ejecutó. Los actos no deben ser interpretados de forma ajena a las fuerzas que los han llevado a la manifestación física, y aunque ciertamente entender todos los actos de una persona con su debido trasfondo no es algo racionalmente posible, lo cierto es que analizar más allá de lo aparente brinda un panorama bien encaminado que nos permite teorizar e idealizar supuestos lógicos sobre energías que no son perceptibles a simple vista.

Precisamente, a esta conciencia de examinar, predecir e interpretar el trasfondo de los actos, es lo que Maturana definió como *lenguaje*. Al hablar de las acciones que son manifiestas de forma consciente o inconsciente, no se debe perder de vista que dichos

pensamientos, sentimientos y actos son producto de una influencia social, y cuando sean externados, volverán recíprocamente a influir las acciones de otras personas. A este ciclo entre *actos* y *hechos*, (Moraes & De la Torre, 2002) lo nombran *principio de reciprocidad*, que es cuando el sujeto se detiene a sobre pensar lo que ha de externar mediante sus actos, reflexionando con mayor cuidado las posibles consecuencias que sus acciones provocarán en quienes lo rodean; desprendiéndose así de una ideología egocéntrica y adoptando una mirada mucho más realista y sensible de su existencia en sociedad (pág. 61).

## 2.8 Estructura para construir un ideal sentipensante

Finalmente, cuando el sujeto crítico es capaz de esforzarse por comprender y reestructurar lo que *piensa, siente y hace*, en bien de una transformación que concorra con sus ideales vigentes; que le permitan desarrollar una vida plena en sociedad desde el efecto personal, entonces el sujeto puede definir un ideal verdaderamente aproximable. Los ideales son tan variados como las acciones mismas, y son conjuntos de condiciones que forman, a plenitud, una meta que se buscará alcanzar (aunque, como se definió en el capítulo anterior, son filosóficamente imposibles de lograr pero infinitamente aproximables) en cualquier ámbito que, para el individuo, valga la pena definir y esforzarse por avanzar hacia una mejora.

Es la posibilidad de definir un ideal con una mayor certeza de su trasfondo (pues ha sido el resultado directo de la reflexión crítica) lo que provee al sujeto de una identidad. Para que haya una mejora continua, el sujeto debe identificarse con lo que es; y para hacer eso, debe tener la mayor conciencia posible de *por qué es quien es*, lo que es directamente proporcional a lo que brinda el Sentipensar.

La identidad es el eslabón que completa el ciclo y permite que la reflexión inicie una nueva travesía. De esta forma, los ideales van cambiando a la par de las experiencias, conocimientos, demandas, obligaciones, intereses y relaciones, por lo que el proceso de mejora será perpetuo e insaciable, pues las metas cambiarán siempre y cuando el individuo se sentipiense constantemente.

Me pregunto si esta es la respuesta a ¿por qué existen docentes que ejercen prácticas educativas de forma negativa?; ¿será que tal vez sus ideales son estáticos, quedando

rezagados y obsoletos frente a las nuevas demandas del educador y a sus competencias como docentes? me parece una suposición lógica que, antes del desarrollo de este capítulo, no contemplaba.

En términos generales, la estructura delimitada que permitirá enjuiciar los paradigmas relacionados a la docencia en el Capítulo V que emerjan producto de la indagación teórica del Capítulo III es la siguiente.

**Reflexión crítica:** Propuesta Crítica (Castañeda, 2005) refiere ideales de Dewey que concurre con la búsqueda de la transformación sentipensante. Es importante porque es el elemento que da paso a la construcción de un sujeto crítico en búsqueda de la mejora continua. Tiene una visión personal y social y hace al sujeto más consciente de lo que es y lo que quiere llegar a ser.

**Fundamento:** Se trata del objetivo teórico de mayor valor en la reflexión crítica; mediante la *duda* y la *búsqueda* prevalece en el proceso reflexivo de cualquier persona, independientemente de la variabilidad de su proceso empírico. Es imprescindible para una transformación del proceso (área de interés del Sentipensar por encima de los resultados visibles), lo que aumenta las posibilidades de una mejora verdadera, pues es la que lleva a la toma de decisiones sobre los paradigmas enjuiciados.

**Acciones:** Definidas por Maturana (2002) mediante (Moraes & De la Torre, 2002) refieren a los pensamientos, sentimientos y actos. Se abordan como procesos interrelacionados y sostenibles unos a otros, dando como resultado una ventana física y espiritual de la esencia de una persona; definidas como energías en flujos dinámicos. Las acciones brindan información del contexto y son estas las que se asientan en paradigmas que serán posteriormente analizados.

**Lenguaje:** También definido por Maturana (2002), es el vínculo entre acciones internas y acciones visibles. Es la manifestación de las energías que mueven a una persona. También se puede entender como las acciones, voluntarios o involuntarios de una persona, pero visto desde sus causas, sus fuerzas y su trasfondo, y no únicamente desde su parte más superflua. Mediante el lenguaje se visibilizan aspectos que pensamos, sentimos y hacemos y su relación. (Moraes & De la Torre, 2002)

**Área cognitiva y emotiva:** Mediante (Moraes & De la Torre, 2002) defienden el vínculo indisociable entre ambos enfoques. Reconocen que, si bien, hay elementos específicos

propicios de cada enfoque, eso no significa que se desarrollen de forma aislada, y por lo tanto, no se pueden entender por separado. Ambas tienen presencia neurológica y sociológica, por lo que sería incorrecto generalizar su procedencia haciendo una antítesis de su utilidad. Son dimensiones angulares en la delimitación de ideales.

**Juicios y Prejuicios:** Mediante principios de Dewey (Castañeda, 2005), se entienden como nociones de la psique, producto de la asimilación del pensamiento, en conjunción con elementos del contexto y los propios sentimientos e intereses, que permiten al sujeto, mediante la memoria y la interacción, asumir una perspectiva sobre cualquier estímulo.

Los prejuicios son juicios asentados de forma prematura en el desarrollo de la persona, que llevan a enjuiciar asimilaciones futuras de acuerdo con las bases que se han establecido. Son importantes porque tienen sustento del área cognitiva y afectiva; además, condicionan la perspectiva, por lo que repercuten directamente en las *acciones* y contrastan la congruencia de las mismas; *qué hacemos y qué queremos hacer, qué pensamos y que queremos pensar, y qué sentimos y qué queremos sentir.*

**Contexto:** (Acedo, 2010) No se enfoca en definir el concepto ni abordar la tipología; por el contrario, centra su atención en defender la importancia de conocer, tanto como sea posible, las condiciones que moldean al texto. Provee una postura lista para la inmersión del Sentipensar en las nociones de una docencia ideal (debido al vínculo perpetuo de las relaciones interpersonales). Reconoce el valor de la vida en sociedad, el complemento de los elementos anteriormente mencionados y cómo estos convergen en un punto que construye los juicios sobre cualquier cosa (Moraes & De la Torre, 2002).

**Coexistencia:** Es el punto de convergencia de la mayoría de los autores revisados. Reconoce que el sujeto jamás está aislado, y recibe influencias directas o indirectas de su contexto. El individuo existe para coexistir y viceversa, siempre con una mirada compartida. Mediante los *hechos* y los *actos*, es como mayormente se manifiestan las influencias de vivir en sociedad; aunque el trasfondo va más allá de la simple percepción. Al hablar de docencia, se defiende la necesidad de interesarse por como sentipienso el otro, por lo que es necesidad conocer su percepción.

**Identidad:** Finalmente, la identidad es el elemento que antecede a la reflexión y da paso a la repetición del ciclo. Cuando el sujeto ha recorrido los diferentes estratos, su identidad se vuelve dinámica y cambiante, por lo que sus acciones también se ven modificadas, en

base a ideales que, ahora, encuentran nuevo sustento para ser descartadas, innovadas, transformadas o agregadas. El sujeto asume un nuevo entendimiento de quien es y quién quiere ser, definiendo un ideal y dando paso a la mejora.

Innegablemente, el Sentipensar es un concepto más amplio de lo que parece a simple vista, y su utilidad es variada. Ahora que se reconocen los principios pedagógicos del término y algunos complementos que le permitan al individuo construir, a plenitud, un ideal aproximable, es momento de delimitar el área de interés de un proceso que, sin exagerar, se puede aplicar a todas las áreas del desarrollo óptimo de una persona.

Una vez delimitadas las pautas sentipensantes, habrá que recorrer una revisión sobre el típico que se busca Sentipensar. Para efectos de este trabajo, se aplicará la acción Sentipensante sobre la siguiente interrogante a desarrollar en el próximo capítulo:

***¿Qué se entiende y qué rodea a la docencia ideal?***

## CAPÍTULO III DOCENCIA IDEAL

Cuando trasponemos el Sentipensar a una dimensión laboral o de injerencia profesional, resulta difícil pensar en una labor con más impacto social que la docencia; y más aún la de niveles primarios. Los maestros llevamos en nuestro ser, el quehacer docente desde una mirada social; es decir, afortunada o desafortunadamente las acciones del maestro en su vida privada impactan de forma directa en cómo es percibido socialmente hablando.

Es bien sabido que, en la búsqueda de la revalorización docente a nivel social, el maestro debe ser el primer y principal agente en reconocer y darle valor a su trabajo. Teorizo que la figura de quien se dedica a enseñar es tan común en cualquier estrato social, que esto es lo que ha impulsado a agentes externos a emitir juicios sobre qué hacemos, cómo somos y qué sabemos los maestros; ignorando que la enseñanza de un docente no es la misma que la de un padre o madre de familia, desconociendo totalmente el rigor, preparación y capacidad que amerita la profesión. ¿Quién no ha escuchado la penosa frase “aunque sea de maestro”? que demerita no solo las tareas, sino las capacidades de los educadores, aludiendo que se trata de una labor sencilla.

Considero que si las personas no se atreven a demeritar otras profesiones como alguna ingeniería industrial, medicina o derecho, es porque se sienten ajenos a dicho entorno, y por lo tanto se estima el trabajo de cada una de estas disciplinas, por el desconocimiento de la complejidad que involucran. En el caso de la docencia, esto no siempre ocurre, ya que la enseñanza y educación (aspectos atribuidos a la función del maestro) no resultan tan ajenas para la mayoría de la sociedad, y por lo tanto, pueden sentir un derecho “sustentado” de opinar despectivamente del trabajo de los docentes y las escuelas.

Evidentemente, las críticas sociales que la profesión recibe pueden afectar de forma positiva o negativa a los educadores; ¿a quién no le gusta ser reconocido por el trabajo y preparación qué demuestra día a día? Y, recíprocamente ¿a qué persona le gusta que se menosprecie la labor que ejerce, que sea considerada como algo sencillo de realizar o despectivo?, y aunque la visión personal que plantea la necesidad de ser capaces de reconocer el valor de la profesión que ejercemos sin la necesidad de una aprobación externa es un eje positivo para cualquier labor, lo cierto es que los maestros seguimos



siendo personas en busca de una aceptación, de reconocimiento y con sentimientos y emociones que, en mayor o menor medida, dependen de cómo somos percibidos por nuestro entorno.

Los docentes vivimos con una mayor presión social que la mayoría de las profesiones. Hacer cosas políticamente incorrectas o amorales, aunque sea en un espacio de vida privada (que mientras no afecte el desempeño laboral no tendría por qué importar) puede generar desafortunadas consecuencias en muchos aspectos de la vida del docente. Cargamos con una automática menor credibilidad en caso de recibir alguna acusación (aunque sea falsa), con una fragilidad alarmante sobre cosas que podemos o no podemos hacer o demostrar para con nuestros estudiantes o padres de familia.

En la actualidad, es muy fácil perjudicar a un docente por cualquier malentendido o calumnia injustificada. Los docentes cargamos con la presión social de sentirnos culpables si algún alumno no alcanza los objetivos esperados; y relegados por nuestro propio trabajo si ocurre el caso contrario, ya que el propio estudiante y los padres se llevarán todos los galardones por los buenos logros alcanzados.

Existen diferentes aspectos que han permeado el sentido y la identidad de los docentes desde su primeros registros en escuelas. En el siguiente apartado, usted podrá atestiguar algunos antecedentes históricos de los registros más importantes sobre la buena docencia y cuáles son los argumentos detrás de dichas descripciones.

Evidentemente, al tratarse de un cargo con incidencia social, es relevante mencionar que el presente repaso epistemológico no pretende, de ninguna forma, promover o demeritar su contenido, buscando establecer cánones de “buena” o “mala” praxis; sino se remite a una indagación descriptiva, de modo que cada docente puede interpretarla según sus propios criterios que le lleven a la reflexión crítica de sus propias nociones referente a la docencia ideal.

### 3.1 Antecedentes

Por increíble que parezca, a lo largo de la historia no son tantos los autores o instituciones que han establecido un ideal de docencia; y quienes lo han hecho dejan claro, en todo momento, que se trata de una perspectiva que no busca de proveer una respuesta

universal a tan grande dilema. Algunas veces son los mismos docentes, otras los pedagogos, los maestros externos o los grupos de estudiantes quienes definen rasgos, ideas y características de los *buenos docentes*; y ciertamente, hacen justicia al Sentipensar la labor, con el enfoque de valorar lo que “el otro” tiene que decir, de reconocer cómo somos percibidos por agentes internos y externos (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 2).

De acuerdo con Ibarra (1999) John Locke es uno de los pioneros de la “docencia ideal” al definir un listado de rasgos deseables de aquellos que hacen de la enseñanza su labor; esto en su teoría educativa. Locke definió rasgos primordialmente éticos (la formación en valores de la persona) y políticos (de acuerdo con las características de las escuelas de ese entonces).

Uno de los rasgos de mayor presencia para los docentes es el “dominio teórico”, que alude a los conocimientos, habilidades y técnicas que el maestro posee sobre la/las asignaturas que imparte. Se defiende la idea de que ninguna persona puede enseñar lo que no sabe, y mientras mayor dominio tenga el maestro de su campo de formación, “mejor” docente se vuelve, puesto que puede propiciar mejores enseñanzas a sus educandos. Además, la experiencia es un factor fundamental en la enseñanza, por lo que la empírea toma un papel crítico en los educadores, y vivir en carne propia la educación debería mejorar al docente (García & Bautista, 2016, pág. 194).

*“el buen maestro es aquel que, de inicio, se sale de lo rutinario o de lo que hace la mayoría de trabajadores de la educación”* (García & Bautista, 2016, pág. 193).

Los autores de la cita anterior explican que, en esencia, la palabra “*Bueno*” refiere a una persona que “supera el común del resto”, por lo que aquel que es bueno no supera necesariamente a quien es malo, sino a quien cumple, quien rinde y responde a sus obligaciones, pero no va más allá. Se alude a que el docente que cumple su labor es un docente (correcto), pero para ser un buen docente hace falta *hacer algo más*.

Por otro lado, Postic (1986) reconoce la naturaleza fluctuante de la educación. El concepto de *buen docente* está sujeto a las prácticas hegemónicas imperantes en el tiempo, momento y lugar socio histórico de los hechos, por lo que la definición es relativa y siempre estará sujeta al contexto. No se puede olvidar que el docente es un agente de acción social, por lo que su valía presente y futura no se deslinda de los aspectos que lo

rodean cuando ejerce su enseñanza (relacionado con el ámbito político que Freire describe más adelante) (García & Bautista, 2016, pág. 194).

Más que un concepto o una definición, la *buena docencia* refiere a un modelo idealizado del cual el maestro se debe apropiar, pero nunca puede elegir con plena libertad. Esto se debe a la naturaleza incluyente y excluyente de los ideales.

Dichos ideales, plasmados en la teoría, son difícilmente alcanzables en la práctica (lo que no contradice a la descripción de *ideal* revisada en el primer capítulo de este trabajo de investigación), pero que atentan de forma directa o indirecta no solo la voz que el maestro tiene o debería tener sobre el significado del buen ejercicio de su profesión; sino, además de su naturaleza misma como individuo. Relegando aspectos como las emociones, las realidades adversas del proceso de enseñanza o el desarrollo impredecible de la convivencia con los educandos, los ideales pueden no estar bien estructurados. En otras palabras, la buena docencia es un modelo románticamente perfecto de la educación, pero muchas veces ajeno a las realidades del docente, el estudiante y la escuela (García & Bautista, 2016, pág. 194).

*“ser buen maestro no son solo ideas, buenas intenciones o directrices para mejorar los procesos formativos (...) el buen maestro es una construcción social, usualmente aparejada a otra; la del modelo que intenta aprisionar o, dicho más benévolamente, guiar a profesores específicos. Tal construcción social no es del todo desinteresada ni altruista”.*

*Ibarra 1999:27 citado por (García & Bautista, 2016).*

La postura de la libertad limitada del docente hace referencia a que, aunque la labor del educador mantiene diversas libertades de acción, lo cierto es que siempre estará sujeta a cumplir su función, y dicha función está sujeta al ámbito político y de contexto social e histórico que rodee al maestro. De esta forma la buena docencia se mantiene como un modelo idealizado que reconoce al educador como una especie de máquina en busca de metas irreales y románticas de la educación perfecta, no por el gusto de demeritar su voz o su humanidad, sino por las dinámicas del entorno en el que se mueve. Se trata del choque entre la teoría y la práctica, lo que debería pasar con lo que termina pasando en la vida real.

Aludiendo a recuperaciones históricas (García & Bautista, 2016), para Chompsky (2001) ser un buen docente se mide en la capacidad del educador para relacionarse con su cuerpo estudiantil; hablar “*con los alumnos*” en lugar de “*a los alumnos*” genera una

convivencia que facilita las metas académicas y propicia un mayor gusto por la escuela (pág.194).

Hablando de buenos docentes, “son aquellos que tienen la capacidad para contar historias, la habilidad para hablar y relacionarse con la gente, sus capacidades dramáticas, la atención del prójimo y otros sentimientos vocacionales, la capacidad para explicar y organizar, el entusiasmo, el impulso y la laboriosidad” (Woods, 1987:18).

La doctora López de Maturana (2010), refiere a Freire para asegurar que aquel que es buen docente prefiere “*pararse del mismo lado de la calle*”, acompañar el aprendizaje del estudiante, reconociéndolo como capaz, responsable y apto para aprender, con o sin su ayuda, por lo que, primordialmente, se busca desarrollar la educabilidad y el gusto por la formación del individuo, a modo que, aun cuando no esté acompañado de algún docente en particular, éste pueda seguir aprendiendo. La empatía, compasión y solidaridad son algunos valores indispensables en el proceso del acompañamiento. (García & Bautista, 2016, pág. 194).

Para Woods (1987), Arkinsoon y Claxton (2002), la intuición, la preparación y el conocimiento previo (dominios) son rasgos destacables de los buenos docentes. Lowick (1988), Pope (1991) y Feuerstein (1991) se inclinan por la intencionalidad como medio característico del ideal docente; la intención de mejorar, aprender, ayudar, formar, y toda acción que contribuya a la mejora de algún ámbito de sus educandos. Ya anticipaba en el capítulo anterior que Freire (1996) y Dewey (1933) mantienen ideales parecidos, y un aspecto relevante que ambos destacan es el pensamiento, actitud y enseñanza crítica, así como ejercer un papel de estimuladores (formadores) de educandos y de personas. Para Fenstermacher (1997), Van Manen (1998) y Hansen (2001) la vocación y el compromiso moral son los rasgos que mejor engloban el buen ser docente (García & Bautista, 2016, pág. 195).

Cuando hablamos de concepciones docentes y los ideales que estos implican, no podemos ignorar la impetuosa importancia de quien percibe la enseñanza de forma directa; quien, en buena parte, da sentido a la existencia del docente; el estudiante. Como una analogía, el estudiante es como el paciente del médico, o el cliente que ha contratado los servicios de un arquitecto, el estudiante es quien coexiste con el trabajo del educador, quien, sin saberlo, da sentido a la intervención del mismo. Este principio es angular para el Sentipensar, reconocer al otro como parte de uno mismo, y por lo tanto, el estudiante

tiene voz y voto cuando de definir una docencia ideal se trata (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 11).

Por otro lado, Escamez (2013) refiere que la buena docencia se aleja de las prácticas concretas o las reglas de conducta, para enfocarse primordialmente en las actitudes del docente para con sus estudiantes. Un buen maestro es más fácil de identificar por sus alumnos que por sí mismo, por como incentiva y dota de confianza a sus educandos. Un buen docente se hace notorio haciendo el contraste del antes y después de sus alumnos en cuestiones que van más allá de los aprendizajes. En otras palabras, el buen docente es el que contribuye al desarrollo íntegro del sujeto (pág.78).

Continuando con la apreciación de la percepción estudiantil en la construcción de una docencia ideal, Ken Bain, director del Center for Teaching Excellence de la New York University comparte algunos rasgos angulares de los buenos docentes, después de un trabajo de investigación que se apoya de testimonios y opiniones no solo de docentes, sino de alumnos, para descubrir los ya mencionados rasgos.

Mediante (García & Bautista, 2016) se recupera la visión de Bain para argumentar que un buen maestro debe tener un dominio actualizado y diverso de las disciplinas que imparte; llevando dicho dominio a la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, siendo exigente con sus alumnos al apostar por sus capacidades y usando la evaluación como instrumento de mejora continua para su intervención (págs. 195, 196).

Aportes de la investigación de Bain, destacan con diferencia, para esta investigación, dos descripciones de buena docencia.

*(Sacristán, 2011:16-17) "Un docente hoy necesita ser intelectual, bien formado en uno o varios campos (...) Debería ser capaz de trabajar en equipo y estar perfeccionándose constantemente (...). El estar educándose de manera perpetua hoy es cuestión tanto del alumno como del profesor" (García & Bautista, 2016).*

Sin perder de vista que el término intelectual refiere al acto común, cotidiano y apreciable del estudio y reflexión crítica de las ciencias y la educación, se complementa nuevamente el argumento del dominio teórico como pilar fundamental en los docentes. Pareciera que esta idea persevera aun en aquellos que no forman parte del magisterio, y no hace falta mirar más allá de la cotidianidad para inferir que, para el colectivo social común, si un docente desconoce algo; aunque no sea referente al nivel o campo que imparte, es un

defecto que se deja ver mediante frases coloquiales como “¿y así es maestro?”. Se trata de un paradigma del que vale la pena cuestionarse cómo se está entendiendo, ya que tener un buen dominio teórico, no debe ni debería asemejarse ni mucho menos referirse a una especie de omnisciencia.

El trabajo en equipo, como Sacristán puntualiza en su cita, es algo imprescindible para la docencia. En un estrato donde la educación y formación son los principales objetivos que cumplir, tratándose de procesos conjuntos, colaborativos y multidisciplinares, aprender a desarrollar la comunicación, la construcción de ambientes favorables para el dialogo y el trabajo, el compromiso, los valores, los intereses en común y un sinfín de aspectos alusivos toman protagonismo inmediato como necesidades más que opciones a elegir.

Ciertamente, como se anticipaba en el Capítulo I de este trabajo de investigación, la dimensión profesional parece imperar sobre el rigor de la docencia ideal. Docentes en servicio, jubilados, pedagogos, investigadores; parecen concurrir en delimitar rasgos deseables del docente, competencias a desarrollar, aspectos a favorecer continuamente, pero son pocas las referencias al desarrollo emocional del educador. Parece irónico que, en pleno 2022, la Educación Básica en México realce el desarrollo socioemocional del alumno como algo profundamente necesario, y aun así, sean pocos quienes reflexionen sobre esta misma importancia dirigida a quien educa a dichos alumnos. Sin embargo, esto no debería hacernos creer que el interés por el desarrollo emotivo del profesor solo puede ser algo actual.

*“(hablando del buen maestro) tiene un concepto positivo de sí mismo y de su trabajo, esto es que cree en sí mismo como persona y como maestro (...) que él es un factor fundamental en la consolidación y perfeccionamiento de sus pupilos como seres humanos, como individuos”. (Gutiérrez 2008:1299) citado por (García & Bautista, 2016).*

La visión sensible de Gutiérrez conmueve no solo por su alusión a la formación como individuos (que se retomará mediante Paulo Freire), sino por ser uno de los pocos autores que remarcan la diferencia y conexión entre la persona docente y el trabajo docente. Aunque se trata de perspectivas, todos los que estamos inmersos en la docencia deberíamos preguntarnos alguna vez si el desarrollo y concepción como individuos repercute en la labor del maestro; pues, aunque no parezca relevante a primera vista, dicha interrogante puede ser la llave que nos impulse, mediante el pensamiento crítico, a romper con algunos de los más presentes paradigmas morales que rodean al magisterio;

y pueden ayudar a delimitar las responsabilidades éticas y profesionales del quehacer docente.

Continuando con la línea de pensamiento referente a la persona detrás del educador, (García & Bautista, 2016) se preguntan ¿el docente nace o se hace?, y usan la vocación como guía de dicho dilema. La vocación se concibe como la fuerza intrínseca de origen bíblico para aludir a una pasión y destreza nata para ejercer alguna tarea; es decir, que se tiene desde el nacimiento. Se reconocen diferentes puntos de vista, pues va desde los que consideran a la vocación imprescindible para llegar a la buena docencia, hasta otros que priorizan el proceso formativo, pasando por aquellos que creen necesaria la presencia de ambas cualidades por igual (pág. 197-198).

Para (García & Bautista, 2016) la formación trasciende por encima del talento natural o el gusto estático por la educación. El maestro está comprometido, por la naturaleza de su profesión, a la incentivación de conocimientos y al asentamiento de saberes auténticos de sus educandos, pero no se exime de la formación en diferentes de la vida integral, que van desde la social, política, cultural, profesional, emocional, ética y humana; una formación que más allá de conceptos en un libro de texto (pág. 198).

(Chirinos & Padrón, 2010) Creen que la eficacia y la eficiencia del profesor son elementos fundamentales para el logro del aprendizaje en sus alumnos. Reconocen que los mayores avances en la teoría de la educación no son referentes a los contenidos del currículo ni a los temas a revisar en el ciclo escolar, sino primordialmente a la figura del alumno; cómo aprende, cómo se interesa y como se relaciona. Es obligación del docente interesarse por estos avances y trasladarlos a la realidad de su enseñanza (pág. 488).

La visión de Chirinos y Padrón resulta novedosa porque es un argumento poco escuchado. El docente debe reflexionar en todo tanto le sea posible y de utilidad, y mediante un razonamiento sencillo, el cuestionarse hacia donde están encaminados los avances de la educación a nivel mundial (a conocer al alumno y los mejores procesos de enseñanza – aprendizaje) debe ser un buen argumento para abandonar las falsas ideas de que los contenidos y las calificaciones en un informe son los aspectos más importante; aunque así se nos haya educado a nosotros.

Es entonces donde, nuevamente, surge la figura del alumno como un apoyo en la idealización docente. El docente cuenta con una condición que muy pocas profesiones

pueden jactarse de tener; que el maestro también fue estudiante. Esto no debería ser olvidado porque, si bien no de manera exacta, el educador puede sentirse identificado con lo que vive el educando, lo que contribuye de forma directa a la comprensión, la solidaridad, la equidad y la empatía.

Reconociendo que los tiempos cambian, las condiciones se transforman y la educación evoluciona, no es posible asegurar que el maestro comprende en su totalidad al alumno, pero esa condición de haber estado del otro lado del sistema educativo es una bondad supremamente preferible de tener o no tener. Desafortunadamente, son pocos los referentes teóricos que recuperan la visión de los alumnos de educación básica.

Es incorrecto creer que los alumnos que pueden aportar significativamente al presente tópico de investigación son, únicamente, aquellos que tienen un mayor sentido de identidad de la profesión; es decir, que los estudiantes de preescolar o primaria, derivado de su prematura edad, no son capaces de comprender el significado del maestro, mucho menos el de la docencia ideal. Popularmente se cree que los alumnos de los primeros niveles de la educación solo buscan jugar todo el día, evitar la tarea y no resolver exámenes, y en medida que el docente colabore con estos principios (posiblemente antipedagógicos), será un buen o mal docente.

Como se ha venido mencionando anteriormente, la ruptura de paradigmas es algo necesario en cualquier proceso de cambio, y, en este caso, se debe concientizar a cerca de las fuentes de aprendizaje. En palabras de Laje (2018) *“El aprendizaje se encuentra donde, cuando y a partir de quien sea; si hay la suficiente inteligencia para estar atentos a la oportunidad de aprovecharlo”* (Escudero, M, 2020).

Si solo aprendiéramos de quienes “saben” más que nosotros, sabríamos muy poco y el aprendizaje sería finito. Todo estudiante puede brindar información relevante para construir una mejor docencia; sin olvidar que no se trata de que el alumno describa textualmente una docencia ideal, sino que, mediante su figura, el docente pueda hacer conciencia de sí mismo.

El propósito de contemplar la voz del alumno no alude necesariamente a enlistar las propuestas de mejora para el desempeño docente de cada uno de ellos, más bien refiere al maestro. Se trata de estar atentos a todos los indicios que le pueden brindar información acerca de aspectos relacionados a su práctica. Por ejemplo, si los estudiantes



se interesan constantemente en conocer la hora, en espera de que llegue el horario de salida, este no es un buen indicio de clase, y sugiere poner más atención en desarrollar el interés del grupo, trabajar el ¿para qué? más que el ¿Qué? como alternativa de solución.

Ahora que se han abordado algunos antecedentes sobre la *buena docencia*, perspectivas que van desde el enfoque profesional hasta el personal del maestro; reconociendo diferentes visiones y valorando sus argumentos, es momento de indagar en los aportes de Freire; pionero en la idealización de la docencia ideal moderna.

### 3.2 Aportes de Freire para definir una docencia ideal

No es un secreto que Freire es una de las personalidades más importantes a nivel mundial cuando hablamos de Pedagogía. Sus ideales influenciaron la teología de la liberación en América Latina, su aporte sobre la emancipación ideológica hoy, a más de veinte años de su muerte, se consideran revolucionarios y están vigentes en diferentes disciplinas antropológicas. Exponer todos los aportes de este autor llevaría mucho tiempo y comprender su importancia en la educación es una tarea titánica, pero todos podemos estar de acuerdo en que su voz tiene una validez filosófica como la de muy pocos al hablar de docencia.

(Magenzo, 2003) Menciona que la Teoría Crítica Clásica, La Escuela de Frankfurt y la Teoría Crítica de Dewey son consideradas pioneras dentro del marco conceptual que se ha utilizado primordialmente para la idea de liberación en Política, la Sociología y Cultura. Paulo Freire es el principal exponente que ha llevado a la teoría crítica al ámbito educativo y pedagógico y sus aportes han sido un punto y aparte en los enfoques de la educación en América, dando paso a teorías humanistas como el constructivismo (teoría actual de los planes y programas de estudio en México) desplazando algunas otras como el conductismo o el tradicionalismo gracias a que, en esencial, Freire propone un modelo en el que el estudiante es el centro del proceso educativo, lo que releva el papel del docente como un guía del mismo, y al contexto familiar como estrato inicial de formación (pág. 20).

Aunque rara vez son vinculados, Dewey y Freire son dos autores con principios relativamente parecidos. Si bien Dewey no enfatizó sus ideales a la pedagogía o a la educación, si centró su atención en el cambio del sujeto (sujeto crítico) para propiciar movimientos de acción social donde, de forma paulatina, las masas abandonarían

subordinaciones absurdas para ejercer su libre albedrio (aunque Dewey siempre reconoció la importancia del estado y la sujeción a las autoridades). Posteriormente, Freire llevó estos principios liberadores a una pedagogía en la que, *mediante la educación*, los cambios sociales serian consecuencias directas.

Además de una ideología liberadora, ambos autores comparten una innovadora atención en el contexto, que revolucionaría la forma de entender y hacer educación.

*"La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto" (Freire, 1991:94) citado por (Alvarado, 2007).*

Cuando Freire menciona al texto, no se refiere únicamente a un fragmento escrito, sino a cualquier acción presente o pasada. Desde las bases de la teoría, Freire realza la misma importancia del *contexto* sobre el texto que, De la Torre le da al Sentipensar. (Alvarado, 2007) Menciona que para ser un sujeto crítico y alcanzar la liberación ideológica, el individuo debe romper con los paradigmas internos que lo han llevado a juzgar únicamente lo visible, creando pensamientos en base a juicios mayoritariamente superficiales. Primordialmente, las causas y circunstancias que rodean a la acción, es decir, lo que es invisible pero presente, son tan importantes como la acción misma, y si no se conocen las razones de ser, el ser queda incompleto (pág. 9).

Lo que Freire alude como invisible es un tópico común en la reflexión crítica. Hay que considerar que la mayoría de nuestros juicios son emitidos por lo que se viabiliza y traspone al exterior, pero que esto no significa la ausencia de fuerzas con igual o mayor presencia que lo material es una idea inquietante. Vale la pena preguntarse ¿Cuántas cosas, situaciones, personas e ideas hemos juzgado incorrectamente por dejarnos llevar por lo aparente?, ciertamente amerita replantearse la tolerancia que tenemos hacia los errores.

No puedo evitar recordar un ejemplo que uno de mis antiguos docentes de bachillerato me dio mientras hablábamos, precisamente, de lo que significa ser un buen docente hace poco tiempo. Y si no me abstengo de colocarlo en este apartado del capítulo en lugar de referirlo en el siguiente es porque, aunque se trata de una vivencia personal, considero que enriquece la idea que Freire plantea.

Mi maestro me preguntaba quien merece tener una calificación de 10 (máxima nota escolarizada en la mayoría de los países Latinoamericanos). Por un lado, un alumno que

viene de otro estado donde no se habla el castellano, teniendo que aprender el idioma a la par de los aprendizajes de cada curso; adaptándose a un nuevo estilo de vida y una cultura distinta a la que lo acompañó toda su vida, y que, en una exposición valiosa, prepara un guion bien elaborado pero con pocas palabras (debido a su dificultad para hablar el idioma) y aun así logra una buena pronunciación y un desempeño ejemplar. Por otro lado un alumno local, que toda la vida vivió a los alrededores del colegio; prepara una exposición más sencilla, con un material menos elaborado, pero con una habilidad admirable para exponer ideas, argumentar propuestas y atraer la atención.

El docente me preguntaba qué debía hacer, porque de acuerdo con la rúbrica de evaluación, quedaba claramente señalado que, al tratarse de una exposición, la memorización y lectura textual del material de apoyo sería penalizada en la calificación. Si el profesor colocaba la calificación máxima al primer alumno, seguramente sería blanco de críticas del resto del grupo, acusándole de ser arbitrario con el rigor de la rúbrica, y hasta podría ser reportado a dirección. Además, el segundo estudiante tuvo una excelente presentación, y aunque descuidó detalles valiosos del formato, logró con creces el propósito de desarrollar sus habilidades expositivas.

Cuando le pregunté qué es lo que el docente haría, me sorprendió su respuesta. El argumentó que el segundo alumno sería quien obtenga la calificación máxima. Dijo que debía sujetarse a la rúbrica, y, aun apelando a la equidad, el primer alumno no podría obtener la mejor nota; pero, que al momento, hubiese reconocido públicamente la mejor exposición del grupo a dicho alumno. El docente me explicó que, aunque la calificación decía una cosa, la realidad demostraba otra; y él pensaba cuanto tiempo y esfuerzo debió poner el primer alumno en preparar su exposición, cuantas veces lo habrá ensayado, cuanta dificultad habrá requerido hacer un guion en una segunda lengua. El docente concluyó argumentando que lo primordial en la educación debe ser el aprendizaje, no la calificación, si el aprendizaje esperado era desarrollar habilidades expositivas, para la escuela el segundo alumno fue el mejor, pero el primero lo hizo para la vida diaria.

Al leer historias como esta, la reflexión que nos generan debe ser retomada para llevarla a un pensamiento crítico. Existen paradigmas sociales que atribuyen la calificación como un reflejo infalible del conocimiento y el aprendizaje. Incluso más grave, existe la constante de que, sabiendo que dicho paradigma es incorrecto, aun así las personas (incluidos docentes y alumnos) prefieren una buena calificación que un aprendizaje significativo, y nuevamente vale la pena preguntarse ¿Cuántos de los 10'es que como alumnos

obtuvimos, realmente fueron aprendizajes? Y ¿Cuántas de las cosas que hemos aprendido, han sido mediante la motivación de una calificación en papel?

Resulta curioso como asignar un valor numérico se convierte en algo tan complejo cuando se proponemos ver más allá de lo visible. El pensamiento crítico tiene la finalidad de transformar mediante la reflexión, y la aparición de interrogantes es una buena señal de una verdadera reestructuración del pensamiento, paradigmas y juicios.

Bajo la misma línea temática, los juicios que son emitidos por agentes internos y externos a la educación suelen repercutir en los docentes pero ¿Cómo conocer lo invisible de la profesión? Y ¿bajo qué criterios son juzgados los educadores; bajo lo que demuestran en la práctica o el esfuerzo que emplean en su labor?, antes de buscar resolver estas interrogantes, primeramente se debe indagar en la función del maestro.

Es relevante mencionar que el concepto de *buena docencia* es directamente proporcional al de *función docente*; es decir, muchos de los ideales docentes se centran en la capacidad que el educador tiene de cumplir su *función*; por lo que, implícitamente, se remarca la idea del maestro como un rendidor de cuentas (propia de las primeras instituciones escolarizadas) aunque la función del magisterio a evolucionando a la par de los cambios sociales en la historia.

(Panqueva, 2009) sobre Freire; La enseñanza tiene una intención ética y política que es impactada por la reflexión y la autonomía del ser docente (pág. 39). Los maestros se hacen “*buenos*” a medida no solo de cumplir con su función, sino en la forma en que lo hacen (lo que incluye, muchas veces, acciones que van más allá del deber docente).

La noble labor de contribuir al aprendizaje de una persona mediante la enseñanza es una responsabilidad relativa y cambiante porque involucra personas en el proceso. Esto debe entenderse con los límites necesarios para que el educador pueda reconocer aquellos aspectos que puede y debe mejorar, en bien de proveer al educando el derecho de recibir la mejor enseñanza posible; pero también delimita una estrecha línea en la que el profesor debe ser capaz de identificar hasta qué punto su enseñanza se puede adjudicar como responsable del aprendizaje. En otras palabras, es deber del maestro reconocer cuáles son los límites de su enseñanza, para asumir o deslindar responsabilidades, pero todo con el fin de seguir mejorando su labor, presente y futura y contribuir a su identidad.

Ahora bien, según Freire, ¿Cuál es la función del docente?

*La función del maestro según Paulo Freire es enseñar. Esto, desde una concepción de educación en la que "educar es formar, y formar es mucho más que transferir conocimiento, instruir y adiestrar al educando en el desempeño de destrezas" (Freire 2002: 24) citado por (Panqueva, 2009).*

Refiriendo nuevamente a lo expuesto por Dewey (1933) sobre los juicios y prejuicios, es preciso mencionar que, seguramente, muchas personas, producto de su formación inicial, asumen el *enseñar* como un concepto teórico que no va más allá de la transmisión de saberes y desarrollo de destrezas en el marco curricular de un nivel determinado, pero que pocas veces traspone a la formación de ciudadanos o personas activas en una organización social (aunque haya contenidos alusivos en la teoría). Se trata de una visión tradicional de la educación que limita las orientaciones y principios pedagógicos actuales, como se abordará más adelante.

Una situación para considerar es que, cuando un docente mantiene los ideales anteriormente mencionados sobre la educación, y estos se ven reflejados en su aula de clases, es difícil que pueda transformar su enseñanza, a razón de que no hay una postura abierta al cambio de paradigmas (de donde surge una nueva interrogante para los docentes en el siguiente capítulo). De este modo, pareciera que la formación del alumno; parte fundamental de la enseñanza, queda relegada al juicio del docente, y a la disposición que este tenga no solo de concebirla, sino de llevarla a la práctica.

(Panqueva, 2009) menciona que la educación debe ser humanista. El ser humanista refleja al acto de la enseñanza como algo más que un proceso mecanizado y funcionalista en el que los saberes son de mayor importancia que la formación de buenas personas; lo que explicaría el disgusto o el síntoma de "obligación" que muchos estudiantes tienen al recibir una enseñanza escolarizada, cuando en realidad debería ser el propio alumno el mayor interesado en aprovechar las condiciones favorables para el aprendizaje y formación que son provistas por la enseñanza del docente. (pág.40).

El educador es el mayor responsable de su enseñanza (acorde a las condiciones que lo rodean), pero, haciendo justicia a que la educación (enseñanza y el aprendizaje) son procesos que se llevan a cabo con personas, se reconoce que una "*buena*" enseñanza no siempre producirá un aprendizaje, o, recíprocamente, una "*mala*" enseñanza no podrá producir aprendizaje. Se trata de procesos complementarios, que van más allá de un sistema causa-efecto como si de máquinas se tratara.

(Panqueva, 2009) Recupera a Freire y afirma que la formación es una parte fundamental de la educación; y ésta también se refleja en forma de aprendizaje, que proviene no necesariamente de la educación en la escuela, sino a aspectos como la convivencia, la empírea o la propia coexistencia; es decir, el aprendizaje informal (pág. 45).

Es pues, de esta forma, que la formación integral como individuos jamás será ajena a la educación, y la educación no es propia de la escuela. La formación sustenta, da sentido y orden a la educación. (Jaramillo, 2008) cita a Freire para referir a la formación como parte de la ciudadanía que; junto a la educación y a la política, conforman “La triada en educación”. Reconoce a la formación como el desarrollo de la educabilidad del ser humano; un organismo programado para aprender de forma natural (pág. 2).

La educabilidad es una cualidad compartida por muchos seres vivos, pero las personas tenemos la capacidad de razonar y desarrollar dicha cualidad para dar un sentido superior que trascienda la supervivencia. (Panqueva, 2009) Cita a Freire y expone que el ser humano es educable por naturaleza. Se reconoce que el sujeto es un ente social, por lo que es capaz de desarrollar su educabilidad en bien de su pleno desarrollo en sociedad, establecer relaciones afectivas y de conveniencia (pág.44).

Ahora bien, ¿cómo se relaciona la formación del educando con el concepto de docencia ideal?, en realidad, es la forma aterrizada de la definición de Freire. Se asume que un buen docente es aquel que cumple con su *función*, y cuya función no solo es educar en base a conocimientos y destrezas específicas plasmadas en un programa de estudios, ser puntual en las clases, carismático con sus alumnos o generar ambientes de aprendizaje adecuados, sino primordialmente contribuir a la formación integral de cada uno de sus educandos.

Hablar de formación sigue siendo complejo, presto a la confusión. El sector político de la educación cada vez contempla más aspectos relevantes del individuo, el alumno se acentúa como el centro de la tarea educativa y las orientaciones y contenidos de la malla curricular de la educación básica priorizan su desarrollo como sujeto integral tanto dentro como fuera de la escuela. Aunado a esto, la escuela es un espacio físico, diseñado para favorecer el aprendizaje y con ambientes de convivencia que permiten al educando relacionarse con iguales, proveyendo oportunidades de formación inter e intrapersonal para el sujeto. Los avances en la educación son innegables, y si en los mismos

contenidos se subraya la importancia de la formación ¿no bastaría con seguirlos al pie de la letra para alcanzar la docencia ideal?

La interrogante anterior encuentra sustento en *cómo* lleva a cabo el docente su tarea de formar; para ello, debe reconocer que la formación es para la vida, no para la escuela. Que la escuela en si misma forma parte de la vida de la mayoría de las personas es una realidad, pero el sentido en el que se defiende esta postura es favorecer el desarrollo óptimo del alumno, que trascienda las barreras de un colegio, de la presión social por una buena calificación o un papel de sumisión injustificado que muchos alumnos asumen hacia la educación escolarizada (asistir a la escuela porque alguien me dijo que debo hacerlo o porque no tengo algo mejor que hacer).

La formación para Freire es, además de los contenidos, instruir en las razones, las utilidades, los argumentos detrás de cada uno de los saberes a los que estamos tan acostumbrados. El ¿por qué/para qué? detrás de cada contenido es tan importante como el contenido mismo. No es factible atestar de conocimientos al alumno en el aula de clases si al salir de ella los olvidará, producto de no tener la conciencia de *Para qué sirven* y no poder hacer uso consiente de ellos.

Para resolver problemas como el anterior, Freire (2002) refiere la curiosidad epistemológica. Se trata de la maduración de la curiosidad, que comienza siendo ingenua y sustentada en sentido común, para consolidarse en una curiosidad crítica, organizada y metódica en búsqueda de un objeto de conocimiento; por lo que la curiosidad en si misma ya es conocimiento (Panqueva, 2009, pág. 54).

La curiosidad es el motor para el aprendizaje, porque es una fuerza tan grande que no se puede limitar a las paredes de un aula, debe buscar ser saciada a la más mínima oportunidad. La curiosidad es proporcional al interés, solemos tener curiosidad por aquellas cosas que nos gustan o nos interesan; pero ¿Cómo logramos que el alumno se interese en algo que no le causa curiosidad saber?, y es ahí donde entra la razón. Haciendo referencia a la razón de ser, la curiosidad se desarrolla a medida que el alumno reconoce la utilidad de aquello que conocerá. Claramente, esta premisa es sumamente delicada y tediosa de trabajar, porque muchas veces el docente ha de ir en contra de una corriente que puede tener varios motivos, desde una mala experiencia con el tema, un mal recuerdo con algún docente (si el alumno fue humillado o sobajado con relación al contenido), o la apatía hacia alguna asignatura específica; son diversas las dificultades

que el docente enfrentará en este proceso, pero es el camino a seguir para una formación auténtica.

De esta manera, se ya se debe tener claridad que, aunque los contenidos curriculares mencionen que los propósitos son formativos e integrales, estos se quedan en saberes como el resto si no son abordados a manera de aprendizaje situado y auténtico.

Haciendo secuencia de sus postulados, Freire reconoce el educar como la función del maestro. Se destaca al contexto y a la invisibilidad de las acciones como un medio completo para la educación. Se educa mediante una formación integral. Se logra una formación integral mediante la incentivación de la curiosidad, que va de la mano con el interés. Se logra el interés dando un sentido funcional al contenido, y para lograr dicha tarea, los conocimientos deben ser contextualizados; es decir, el docente debe conocer el contexto del alumno si quiere lograr todo esto.

(Panqueva, 2009) menciona la propuesta de Freire de buscar que los docentes conozcan el contexto del alumno, así como el lenguaje para entender las razones de lo que dice. Se hace énfasis en que el alumno debe ser consciente de su realidad, por lo que se habrá que desarrollar no solo la ya mencionada curiosidad, sino la creatividad, imaginación, intuición, emociones, conjeturas, argumentación, comprensión e interpretación. El docente también se asume como un agente epistemológicamente curioso (pág. 41).

Al igual que todos los autores anteriormente revisados, Freire destaca la importancia de la formación teórica del docente, asumiendo que tener un dominio de lo que se va a enseñar es clave cuando la enseñanza se vuelve habitual (Panqueva, 2009, pág. 41). Así mismo, reconoce la educabilidad como la oportunidad no solo de adaptarse al mundo, sino de transformarlo, por lo que el cambio es un concepto angular en la educación, y es un elemento primordial en la formación de los educandos.

Una vez el docente se ha interesado por las implicaciones del contexto, así como la promoción del mismo en sus educandos, se debe hacer conciencia de la autonomía. Para Freire (Panqueva, 2009), entre mayor autonomía, mayor responsabilidad, y esto conlleva la toma de decisiones y el pensamiento crítico; el alumno piensa por sí mismo y deja de reproducir información, lo que demuestra su capacidad de aprender aun sin la figura de un maestro delante. La curiosidad por elementos que contribuyan a su formación fomenta la autodidaxia, que recíprocamente le ayudará no solo a hacer juicios más consientes,



sino desarrollar un pensamiento crítico, propuestas de transformación e integración a la organización social de su contexto; habilidades provenientes de su sentimiento de responsabilidad. (pág. 43).

Prácticamente la totalidad de las aportaciones revisadas hasta el momento, refieren a definir y comprender la función formadora del docente con relación a la educación. Sin embargo, Freire no deja de puntualizar la intencionalidad política y ética.

Freire deja ver, en su concepción, que los profesores dignifican su profesión en la medida que se preparan, se forman y se piensan críticamente; pues como en toda profesión, es necesario que haya rigor en el saber y ética en la práctica (Panqueva, 2009, pág. 42).

El mismo autor cita a Freire para reconocer a la Ética como una condición humana que mueve la voluntad y las decisiones para la intervención en el mundo que les rodea, lo que los hace sujetos políticos. La ética refiere a la coherencia del discurso y la práctica, mientras que la política alude a la posibilidad de decidir y participar en los hechos de la vida real. Ambas dimensiones están enfocadas al reconocimiento del sujeto como un agente de acción social. (pág. 44).

La identidad de acción social conlleva, entre otras cosas, un marcado amor patriótico, reconocimiento de las autoridades, normas de convivencia, derechos, obligaciones, juicios morales y convivencia armonía.

Entre más conocimiento y comprensión del mundo, más conciencia del valor de las acciones, pues se pasa de una mirada centrada en lo propio a una comunitaria y esperanzadora (Panqueva, 2009, pág. 44).

Recordando una de las interrogantes mencionadas anteriormente, ¿El docente nace o se hace? Freire lo deja claro en su Libro “Cartas a quien pretende enseñar”, más específicamente en la carta 4. Freire menciona que la formación es el atributo y causa primera de la docencia; por lo que no se nace con nada extraordinario ni es producto de un regalo sobrenatural, sino de un proceso continuo de preparación para la acción de educar (Montagut, 2010, pág. 96).

Freire (1994) enlista una serie de atributos primordiales para quien ejerce la enseñanza. Primeramente la humildad como elemento básico y, lejos de cobardía y debilidad, representa fortaleza y el primer paso para una mejora continua, el docente carente de humildad deja de aprender, por lo que deja de ser docente y se convierte en otra cosa, se

apoya de valores, interacciones y superposiciones. De igual forma la seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética. Finalmente, la paciencia es un elemento imprescindible, de forma participativa y no aislada, es una cualidad que facilita un adecuado acompañamiento en el aprendizaje y una herramienta perpetua para el trabajo del magisterio (Montagut, 2010, págs. 76-82).

*Freire considera que cada vez que las personas piensan la realidad que viven, reflexionan sobre las experiencias que han construido y las relaciones que establecen con las cosas, los otros y el mundo, se hace posible conocer y generar conocimiento, así como vincularse activamente a la realidad (Panqueva, 2009, pág. 48).*

En términos generales, Freire plantea aspectos que contribuyan a la vida real, no solo en su comprensión, sino en su transformación. Define retos a la práctica pedagógica; desarrollo de un pensamiento y acción política en docentes y alumnos, preparación pedagógica del área a impartir como dominio teórico, formación integral del educando y mejora continua como profesor. Aunque Freire jamás definió la docencia ideal, sus postulados son referidos con normalidad para hablar de buenas prácticas docentes.

Es turno de recuperar los ideales de la doctora Maturana, quien mismamente refiere en múltiples ocasiones a Freire, pero que enriquecerá con sus valiosas aportaciones este trabajo de investigación gracias a los testimonios y análisis que ofrece en sus obras.

### 3.3 Aportes de S.L. Maturana para definir una docencia ideal

Se han recuperado diferentes aportaciones que enriquecen la dimensión profesional de la docencia. Por otra parte, se ha incluido el termino *Sentipensar* como eje de análisis y reflexión crítica para la definición de un ideal docente desde la perspectiva personal del profesorado; y, en el presente apartado, se recuperarán aportes de la doctora López de Maturana sobre la buena docencia.

Los docentes deben asumir la profesionalidad de su labor desde una mirada sociológica, (Maturana S. , 2004) define 7 rasgos de incidencia general para los docentes:

- I) Competencias en tipos específicos de conocimiento que tienen una base común para todos los miembros:

Se trata de la formación que los docentes tenemos en relación a los saberes, conocimientos y técnicas que posibilitan nuestra intervención especializada en la educación. Además, es un elemento que acredita socialmente la capacidad del educando (aunque no sea así) y favorece la confianza de agentes externos.

- II) Responsabilidad de transmitir los conocimientos, incluyendo técnicas y recursos intelectuales necesarios para su desarrollo

Establece la importancia de hacer uso eficaz de los saberes con los que cuenta el docente; es decir, usarlos en bien de la formación y educación de sus estudiantes. Para ser profesional no basta con saber el contenido, sino saber cómo propiciar, transmitir y guiar dichos saberes para cada uno de sus educandos.

(Maturana S. , 2004) Reconoce, mediante (Ghilardi, 1993:25) que esta acción de transmitir conocimientos es lo que realmente comienza a distinguir la enseñanza del docente a la del colectivo popular en sociedad. Si bien, para buena parte de la población los contenidos que imparte el docente de educación básica no son tan diferentes a los que están habitúan, la trascendencia del docente se subraya con la capacidad que tiene de contribuir más profesional y formalmente al aprendizaje del alumno. En otras palabras, uno de los aspectos distintivos del docente no es lo que enseña, sino cómo lo hace

Al igual que el apartado anterior, se reconoce que este aspecto angular de la profesionalización del docente contribuye directamente a la revalorización del magisterio, al dotar no solo su figura, sino a la escuela como institución social de buena credibilidad y confianza para quienes depositan la vida de sus hijos en ella. El docente asume un papel autónomo en la mejora continua, mas no mediante un proceso aislado.

- III) Control en el ingreso, tipo y tiempo de formación especializada y permanente reconstrucción de los conocimientos

Asume una naturaleza dinámica en la asimilación de conocimientos; sujeta a procesos metacognitivos para interpretar, buscar, indagar y usar la información existente no solo para la construcción, sino para la reconstrucción de conocimientos.

Alude a un proceso continuo que va de la mano con la profesionalización continua; misma que es vista como un ideal alcanzable pero en constante cambio, que requiere las mismas condiciones de compromiso y perseverancia por parte de los docentes para mejorar la

práctica educativa. El docente debe estar acompañado y arropado por el colectivo de su institución, así como una continua formación de forma interna y externa al deber educativo. Se invita al docente a gestionar con autonomía sus deberes en bien de las necesidades espontaneas de la labor.

#### IV) Autonomía para ejercer la práctica

Fernández (2001) menciona que los profesionistas son doblemente autónomos al ejercer su profesión; una autonomía es referida a la organización (en el caso de la docencia al estado) y la otra al cliente (el alumno). El papel del docente asume, automáticamente responsabilidad y autonomía referente a la confianza social que hay en él, para resolver conflictos y confiar en su criterio para la toma de decisiones (Maturana S. , 2004, pág. 187).

La autonomía del docente en la práctica no es semejante a la de la mayoría de las profesiones, ya que sus límites acotados no son totales sino parciales por el Estado; es decir, que el docente no es autónomo en la participación de la administración educativa (que responde a estructuras jerarquizadas de la educación). La mayor parte de autonomía del educador refiere al aula de clases, pero el trasfondo suele estar definido por agentes que no son docentes. Desafortunadamente, a pesar de que el magisterio no aprueba del todo ser gestionados por agentes no docentes, tampoco parecen estar muy interesados en gestionarse por sí mismos (Maturana S. , 2004, pág. 123).

Sin embargo, se busca que el docente ejerza la autonomía que lo compete de forma libre y apoyada por la institución y el Estado. De esta forma, se otorga responsabilidad interna a su práctica, pero también se le permite trabajar bajo las condiciones que, como profesional de la educación, ha considerado mejores para atender su función.

#### V) Autorregulación y organización profesional del autogobierno

Al igual que muchas otras profesiones, la docencia posee un código de ética que rige la intervención de los maestros; no definido pero mayoritariamente alusivo a cumplir la función de acuerdo con las demandas sociopolíticas. Estos códigos también pueden ser propios del educador pero siempre mantienen un trasfondo colectivo y de sujeción a las autoridades, a normas legales o acuerdos de la institución donde labora.

(Fernández, 1991:7) reconoce que, muchas veces, aquellos que se encargan de formar a los futuros docentes ni siquiera son otros compañeros docentes con experiencia en el sistema educativo, sino profesionistas como doctores, pedagogos o matemáticos; situación lamentable porque, en lugar de que los docentes que pueden hacer ciencia de su experiencia en el aula sean quienes ayuden a los profesionistas, deberían ser estos últimos quienes ayuden a los docentes. Ciertamente esta propuesta es prometedora en la erradicación de elementos dispares entre la teoría y la práctica educativa y una propuesta más auténtica.

#### VI) Servicio social y vocación de servicio a la humildad

Los docentes asumen que la enseñanza es valiosa, especial, digna y en ocasiones aledaña a las creencias humanas o religiosas del estudiante, concentrada en un enorme potencial en esta tarea (Ghilardi, 1993). El servicio social de proveer la enseñanza implica un sentido humilde de reconocer las áreas de mejora que, aun la más óptima enseñanza presenta en el camino.

La vocación parece ser una de las principales fuerzas que muchos docentes han tenido para integrarse al magisterio. (Fernández, 2001) hace conciencia sobre la cruda verdad de la docencia en los últimos años, repartiendo sus agentes entre aquellos que renuncian a una retribución económica abultada por ejercer su vocación social, y aquellos que son docentes porque no tenían más opiniones (siendo estos últimos los que han alimentado la imagen general del profesor en muchos sectores de la sociedad). Es un hecho lamentable que una profesión que, en su cara más noble es significativamente más digna que cualquier otra sea manchada por paradigmas negativos que parecen imposibles de abandonar, aun por los propios educadores (Maturana S. , 2004, pág. 185).

#### VII) Autopercepción del profesional satisfecho por la tarea que realiza

Según (Fernández, 2001:4) y de acuerdo con diversas investigaciones se plantea la baja autopercepción que los docentes tienen de sí mismos y de la profesión que ejercen. Curiosamente, este sentimiento aberrante sobre la labor docente no se generaliza a la educación, pues los docentes están dispuestos a seguir en el sistema educativo mediante tareas como la investigación o la administración, pero buscan salir de los niveles inferiores; mientras que, usualmente, los maestros que mantienen una alta percepción de

la docencia no se oponen a participar en estos niveles al asumir si innegable importancia en la formación de los educandos.

Maturana reconoce que los docentes que testifican una precaria formación Normalista o universitaria suelen mantenerse por extendidos periodos de tiempo en esa pasividad, culpando, precisamente, a su formación superior de las carencias en su práctica profesional docente (lo que contradice rotundamente los principios de buena docencia expuestos por los autores revisados). Así mismo, se reconoce que los docentes que mantienen una percepción satisfecha de su labor se sustentan en Lo que hacen, más que en el Estatus de su profesión. Vale la pena preguntar a otros profesionistas ¿De qué se sienten orgullosos, de lo que hacen o del estatus de su carrera? (Maturana S. , 2004, págs. 127-128).

A pesar de generalizar los aspectos alusivos a la profesionalización del magisterio como parte indispensable en la concepción de una buena docencia, Maturana pone a disposición del lector una síntesis de los autores de apoyo de su investigación con los rasgos que, para cada uno de ellos, son imprescindibles en el tópico mencionado. De esta forma, usted puede seguir constatando los ideales de distintas personalidades teóricas a cerca de la profesionalización del profesorado; profesionalización que, para Maturana, es un factor imprescindible en los buenos docentes (al igual que función) que ya se revisado en apartados anteriores.

Burbules y Desnsmore.(en Gil, 1996:23-24)	Darling-Hammond (2001:374)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- autonomía profesional.</li> <li>- motivación basada en un ideal de servicio público más que en el de un interés propio.</li> <li>- acervo de saber experto basado en el conocimiento teórico especializado.</li> <li>- control de la formación y de las certificaciones.</li> <li>- autogobierno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- una base común de conocimientos.</li> <li>- responsabilidad de transmitirlos a través de una formación de carácter profesionalizador.</li> <li>- avalada por un proceso de acreditación para el ejercicio profesional.</li> <li>- permanente reconstrucción de los mismos por quienes forman parte de ella.</li> <li>- dispone de formas para expandir continuamente sus conocimientos.</li> <li>- recurre a mecanismos de garantía para admitir en su seno a quienes posean los conocimientos.</li> </ul>

Fernández Enguita (2001:184-188)	Fernández Pérez (1992:2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia</li> <li>- Vocación</li> <li>- Licencia</li> <li>- Independencia</li> <li>- Autorregulación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- un saber específico no trivial</li> <li>- implica un progreso continuo de carácter técnico</li> <li>- avalada por una fundamentación crítico científica</li> <li>- buena autopercepción del profesional</li> <li>- cierto nivel de institucionalización</li> <li>- reconocimiento social.</li> </ul>

García Carrasco (en Gil, 1996:25)	Lieberman (1958) (en Ghilardi, 1993:24)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un cuerpo más o menos amplio de conocimientos</li> <li>- Un gremio o colectivo de personas organizado y autónomo.</li> <li>- Un conjunto de estipulaciones sociales –que fijan las condiciones de pertenencia al gremio y sancionan socialmente el servicio prestado.</li> <li>- Un estatus dentro del sistema social – poder que tiene el gremio para organizar el servicio y carácter de cuasimercancía que tiene la prestación del servicio como objeto de intercambio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- servicio social esencial, definido y único.</li> <li>- énfasis en las técnicas intelectuales necesarias para desarrollarlo.</li> <li>- largo período de formación especializada.</li> <li>- amplio espacio de autonomía.</li> <li>- aceptación de amplias responsabilidades personales.</li> <li>- énfasis en los servicios prestados antes que el provecho económico.</li> <li>- posee un órgano de autogobierno.</li> </ul>

Musgrave (1982. 200)	Touriñán López (en Gil, 1996:25)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- tipos especiales de conocimientos que se requieren para ejercer</li> <li>- posee un modo de controlar el ingreso a la profesión</li> <li>- posee un código de ética que rija la conducta profesional</li> <li>- libertad para ejercer sin interferencias de legos en la materia.</li> <li>- organización profesional.</li> <li>- buenas condiciones de trabajo.</li> <li>- reconocimiento social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación teórica reglada</li> <li>- Reconocimiento social de la actividad a realizar</li> <li>- Orientación a la prestación de un servicio público</li> <li>- Conocimiento especializado y específico en un campo acotado y exclusivo</li> </ul>

*(Esquema obtenido de la obra: Construcción sociocultural de la profesionalidad docente; Maturana; 2004:129,130).*

(Maturana S. , 2004) Contempla diferentes perspectivas no solo para conocer los rasgos de la profesionalización docente, sino su importancia para el maestro. La autora reconoce que, en buena parte, los criterios de profesionalidad del docente dependen del prestigio social en términos generales del magisterio (negativo en la mayoría de los países Latinoamericanos), por lo que, en una revalorización docente, no bastaría con incrementar el salario mínimo de los educadores o aumentar la matrícula en las Escuelas Normales, sino que se debe promover un cambio interno que comience con la valoración del magisterio desde sus agentes internos. La repercusión es directa y asumida como un rasgo de los buenos docentes, valorar su trabajo y apelar al mismo pensamiento crítico que se busca desarrollar en los estudiantes, para generar transformaciones sociales a partir movimientos colectivos. En otras palabras, un buen maestro debe valorar su trabajo, no como una plusvalía, sino como una obligación en aras de la reconstrucción de figura social que ejerce (pág.114-117).

Así como se reconocen ámbitos a desarrollar en la profesionalización del magisterio, (Maturana S. , 2004) menciona que la desprofesionalización del mismo también es un elemento recíprocamente necesario de considerar al hablar de buenos docentes. Desde

la sociología, los principales rasgos no-profesionales son la mala calidad del servicio, la baja percepción de su rol como educador (pues, como ya se mencionó, atenta contra el perpetuo objetivo de revalorizar la figura docente), la negligencia al perfeccionamiento (mejora continua), además de todos aquellos aspectos que, por lógica, contradicen el perfil profesional docente, atentan contra las normas, la política, la legalidad o la ética. (pág. 137).

Hargreaves (1998:835) describe que los buenos maestros como “seres emocionales o pasionales que conectan con sus alumnos y sienten su trabajo o sus clases con placer, creatividad, cambio o alegría” (Maturana S. , 2004).

Hargreaves provee una definición más encaminada al aspecto humano y emocional del docente, sin relegar la importancia de la formación profesional, pero definiendo al docente primordialmente como persona y no como profesionista. Por otro lado, (Maturana S. , 2004) establece un filtro, no para identificar a los buenos docentes, sino a los que no lo son; y es que el profesor debe facilitar el aprendizaje, por lo que propone, pero no impone. Deduciendo que aquel docente que impone saberes frecuentemente no está haciendo una buena docencia (pág.141).

La autora también menciona la prudencia que debemos tener los educadores al asumir los juicios de los agentes externos a la profesión. Sin demeritar sus puntos de vista, la autora reconoce que muchas opiniones sobre la labor docente asumen que la enseñanza del profesor alude únicamente a hablar de algo (generalmente un tema del libro de texto), ignorando la existencia de métodos, intenciones o estrategias especiales que el educador emplea para construir una enseñanza eficaz. La autora invita al docente a valorar su trabajo a partir de su propia percepción, contemplando puntos de vista, pero sabiendo cuales asientan sus bases de identidad (Maturana S. , 2004, pág. 141).

Al adentrarse en la identidad de los buenos profesores, se reconoce que el término “profesor” es irrevocable en cuestión a la calidad de su enseñanza, pero para ser considerado un buen maestro debe extender sus implicaciones más allá de lo debido. La relación docente-alumno, y enseñanza-aprendizaje producen dependencia ontológica, es decir, que la existencia de uno depende de la del otro, pero no son causas naturales entre sí (lo que reafirma la idea de que la enseñanza, aunque sea buena, puede no producir aprendizaje) (pág. 141).



Maturana busca definir al buen docente desde una mirada moral y epistemológica. La perspectiva moral permite entender los cambios axiológicos en la actitud de los alumnos (Manen, 1998:25) citado por (Maturana S. , 2004). Reafirmando la idea anterior, Fenstermacher (1997:149) define a la enseñanza del docente como “una tarea profundamente moral de educar a otros seres humanos”. Resaltando nuevamente la visión más humana de la labor docente. Ciertamente, la figura del docente y el alumno se mecanizado tanto que, en ocasiones, resulta anormal escuchar una persona que valore el sentido emocional y humano de ambas figuras (pág. 142).

En la identificación de paradigmas, suele ser de creencia popular, aun en el magisterio, que cualquier anomalía en el desenvolvimiento del educador durante el proceso educativo se debe a una falta de capacidad o carencia profesional, cuando en realidad se puede deber al carácter del profesor, su comportamiento, su reputación, expectativas, temores o inquietudes (dependiendo de la persona que es el maestro). La visión hace sentido al funcionamiento cognitivo del docente al apropiarse de su enseñanza, por lo que, aunque en la teoría sean unas mismas orientaciones, en la práctica estos rasgos se tergiversan dependiendo de las particularidades de la persona educadora (Hansen, 2001:27).

La visión de Hansen es sumamente importante para este trabajo de investigación, pues concurre con la idealidad del docente como persona que vive la docencia a su manera; fortaleciendo la idea de que no todos los errores o áreas de oportunidad son producto de malas intenciones o apatía respecto sentimiento de mejora continua de la práctica docente o el compromiso de asumir la función docente.

Poco a poco, nos hemos aproximado a definiciones cada vez más sensibles, por lo que nos acercamos a comprender la docencia en sí misma. Se hace más explícita la necesidad de conocer e indagar en la perspectiva de diferentes educadores sobre los ideales docentes; pues indistintamente de su grado, formación, experiencia o enfoque para percibir su labor, siempre resultará enriquecedor conocer como otros maestros conciben la docencia y como la llevan a cabo.

“Cualquier profesor tiene pensamientos sobre lo que hace, sobre lo que se puede y sobre lo que hay que hacer, tiene creencias sobre sus prácticas, elabora explicaciones sobre lo que ha hecho, lo que sigue haciendo sobre los planes alternativos que hay que desarrollar”  
(Gimeno, 1999: 121,122) citado (Maturana S. , 2004).

(Maturana S. , 2004) Reconoce el valor de las voces de los docentes al hablar de docencia, y, mediante un recopilatorio testimonial expone y analiza diferentes historias, percepciones y visiones de algunos docentes sobre lo que significa y lo que implica ser un buen profesor. A continuación se presentan algunas definiciones de docentes entrevistados por la doctora Maturana que destacan la perspectiva personal del profesor (ya que la mayoría refieren rasgos del dominio profesional) (pág. 144).

*“Les gusta trabajar con sus alumnos, la escuela no es solo un espacio de su vida en el que tenga que convivir con otras personas para de ahí sacar el sustento de su vida. Su trabajo le llena, le es satisfactorio el estar frente a un grupo de alumnos, ellos puedan aprender del él o ella y él o ella también aprender de sus alumnos” (L.M) (Maturana S. , 2004, pág. 145).*

*“Trata a sus alumnos con afecto, acorta la distancia entre ambos, no solo se limita a entregar contenidos” (R.C) (Maturana S. , 2004, pág. 145).*

*“Se adaptan a los niños, e intentan sacar de ellos lo que pueden dar de sí y también no intentan más de lo que pueden dar de sí, y eso es difícil...” (A.E) (Maturana S. , 2004, pág. 146).*

*“Pues para mí una buena profesora es como aquellos personajes en las películas que son mayores, y sus alumnos y sus alumnas la recuerdan o van a verla porque siempre en su vida van a enseñarles algo, siempre van a aprender de esas personas aunque sean mayores, pues para mí esas personas que continúan con esos vínculos y que siempre tienen algo que decir, para mí esa es una buena profesora” (M.E) (Maturana S. , 2004, pág. 146).*

Resulta interesante analizar cómo docentes de todas partes del mundo, viven la docencia a su manera y la enjuician bajo sus propios paradigmas. Detrás de cada definición, hay un sinfín de prejuicios, ideas, pensamientos, sentimientos, experiencias y energías que se asoman en tan pocas palabras. No cabe duda de que, en medida que los docentes nos intereseamos por las percepciones de otros compañeros de profesión, tanto como lo hacemos por los programas de estudio y documentos rectores, ciertamente nuestra concepción previa se verá comprometida al exponernos a diferentes puntos de vista de algo que, por mucho tiempo, se quiso entender de una sola manera.

Las diferentes definiciones que aluden a los buenos docentes se vuelven variadas y los juicios con los que se construyen cambian significativamente. Algunos autores creen que, en el desarrollo de un perfil seleccionado, la intención cuenta más que el acto mismo, y

hay quien su opinión es antagónica. También distan las opiniones en relación a la tolerancia al error o la insuficiencia, pues hay quien considera que los buenos docentes son los que tienen pocas carencias (en relación al perfil de docencia ideal que tienen) y otros que son más abiertos a la aceptación de dichos errores siempre y cuando la dinámica previa sea de mejora continua.

(Maturana S. , 2004) Define los siguientes rasgos para identificar a un buen profesor:

#### - Intuición

(Atkinson y Claxton, 2002:18) mencionan que la intuición del docente en la resolución de conflictos es angular. Permite la reflexión crítica y favorece las competencias relacionadas a acciones pertinentes ante situaciones inesperadas o de emergencia. La actuación competente del profesor en un contexto adverso no asegura la repetición de su éxito en un contexto conflictivo de características diferentes, y dependerán de las competencias individuales del educador con relación a su entorno (págs. 139-144).

#### - Certeza y conocimiento previo

Si bien la incertidumbre es constante en el quehacer docente; relacionado con la presión de elegir la mejor estrategia para una clase, el desarrollo de la planeación o la solución de conflictos, los buenos docentes mantienen decisiones firmes y certeras. Desarrollan el conocimiento previo al reconocer que los fallos y anomalías en la práctica son áreas de oportunidad que, de ser bien aprovechadas, preparan al educador para estar más capacitado ante una futura repetición de la situación adversa. Extraen el conocimiento aun de aquellas situaciones más inesperadas (págs. 144-146).

#### - Intencionalidad

En el afán de que el alumno pueda aprehender, el docente se pregunta qué viene después de que el educando ha logrado el objetivo. Se trata de un compromiso que trasciende el abordaje de un contenido del currículo. La intencionalidad mantiene una estrecha relación con la enseñanza del docente, ya que se debe adecuar a sus posibilidades, las particularidades (necesidades, intereses, saberes previos, características de su grupo) y los medios para que sea eficaz (págs. 147-149).

#### - Estimuladores y Críticos

Afirma que los buenos docentes invitan a la curiosidad y el conocimiento a sus alumnos y no los relegan como simples espectadores. Contribuyen al gusto y disfrute del aprendizaje. Contradicen la enseñanza memorística mecanizada (no limitan el uso de la memoria), forman sujetos críticos capaces de desarrollar autonomía. Generan situaciones didácticas auténticas y contextualizadas. Además, mantienen un dominio empírico del conocimiento, de modo que el alumno pueda presenciar que lo que está aprendiendo, su maestro lo conoce (pág.150).

#### - Compromiso moral

La enseñanza es un acto moral que va más allá de la incentivación de saberes. El docente se compromete y asume una responsabilidad intrínseca de que su alumno mejore sus capacidades y aptitudes de aprendizaje; es decir, contribuye a la preparación del alumno para seguir aprendiendo aun cuando se aleje del docente o de la escuela (págs. 150-151).

Es pues, de esta forma, que Maturana asume al buen docente como aquel profesional de la educación que asume su profesionalismo continuo. Que ajusticia los rasgos mencionados tanto en las nociones como en la trasposición material (la práctica viva). Un buen maestro reconoce el valor de las voces de quienes, como el, ejercen la docencia. Busca la mejora perpetua y educa para la vida. (García y Mendoza, 2013:54).

## CAPÍTULO IV EL SENTIPENSAR DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Como se ha revisado en el Capítulo anterior, la percepción de los docentes es crítica para el logro de los propósitos de esta investigación. Si bien se han recuperado diferentes aportaciones sobre el tópico docente, resulta útil elaborar una entrevista específica para conocer las voces de docentes de estratos más familiares a un servidor; además de contribuir de forma directa a áreas específicas de interés de la docencia ideal mediante una visión sentipensante.

### 4.1 Características de la entrevista

Ya se han revisado diferentes concepciones con relación a la docencia ideal y a los buenos profesores. Diferentes autores han encontrado parte en este trabajo de investigación para ilustrarnos con sus ideales de la profesión y, precisamente, ha sido esta ardua revisión la que ha enriquecido el proceso reflexivo mediante una serie de interrogantes que, para efectos de este trabajo, resultan particularmente llamativas de conocer.

Como originalmente está estipulado en el Capítulo I, se ha construido una entrevista que enriquezca de forma directa la reflexión crítica. De este modo, seguir evidenciando paradigmas a tratar en el capítulo siguiente.

Se han delimitado los siguientes Actores. Para resguardo de su identidad, se ha asignado un nombre simbólico a cada uno de ellos.

- Ceballos: Docente en formación (Escuela Normal). Licenciatura en Educación Primaria de Primer año. **Actor 1.**
- Larrauri: Docente en formación (Escuela Normal). Licenciatura en Educación Primaria de Segundo año. **Actor 2.**
- Cruz en formación (Escuela Normal). Licenciatura en Educación Primaria de Tercer año. **Actor 3.**

- Ortiz: Docente en formación (Escuela Normal). Licenciatura en Educación Primaria de Cuarto año. **Actor 4**.
- Orihuela: Docente en servicio con experiencia en educación básica. Reconocido por la comunidad estudiantil como un “buen docente”. **Actor 5**.

La elección de los primeros 4 autores permitirá responder a la hipótesis de “La formación Normalista impacta en la concepción de docencia ideal” y aunque ciertamente lo ideal sería tener un registro detallado de la evolución de pensamiento del mismo sujeto, lo cierto es que la estructura actual sigue siendo llamativa y permite conocer distintas percepciones sobre el tópico de interés (El Sentipensar como medio para la Aproximación a una Docencia Ideal). En relación con el último actor, su presencia es angular para conocer el testimonio de una figura localmente atribuida como buen docente. Su percepción es crítica porque permitirá analizar la importancia de la experiencia en las acentuaciones de nociones y propuestas relacionadas a los buenos maestros.

Independientemente de las definiciones teóricas existentes alrededor de la conceptualización sobre qué es ser un buen profesor, es indispensable conocer desde la voz de los propios actores cuál es su definición al respecto (García & Bautista, 2016, pág. 206).

Dignificando la postura que se ha defendido a lo largo de este trabajo de investigación, me propongo conocer la perspectiva de *docencia ideal* de los actores mencionados, no solo porque resultan contextualmente más propios que el resto de las definiciones del tópico de interés sino porque, además, enriquecen de forma directa esta investigación, al responder a interrogantes conscientemente delimitadas para facilitar la defensa del Sentipensar como una necesidad imperante en una docencia ideal.

La intención general de las preguntas es conocer la perspectiva amplia y contextualizada de cada actor seleccionado, que permita contrastar sus visiones con las definiciones ya revisadas; que promueva la reflexión de un servidor para el cumplimiento de las metas trazadas en este trabajo.

A continuación se presenta la Entrevista a realizar con una breve argumentación de cada una de las interrogantes para hacer conciencia del carácter imprescindible de cada una de ellas.

## 4.2 Diseño y fundamento de la entrevista

Entrevista a \_\_\_\_\_  
(Escuela Normal de \_\_\_\_\_); \_\_\_\_\_, 2022. Licenciatura en Educación Primaria.

### **Aproximación a una docencia ideal. La necesidad de sentipensarse.**

1. **¿Conoce usted el termino Sentipensar?** (En caso de ser negativa la respuesta, se dará una breve explicación sobre la definición).

La presente pregunta es relevante para esta investigación ya que se pretende evidenciar el esperado desconocimiento del término en la mayoría de los docentes. Además, es clave para responder a las interrogantes siguientes por lo que, en caso de ser negativa la repuesta, permite brindar una breve explicación del término.

2. **¿Considera que reconocer el vínculo sentimiento – pensamiento ayuda a entender la docencia?**

Conocer la postura del entrevistado sobre esta cuestión es un enorme filtro de anticipación a la percepción de buena docencia (si se asume a la misma como una labor meramente profesional o como rasgos personales del maestro). Valorar el vínculo de estas dimensiones permitirá contrastar si el entrevistado es capaz de recordar esta importancia al momento de definir su perfil de buen docente y docencia ideal (Pregunta 7 y 8).

3. **¿Considera que el docente debe limitar sus emociones y sentimientos que no contribuyan al desarrollo de su clase cuando se encuentre frente al grupo?**

Esta interrogante asienta de forma directa el dilema a tratar en este trabajo de investigación. Dependiendo la respuesta, se podrá asumir un desprestigio de las emociones y naturaleza humana (paradigmas tradicionales y mecanizados de los agentes educativos) o una valoración integral de la persona detrás de la figura del educador, lo que fortalece los principios sentipensantes.

**4. ¿Considera oportuno contemplar la opinión de las personas que nos rodean para definirnos, sentirnos y pensamos de la forma en la que lo hacemos, o considera que el reconocimiento propio es suficiente para dicha acción, y las opiniones ajenas son anexos que enriquecen, pero no son necesarias?**

Provee información valiosa sobre las nociones previas del entrevistado. A modo de razonamiento lógico, si no acepta la opinión de agentes no-maestros, seguramente su percepción de docencia provenga de los juicios arbitrarios o paradigmas no enjuiciados (empírea, concepción propia de buenos docentes). Permitirá reconocer si la evolución de buen maestro ha evolucionado de una perspectiva *Estudiante* a una *Docente en formación* (Pregunta 14).

**5. ¿Cómo definiría la función del docente?**

Dignificando los aportes de la mayoría de los teóricos revisados en esta investigación, es importante conocer la percepción del entrevistado a cerca de la función docente. Misma que puede vislumbrar elementos transversales sobre el significado e idealización de la labor. Permitirá conocer los límites y responsabilidades de la profesión según el entrevistado (Preguntas 6 Y 10).

**6. ¿Considera que, si un docente cumple íntegramente con su función, se trata de un buen docente?**

Busca comprender si la imagen del docente como rendidor de cuentas y visión tradicional impera en sus ideales de docencia. Debe ser contrastado con la pregunta 2 para analizar si la función mencionada refiere a contenidos y saberes teóricos o traspone a aspectos como la formación o el desarrollo personal docente. (Preguntas 2 y 10).

**7. ¿Qué entiende por buena docencia?**

Busca conocer la percepción natural de docencia, así como la naturaleza del término, buscando averiguar si la definición se usa para referirse más bien a un docente cumplidor, o si verdaderamente se respeta la premisa de “para ser bueno se debe hacer algo más, ir más allá que los demás”. Así mismo, brinda información sobre la autoconcepción de su labor y si reconoce su importancia.



#### **8. ¿Cómo definiría usted la docencia ideal?**

Se busca identificar si el entrevistado concurre con la definición teórica del término ideal. Busca conocer los rasgos de su definición y cuántos de ellos atribuye a la función del docente y cuántos a la identidad. Permitirá inferir si el entrevistado asume la importancia de la definición en si misma o se limita a proporcionar una definición.

#### **9. ¿Cuál es la diferencia entre un buen docente y docencia ideal?**

Se busca analizar si el entrevistado concreta las diferencias entre ambos términos, así como su relación en la búsqueda de la mejora de la práctica educativa proveniente del educador. Constata las marcadas diferencias entre cada una de las definiciones. (Preguntas 7 y 8).

#### **10. ¿Considera que el aprendizaje del alumno es mayormente responsabilidad del docente? ¿Por qué?**

Provee información sobre qué tan consientes son los límites de la intervención docente. Esta interrogante puede explicar la pregunta 5, además de una amplia fuente de inferencia de información alusiva a las concepciones y propia práctica del profesor.

#### **11. ¿Considera que el docente debe cambiar/adaptarse en relación a prácticas, creencias, formaciones y conocimientos? ¿Por qué?**

Pregunta angular. Da sentido a toda la investigación. Si el sujeto no está dispuesto a cambiar, aunque el presente trabajo de investigación lo invite a la reflexión crítica, no funcionará debido a la negligencia y rechazo a la mejora continua (principio fundamental y objetivo primario que desencadena en la problematización de este trabajo). Además, es importante conocer las causas de su respuesta, pues aunque esté dispuesto a adaptarse, las fuerzas que lo impulsen son críticas para este trabajo de investigación. (Pregunta 12).

#### **12. ¿Los ideales docentes deberían ser genéricos o particulares?**

Favorece la comprensión de la interrogante anterior. Escarifica si el entrevistado asume la definición del ideal docente como algo necesario o meramente formativo. Da sentido la revaloración y profesionalización referida por Maturana y permite conocer la postura del docente en el sistema educativo que el sujeto interpreta.

### **13. ¿Tiene usted una docencia ideal propia? ¿De dónde proviene?**

Genera el dilema, en caso de que la respuesta sea negativa, si el docente se interesa por la mejora continua ¿hacia qué dirección encamina los esfuerzos de su mejora y de dónde objetivo la dirección para hacerlo?; En caso contrario, será enriquecedor conocer su percepción para el logro de los objetivos del presente trabajo.

### **14. ¿Definir la docencia ideal solo debe contemplar el punto de vista de el/los docente(s)?**

Complementaria a la interrogante 4, se busca conocer la postura del entrevistado sobre el valor potencial de los docentes que, mediante la ciencia de su empírea, contribuyen al desarrollo de ideales y perfiles genéricos o personales sobre la buena docencia. Indaga sobre la disposición autónoma del docente de ejercer su papel en el sistema educativo y aspiraciones filosóficas.

### **15. ¿Cómo considera usted que se avanza hacia una docencia ideal?**

Reconoce las intenciones y las acciones del entrevistado. Estructura principios para una mejora continua y actitud progresista. Da significado a preguntas anteriores, puesto que, de procurar la mejora práctica, las nociones quedarían relegadas.

## 4.3 Análisis de la entrevista

Ahora que usted conoce las interrogantes que, de forma directa y oportuna enriquecen el objeto de estudio de esta investigación, es momento de analizar las respuestas obtenidas como un acto crítico e intencionado al cumplimiento de los objetivos trazados.

Es preciso mencionar que, para efectos del presente análisis, las respuestas de los 5 agentes entrevistados serán analizadas de forma simultánea por interrogante. Se omitirá información irrelevante para el análisis de cada pregunta; pero el compendio completo, ordenado y secuenciado estará disponible en la sección de Anexos de este trabajo, para su lectura y disfrute.

- I) **¿Conoce usted el termino Sentipensar?** (En caso de ser negativa la respuesta, se dará una breve explicación sobre la definición).

Tal como se esperaba, la mayoría de los agentes ni dominan ni han escuchado hablar del Sentipensar. Los actores 1,2 y 4 niegan su conocimiento. Cruz (2022) afirma “*Me parece familiar, pero no a ciencia cierta*”. El único agente entrevistado que se aproxima al término es Orihuela (2022), “*Conozco el Sentipensar de Eduardo Galiano, pero muy poco en realidad*”.

Ciertamente, el Sentipensar es un concepto que, aunque comienza a tomar fuerza, aún está lejos de ser del conocimiento de una parte significativa de los docentes en formación y servicio. Lo que dignifica el presente trabajo de investigación, ya que se aborda un tópico poco conocido en aras de generar conocimiento innovador.

- II) **¿Considera que reconocer el vínculo sentimiento – pensamiento ayuda a entender la docencia?**

Todos los agentes entrevistados consideran que valorar este vínculo, en efecto, ayuda a referir la docencia. Por ejemplo, el Ceballos (2022) menciona “*Los maestros somos personas que no dejan de sentir por el hecho de ser maestros*”; esta percepción nos deja ver que el agente entrevistado se reconoce como persona, aún en contextos escolares dónde otros asumen un papel mecanizado y apático.

Opinión parecida mantiene Cruz (2022), al afirmar “*Reconocer o no reconocer el vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo es decisión de cada uno, pero existe. Mientras más consientes somos de este vínculo nos hacemos más humanos, más sensibles; y esto en una labor como la educación básica es fundamental. Para entender la docencia se debe ser lo más humano posible*”, esta premisa dignifica de inicio a fin la visión del educador como un ente mucho más amplio que un rendidor de cuentas (sin menospreciar esta visión, sino complementándola). La valoración de este vínculo es proporcional a la valoración del docente como persona integral.

Complementando la visión anterior, Larrauri (2022) “*Considero que no solo ayudan a entender la docencia desde el punto de vista del docente, sino también del alumno, porque de esta manera podemos ser más comprensivos*”, hace énfasis en la utilidad de valorar el vínculo mencionado, trasponiendo a la dimensión personal del docente, pero también en la profesional mediante su función formativa ante el educando.

Es pues, de esta forma, que las diferentes perspectivas de los autores se van complementando para integrar una definición que, en mi opinión, Ortiz (2022) estructura de forma completa. *“Todo lo que nos haga más sensibles a las distintas realidades nos ayuda a comprender mejor la docencia. Volvemos más humanos, reconocernos como seres sensibles y a la vez pensantes no es un signo de debilidad ni va en contra de la teoría. Con tantos autores y bibliografías y con tantos libros con los que los maestros debemos lidiar a veces pensamos que hablar de sentimientos no es algo que nos ayude, cuando en realidad es lo que necesitamos para entender exactamente a qué nos estamos dedicando”*. Estremece que una reflexión tan profunda provenga de un docente en formación de cuarto grado, lo que inicialmente demuestra que, si bien la experiencia en el sistema es valiosa para asentar ideas, no es de carácter dogmático o imprescindible cuando de reflexión crítica se trata.

El término “sensible” se usa con tanta cotidianidad que, en ocasiones, se pierde la profundidad del concepto. Cuando se afirma que un ser es sensible va más allá de ser emocional o emotivo, refiere a ser perceptivo de aquello que es invisible ser empático, solidario, realista, oportuno y amoroso (en el sentido superfluo). Ser sensible es ser consiente de uno mismo y de lo/los que nos rodean (Moraes & De la Torre, 2002).

También se subraya la idea de que, como lo menciona al final de la cita, entender exactamente a qué se dedican los docentes puede parecer absurdo, pero entre más se piensa más complejo se vuelve. Quizá muchos docentes nos estamos dedicando a algo que no entendemos.

Provisto por Orihuela (2022) (el único actor que conoce a grandes rasgos el Sentipensar) aprovecha el antecedente y cita la definición para asegurar que *“Sentipensar nos hace más humanos, nos recuerda que no somos máquinas (...) no está mal la teoría, pero somos personas, y nuestros sentimientos y pensamientos no siempre tienen que ser los que la escuela quiere que tengamos. Sentir y pensar es algo que no se limita a la escuela, se extiende a muchas cosas de la vida, pero si hablamos de docencia es muy útil porque nos cambia paradigmas que ya deberíamos dejar atrás”* (Moraes & De la Torre, 2002).

Al igual que Ortiz, se reconoce un amplio galardón a los argumentos que ambos actores emplean para defender la necesidad de valorar la relación sentimiento–pensamiento. Sin detenerse a definir cada uno, se mencionan elementos de comprensión y no solo de dominio de conceptos teóricos. No demeritan la educación escolarizada ni la

profesionalización, pero reconocen que la propia naturaleza humana impera no solo en la docencia, sino en cualquier labor, pues no hay trabajo que pueda privar a quien la ejerce de ser persona, ni siquiera por un momento.

**III) ¿Considera que el docente debe limitar sus emociones y sentimientos que no contribuyan al desarrollo de su clase cuando se encuentre frente al grupo?**

Esta interrogante es una de las primeras en ser planteadas para conocer la percepción de los agentes entrevistados, y se debe a que, en la respuesta que halle, se infieren múltiples juicios sobre lo que es la docencia; si se trata de una labor que el docente debe cumplir en base a objetivos trazados como si de un proceso industrial se tratara, o si se eleva la importancia de la convivencia, los valores, la comprensión, entre otros aspectos de la calidad humana.

Por ejemplo, Ceballos (2022) responde “*Sí. Aunque no es lo correcto, se nos ha dicho que el docente debe dejar fuera del salón de clases sus problemas, sus preocupaciones, sus miedos, las cosas malas que le hayan pasado en el día. Al final los alumnos no tienen la culpa*”. Ciertamente, esta percepción puede hacer sentirse identificados a muchos docentes que, como el entrevistado, alguna persona impuso la creencia de que los profesores no pueden ser entes emotivos para con sus alumnos; no pueden generar amistad con ellos, no pueden dejar ver sus problemas mediante su actitud, semblante apariencia, ni siquiera por milimétricos detalles como una voz temblorosa, unos ojos que no pueden contener el llanto o cualquier elemento que el niño pueda percibir como “anormal” en su maestro.

Un elemento especialmente llamativo del Ceballos es que menciona una respuesta que, por sí mismo, reconoce que no debería ser así o no es correcta. Recuerda a (Maturana S. , 2004) cuando habla de que los docentes están en desacuerdo con muchos elementos gestores del magisterio, pero no parecen estar dispuestos a gestionarse por sí mismos. Esta visión sugiere una pasividad común en los docentes; “hacer lo que tengo que hacer, y nada más”, renunciando a la valía de su voz, no solo para su práctica educativa, sino para la identidad de su profesión.

Esta visión de *obligación* es retomada por Larrauri (2022), “*Pienso que este es un reto muy grande para los maestros porque, aunque es lo que debemos hacer, ciertamente es complicado porque hay situaciones personales, financieras, de pareja, familiares, que,*

*aunque uno es consciente que debe controlar, muchas veces es difícil, pero el docente debe ser fuerte para lidiar con eso y más*". Si bien se reconoce como una práctica difícil de efectuar, no se renuncia a la idea de que limitar las emociones sigue siendo deber. Resulta contradictoria en cierta forma la respuesta de la pregunta anterior y la presente, pues aunque por un lado se reconozca el valor de las emociones, por el otro se limitan.

Una idea intermedia es expuesta por Cruz (2022), cuando menciona *"No creo que deba limitar sus sentimientos, más bien considero que debe aprender a qué no lo controlen (...) suspenderlo por un momento e ir a dar clase sin esas preocupaciones"*. Si bien menciona el control de las emociones y esto concurre con habilidades socioemocionales del educador, es la parte final de su participación la que intriga, pues vale la pena preguntarse, si las personas fueran capaces de suspender las cosas que sienten a placer, ¿Por qué no lo hacen constantemente?, y se abre el paradigma de docentes mecanizados que deben cumplir con sus obligaciones y demandas, sin importar como.

Sin duda, la respuesta de Ortiz (2022) discrepa la otorgada a la pregunta anterior. *"Creo que sí. El docente debe limitar lo que siente para tener un trato neutro para con sus alumnos. Debe limitar sus sentimientos, la desesperación de no ver los resultados deseados, la angustia de tener problemas personales. Cuando estamos frente al grupo debemos ser justos para con todos los alumnos"*. Al igual que Ceballos, esta percepción puede generar un sentimiento de identificación indirecta en muchos docentes, pues deja ver la existencia de un paradigma de causa-efecto relacionado a varios elementos que orbitan la docencia.

En este caso, Ortiz asume que, si el docente limita sus emociones, entonces será imparcial, y recíprocamente se deduce que si el docente no limita lo que siente, su trato automáticamente será imparcial y arbitrario. Este es uno de los paradigmas más comunes en la educación, pues basta con reflexionar cuantas de nuestras ideas se cimentan por este sistema causa-efecto. Ciertamente, el docente no necesita limitar sus emociones para ser justo con sus alumnos, pero la visión del actor es usualmente compartida por padres de familia y agentes externos.

Es la defensa de esta humanidad, Orihuela (2022) menciona que *"Si todas las personas pudieran decidir sacar sus emociones, o limitarlas a placer, o no sentirlas, hablaríamos de algo mágico. El maestro no es mago, no por ser maestro va a dejar de sentir, de emocionarse, no va a dejar de tener problemas ni malos días, como todo el mundo. El*

*maestro entra y sale del aula con sus emociones y sentimientos intactos; no se trata de dejarlos para trabajar, se trata de trabajar con ellos, si se vale llorar y sentirse mal aún dentro del aula*". Realmente, esta opinión resume el análisis crítico que lleva a discrepar del resto de puntos de vista de los otros actores. No niega la importancia de la educación emocional, pero no cree que limitar las emociones sea algo pedagógico, ni siquiera posible por su naturaleza.

**IV) ¿Considera oportuno contemplar la opinión de las personas que nos rodean para definirnos, sentirnos y pensamos de la forma en la que lo hacemos, o considera que el reconocimiento propio es suficiente para dicha acción, y las opiniones ajenas son anexos que enriquecen, pero no son necesarias?**

Nuevamente, la visión de la mayoría de los actores vuelve a coincidir para reconocer que las opiniones de agentes externos son de gran ayuda al definir a los buenos docentes, pero los argumentos son distintos.

Ceballos (2022) reconoce *"es un poco de ambas. Ciertamente los maestros y cualquier persona solo se necesita a sí misma para sentirse bien (...) evidentemente, si hay personas positivas que nos ayudan a sentirnos mejor con nosotros mismos, valorados y queridos ese es un recurso que es mejor tener a no tener"*. Defiende una postura centrada en el propio individuo, por lo que se infiere que sus definiciones postreras de buena docencia y docencia ideal serán de carácter más aislado que la del resto de actores, pues los aportes que enriquezcan sus nociones serán ayudas, pero no necesidades. Este actor reconoce útil la opinión de otros agentes, pero no imprescindible.

Visión compartida mantiene Cruz (2022), quien considera que *"el primer y principal responsable de asignarse un valor como profesionalista de la educación, como persona, un valor al trabajo que realiza y a la preparación que tiene es el mismo maestro (...) los puntos de vista de otros agentes como los compañeros educadores, los estudiantes o los colegas siempre son de mucho provecho porque nos pueden hacer ver detalles que tal vez nosotros no somos capaces de ver"*. Reconoce la valoración de su persona y labor; lo que (Maturana S. , 2004) comprende por profesionalismo. El entrevistado subraya la importancia de la opinión, siempre y cuando el docente sea el primero en otorgarla, por lo que se aborda una revalorización desde las meras nociones.

*“Siempre las personas estamos detrás de sentirnos aceptados. Somos lo que somos, pensamos lo que pensamos y sentimos lo que sentimos por diferentes causas, y muchas de esas causas tienen que ver con las personas que nos rodean” Orihuela (2022). Se asume que las opiniones no solo sirven para tomar decisiones o construir una opinión, sino que forman parte de nosotros mismos (de la identidad).*

Además de un acto necesario, se considera intelectual; *“Escuchar lo que las personas que nos rodean tienen para decir siempre será algo inteligente (...) siempre es bueno ver el acto desde dentro, pero también desde fuera” Larrauri (2022). Complementa Cruz (2022) al mencionar “necesitamos conocer la opinión de nuestros alumnos, porque ellos son quienes reciben todos nuestros esfuerzos”:*

Uno de los principios angulares del Sentipensar en este trabajo de investigación es la necesidad de hacerlo. La necesidad no deja cabida a la posibilidad, y (Moraes & De la Torre, 2002) argumentan que las opiniones, percepciones y acciones de aquellos quienes interactúan con el educador influyen en su queha(ser) docente al formarlo como persona y profesional (pág. 68).

Es decir, exista una valoración consiente de las opiniones ajenas o no, estas repercuten en la identidad y persona del maestro, por lo que el dilema radica en potenciar y concientizar las energías externas producto de la conciencia del individuo sobre su importancia, más que en asumir su presencia; pues, como ya se mencionó, su incidencia ocurre aun cuando el sujeto no está dispuesto a reconocerlas (Moraes & De la Torre, 2002, pág. 23). Se convierte en necesidad porque se asume que ya se tiene, por lo que la invitación es a trabajar en el Sentipensar más que en decir si se valora o no.

#### **V) ¿Cómo definiría la función del docente?**

Reconocer la función docente brinda información relevante acerca de cuáles son las concepciones, límites, responsabilidades y, ultimadamente, el sentido del educador. Ya se han revisado diversos autores y sus aportes sobre cuáles son, en sus debidas opiniones, las funciones del profesor.

Para Ceballos (2022), *“La función del maestro siempre es enseñar. No es el único que enseña, pero si es el encargado cuando está en la escuela de que sus alumnos tengan más posibilidades de aprender. El maestro tiene la función de apoyar el aprendizaje y los saberes de sus estudiantes o de cualquier niño o niña que tenga relación con él en la*



*escuela*". Esta visión concurre con la de la mayoría de los docentes en el colectivo del magisterio. Usualmente el término "enseñar" es asumido automáticamente a la docencia, y aunque la definición no contradice los postulados teóricos revisados en esta investigación, no se profundiza a cerca de ¿Qué se enseña?

También es importante destacar que no adjudica el aprendizaje como responsabilidad total el profesor, y se concentra en asumir su papel como favorecedor de las condiciones para el aprendizaje. *"El docente es un trabajador del estado, su función en crear situaciones didácticas, que son situaciones escolares que emulan la realidad para propiciar el aprendizaje. Nuestro trabajo es apoyar al alumno para el logro de los objetivos, guiar su camino y enseñarle cosas que, sin bien no son nuestra elección porque vienen en el currículo"* Ortiz (2022). Ciertamente una visión política de la función educativa. Se mantiene el enfoque de educación política, pero no se pasa la barrera de educación escolarizada (es decir, no se trasciende más allá del deber en la escuela).

Se hace visible la confusión entre educación y educación escolarizada; Incluso, Larrauri (2022) opina sobre la función del docente como *"Enseñar. Creo que el docente fue creado socialmente para enseñar"*, por lo que, reconociendo que el educador no puede decidir libremente que enseñará, nuevamente se deja ver la figura del docente como un rendidor de cuentas y ejecutores de la voluntad del estado con respecto a la educación. Esta visión propone al docente como un ser pasivo, sin mayor trasfondo en la educación ni sentido de pertenencia.

Una visión más humanista es la que Cruz (2022) propone, mencionando que *"El docente tiene la función de educar y formar. Tiene la función de guiar y acompañar, de interesarse por sus estudiantes, de hacer todo lo que esté en sus manos para que cada uno de sus alumnos aprenda el mayor de cosas posible. El maestro tiene la función de asumir una responsabilidad en el aprendizaje del niño y cumplir su parte en este proceso, otorgando a cada uno de sus alumnos una enseñanza de calidad"*. La visión no deja de ser mayoritariamente política, pero valora elementos relacionados al trato sensible entre personas, que no puede ofrecerse sin una preparación congruente del educador; es decir, el docente no se puede conducir mediante principios emotivos sin ser un ente que valore esta dimensión.

Sin demeritar las aportaciones pasadas, es solo Orihuela (2022) quien hace mención y argumentación de un elemento que Freire (Montagut, 2010) también reconoce como

imprescindible al hablar de función docente, la formación. *“El maestro tiene varias funciones, no recuerdo todas, pero si pudiera encerrarlas en una palabra, esa sería Formar, el maestro forma personas. (Al ser cuestionado del significado de formar) formar es educar, es pasarla bien, es escuchar, es convivir, es amar, es compartir, es apoyar; formar es contribuir. Formar es generar un gusto por aprender, un gusto por la escuela, una pasión por alguna actividad saludable o un deporte, formar es moldear ciudadanos que no necesiten de un maestro para ser buenos, mucho menos para aprender. Es hacer personas autónomas que amén el conocimiento y que con valores”.*

Se distingue fácilmente el enfoque humanista de la definición. No se limita a la educación en saberes y conocimientos, apela a aspectos de convivencia, relaciones interpersonales, formaciones políticas y formación integral. Es difícil pensar en mejores palabras que puedan dignificar los aportes de Freire en relación con este tópico, que las de este actor quien; por cierto, se deja ver, hasta el momento, más sensible que el resto, siendo el único que tenía antecedentes con el Sentipensar.

#### **VI) ¿Considera que, si un docente cumple íntegramente con su función, se trata de un buen docente?**

Se trata de una interrogante explícita. Permite conocer si los entrevistados conciben al docente como un rendidor de cuentas (figura tradicional del educador). 3 de los 5 actores afirman que cumplir la función es suficiente para ser reconocido como un buen docente.

Para Ceballos (2022) *“Cuando un docente es capaz de cumplir su función, significa que ha hecho las cosas bien (...) Para mí se trata de dinámicas; si la mayoría del grupo aprende, el docente hace las cosas bien, si no es así, el docente debe replantearse cómo da sus clases”.* Se dejan ver nociones sobre la docencia relacionados a una visión social de la labor; pues, al igual que el entrevistado, los agentes externos suelen emitir juicios en base a resultados expresados en cifras numéricas o la opinión popular, por lo que el aprendizaje se considera como una conformación de una buena enseñanza (paradigma de causa-efecto); donde se ignoran los diferentes factores que dificultan o impiden que este ocurra, no solo alguna deficiencia en la intervención docente.

En una opinión similar, Larrauri (2022) menciona que *“si la enseñanza es buena, el docente es bueno, pero a veces una buena enseñanza no basta para hacer que los alumnos aprendan; se derivan muchas causas”.* Si bien existe el reconocimiento de que el aprendizaje es un proceso que necesita más que una correcta enseñanza para

consolidarse, los paradigmas causa-efecto en la educación siguen presentes, pues se menciona que si la enseñanza es buena, el docente también debe serlo. Esta premisa invita a reflexionar, si la buena enseñanza proviene de los buenos docentes, ¿es imposible que alguien que no es buen docente propicie aprendizaje?, y más profundo aun, ¿todas las cosas que en la escuela hemos aprendido, provienen de buenos docentes?

Por su parte, Ortiz (2022) argumenta, *“un buen docente es aquel que logra los mejores resultados de acuerdo con la realidad de su escuela, sus alumnos y su entorno. Un buen docente es aquel que es eficaz con lo que tiene”*. Ciertamente el contexto es lo que hace diversa a la educación, pero habría que diferenciar entre la eficacia y el aprendizaje; siendo este último un proceso conjunto, mientras que la eficacia una cualidad personal a desarrollar. Es esta brecha que da margen a la dependencia de la consolidación, o no, del aprendizaje como un proceso multicausal.

*“El aprendizaje no siempre se logra de una sola manera, existen aprendizajes que ocurren con violencia, con repetición exhaustiva o con técnicas no del todo sugeridas. Un docente puede generar aprendizajes a costa del gusto por la escuela de sus alumnos, o de la explotación de trabajos. Es por lo que, impregnada en su función, el docente debe mantener el buen trato, los valores, la comunicación asertiva, y un sinfín de competencias para generar no solo un conocimiento, sino un desarrollo como individuos de cada estudiante”* Cruz (2022).

Los aportes Cruz parecen contribuir a resolver la interrogante de si el aprendizaje proviene únicamente de los buenos docentes y, en efecto, no es el caso. El principal argumento que debe existir es que el aprendizaje no es exclusivamente escolarizado, en realidad si reflexiona en todos los aprendizajes de nuestra vida, nos daremos cuenta de que la mayoría de ellos no se obtuvieron en la escuela; aunque ciertamente se formalizaron en ella. Creer que un “mal docente” es suficiente para imposibilitar el aprendizaje es contradecir la naturaleza autónoma, reflexiva y capaz del estudiante sin importar su edad o su contexto. De esta forma, la visión del actor 3 nos permite prestar atención no solo a si el buen docente propicia aprendizaje, sino la forma en que lo hace.

En aras de resolver la interrogante de un buen docente en relación con el cumplimiento de su función, Orihuela (2022) proporciona una visión que dignifica la formación como objetivo primordial de la educación. *“Un buen maestro no es lo mismo que un maestro cumplidor. Un maestro cumplidor cumple, cumple con su función, pero un buen maestro*

*deja huella en sus alumnos (...) hay que cumplir con nuestra función, pero hay que dar otro pasito para que, cuando en unos años nos recuerden esos mismos alumnos, no frunzan la cara”.*

Quizá producto de la desvalorización docente se suele asumir que, como muchos profesores son “malos”, cuando un maestro cumple con su función, automáticamente se convierte en un buen maestro, pero no es así. Como se revisó anteriormente y lo menciona el propio actor entrevistado, para ser buen maestro se debe hacer algo mal, y para hacer algo más se deben expandir las fronteras de lo que, por ley o juicio social, le toca hacer al educador. El docente cumple con su función, el buen docente debe ir más allá para obtener ese galardón.

Esta visión de “buen docente” debe tener un trasfondo o repercusión escolarizada, no siempre debe ser alusiva a contenidos o dominio teórico del curso que imparte; de hecho, aquellos que recordamos como buenos docentes a viejos conocidos los recordamos más por experiencias que no necesariamente son saberes que nos facilitaron adquirir, sino a aspectos más personales, alejados de la visión tradicional de la dinámica escolarizada.

## **VII) ¿Qué entiende por buena docencia?**

Innegablemente, las interrogantes anteriores nos permiten inferir y anticipar la concepción de buena docencia de los actores seleccionados; sin embargo es necesario conocer de qué elementos son capaces de recordar y priorizar el definir la buena docencia.

Para Ceballos (2022) *“la buena docencia es la calidad de la educación que ofrece el maestro. Es cuando se compromete con su trabajo y hace todo lo necesario para lograr los objetos propuestos. Es un conjunto de rasgos; compromiso, dominio del tema, saber conectar con su grupo, y seguir aprendiendo que el maestro posee y los usa a su favor”.* La perspectiva referida mantiene la constante dinámica de definición de rasgos deseados que el docente posee (mayoritariamente profesionales sin mayor trascendencia personal) y es capaz de llevar a la práctica en beneficio del aprendizaje de sus alumnos.

Por otro lado, *“Es lo que dejan ver los buenos docentes. Es el reflejo de aquellos que aman su labor, se preparan y se esfuerzan todos los días. No solo se ve en los resultados, se ve en la sonrisa que muestran al hacer su trabajo”* Larrauri (2022). Esta definición retoma la mencionada valoración entre el sentimiento – pensamiento y trasciende centrando su atención en aspectos antitradicionales como el dominio teórico o

el desarrollo de competencias profesionales, para priorizar la pasión, el esfuerzo, la intencionalidad y formación continua.

En el mismo pensar, Cruz (2022) menciona que *“La buena docencia es la apropiación del significado docente. Es cuando el maestro se reconoce como tal y orienta sus acciones hacia sus funciones y principios (...) Es lo que quiere lograr, mantener y superar”*. Recuerda a la identidad de la que (Maturana S. , 2004) habla; establece una intencionalidad de progreso y la apropiación de responsabilidades y retos. *“Es cuando el docente reconoce sus fortalezas y debilidades y, en base a ellas, actúa por el bien de sus estudiantes. Cuando el maestro asume que puede y debe mejorar, cuando se interesa verdaderamente por el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos”* Ortiz (2022). Reafirma estas ideas y menciona la formación integral como parte de la buena docencia.

Por otro lado, se presenta la buena docencia como una fuerza continua que refiere más a las formas que a las acciones dirigidas y, en palabras de Orihuela (2022) *“no se define, se vive. Es hacer bien tu trabajo, pero es sentirte bien con tu trabajo. ¿De qué sirve que el maestro sea muy hábil y muy bueno, si lo hace con disgusto?, No sé trata de esos de trata de dar lo mejor de nosotros a diario”*.

Complementando las definiciones de los actores, se entiende la buena docencia no solo como la apropiación del docente sobre su docencia, sino un compromiso autocrítico, reflexivo e integral que, en su naturaleza, debe contener el aprecio por hacerlo (lo que da valor a la educación como algo más que simples resultados).

### **VIII) ¿Cómo definiría usted la docencia ideal?**

Es uno de los dos ejes primarios de este trabajo de investigación. Para reconocer la necesidad del Sentipensar en una aproximación a docencia idea, primero se debe delimitar esta última. Es enriquecedor conocer la definición completa de cada agente, en busca de principios semejantes con los de un servidor hasta el momento.

Ceballos (2022) menciona *“La docencia ideal es como un prospecto perfecto de lo que significa ser un buen maestro. Son aspectos que el docente debe cumplir todos los días y que van a llevar al logro de los objetivos de cada escuela. Es que el docente siga aprendiendo y mejorando”*.

Esta definición reconoce que el ideal, primordialmente es un estrato inalcanzable, por lo que filosóficamente contradice la idea que el maestro lo alcance todos los días. Da la

impresión de que la definición se tergiversa con la de docente o buen docente. Se establece una definición en la que el educador es un agente pasivo, pues se limita a cumplir con aspectos impuestos por su labor en condiciones óptimas (que no dependen de él).

Por otro lado, Larrauri (2022) define a la docencia ideal como *“el conjunto de rasgos que se espera que el docente tenga desde el primer hasta el último momento de ser titular de un grupo. Son saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y demás aspectos que refieren a la capacidad del maestro. Mientras más capaz sea un maestro, mejor hará su trabajo”*. Existen discrepancias entre buena parte de los autores revisados y la presente definición (lo que no significa que está mal). La última afirmación del concepto deja ver, nuevamente un argumento cuestionable, pues si entre más capacidad tiene el docente mejor ejerce su función, no existiría ni la eficacia ni la eficiencia; el margen de docencia ideal quedaría relegado a la capacidad del docente, desvalorizando el acto mismo de la enseñanza (que no es proporcional al dominio teórico del educador).

Además, al igual que en el caso anterior, un ideal docente debe ser filosóficamente imposible de alcanzar, por lo que se constata una aparente nueva confusión en términos de docente, buena e ideal.

*Para Cruz (2022) “La docencia ideal es lo que el maestro en mejora continua busca. Son metas que van cambiando y se van haciendo cada vez más difíciles de alcanzar, de esta forma el maestro siempre irá detrás de ellas, siempre estará abierto al diálogo, a la mejora y al fortalecimiento de sus capacidades”*.

Esta definición reconoce la función de definir una docencia ideal, lo cual es la aproximación hacia ella, que desemboca directamente en la mejora continua. Desafortunadamente, el actor no especifica que metas son las mencionadas y sobre qué aspectos se trazan, pero ciertamente es enriquecedora su opinión al valorar la función práctica de un concepto que, otros docentes, podrían definir pero no utilizar.

*“La docencia ideal es un prospecto de educación. Es lo que se esperaría que el mejor docente haga, en las mejores condiciones y con los mejores alumnos. Es como una meta que debemos buscar, porque, aunque no llegaremos a ella seguramente, si vamos a mejorar al perseguirla” Ortiz (2022)*. Aunque de forma muy general, esta definición se aproxima al constructo que se ha venido materializando a lo largo de este trabajo. El actor

reconoce una intervención perfecta, contemplando no solo al docente, sino las condiciones y los alumnos; lo que deja ver un trasfondo colectivo, de incidencia profesional y personal. Sin olvidar que subraya la utilidad del ideal, encaminando su definición a la mejora integral docente.

Para Orihuela (2022) *“la docencia ideal es una meta lejana, una meta que tal vez nunca vamos a poder alcanzar, pero que nos jala hacia ella para ir mejorando, y cuando nos queremos rendir nos sostiene. Es la docencia de una de un millón, cuando todo sale bien, eso para todos. Para mí, la docencia ideal es el amor que lleva a la mejora continua, no se trata de no tener errores, o de lograr todos los objetivos, se trata de dar lo mejor de nosotros, no quedarnos con la impresión de que pudimos dar más. No se trata de lo que logra el docente con ese esfuerzo, se trata de cuánto se esforzó en lograrlo”*.

El contenido de esta opinión es llamativo. Por un lado concurre con Cruz y Ortiz en relación con la función y utilidad de definir un ideal docente. Además de lo expuesto, asume al ideal como una fuente de motivación que da sustento al esfuerzo que los docentes colocan en su labor. Por otro lado, define más personalmente el tópico solicitado sobre el eje de la pasión. Ciertamente, es una definición innovadora porque aparta la concepción literal del término para enfocarlo directamente en el esfuerzo y amor docente por su labor, lo que a simple vista puede contradecir el carácter inalcanzable del ideal, pero que al ser reflexionado puede hacer justicia al principio de “siempre podemos esforzarnos un poco más”, lo que validaría teóricamente su definición.

#### **IX) ¿Cuál es la diferencia entre un buen docente y docencia ideal?**

Reconociendo que se trata de conceptos distintos pero usualmente atribuidos como sinónimos, se buscó conocer los rasgos distintivos de cada definición.

Ceballos (2022) provee las diferencias precisas entre ambos trechos, de forma concisa y directa. *“La docencia ideal es lo que significa ser un docente perfecto, libre de errores, como algo deseable; y el buen docente es quien va detrás de ese objetivo y sigue aprendiendo, aunque se equivoque, pero que se esfuerce por ser mejor hasta poder alcanzar la docencia perfecta”*. Opinión parecida mantiene Ortiz (2022) al mencionar que *“Un buen docente es aquel que cumple con su función de acuerdo con lo que tiene. La docencia ideal, por otro lado, es como el docente perfecto, es algo que debemos intentar seguir para mejorar”*.

Por otro lado, Larrauri (2022) reconoce a la docencia ideal como el producto del buen docente. *“El buen docente es el que hace la docencia ideal. El buen docente es la persona, la docencia ideal es lo que hace. Es recíproco, los buenos docentes hacen docencia ideal, y cuando ocurre la docencia ideal es impartida por un buen docente”*. Ciertamente la visión de docencia ideal del actor es logtable para en términos reales para los buenos docentes. Se compone una estructura que, después de los docentes cumplidores, están los buenos docentes que imparten una docencia ideal (colocándolos al mismo nivel).

Parece evidente la confusión entre diferentes conceptos pues, aunque aún no se delimita la docencia idea, por su naturaleza no puede ser atribuida al mismo nivel de la docencia y la buena docencia; pero para Cruz (2022) esto no es así. *“Considero que un buen docente es aquel que cumple con sus obligaciones y genera un gusto por la escuela y el aprendizaje en sus estudiantes. La docencia ideal es la práctica del docente, lo que lleva a cabo todos los días”*. Nuevamente se hace visible la concepción de docencia ideal no solo como algo alcanzable, sino cotidiano, lo que lleva a cuestionarse; si se busca una mejora continua, ¿qué viene después de la docencia ideal?

Distinguiendo las diferencias entre conceptos, se enmarca una definición concisa de cada una. *“Un buen docente es el que da un paso más, el que hace más de lo que le toca. Y la docencia que es ideal depende, porque un ideal es algo que no se puede alcanzar pero que se debe buscar, y para eso hay que saber cuál es nuestra función, cuál es nuestra motivación y que cosas voy a hacer para mejorarme como profesor”* Orihuela (2022). De acuerdo con (Maturana S. , 2004) el buen docente es el que va más allá del deber, visión compartida con la del presente actor. Aunque no se destacan rasgos ni premisas profundas, se reconoce el principio angular de postular un ideal docente, el cual es la mejora, lo que conlleva una reflexión crítica.

**X) ¿Considera que el aprendizaje del alumno es mayormente responsabilidad del docente? ¿Por qué?**

En aras de reconocer que los límites docentes no siempre están bien definidos, se planteó la siguiente pregunta para conocer hasta qué punto los propios docentes se reconocen como responsables del aprendizaje de sus estudiantes.

*“Sí. Porque para eso nos estamos formando. Los docentes nos preparamos para que los alumnos aprendan, y aunque no es el único responsable de que esto pase, si es el*



*principal porque debemos usar la teoría a nuestro favor” Ceballos (2022). Como se ha venido abordando, el aprendizaje escolarizado no es el único ni el más amplio en la vida integra del sujeto. El agente entrevistado reconoce que los docentes tenemos una formación que a la que debemos apelar para favorecer de mejor manera el aprendizaje, pero asume que el educador lleva la mayor carga en este proceso.*

La idea del aprendizaje escolarizado es retomada por Cruz (2022), quien argumenta que el docente *“si, pero no es el único responsable, y depende del tipo de aprendizaje. Por ejemplo, el maestro es el mayor responsable del aprendizaje que se desarrolla en la escuela, pero no es responsable de la enseñanza que los pequeños reciben en sus hogares (...) si hablamos del aprendizaje en términos generales, el aprendizaje para la vida, el mayor responsable es el propio sujeto”*. Esta visión remarca el límite más explícito de la enseñanza del docente, que es el espacio. Sin embargo, concurre con el autor anterior al considerar al maestro, si bien no como el único, si el principal responsable del aprendizaje del estudiante.

Para Cruz (2022), la responsabilidad es equitativa. *“Considero que la responsabilidad es de todos, es del alumno, de los padres y del docente. Los tres tienen el mismo grado de responsabilidad, porque, aunque dos cumplan, si uno no es responsable con lo que le toca, el aprendizaje no se asienta como debería”*. Aquí se reconoce que existen varios agentes de incidencia en el aprendizaje, y el docente ya no es asumido como el principal responsable del aprendizaje.

Por otro lado, Ortiz (2022) argumenta, *“el mayor responsable del aprendizaje del alumno es el mismo (...) El estudiante debe aprender con o sin el maestro. Evidentemente el maestro es un agente de apoyo para formalizar sus intereses, conocimientos y estrategias para aprender, y tiene una gran responsabilidad en dicho proceso, pero el mayor responsable siempre será el propio alumno. Concurre Orihuela (2022) y complementa “El aprendizaje es diario, y seguimos siendo alumnos, aunque no estemos en la escuela, el alumno es la persona que encuentra a su maestro en cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier cosa que le enseñe algo (...) Los padres, su contexto, su casa, su maestro, sus amigos, sus compañeros, todos son apoyos, pero quién verdaderamente debe aprender a aprender es la persona”*.

No se debe perder de vista que el aprendizaje es un proceso metacognitivo, lo que significa que es el propio alumno el responsable de asentarlo mediante los estímulos y

apoyos que recibe de su entorno. Si bien el docente juega un papel fundamental como uno de los agentes con mayor incidencia en el entorno del estudiante, quien es primordialmente responsable es el sujeto.

**XI) ¿Considera que el docente debe cambiar/adaptarse en relación a prácticas, creencias, formaciones y conocimientos? ¿Por qué?**

En la presente interrogante, todos los actores coinciden en que los docentes deben adaptarse, pero sus razones son diversas.

Ceballos (2022) menciona *“Considero que, si debe cambiar, porque la tecnología avanza todos los días, y en diez o veinte años no se usarán los mismos aparatos, y adaptarse siempre es bueno porque es sinónimo de mejora”*. Esta última frase tiene un trasfondo profundo. Si el acto consiente de adaptarse al entorno favorece la intervención del docente al contextualizar no solo los objetivos, los medios y la propia intervención, sino la capacidad del educador mediante el desarrollo de su eficiencia, efectivamente hablamos de mejora. *“En las profesiones de acción social como la docencia, el cambio es obligatorio, porque todo cambia muy rápido, y si el docente se queda atrás, no podrá cumplir bien su función”* Ortiz (2022).

Por su parte, Larrauri (2022) menciona que *“El docente que no se actualiza no puede ser un buen maestro (...) El docente debe seguir transformándose día con día porque, si no lo hace, se estanca en un pozo de ignorancia, no por no saber, sino por no querer seguir aprendiendo*. La naturaleza dinámica de la profesión y su carácter social implica un cambio constante del educador. Ciertamente habría que preguntarse ¿Cuántos de los docentes que se adaptan y actualizan lo hacen como parte de su deber, y quienes verdaderamente lo hacen por mejorar su práctica educativa?, si bien no la respuesta es desconocida, es un hecho que hay docentes para cada uno de estos caminos.

Para Orihuela (2022) *“Sí el maestro no cambia no mejora, si no mejora no puede ser un buen maestro”*. Se retoma el concepto de mejora continua como un requisito indispensable para los buenos docentes. Existen implicaciones relacionadas a la formación y perspectiva de la profesión que alude a la disposición o indisposición de mejorar continuamente, pues el ser maestro no significa que se ha llegado al límite del conocimiento.

*Esta visión del deber o el querer es algo que Cruz (2022) analiza. “Es algo que debería y debe hacer. Debería porque de esa forma sigue aprendiendo, sigue mejorando para sus siguientes grupos, y debe hacerlo porque es un derecho que los niños tienen, recibir una educación de calidad”. El acto crítico de adaptarse al entorno dinámico al que está expuesto el profesor debería ser, primordialmente, para su formación personal y profesional, y no sustentada en una obligación que puede, o no, carecer de sentido, pero que de cualquier forma se hace.*

Es necesario explorar en un nuevo paradigma relacionado a la docencia, ¿es la docencia una profesión de resultados o de procesos?, si el fin justifica los medios, ¿por qué afanarse en valorar el lado más humano de nuestra labor?

## **XII) ¿Los ideales docentes deberían ser genéricos o particulares?**

Innegablemente, la percepción de docencia, buena e ideal, deseada y no deseada no es precisamente natural. Todos hemos recibido influencia, inspiración y repercusión de algún docente que hayamos tenido en nuestra época de estudiantes, o al leer un libro, o al reflexionar sobre los pensamientos de algún autor.

La percepción de docencia se va forjando de forma consciente e inconsciente, mediante ejemplos, modelos o recomendaciones, y se da de forma continua y es cambiante. Si bien todos tenemos ideales docentes propios, no siempre los asumimos como válidos, más allá de un comentario casual o para nosotros mismos; y es precisamente esa visión la que se valora con esta interrogante.

*Los ideales docentes “son generales porque son las cosas que pasan de generación en generación, y las que cambian de acuerdo con las exigencias del gobierno y de los estudiantes. No pueden ser particulares porque los docentes seguimos siendo trabajadores del estado, y no podemos hacer lo que queremos, como mucho creen”* Ceballos (2022). La perspectiva es interesante, pues implícitamente afirma que los trabajadores de un sistema de organización oficial no tienen voz ni voto en aquello que hacen. Si el docente no reconoce la importancia de su perspectiva en la labor que ejerce, estaría atentando con la revaloración de la figura social del educador que tanto se ha buscado en los últimos años.

Para Ortiz (2022) los ideales docentes *“deberían ser guías para todos. Si fueran particulares cada uno haría lo que quisiera y nadie podría decirle que está mal. Cuando*

*son aspectos generales son más fáciles de seguir*". Nuevamente, el sistema causa-consecuencia se hace presente en paradigmas que rigen la opinión del docente. Se infiere que si el docente genera un ideal docente particular, este automáticamente será de carácter conformista, con el afán de justificar acciones cuestionables con el argumento de estar siguiendo su propio ideal; sin dar cabida a que estos ideales particulares deben mantener una coherencia con la función que ejercen los docentes.

Por su parte. El Cruz (2022) afirma que *"los ideales docentes son una mezcla de ambos (generales y particulares). Un docente no puede ser un buen docente simplemente con el argumento de cumplir con lo que él cree que está bien. Nos debemos a obligaciones, principios y guías del estado, de los autores que conforman la formación de los normalistas y los pedagogos, así como de otros profesionistas que imparten clases en algún nivel escolar. Aun así, considero que cada maestro debería tener una idea de lo que significa ser buen maestro; y de hecho creo que todos la tenemos, solo que algunos no le damos mayor importancia"*.

La visión dignifica la importancia de la voz del docente al apropiarse concepciones genéricas para su propia docencia, manteniéndose en la misma línea de pensamiento (sin aislarse de dichas concepciones) Esto ciertamente genera una mirada mucho más humana de quien es y que hace el docente. *"Los ideales docentes son generales, pero cada uno lo adapta a sus posibilidades"* Larrauri (2022).

Se pueden recuperar las nociones anteriores mediante la cita de Orihuela (2022), quien dice que *"los prospectos de buen maestro siempre han existido. Muchos jóvenes que están estudiando para maestros recuerdan a profesores de sus infancias y dicen "yo quiero ser como él o como ella", pero esos recuerdos no todos los tienen, solo ellos. Por eso hay ideales de docentes que son generales, que son del estado, que son los del gobierno y de los autores que se ven en la escuela Normal, y hay otros que dependen de lo que cada maestro piensa recuerda o quiere ser, y ambos son válidos"*.

Se llega al convenio de que, si bien, todos los docentes estamos influenciados por ideologías genéricas o de valor teórico sobre la docencia, el propio educador, mediante la empírea y los propios juicios puede no solo adaptar los ideales generales, sino construir uno nuevo, sin dejar de considerar a estos últimos como acto que dignifica el amor y respeto por la profesión.

### **XIII) ¿Tiene usted una docencia ideal propia? ¿De dónde proviene?**

En el afán de reconocer la importancia de la autonomía docente, se indagó en aquellos ideales que los actores tienen para mejorar su queha(ser) docente.

Ceballos (2022) niega la presencia de un ideal docente, pero *“tengo ideas de maestros que me han inspirado a ser como ellos. (Al ser cuestionada por esos docentes...) son maestros que generaron en mi un gusto por la escuela, por los libros y por el aprendizaje, y ese mismo gusto quiero yo generar en mis alumnos”*. Como se anticipaba, muchos de los ideales docentes que los educadores tienen provienen de la experiencia o relación con profesores que, en su momento, encontraron buen juicio de quienes, ahora, se dedican a lo mismo.

Habría que preguntarse, los juicios que nos llevaron a concebir como “buen maestro” a estos profesores ¿son los mismos que se tienen ahora?; ¿una formación normalista transforma nuestra percepción de buena docencia? Y, de no ser así, se debería reflexionar ¿Qué tan abiertos estamos a que nuestra formación modifique nuestros ideales previos; no sería esto parte de “adaptarse continuamente” de la que todos los actores afianzaron como imprescindible preguntas atrás?

Por otra parte, Ortiz (2022) menciona *“Yo personalmente no tengo. Es como dije antes, yo no puedo tener una docencia ideal propia porque, al final, se hace lo que el estado demanda de nuestra intervención. (Al ser cuestionado por la docencia que sigue) yo me guío de la función que tengo en el salón, busco cumplir con mi obligación todos los días”*. Primeramente se identifica una pasividad innegable en la figura del educador, seguido de un trasfondo que sugiere la concepción docente como un mero rendidor de cuentas, un perfil mecanizado y limitado de acciones emotivas. Si la mejora continua está guiada por la función del docente (que es alcanzable), entonces ¿ya no se puede seguir mejorando?

La visión del educador como un ente ideal a medida que asume sus obligaciones profesionales se hace presente, y para Larrauri (2022) *“la docencia ideal es el perfil de egreso de la licenciatura. Son rasgos que todo docente debe tener si quiere ser reconocido como un “buen maestro”*. Aunque no parezcan tan complicados de alcanzar, lo cierto es que, si es difícil, y no solo se trata de alcanzarlos, sino de mantenerlos en la práctica”. Nuevamente es preciso recordar que, si la docencia ideal es filosóficamente superior a la buena docencia, que a su vez es más compleja que la docencia en sí misma,

entonces ¿Qué viene después de que el docente cumple con su función; ya no es posible mejorar, y hacia donde está dirigida esa mejora?

Por otro lado, Ortiz (2022) afirma tener su propia docencia ideal. *“Yo busco ser una mezcla de los mejores docentes que he tenido a lo largo de mi vida (...) voy apropiándome de elementos que yo admiro, que yo quisiera tener y comienzo a trabajar en ellos para convertirme en el docente que me hubiese gustado tener cuando era pequeña (...) Así mismo, trato de recordar aquellas cosas que no me han gustado de mis profesores y las evito; uso mi experiencia como estudiante para saber que quiero y que no quiero ser”*.

Esta definición concurre con lo que se ha venido mencionando anteriormente. Ciertamente aquellos docentes que hemos asumido como buenos o ideales tienen un gran peso no solo en cómo percibimos la docencia ideal, sino contribuyen a definir lo que queremos ser. Se trata de una visión humanista y personal de docencia ideal, que valora la experiencia propia, el interés y la opinión del docente en su propia docencia.

Manteniendo esta mirada emotiva y sensible de la labor, Orihuela (2022) menciona *“Para mí, ser un buen maestro no se trata de tener tantas cosas, tantos saberes ni nada de eso; importa, si importa, pero no es mi ideal de docencia. Para mí, la docencia ideal es mantener el amor por mi profesión, porque yo sí tengo amor por lo que hago, como consecuencia yo me voy a seguir preparando, yo me voy a esforzar, yo voy a dedicarle el tiempo necesario a casa clase y cada alumno para que puedan sacar el mayor provecho de mí. Quizá tenga que descuidar otras cosas, pero no importa porque como amo lo que hago, lo hago con gusto. Si uno hace las cosas sin amor, tarde o temprano se va a cansar de hacerlas”*. Se toca un tema poco abordado pero infinitamente importante, que son las fuerzas.

Usualmente, al definir o delimitar una docencia idea, se piensa en rasgos del docente o de su práctica, de metas y objetivos, pero pocas veces se profundiza en las motivaciones y fuerzas que mueven a los docentes para mejorar. ¿Esto significa que el amor se traduce automáticamente en calidad educativa?, ciertamente esto no es así; pero es un elemento profundamente favorable para hacerlo. Se reconoce que dicho amor, al igual que otros elementos, no es un factor inalcanzable (como sugiere un ideal) pero si es digno de reflexionar, ya que ese factor ideal se puede significar no en ser alcanzado, sino desarrollado o mantenido por largos periodos de tiempo o situaciones específicas.

#### **XIV) ¿Definir la docencia ideal solo debe contemplar el punto de vista de el/los docente(s)?**

Definir un ideal docente requiere, innegablemente, la perspectiva del educador; pero se busca conocer si es esta suficiente para los propios educadores.

*“Considero que sí. La gente puede opinar, pero si alguien sabe de la docencia, son los maestros; sería absurdo que nosotros opináramos de otras carreras como si supiera más que ellos de lo que se trata su trabajo”* Ceballos (2022). Dignifica la preparación de los docentes y, ciertamente, son los educadores quienes conocen de forma directa la docencia, pero mantiene una visión cerrada a la retroalimentación de otros agentes, pues, aunque puede resultar útil, no se asume como imprescindible. *Concurre Larrauri (2022) al mencionar “Todos pueden opinar acerca de la docencia ideal, pero quienes van a saber más son los propios maestros”.*

*Cruz (2022), por su lado, menciona “Desconozco si existe un perfil de docencia ideal por la SEP o de alguna institución. Sé que detrás de los planes y programas de estudio, de las orientaciones para los maestros y maestras y los documentos que sustentan la educación hay maestros en servicio que participan para elaborar dichos documentos. Considero que está muy bien que se tome en cuenta la perspectiva del docente”.*

El actor entrevistado no se opone a la participación de aquellos agentes involucrados en los principios pedagógicos y discursos políticos de validez oficial, y asume la participación del docente como valiosa, mas no como indispensable o primordial. Es una visión realista de la educación, y parece no generar ningún problema.

Visión parecida, pero resaltando con mayor protagonismo la perspectiva docente es la opinión de Ortiz (2022), quien menciona *“Puede tomar en cuenta la opinión de otras personas o de profesionales de la educación, pero yo creo que los maestros son los que más saben de educación porque somos quienes le damos sentido en las aulas”.* Reconocer al educador como valioso en la definición de lo que debería ser, en condiciones óptimas, su labor, es dignificar su figura, pero si esta autonomía y carácter no trasciende hechos en la práctica viva ¿de que serviría reconocer este valor?

Por su parte, el Orihuela (2022) menciona *“La opinión del maestro es muy importante porque es quien va a crecer, finalmente. Pero, el que es buen maestro le va a preguntar a sus alumnos en que puede mejorar, le va a pedir consejos a los otros maestros, se va a*

*reunir con el director, va a ir a tomar diplomados para hacerse mejor, va a buscar ficheros, va a indagar en la biblioteca para encontrar que acciones puede llevar a cabo para mejorar. Los buenos docentes siempre están atentos a cualquier oportunidad para mejorar”.*

Contemplar a los diferentes actores que, en mayor o menor grado inciden en la figura docente es considerado como algo necesario, no solo útil. En la búsqueda de una definición integral, y con la visión de una revalorización docente, resultaría irónico emprender esfuerzos para que la voz y el papel del docente sean valorados y escuchados, sin estar nosotros dispuestos a valorar al resto de agentes educativos como una imperante necesidad al hablar de la docencia ideal.

#### **XV) ¿Cómo considera usted que se avanza hacia una docencia ideal**

Finalmente, el sustento práctico de las concepciones anteriormente analizadas. Reconociendo que, de poco serviría concebir una docencia ideal si no se materializarán estas premisas en acciones reales. En la búsqueda de la mejora educativa, los medios para esta mejora son tan importantes como el propio ideal

*“Aprendiendo todos los días (...) El maestro no lo sabe todo, puede tener errores y es normal, pero lo que lo hace avanzar es el no rendirse y el querer seguir aprendiendo”* Ceballos (2022). Ciertamente la perseverancia es una cualidad de la que se vale el actor para asumir un camino complejo, pero con beneficios que hacen valer el esfuerzo.

Opinión parecida es la de Larrauri (2022) *“La mejora siempre es continua, se trata de seguir aprendiendo, de no conformarse y pensar que, si una planeación nos funcionó hace un año, no necesariamente lo hará los 29 años que faltan. Se trata de actualizarse, de tener la humildad de mejorar, de tomar asesorías, de hacer crítica reflexiva, de pensar que siempre se puede hacer algo mejor”*. En este caso, la preparación, formación continua, autocrítica y humildad se reconocen como necesarias para avanzar en un ideal que, ciertamente, corresponde con cada una de las competencias alusivas.

*“Para avanzar a la docencia ideal hace falta constancia. Muchas veces se emprende la iniciativa de mejorar, pero se abandona al poco tiempo. Se trata de ser constantes, tener objetivos y metas a seguir y no ser conformista, prepararse y hacerse apto para afrontar todos los retos de la educación que sean necesarios para cumplir con nuestra función de una forma alegre, ejemplar y profesional”* Cruz (2022). Además de la preparación, la



propia constancia refleja un elemento fundamental en cualquier proyecto de mejora continua, y referida con ella, se debe deducir la importancia de la firmeza y seguridad con la que el docente emprende su mejora, lo que involucra poderosas fuerzas y motivaciones para sostener estos esfuerzos.

Para Ortiz (2022), *este avance a la docencia ideal se logra “Reconociendo un sentido crítico (...) Busco ser un maestro que contribuya al desempeño académico de cada uno de mis alumnos. Pues, aunque después se olviden de mí, al menos recordarán lo que les enseñé.* Se alude a la trascendencia del docente, por lo que el establecimiento de objetivos y determinación en el logro de estos, lo que conlleva un esfuerzo constante del educador en la contribución de estos aspectos esperados.

Finalmente, Orihuela (2022) afirma que *“Viendo en cada clase, en casa alumno, en casa lugar, la oportunidad de ser mejor en algo. La práctica hace al maestro, así que hay que poner en práctica nuevas ideas, nuevos retos, hay que esforzarse y no importa si a la primera no sale bien, porque a la segunda saldrá mejor, y a la tercera mejor, y así va a ser. Es constancia y dedicación, es usar el amor que tenemos por la docencia como un motor cuando nos sentimos desgranados o tristes. Es saber que siempre hay algo que mejora y hacer algo para avanzar”.*

La reflexión de la propia práctica es un instrumento que permitirá identificar áreas de oportunidad, lo que conduce, mediante el enfoque correcto y determinante, una mejora en la calidad educativa y una aproximación a la docencia ideal. Se retoman las pasiones y motivaciones del educador como un impulso continuo a la mejora, lo que propicia la aproximación hacia una meta que se engloba en la mejora.

Ahora que se han analizado y reflexionado los diferentes aportes teóricos y provenientes del estudio de campo, ha llegado el momento de redactar aquellos paradigmas, ideas, nociones y perspectivas que de un servidor han emanado sobre la docencia ideal, producto del presente recorrido.

## CAPÍTULO V CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo de investigación, ha sido testigo del recorrido sentipensante que alude a la docencia. Se han revisado ideas, percepciones, opiniones y visiones que contribuyen a la reflexión de un servidor con relación al ideal que se busca construir. Después del repaso teórico mediante los Capítulos II y III., y el trabajo de campo del Capítulo IV, es momento de vislumbrar cuales son las percepciones por enjuiciar de quien documenta su recorrido mediante esta indagación.

Si bien pudiera parecer aislada la noción sentipensante de los postulados de docencia revisados desde sus autores; lo cierto es que la estructura siguiente ha estado implícita pero perpetuamente presente a lo largo del recorrido de las nociones de docencia ideal. Además, el Sentipensar ha sido clave para la construcción de la ya analizada entrevista, y su estructura ha permitido mantener vigentes las nociones postuladas para la reflexión de un servidor.

Recordando las nociones sentipensantes atribuidas a una estructura que permita no solo delimitar y sobre pensar los siguientes paradigmas referidos a la docencia ideal, sino además, proponer nuevos enfoques de acuerdo con los postulados sensibles que emergen desde la premisa del concepto (2.7).

**Reflexión crítica:** Aquella que busca un papel activo del sujeto. Produce una transformación, un control y dominio que propicia sus acciones. Se trata de una mirada introspectiva al ser y quehacer docente. Ir más allá del pensamiento.

**Fundamento:** Es aquel que rige los paradigmas a analizar, independientemente si deben ser replanteados, eliminados o propuestos. Se busca una conciencia actual y crítica de aquello que se sentipensa en relación con la docencia.

**Acciones:** Son aquellos actos, sentimientos y pensamientos que convergen en una totalidad íntegra de aquello que es visible o invisible. Se interrelacionan entre sí de forma continua, no pueden ser disociados y deben analizarse y valorarse de forma conjunta.

**Lenguaje:** Es el medio nato de comunicación. Se trata de la capacidad consciente e inconsciente de vislumbrar las acciones del sujeto, aún aquellas que permanecen más

ocultas. Es un elemento indispensable para la percepción, tanto del docente hacia otros agentes, como de sí mismo.

**Realidad sentipensante:** Aquella que prioriza la perspectiva ajena como propia. Se trata de una visión sensible, realista y no mecanizada de las funciones, relaciones y dinámicas interpersonales. Una visión sentipensante es reconocer la realidad, al otro y la dimensión afectiva, aunque contradiga supuestos socialmente establecidos, por lo que permeará el análisis de todos los paradigmas.

**Juicios y prejuicios:** Se trata de estructuras mentales de asimilación, mediante la percepción, de la realidad del sujeto. Son aquellas nociones que le permiten emitir opiniones, perspectivas y orientar sus acciones con relación a cómo es asimilado un estímulo. Resultan indispensables y se han venido cuestionando mediante la reflexión. Deben ser flexibles y dispuestos al dinamismo sentipensante.

**Contexto:** Alude al conjunto de características que rodean al sujeto y a cualquier observable que este delimite. Provee información relevante para comprender a profundidad el texto, lo que automáticamente favorece las posibilidades de emitir juicios y reflexiones más consientes. Para el análisis de los paradigmas, no solo alude a su presencia o ausencia, sino a su fundamento.

**Coexistencia:** Principio natural y crítico de la vida. Fortalece la visión sentipensante al generar que el sujeto se asuma como ente social que no se puede dissociar de una existencia compartida. Favorece la sensibilidad e integridad del educador, permitiendo comprender íntegramente la docencia desde su mirada personal y profesional.

**Identidad:** Se trata de una visión consciente del presente y futuro del sujeto. Al reconocer una identidad, se puede tomar control sobre ella, sobre lo que se busca lograr y los medios para hacerlo. Al igual que los juicios y prejuicios, la identidad se ha venido formando implícitamente a través de este trabajo e investigación, y quedará perpetuamente en la delimitación y análisis de los siguientes paradigmas, así como del contexto mismo de docencia ideal.

Al igual que en el análisis de las entrevistas del capítulo anterior, la estructura sentipensante delimitada en el capítulo II será de vital importancia para estructurar y fundamentar los siguientes paradigmas que, de forma general, contemplan la diversidad de nociones de un servidor referentes a la docencia ideal.

Es importante mencionar que, como se ha venido remarcando con anterioridad, el presente capítulo se trata de una visión personal inherente a la docencia ideal. Todos los argumentos, juicios y selecciones no deben ser comprendidos más allá de una opinión.

Aludiendo a la función popular de un semáforo, los encabezados de los siguientes paradigmas mantienen la presente descripción

Paradigmas que deben ser eliminados (Remarcados de color rojo)

Paradigmas que deben ser replanteados (Remarcados de color amarillo)

Paradigmas que deben ser contruidos (Remarcados de color verde)

## 5.1 El sistema unilateral causa - efecto

En educación es común que, tanto de agentes internos como externos al sistema, exista el paradigma de que todas las causas tienen una sola consecuencia. Ciertamente, al hablar de la tarea del educador, son muchos los juicios que se fundamentan bajo esta idea.

El ejemplo más claro es el aprendizaje como consecuencia de una buena enseñanza. De forma perpetua y acompañada a la docencia misma, se ha interpretado que, si un estudiante desarrolla diversos aprendizajes, se debe a una correcta enseñanza de su profesor. Recíprocamente, si el alumno no aprende, es culpa de la mala enseñanza del docente.

Innegablemente, somos muchas las personas que hemos crecido con este pensamiento. No es secreto que, de la mano con una educación centrada en el estudiante, el papel del docente ha perdido mucha de la autoridad y respeto que anteriormente tenía. Pareciera que cada día es más normal que los alumnos puedan culpar al maestro de su falta de aprendizaje; mismo caso con una gran cantidad de padres de familia.

Todas estas acciones se derivan del presente paradigma unilateral. Cuando el maestro se apropia la responsabilidad total de un proceso tan complejo como el aprendizaje, dónde ni siquiera figura como el máximo responsable, puede condenarse a un estancamiento ideológico que no le permitirá generar una identidad docente auténtica para la mejora de

su quehacer. Para que un ideal se delimite, se debe tener conciencia de los límites del individuo,

Ciertamente, el presente paradigma se extiende a fronteras que van más allá del proceso enseñanza – aprendizaje. Por ejemplo, vale la pena preguntarse ¿El docente puede tener alumnos favoritos?; Seguramente la respuesta sea una contundente negación, pero ¿Por qué?

Al argumentar por qué el docente no puede tener alumnos favoritos, seguramente se apele a una especie de discriminación, exclusión o arbitrariedad por parte del profesor, lo que atentaría directamente con la profesionalidad y código ético de la labor; pero, al pensar detenidamente, nos podemos dar cuenta que está respuesta lleva, implícita en su afirmación, el paradigma unilateral de causa – efecto.

Al analizar la interrogante, se asume que, si el docente tiene alumnos favoritos, entendiendo como tales a aquellos con los de desarrolla una mayor afinidad, automáticamente su trato favorecerá a estos educandos en tanto ámbito y dominio tenga el docente, ya sea una calificación, un reconocimiento o la mera forma de relacionarse con ellos en comparación con el resto del grupo. Sin embargo, el hecho de que un docente se atreva a reconocer que existen alumnos con los que, ya sea por su forma de trabajo, por alguna característica de su personalidad, o por alguna experiencia en particular, desarrolla mayor afinidad, no significa que si trato sea automáticamente arbitrario.

Si quedaran dudas, le invito a cuestionarse; si las personas tenemos personas favoritas, ¿Por qué los docentes no?; ¿Será que la profesión provee al docente la capacidad inhumana de relegar sus sentimientos?

Sin dudas, el presente paradigma se vuelve más evidente entre más reflexionamos sobre su existencia. Y así como el par de ejemplos que he desarrollado, existen infinidad de ellos, que van desde la vestimenta formal del docente como sinónimo de profesionalidad y capacidad, demeritando aquello que no es traje y corbata; hasta la simpleza de creer que, si el docente se equivoca al responder, automáticamente significa que no domina el tópico impartido.

Se trata de un paradigma que no es infalible en su existencia o inexistencia; no pretendo sugerir que las causas mencionadas no pueden producir las consecuencias descritas, sino más bien reconocer que no son los únicos desenlaces posibles.

Para construir de mi docencia ideal, se debería considerar el hecho de que no siempre las causas propiciarán las mismas consecuencias. Se trata de un paradigma que se debe dejar de lado para tener una visión más real y humana del docente y su profesión.

## 5.2 El dominio teórico refleja la capacidad del docente

Posiblemente, se trate del paradigma que impera en la mayoría de los docentes con lo que este servidor ha tenido la oportunidad de intercambiar ideas. El dominio teórico refiere a la capacidad del educador para conocer todos los postulados y elementos teóricos, valga la redundancia, del curso que imparte. Se trata de los saberes y conocimientos que el educador posee, y que alimentan el argumento de “no se puede enseñar lo que no se sabe”.

Innegablemente, todos los dominios profesionales docentes son esenciales para la intervención del maestro, sin embargo, el dominio teórico resalta sobre el resto. Teorizo, la idea de que el docente que tiene dominio teórico de los cursos que imparte es automáticamente un buen maestro se deriva de la figura tradicional del profesor. Es bien sabido que, anteriormente, el docente era el centro del proceso educativo, se asumía al alumno como una Tabula rasa dónde el maestro, mediante sus conocimientos, lo educaba. Esta visión del docente ha estado tan presente en todo el mundo que, aunque la educación ha cambiado, son muchas las personas que mantienen dicha idea.

Este paradigma ha quedado profundamente ilustrado en la vida de un servidor mediante una simple explicación que un profesor de ajedrez me dio hace años. Él me preguntaba ¿Qué maestro quisieras tener?, ¿aquel que sabe cien cosas y te enseña una, o el que sabe dos y las dos te las enseña?; No sirve de mucho que el docente sepa aspectos relacionados a su curso si no es capaz de sacar provecho de ellos en sus estudiantes.

Nuevamente, no busco hacer antítesis de la importancia del dominio teórico; al contrario, reconozco que es uno de los dominios más importantes en el quehacer óptimo del

educador, sin embargo, no puede ser suficiente para asignar la etiqueta de *buen docente* a quien la desarrolle.

Resulta imprescindible eliminar este paradigma porque, al hacerlo, el panorama del educador se amplía para valorar elementos usualmente relegados por el dominio teórico, como el enfoque afectivo, los sentimientos o las perspectivas.

### 5.3 El fin invalida los medios (no importa la motivación)

A diferencia de los dos paradigmas anteriores, en los que un servidor ya tenía una predisposición a cuestionarlos; el presente paradigma es uno de los emergentes, producto de la reflexión de esta indagación científica.

Siempre creí que no importaban las causas, motivaciones, fuerzas o impulsos que un maestro sintiera al ejercer su docencia. Durante mucho tiempo, limité mi perspectiva para mirar aquello que aludía a la función docente, afirmando que cada maestro puede obtener sus ganas de trabajar de dónde mejor le parezca, siempre y cuando cumpliera con su deber. Sin embargo, esto no es así.

No puedo negar que las fuerzas que mueven a un docente son variadas y, ciertamente, cada uno puede y tiene el derecho de elegir las; sin embargo, en la búsqueda y aproximación a una docencia ideal, considero pertinente desarrollar motivaciones que aludan al compromiso y amor que el educador siente hacia su docencia.

Resulta curioso reflexionar, ¿Cuántos de los docentes que conocemos, encuentran su mayor motivación en el pago quincenal; o en ver a una persona en especial; o en usar su estancia en la educación como un vehículo para aspirar a funciones superiores del sistema educativo; o incluso para tener algo que hacer?, si bien no hay respuesta, seguramente haya más de un caso en casa ejemplo. Cualquier motivación del docente es profundamente respetable, pero en la búsqueda de un ideal, considero pertinente establecer aquellas cimentadas en fuerzas menos efímeras.

Ciertamente, resulta complicado (más no imposible) que, si la mayor motivación del profesor es su salario, pueda realmente encontrar la fuerza que necesita en ello para construir y aproximarse a su docencia ideal, sabiendo que su máxima motivación se mantendrá intacta sin la necesidad de mejorar como docente. Es por lo que, en mi

opinión, las fuerzas intrínsecas del profesor deben apoyarse en el amor, el compromiso y el deseo que este tiene de incidir positivamente en sus educandos.

Se trata de una visión humana y sensible de la docencia. Al reconocer al ideal docente como un proceso, se debe prestar atención en las fuerzas que propiciarán un mayor esfuerzo. Si bien esto se mantiene como la sugerencia de un servidor, lo verdaderamente necesario de eliminar es el paradigma que reconoce las motivaciones del profesor como algo sin importancia.

#### 5.4 Los resultados son reflejo de los procesos directos

Íntimamente relacionado con el primer paradigma descrito, son muchos los juicios inherentes a la docencia que, de alguna forma, generalizan elementos que deben ser más reflexionados de lo que en realidad lo son. Si bien existen procesos que tienen una meta específica, esto no significa que su relación sea perpetua.

Resulta usual, porque apela al sentido común y a aquello que es perceptible, que los resultados alusivos al desempeño de los educandos respondan directamente a procesos genéricos que modifican drásticamente la percepción del docente. En otras palabras, los resultados inherentes al desempeño de los alumnos no siempre son analizados a profundidad por el educador, lo que lo puede llevar a generar juicios no específicos con relación al alumno y las circunstancias en cuestión.

Por ejemplo, si algún estudiante logra el aprendizaje esperado, esto no necesariamente responde a un correcto proceso de enseñanza. Si bien es cierto que la recolección de saberes previos es fundamental en el desarrollo de cualquier intervención, lo cierto es que realmente no existe un diagnóstico a profundidad que describa aquellos aspectos que el alumno sabe o tiene acercamiento antes de la intervención del educador; por lo que dicho aprendizaje puede ser producto de sus saberes previos y no de la enseñanza (como sugiere el proceso).

Otro ejemplo puede referirse al aspecto actitudinal. Existen estudiantes que evidencian de forma más explícita sus intenciones por contribuir al logro de los objetivos planteados en su proceso de educación, sin embargo, el hecho de que un alumno no esté aparentemente dispuesto a esforzarse o no se interese por su aprendizaje, no



necesariamente es producto de un proceso relacionado al rezago, ya que puede corresponder a aspectos de la vida personal del sujeto en ese momento, su personalidad o su tolerancia al fracaso.

Se trata de un paradigma que se diferencia del sistema unilateral de causa – efecto ya que este último encierra las causas y consecuencias como una obligación, mientras que el presente alude a las predisposiciones que el educador tiene con respecto a ciertos procesos, limitando de esta forma la variabilidad que caracteriza a la educación y, por tanto, mecanizando el trato con sus agentes.

Aunque parece un elemento sencillo, eliminar este paradigma es fundamental porque amplía el panorama del educador, humaniza y sensibiliza su percepción, lo que repercute directamente en su queha(ser) docente; sin olvidar que sigue haciendo justicia al acto crítico de considerar las implicaciones menos supuestas, contribuyendo a una reflexión constante.

## 5.5 La función docente como elemento suficiente para la docencia ideal

Ciertamente, pocos son los elementos que dictan los paradigmas alusivos a la educación con igual o mayor incidencia que el de la función del maestro. La docencia es percibida primordialmente como una labor, tanto por agentes externos como internos. Se trata de una profesión que, como el resto, tiene una función, una razón de ser, y, por lo tanto, tiene diferentes funciones delimitadas que, por su puesto, esperan ser alcanzadas.

Definir la función del docente es proporcional a la perspectiva que se tenga de sí, pero innegablemente tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje. Ya hemos revisado postulados teóricos al respecto, que van desde la formación ciudadana que Freire (2004) menciona, hasta el desarrollo de la educabilidad y trascendencia personal (Maturana 2002); pero todas estas visiones concurren en elementos que el docente debe hacer.

A pesar de que ha sido múltiples veces mencionado, no se debe perder de vista que la docencia ideal es un estrato superior al del buen docente, que mismamente sobrepasa a la figura del docente en estado puro; la función del maestro encaja en esta última figura, puesto que para ser “bueno” e ideal, primeramente se debe cumplir con lo debió, es decir, con la función inicial de la profesión.

Si bien es cierto que la docencia es una profesión altamente demandante y con un grado inmenso de complejidad, lo cierto es que todos los aspectos que contribuyan a delimitar la función del profesor alimentan el deber que este tiene como profesional de la educación, por lo que no trascienden (al menos en su sentido más superfluo) de la figura de un docente correcto; que yo definiría como aquel que cumple con su deber.

Evidentemente, la labor docente ha sido tan subestimada socialmente hablando que, como mencioné en capítulos anteriores, pareciera que es una constante que la mayoría de los docentes no cumplan íntegramente con su deber, lo que provoca que cuando alguno lo hace, automáticamente se asuma como un *buen maestro*; más no se debe olvidar que el hecho de sobrepasar a la mayoría no es sinónimo de ser un *buen docente*.

El cumplimiento de la función del educador no puede trascender, en mi opinión, como un rasgo de los buenos docentes o la docencia ideal, debido a que estos dos estratos superiores no pueden contener en sí mismos aspectos que, en caso de infringirse o no alcanzarse, aludan a una mala praxis, sino mínimamente a un correcto quehacer docente. Además, el deber del maestro es un aspecto altamente complejo, pero alcanzable y continuo (tomando en cuenta los paradigmas anteriores), por lo que no encaja en los ideales docentes como aspectos específicos, pero claramente necesarios para su avance y progreso.

Se busca eliminar el paradigma de que un buen docente, o incluso uno ideal, basta con cumplir su función, pues esto además de limitar los esfuerzos, relega al docente a un rendidor de cuentas que no encontraría mucho sentido en valorar su dimensión afectiva.

## 5.6 El rezago del sentimiento y el pensamiento

Ciertamente, este paradigma confronta algunas ideales arraigados y tradicionales relacionados al queha(ser) docente. Se relaciona íntimamente con los anteriores porque alude a causas sociohistóricas que se han normalizado en sus agentes.

Son muchos los educadores que se han formado y, recíprocamente forman a sus educandos con base en una enseñanza que prioriza los conocimientos y saberes. Resulta complejo evaluar la existencia o ausencia de un saber teórico, más allá de pruebas

estandarizadas como exámenes, cuestionarios o pruebas que demandan principalmente el conocimiento.

Resulta llamativo pensar ¿Por qué no suele haber este tipo de pruebas en base a sentimientos o pensamientos?; quizá se deba a la subjetividad de estos para ser evaluados mediante la asignación de un valor numérico, pero teorizo, está puede ser la razón principal de que los conocimientos escolarizados sean percibidos como útiles solo en contextos académicos. Al final, pareciera que solo se evalúan en la escuela, aunado a que los educandos no reconocen una utilidad por sí mismos ante la falta de un docente que los guíe, por lo que terminan olvidando el conocimiento al no poder aplicarlo en su vida diaria a plena conciencia.

Ciertamente los pensamientos y principalmente los sentimientos han sido demeritados históricamente hablado por la educación. Aunque el sistema educativo de los países Latinoamericanos a encaminado esfuerzos para revertir esta situación, son muchos los docentes en quienes aún impera la idea de que conocer los sentimientos del alumno no sirve para nada.

Considero que el docente que se interesa por saber que piensa, como piensa y por qué piensa; que siente, como siente y por qué siente su estudiante, podrá comprender y sensibilizar su trato y enseñanza. Además, conocer los intereses, dudas, curiosidades y atenciones del grupo le permitirá al profesor explotar estas áreas en búsqueda de impartir una enseñanza que, además de los contenidos teóricos, aborde el 'Para qué' de los mismos, lo que directamente propiciará un aprendizaje situado y un gusto por el tópico como algo extraacadémico.

Ahora bien, este paradigma no solo radica para la visión del educador con respecto a sus educandos, sino para el maestro mismo. Ya se ha hablado de que el docente es un agente activo, no puede asumirse como un rendidor de cuentas mecanizado y pasivo, sino como un ente sentipensante que se apropia del valor de su voz para influir en la revalorización de su labor.

Hablando de la formación en el magisterio, la mayoría de los docentes buscan construirse continuamente con base en nuevos saberes, destrezas, habilidades y conocimientos; pero realmente son pocos los que implementan un esfuerzo real por trabajar sus pensamientos

y sentimientos. Este ámbito no refiere únicamente a la educación socioemocional con fines educativos, sino a las fuerzas intrínsecas que mueven las acciones del docente.

El maestro debe priorizar una mirada sentipensante para reconocer cuáles son y cómo están sus motivaciones, emociones, sentimientos, ideas, intereses, gustos, relaciones, disposiciones y pensamientos con relación a sí mismo, tanto como persona como maestro.

Mucho se ha hablado de la incidencia que tiene la vida personal del educador cuando este se encuentra frente al grupo, por lo que trabajar aspectos que aparentemente salen de la jurisdicción de la profesión no debería ser concebido como algo incensario, sino como una necesidad inteligente de reconocer la naturaleza de la labor.

En mi docencia ideal, comprender las acciones como sentimientos, pensamientos y actos íntimamente relacionados llevará a una valoración auténtica de quién es, qué es y cómo se hace nuestra profesión. Si el docente se reconoce como persona, estará próximo a mejorar por el simple hecho de desechar paradigmas que frenan su mejora.

## 5.7 Docente correcto, Buen docente y ¿Docente ideal?

Aludiendo al paradigma anterior, en aras de construir una docencia ideal, vale la pena delimitar qué se entiende por un docente correcto, un buen docente y un docente ideal, pues al remarcar sus diferencias, se generarán filtros para el área de interés de este trabajo de investigación, que es esta última.

En opinión de un servidor, un docente correcto es aquel que cumple íntegramente con su función, su perfil y su formación. Hablar de la función docente implica aludir implícita y explícitamente a algunos de los aspectos más común del papel del educador, como el dominio teórico, metodológico y didáctico, la enseñanza, la congruencia, la creatividad, las habilidades interpersonales, entre otras.

Por otro lado, el perfil del docente está íntimamente relacionado con la profesionalización del educador. Aspectos como las competencias genéricas y específicas de su área educativa, su presentación, hábitos de higiene, respeto a la institución, puntualidad, compromiso entre muchos otros aspectos inherentes a su figura social.

Finalmente, la formación del educador alude no solo a aspectos de su currículum y su preparación profesional, sino a la formación que tiene como persona de estar capacitada para atender a un grupo. Aspectos socio emocionales, competencias interpersonales y formación continua son algunos ejemplos de la formación.

De esta forma, el docente correcto es aquel que cumple con estos aspectos de acuerdo con su contexto. A pesar de ser teóricamente la figura más propensa de alcanzar, de ninguna manera se sugiere una facilidad en ello. Solo los que somos docentes reconocemos la complejidad de esta profesión; ser un docente correcto es un galardón digno de reconocer en todas partes porque amerita un insaciable trabajo y esfuerzo que amerita mucho tiempo en consolidarse.

Por otro lado, definir un buen docente es una tarea significativamente más subjetiva que el docente correcto, pues requiere de elementos que no están estrictamente definidos en estándares generales. Nuevamente se vuelve necesario reconocer que la presente visión es personal, por lo que resultaría filosóficamente imposible encontrar un gusto total en el lector. Para mí, un buen docente es aquel educador que se reconoce como persona y valora a como personas a quienes lo rodean; se asume como un docente correcto todo el tiempo, en tanto sus posibilidades se lo permitan; además, es quien trasciende en la vida de sus educandos contribuyendo a su desarrollo óptimo como personas.

Desarrollar la definición anterior implica no perder de vista el implícito pero innegable impacto que ha tenido la indagación teórica y metodológica de este trabajo de investigación. Considero que el buen docente primordialmente es aquel que es un docente correcto de forma prolongada y constante y, además, trasciende significativamente en sus alumnos. En el momento en el que el educador se asume como un ente sensible, sobrepasa su deber y lo transforma de una manera mas propicia para un quehacer que va más allá de la enseñanza teórica.

Un docente correcto puede serlo por escasos periodos de tiempo, pero un buen docente se mantiene en los rasgos del docente correcto todos los días, de acuerdo con sus posibilidades. Anexo a, y apelando a algún tópico educativo o personal del alumno, incide en aspectos que no son su deber, interesándose más allá de un aula de clases y después de una jornada laboral. El buen docente siente la necesidad de ayudar a que sus estudiantes se sobrepongan ante una difícil situación, que aprendan más de lo que

deberían conforme a la malla curricular o que se fortalezcan como personas íntegras en sociedad.

La diferencia entre un docente correcto y un buen docente es que el primero no sobrepasa los límites de su deber, mientras que el segundo no traza límites, pero si pasa los ya establecidos por su función para contribuir al desarrollo integral de tanto educando le sea posible.

Finalmente, el docente ideal; se definirá más adelante, pero mantiene una relación parecida con el buen docente y la capacidad de este de hacer una estancia constante basada en el reconocimiento sensible de las personas inherentes al propio educador.

Este paradigma es importante de reestructurar porque, en escancia, es absolutamente necesario en la definición de un ideal. Si no se distinguen esos estratos, seguramente los ideales expuestos carecerán de orden y serán difíciles e irreales de seguir.

## 5.8 Docencia, primero como persona, luego como labor

Esta mirada resulta directamente proporcional a la percepción de la docencia misma. Para muchos docentes, el termino alude primeramente a la profesión, mientras que, para otros, al individuo detrás del papel docente. Ciertamente, ambas percepciones mantienen razones particulares de ser, pero en búsqueda de un ideal sentipensante, es la visión de la docencia como la persona que ejerce una profesión y no viceversa la que, en mi opinión, debería ser mayormente trabajada.

El papel del profesor ha sido múltiples veces relegado a una intervención mecanizada, muchas de las perspectivas de buena docencia giran en torno a cumplir una función, estar capacitado teóricamente o el logro de metas. Desde mi sincera perspectiva, yo considero que no todas las personas pueden ser docentes, pues se trata de una labor altamente demandante que solo aquellos quienes la viven pueden significar esta afirmación. Realmente no se suele escuchar por parte de los propios docentes que su labor sea sencilla, independientemente del nivel o cargo que desempeñen.

Considero primordial que, antes de abundar en la docencia desde su sentido más profesional y teórico, el profesor debe reconocerse a sí mismo como persona, y no olvidar que no dejará de serlo aun cuando sea maestro frente al grupo. Cuando el educador

olvida su naturaleza humana con las imperfecciones que esto implica, estará condenando sus esfuerzos a un papel pasivo, donde no podrá dignificar su voz, contribuir a la revalorización de la labor o interesarse en la construcción y aproximación de un ideal propio que le dote de una identidad crítica y consiente de sí mismo.

No pretendo demeritar la docencia desde su sentido más normativo y profesional, pues no deja de ser un trabajo; pero reconocerse como personas antes que como trabajadores es dignificar la humanidad del docente, y es contribuir a una educación más realista, aunque contradiga en ocasiones los prospectos románticos de lo que debería ser el profesor.

## 5.9 Todos tenemos malos días

Seguramente, a muchos docentes nos apena reconocer que hay días en los que, al toque de la campana que cierra la jornada, lo último que deseamos es pensar en qué aspectos podemos mejorar, y deseamos llegar a casa para hacer cualquier cosa que no tenga nada que ver con educación.

Muchos días, el docente, derivado de una multitud de causas, puede sentir la ausencia de ganas de ir a trabajar. Hay días en los que el docente encuentra la mayor motivación de la jornada mirando el reloj, contando las horas para que termine. Hay momentos en los que el profesor no tiene ánimos, se aburre, se cansa, se desanima, se desespera o, simplemente, hay días en los que el maestro no quiere ser maestro.

No debería avergonzarse el reconocer algo que, casi con toda seguridad, todos los docentes hemos sentido al menos una vez. El problema es que la docencia se ha romantizado a un grado en el que no se puede confesar libremente situaciones parecidas porque, además de que es mal vistas por la comunidad, parece significar que el docente no ama lo suficiente su carrera, o no está lo suficientemente comprometido con la educación.

Se vuelve a apelar al sentido más humano de la labor para reconocer que los maestros seguimos siendo personas que, al igual que el resto, tienen malos días. El hecho de ejercer docencia no dota al educador de la capacidad de ser perfectamente constante, no desanimarse, no fastidiarse o cansarse; al contrario, es bien sabido que las profesiones que ameritan un trato directo con personas suelen propiciar estos sentimientos aberrantes o negativos con relativa frecuencia.

Resulta llamativo pensar; si el docente tiene el derecho de tener malos días, ¿También tiene el derecho de dejar influir a estos sentimientos negativos en su intervención docente?; porque, por un lado, aquellos que afirman que no, entonces realmente se sigue asumiendo al docente como un rendidor de cuentas, reconociendo que sus problemas no importan y que debe cumplir con su función íntegramente sin importar nada más. Por otro lado, al afirmar que sí, se podría asumir como un atentado a la profesionalidad del educador y violentar el derecho de los educandos a recibir la mejor enseñanza posible por parte de sus maestros.

Ciertamente, el dilema es complejo, pero en mi opinión, el docente no puede, tenga ese propósito o no, mantener una disposición e intervención perpetuamente firmes a lo largo de todo su trayecto como educador. Esto no es posible porque el individuo no puede disociar su parte emotiva de la profesional, y menos al hablar de docencia.

No se debe ajusticiar la visión romántica de que el docente tiene que ser intachable todos los días sin excepción, pues, mientras sea persona, es un hecho que, ya sea en la disposición o en la acción viva, no podrá dar su 100% y tendrá áreas de oportunidad en todo momento. En el caso contrario, ¿Para qué molestarse en construir un ideal si el docente se asume como perfectamente constante en sus ideales y acciones educativas?

## 5.10 Lo visible y lo invisible

Apelando a lo expuesto por Freire (2004), se reconoce que aquello que trasciende al exterior mediante manifestaciones de lo aparente mantienen, detrás, fuerzas de igual o mayor trascendencia.

El docente que se deja llevar únicamente por lo manifiesto no contempla el lenguaje descrito por Maturana (2004) ni ajusticia la incidencia del contexto sobre el texto, ni los prejuicios sobre los juicios. Se trata de un paradigma que es tan común que resulta como eje rector de la mayoría de los juicios, etiquetas sociales o percepciones generales que el docente tiene hacia sus estudiantes y hacia sí mismo.

Al hablar de docencia y todo lo que esto implica, el docente debe desarrollar la capacidad de mirar más allá de lo visible. Emitir juicios únicamente por lo que es manifiesto es demeritar la realidad humana y sensible de los actores con los que el docente interactúa



en el proceso educativo. Además, esta desatención provee al maestro de una perspectiva poco fundamentada en el pensamiento crítico, la reflexión y la mirada sentipensante.

Realmente, todos los docentes, en algún momento, nos hemos dejado llevar por las apariencias o por aquello que es perceptible a simple vista. No es, sino hasta determinado tiempo y situaciones después, que el maestro se replantea los juicios emitidos, pero con la dinámica contracorriente no solo de establecer un nuevo juicio, sino de modificar o eliminar aquel que se apresuró en construir. De esta premisa, se deriva la importancia de las primeras impresiones que el sujeto establece con relación a personas, situaciones y objetos, pues es realmente común dejarse llevar por aquello que es perceptible al más mínimo esfuerzo, sin molestarse en reflexionar más allá de forma crítica.

Resulta inquietante cuestionarse ¿Cuántos de los juicios que emitimos como docentes en base a cualquier observable alusivo a la educación fueron realmente cimentados en la apreciación del contexto, el lenguaje y lo invisible?; derivado de dicha reflexión habría que replantearse la percepción que se tiene con respecto la docencia misma.

Si bien el acto crítico de contemplar lo invisible amerita deducción, inferencia e indagación de información que no siempre resultará exacta, es un acto profundamente necesario de implementar lo más pronto posible, pues, a diferencia de otros paradigmas, el presente se acrecienta cuanto más tiempo permanece en el sujeto, porque son más los juicios emitidos bajo esta mirada no consiente.

Para una docencia ideal, el educador debe reconocer la importancia de lo invisible en la emisión de juicios pasados, presentes y futuros. De este modo, no solo se necesita contemplar paradigmas anteriormente revisados que apremian los sentimientos, pensamientos y disposiciones del propio docente y de quienes lo rodean, sino además, hacer de esta nueva percepción un hábito natural en sí mismo, para aumentar las posibilidades de ser plenamente conscientes al percibir la realidad que rodea al maestro, fortaleciendo su identidad.

## 5.11 La reflexión perpetua

Cómo menciona Dewey (2003) la reflexión no se limita a pensar, sino a asumir un rol activo que transforme, propicie y reconstruya la realidad del sujeto crítico. Más que un

espacio delineado de pensamiento, la reflexión debe estar inmiscuida en tanto proceso sea posible, en el afán de naturalizar la reflexión como un acto consiente e inconsciente pero cotidiano, que brinde de sus beneficios en bien de objetivos particulares.

Para el docente, la reflexión resulta fundamental porque se trata de una mirada introspectiva a los procesos y resultados que sus acciones generan y visibilizar a través del lenguaje. Sin reflexión, el sujeto se condena a un estancamiento ideológico y real que no le permitirá mejorar, ya sea desde el propio ideal o de las acciones espontáneas en la vida real.

Sin una reflexión continua, el docente atenta en contra de más realidades dinámicas que permean la educación, por lo que el docente no puede mantener acciones o procesos pasivos sin esperar un deslinde de contextos y nociones que, de alguna forma, perjudicaran su queha(ser) docente presente y futuro.

Tanto para construir como para avanzar hacia un ideal docente, la reflexión crítica es necesaria porque funge como el motor que lleva a reconocer nuevas fuerzas para la encomienda de los esfuerzos en aras de dicho ideal. Siempre y cuando la reflexión sea crítica, se puede tener la certeza que contribuirá de forma directa a la mejora; más aún en la mejora de los procesos o la mejora continua, como es el caso de este trabajo de investigación.

Sin la disposición a una reflexión crítica, la mayoría de las nociones como el reconocimiento del otro, el contexto o la perspectiva de los agentes no tendría sentido alguno. La reflexión es la que permite al docente ser un ente receptivo y no solo expositivo, le permite enseñar y aprender, formar y ser formado, en otras palabras, la reflexión permite la reciprocidad que, en labores humanas y de incidencia social, resulta primordial.

## 5.12 La congruencia en la mejora

Hablar de mejora ciertamente es complejo. Existen diferentes paradigmas con respecto a qué es, cómo se da y de qué sirve ultimadamente la mejora. Usualmente está relacionada a la intencionalidad; es decir, la mejora llega conforme la disposición del sujeto a que esta

ocurra, derivado de más fuerzas consientes y orientadas del individuo. Sin embargo, no se puede negar que, en ocasiones, ocurrir de forma inconsciente o indirecta.

Por ejemplo, si el docente se apresura a llegar temprano a la escuela para tener tiempo de convivir con sus compañeros docentes antes de que comience la jornada, está mejorando su profesionalidad al contribuir a la puntualidad, aunque esta no sea su intención inicial. Sin embargo, en la delimitación y avance hacia una docencia ideal, la mejora debe ser consiente porque el proceso es *continuo*.

El educador no puede esperar mejoras indirectas como una constante cuando se propone un uso práctico de la delimitación del ideal docente. Se debe ser consiente, responsable, perseverante y determinado para aproximarse a un estrato inalcanzable. Sin embargo, en la búsqueda de una mejora consiente, resultaría absurdo partir de acciones prácticas sin tener previamente delimitadas las nociones teóricas alusivas a dicha mejora.

Es, precisamente la congruencia entre la teoría y la práctica, la que permite que una mejora sea continua, la que hace consiente al individuo de las metas a lograr y la que encamina y orienta los esfuerzos en aras del beneficio delimitado. Cuando el docente trata de mejorar continuamente su práctica, sin tener una teoría delimitada; ya sean nociones, metas, ejemplos o ideales, no solo desperdiciará muchos de sus esfuerzos, sino que la dirección que tomen estos últimos puede no ser la “correcta”.

De esta forma, surge este nuevo paradigma que, de inicio a fin, reconoce que la congruencia entre sus dos agentes comienza por la existencia de ambas, para posteriormente acompañarse, complementarse y alinearse para generar una mejora integra. Si el proceso no fuera continuo, realmente no se apremiaría tanto la noción en relación con la acción, pero no es el caso, por lo que la congruencia resulta imprescindible.

### 5.13 La docencia entendida desde el *cómo* y no desde el *qué*

En mi opinión, la docencia ideal debe ampliar el enfoque desde el cual se percibe y construye la enseñanza, la perspectiva y las relaciones interpersonales. Sin demeritar los modelos actuales que rigen cada una de estas tres áreas, ciertamente apremian la visión

mecanizada de la educación y de sus agentes, limitando en muchas oportunidades los sentimientos y pensamientos.

En búsqueda de una mirada sentipensante, se debe resaltar tanto a los sentimientos como a los pensamientos en un mismo nivel que los actos, los saberes o las formalidades. No se trata de subjetivar la educación, sino de entenderla desde una humanidad sensible y no lineal.

Cuando el docente comprende que su enseñanza debe estar basada en el '¿Para qué se enseñan los contenidos?' propicia que el alumno no solo memorice el contenido, sino que lo aprenda, domine, interiorice, utilice y de significado propio. De esta forma, se favorece no solo a la educación, sino a la formación y desarrollo de la educabilidad e integridad del educando; lo que permite una trascendencia verdadera que sobrepasa la función docente y, por lo tanto, alude o a una buena docencia o a una docencia ideal.

En relación con las percepciones del educador desde el cómo y no desde el qué refiere, principalmente, a reconocer la naturaleza de sí mismos, de sus estudiantes, colegas, padres de familia y cualquier ente inherente a la educación, por encima de las funciones que estos tienen. Dignificar cómo pensamos, sentimos y hacemos las cosas; como nos relacionamos, como son nuestros ideales, como somos en lugar del qué es un elemento que humaniza la profesión. Al estar más cerca de una sensibilidad emocional con respecto a las realidades de las personas sentipensantes y los procesos que las ameritan, tanto las nociones como las acciones manifiestas se modifican para adecuarse a la perspectiva del nuevo enfoque.

Las relaciones que el docente mantiene con otros agentes escolares son fundamentales. Se puede deducir mucho de la forma de pensar, sentir y actuar del educador analizando cómo se relaciona con las personas que lo rodean. Cuando el docente trata a sus estudiantes como entes que deben aprender de su enseñanza y no como personas de una edad, contexto e intereses particulares, entonces se infiere una falta de sensibilidad.

Considero que, mientras más sensible sea el maestro, más cerca estará de entender la docencia. Cuando el docente mira desde el cómo y no desde el qué, obtiene un argumento para interesarse en la opinión de sus educandos, se motiva para hacer una enseñanza eficaz y reconoce su percepción como un valor irremplazable en la profesión que ejerce.

A partir de este punto, comienzo a generar los argumentos que, después de la indagación teórico – empírica, contribuyen a concretar una definición de docencia ideal.

#### 5.14 El ideal docente es alcanzable pero no mantenible

Ya se ha reconocido que las figuras del docente correcto, buen docente y docente ideal mantienen diferentes niveles de profundidad en la escala a la que cada educador aspira. Anteriormente se han definido tanto a los docentes correctos, como a los buenos docentes; pero si se busca construir una docencia ideal, habría que anticipar la noción del concepto.

A lo largo de este trabajo de investigación, me he percatado que muchas de las nociones que aluden al maestro, no pueden ser ajenas a la dimensión profesional, qué refiere primordialmente a la labor, deber, y profesionalización del educador. Es pues, de esta forma, que la docencia ideal desde la perspectiva del maestro se divide en dos visiones principales. La primera es la visión de docencia ideal desde la perspectiva del educador sobre el queha(ser) docente. La segunda, es la visión de docencia ideal desde la perspectiva del educador sobre la proceso.

Aproximándose a definir esta última, se reconoce a la docencia como un proceso en el que concurre la participación del docente, pero también del estudiante, del padre de familia, directivos, autoridades escolares, documentos rectores y entes alusivos al proceso educativo. Hablar de una docencia ideal entendiendo como docencia el proceso de educación y formación que amerita una participación activa de diversos agentes puede ser definida desde cualquier perspectiva de dichos agentes, mas no puede ser lograda desde el esfuerzo individual sino colectivo, ya que se trata de un proceso compartido.

En este sentido, reconocer a la docencia como este proceso, permitirá ascender al nivel de un ideal reconociendo que todos sus agentes, dinámicas, recursos y contextos sean óptimos; entendiendo como tal a la disposición, compromiso, esfuerzo, capacidades y actitudes máximas de cada actor. Además, ameritaría del conjunto de recursos e infraestructura mínima para desempeñar una educación de calidad; realidad que, en un país como México, resulta prácticamente imposible por la diversidad de situaciones que las familias viven día con día.

En otras palabras, la docencia ideal se puede definir cómo el espacio en el que converge el maestro ideal, el alumno ideal, el grupo ideal, la escuela ideal, los recursos ideales, los contextos ideales y el resto de los elementos que inciden en la educación. Por lo tanto, el panorama se expande de forma significativa.

Ahora bien, dignificando el objetivo del presente trabajo de investigación, la otra visión de docencia ideal es aquella que es definida desde la perspectiva del docente, por y para el desempeño del educador. La visión del propio maestro sobre aquello que aspira ser (ideal) es un proceso que atiende únicamente el estrato del que el docente tiene control e influencia, esperando que, con su mejora, pueda inspirar al resto de agentes a hacer lo mismo, pero reconociendo las diversas situaciones que permean a la educación; que de alguna forma u otra dificultan el logro de los objetivos.

Antes de definir de forma textual lo que, para mí es la docencia ideal, reconozco un elemento indispensable a desarrollar. Múltiples veces ha sido mencionada la naturaleza inalcanzable pero infinitamente aproximable del ideal.

Un ideal docente no debería ser plenamente alcanzable para que al educador no le sobre margen de esfuerzo, pero tampoco excesivamente lejano para resignar el profesor a acercarse a él antes de emprender sus primeros esfuerzos. Debe haber un equilibrio, es decir, debe ser realista, pero de nivel superior.

Bajo esta lógica, se podría creer que la definición de docencia ideal y todo lo que esta implica no puede ser alcanzado, pero yo no estoy necesariamente de acuerdo. Al reflexionar; aquellas características de los docentes que recordamos como buenos, aquellos aspectos ideales de la educación, aquellos momentos específicos que nos han marcado mediante la figura de un maestro, me pregunto ¿No pueden ser alcanzados ni siquiera por un momento?, concluyo que el ideal, efectivamente es inalcanzable, pero no porque sus metas no puedan ser tangibles en ningún momento, sino porque no pueden ser simultáneas ni constantes.

Considero que aquellos aspectos que han trascendido la vida de cada uno de los que, ahora, somos inherentes a la docencia, no procedieron necesariamente de maestros excelsos en todos los dominios, principios, capacidades, nociones, acciones e intenciones descritas en este trabajo de investigación; incluso, seguramente recordamos a un docente como un gran profesor aun reconociendo que tenía muchas fallas o áreas de mejora. Es

este pensamiento el que me lleva a creer que, al definir los rasgos que caracterizan la docencia ideal, estos pueden ser alcanzados por docentes que no necesariamente se encuentran en este estrato superior que es el ideal.

Considero que, aún el docente que no cumple íntegramente con su función puede tener acciones o repercusiones propias de la docencia ideal, aunque esto no lo sitúe en este dominio superior. Se reconoce que, así como los mejores maestros tienen malos días y fallas inesperados, y no por ello dejan de ser grandes educadores, recíprocamente un maestro en mejora con diversas áreas de oportunidad puede alcanzar, de vez en cuando, alguna característica de la docencia ideal.

Defiendo el argumento de que no se necesita ser un docente ideal para gozar de las acciones de dicho estrato superior. Considero que la naturaleza inalcanzable del ideal se debe a qué es imposible lograr todos los aspectos de una docencia ideal al mismo tiempo, y mantenerlas de forma permanente; como describiré a continuación. Sin embargo, reconozco que prácticamente cualquier docente puede rozar algunos rasgos de la docencia ideal en ocasiones, aunque sigan siendo imposibles.

Después de este largo trayecto teórico – empírico, concluyo con la definición de, lo que para un servidor, es la docencia ideal.

### ¿Cuál es mi docencia ideal?

Se trata del estrato superior de identidad y acción docente. El docente ideal ha superado su estancia como docente correcto y buen docente, cumple íntegramente con su función, provee una enseñanza y formación de calidad, reconoce la perspectiva de sus educandos y entes alusivos a su proceso de educación. El docente ideal se reconoce a sí mismo como un ser valioso, con una voz y perspectiva digna que revaloriza la profesión que ejerce.

El docente ideal trasciende en todos sus educandos de forma permanente. Conecta, incentiva y marca trascendentalmente el ámbito educativo y personal de sus alumnos. El docente ideal cimenta sus motivaciones y fuerzas intrínsecas en el amor y compromiso que siente hacia su labor. El docente ideal mejora continuamente y no es estático. El docente ideal genera gusto y amor por la educación y el aprendizaje, forma personas

sensibles y emotivas, que valoren su mirada sentipensante para comprender mejor el mundo que los rodea.

La docencia ideal es inalcanzable porque debe ser perpetua. Debe ser constante e inclusiva. El docente debe trascender en todos sus educandos de forma tangible. La docencia ideal es tangible diariamente, en cada momento, en cada oportunidad. La docencia ideal es generar en cada oportunidad un mejor educando, un mejor ciudadano y una mejora persona.

La docencia ideal es la capacidad del docente de aprender y ver un maestro en cada uno de sus alumnos. De aprender mientras enseña, de amar su profesión todos los días. En la docencia ideal no hay día que el docente no sienta ganas de ser el mejor maestro que hay. La docencia ideal es la disposición de seguir aprendiendo, es ser congruente con sus expectativas y no generar el sentimiento inconforme de haber podido dar algo mejor.

La docencia ideal es ser un buen maestro cada día, es lograr desde el papel del docente, lo que la educación ideal debería lograr mediante todos sus agentes. Docencia ideal es crear un nuevo contrato que se comprometa a formar e incidir positivamente en cada uno de los educandos como si fuera el único que tendrá el docente en toda su vida. La docencia ideal es ir más allá del deber y de lo necesario, es reconocer la importancia que se tiene en cada uno de los estudiantes.

## Comentarios finales

En la búsqueda de la mejora del *que-a-ser* docente, muchos maestros se limitan a aspectos concretos inherentes a la función del educador. Pocas veces se trasciende sobre los ideales alusivos a la persona que ejerce la enseñanza como una profesión; la docencia es, posiblemente la labor con la mayor correlación entre el deber y el ser del individuo que hay detrás.

Al hablar del *que-a-ser* del profesor, este puede ser concebido de forma imperantemente objetiva o subjetiva al mismo tiempo. Delimitar una docencia ideal no debe ser un espacio casual de reflexión superficial sin trascendencia práctica, sino un proceso arduo, continuo y dinámico que lleve a la mejora. Más que una acción, se define como una disposición del



individuo, pues amerita una reflexión crítica que es palpable en todas las acciones desde donde se presta conciencia de analizar.

No se debe dejar pasar la oportunidad de delimitar aquello a lo que aspira cada maestro en cuanto a su intervención e identidad refiere. En medida que el educador toma conciencia de la importancia de sus ideales, se vuelve un individuo consiente en el proceso continuo de mejora. Aunque las nociones de un ideal docente son relativamente efímeras por su naturaleza dinámica, la propia acción de concentrar esfuerzos por la mejora es provechosa desde el primer momento.

A través de este proceso indagatorio, y en el apartado anterior donde explícitamente se reconoce la respuesta a la interrogante angular de este trabajo de investigación; la cual es *¿Cuál es mi docencia ideal; qué características tiene, y sobre todo, como avanzo hacia ella desde el Sentipensar (me)?*, impera el argumento de haber documentado la construcción de una docencia ideal. Así mismo, se recuerdan las interrogantes planteadas en el primer Capítulo.

*¿Qué se ha entendido como “docencia ideal” ?*, El repaso teórico de los postulados alusivos al Sentipensar y la docencia ideal permite atestiguar nociones que concurren en las definiciones de autores con formaciones tan diversas. La mayoría de los autores coinciden en el cumplimiento de *la función docente* como concepto angular de la buena docencia. Otros autores focalizan su atención en las capacidades del docente para *trascender*, dejar huella o marcar la vida personal del educando; así como la *formación* del sujeto como individuo integro en sociedad.

Existen nociones que difieren parcial o totalmente con la construcción empírica de un servidor, pero gracias a esta indagación, se puede tener un panorama bien encaminado sobre lo que, históricamente, se ha percibido como una docencia deseable.

*¿Qué características posee dicho ideal?*; Existen *constantes* en las diferentes visiones de las personalidades teóricas revisadas en esta investigación que, aunque no dotan de una valía integral, si resaltan como elementos a tomar en cuenta al hablar de las características de un ideal docente. Cumplir con la función; la profesionalización; el dominio teórico; metodológico; y personal; así como el interés; la participación activa; las acciones y disposiciones del educador y su capacidad de trascendencia son algunos de

los aspectos comunes en estas perspectivas. Sin olvidar la disposición misma (que alude a la motivación, el esfuerzo y la constancia) de mejorar el que-a-ser docente.

La indagación y valoración de las diferentes perspectivas docentes sobre la integridad del educador son mayormente perceptibles en la delimitación del ideal docente de un servidor, pero su mayor impacto se encuentra implícito en la reflexión que ha llevado no solo a delimitar los paradigmas ya analizados, sino a los juicios mismos.

*¿Cómo puede el Sentipensar contribuir a su definición y aproximación?*; Hablando de docencia ideal, no se debe perder de vista que la construcción aquí documentada ha mantenido el enfoque de reconocer al docente como una persona que ejerce una labor y no como una labor ejercida por una persona. Desde esta visión, sería imposible delimitar una docencia ideal sin indagar en la visión, percepción, intereses, necesidades y opiniones de los docentes; no solo referentes a su trabajo, sino a su naturaleza como individuos sentipensantes.

*¿De qué sirve definir la docencia ideal y Sentipensamiento como herramienta angular de la mejora?*; Entendiendo que la mejora continua es un proceso que amerita de la delimitación de las nociones anheladas y las acciones prácticas que lleven al sujeto a aproximarse a ella, todo ideal debe estar sustentado en un enfoque. En este caso, el enfoque primario es el Sentipensar porque, sin sus postulados, no hubiese sido posible delimitar una docencia deseable con las características de una visión humanista y sensible.

Es, de esta forma, que se recuerdan los supuestos de investigación plasmados en el primer Capítulo de esta investigación hace mas de medio año.

*“Teorizo, la ausencia de una delimitación alusiva a la docencia ideal se traduce en la principal causa de prácticas docentes descontextualizadas, inapropiadas e incorrectas que muchos docentes han normalizado y repetido hasta caer en una falsa normalidad, propiciando consecuencias negativas en sus alumnos”.*

Ciertamente, la ausencia de la construcción propia de un ideal docente contribuye de forma directa a la figura del educador como individuo pasivo, que rechaza la responsabilidad de revalorizar su profesión mediante el uso crítico de su voz.

Cuando el docente no tiene una docencia ideal en mente, la mejora no es imposible, pero si es inconstante. Si bien las “malas” praxis tienen infinidad de causas que resultan más

difíciles de rastrear que de percibir; y por ende no se concurre con este primer supuesto, debido a que no ha podido demostrar que la ausencia de un ideal es la principal causa de malas intervenciones por parte del docente, esta visión no es del todo incorrecta.

Contrastando el supuesto con la noción resultante de este proceso indagatorio se reconoce que la ausencia de un ideal docente no es la causa principal de las malas praxis; pero si se postula como uno de los factores principales que permiten que dichas carencias se normalicen por periodos significativos y, en el peor de los casos, hasta perpetuos en los educadores.

Se reconoce a la mirada sentipensante como un eje rector en el cambio de los procesos alusivos a las acciones, por lo que su presencia o ausencia impacta principalmente de forma implícita mediante el que-a-ser docente.

*“Considero que la falta de atención a esta problemática se debe, principalmente, a que ni siquiera es considerada como una problemática, debido a que son pocos los educadores que valoran la delimitación de un ideal como recorrido primario en la mejora educativa desde propio maestro”.*

Se concurre con el presente supuesto, reconociendo principalmente en las entrevistas aplicadas que los docentes no demeritan una visión sentipensante, pero no han indagado directamente en el concepto debido no solo al desconocimiento de este, sino a una peligrosa pasividad que ha llevado al educador a no cuestionarse más allá de lo aparente con respecto a su propia docencia.

Indagar en un aspecto que contribuya a la identidad docente (como es el caso) no parece una acción tan provechosa como hacerlo en tópicos de mayor renombre como el material didáctico o la evaluación; pero innegablemente es un enfoque primario en la búsqueda de la mejora del que-a-ser del profesor.

*“No estructurar un ideal de docencia propio, puede conducir a la búsqueda no enfocada de la mejora, posiblemente, no se tenga un sustento crítico y real de los ideales que muchos docentes construyeron de manera informal, acatando indicaciones y recordando buenas perspectivas empíricas de docentes que, en algún momento, les formaron, pero sin reflexionar realmente en sus bases y dejándose llevar por un conformismo que se puede traducir en una baja calidad de la intervención educativa”.*

Este último supuesto se puede ver reflejado principalmente en diferentes contradicciones que algunos agentes entrevistados desvelan con respecto a sus propias respuestas. Como se analizó en su momento, algunos docentes son capaces de reconocer valor en la mirada sentipensante solo si una interrogante explícita lo amerita; pero tan pronto esta guía se aleja, pareciera que se olvidan de la importancia que, hacía unos momentos remarcaban.

Se reconoce que muchos de los paradigmas que envuelven la docencia se ha asentado como prejuicios que no se cuestionan, por lo que la premisa de hacerlo parece atentar en contra de principios dogmáticos no muy alentadores a la reflexión crítica. Sin embargo, esta es la realidad de muchos docentes, que ya sea por indiferencia o por decisión consciente, no emprenden esfuerzos en construir una docencia ideal propia.

Sin lugar a duda, esta investigación está repleta de invitaciones a la reflexión, al cambio y a la deconstrucción de paradigmas. Invito a valorar el Sentipensar como una necesidad. Realmente esta indagación y construcción empírica hubiese sido imposible sin contemplar los elementos de una visión sentipensante, por lo que hablamos de una necesidad que, desafortunadamente, pocos reconocen.

Espero que, a lo largo de este trabajo, usted haya encontrado inspiración para emprender este significativo proceso para su vida docente. Brindo este material, esperando le sea de gusto y utilidad, deseándole el mayor de los éxitos en la construcción de su ideal.

## REFERENCIAS

- Alvarez-Gayou, J. L. (1999). *Investigación cualitativa*. Revistas de investigación científica y social, 5 (2), 117-123.
- Acedo, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea ediciones.
- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1-19.
- Barrios-Tao, H. (2016). *Neurociencias, educación y entorno sociocultural*. Educación y educadores.
- Basabe, Laura; Cols, Estela. (2007). *La enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Cáceres, C., Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 6.
- Castañeda, J. (2005). Reseña de " Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo" de John Dewey. *Revista Intercontinental de psicología y educación*, 154-162.
- CEDECOM. (14 de Abril de 2015). *Youtube*. Recuperado el 2 de Marzo de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=ZTVEDhInt0A>
- Chirinos, N., & Padrón, E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 481-492.
- De Castillo, C. (2022). *Reflexión del docente y pedagogía crítica*. Caracas: Laurus.
- De la Torre, S. (2016). Aspectos y claves de una capacidad compleja. Cuadernos de pedagogía. *Redined*, 46-48.
- De la Torre, S., & Fernandez, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10.
- Escudero, M. (2020). *youtube*. Recuperado el 8 de Marzo de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=7PdHB5EGwKQ>
- Ética psicologica . (27 de Sep de 2017). *youtube*. Recuperado el 5 de Marzo de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=5YGB03U8S1M>

- Fonseca, D. (2018). *fdocuments*. Recuperado el 26 de Febrero de 2022, de <https://fdocuments.mx/document/cesar-dario-fonseca-bautista-curriculum-metodos-de-investigacion-i-y-ii.html>
- García, R., & Bautista, C. (2016). *Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*. San Cristóbal de las casas.
- García, V., & Moyano, C. (2018). *Psicología online: el pensamiento*. Recuperado el 6 de Marzo de 2022, de <https://www.psicologia-online.com/el-pensamiento-segun-dewey-2616.html>
- Jaramillo, O. (2008). *La formación ciudadana en la obra de Freire*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- López, A. (10 de 11 de 2017). *Dctoradocsj*. Recuperado el 25 de Febrero de 22, de [http://www.uco.es/doctoradocsj/index\\_htm\\_files/CV%20Ana%20Belen%20Lopez%20Camara.pdf](http://www.uco.es/doctoradocsj/index_htm_files/CV%20Ana%20Belen%20Lopez%20Camara.pdf)
- Lújan. (2019). *Intercultural*. Recuperado el 20 de Febrero de 2022, de <http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/4>
- Magenzo, A. (2003). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. Lima: IPEDEHP.
- Maturana, S. (1996). *Desarrollo de funciones cognitivas en niños de sectores socioculturalmente deprivados*. Santiago de Chile: N/A.
- Maturana, S. (2004). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Valencia: Universitat de València.
- Maturana, S. (2016). *Mercado público*. Recuperado el 11 de 2021 de Febrero, de [file:///C:/Users/seven/Downloads/SILVIA\\_L%3%93PEZ\\_DE\\_MATURANA\\_CV%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/seven/Downloads/SILVIA_L%3%93PEZ_DE_MATURANA_CV%20(1).pdf)
- Montagut, M. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores argentina.
- Moraes, M., & De la Torre, S. (2002). *Sentipensar desde la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación*. Madrid: Creativida.
- Panqueva, S. (2009). *Concepción de maestro en Freire*. Bogotá: UPTC.
- Romesin, H. (2016). *uchile.cl*. Recuperado el 26 de Febrero de 2022, de <https://www.uchile.cl/presentacion/historia/grandes-figuras/premios-nacionales/ciencias/humberto-maturana-romesin#:~:text=Naci%C3%B3n%20el%2014%20de%20septiembre,beca%20de%20la%20Fundaci%C3%B3n%20Rockefeller>.
- Rosana Santiago García. (2022). *scholar.google*. Recuperado el 25 de Febrero de 2022, de <https://scholar.google.com.mx/citations?user=Wrxl4n8AAAAJ&hl=es>

Saiz, C., & Rivas, S. (2008). *Intervenir para transferir en pensamiento crítico*. Santiago de Chile: Praxis.

Saturnino de la Torre. (2012). *Revista unam.mx*. Recuperado el 20 de Febrero de 2022, de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/curriculum.htm>

Segovia, A. (2000). El pensamiento: una definición interconductual. *Revista de investigación en psicología*. *Revista de investigación en psicología*, 25.

Vásquez, M. (2016). *Dialnet.unirioja*. Recuperado el 20 de Febrero de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2309630>

**Entrevista a un docente en formación de primer año** (Escuela Normal de Ecatepec); Marzo, 2022. Licenciatura en Educación Primaria.

### **Aproximación hacia una docencia ideal. La necesidad de sentipensarse.**

1. **¿Conoce usted el termino *Sentipensar*?** (En caso de ser negativa la respuesta, se dará una breve explicación sobre la definición).

No lo conozco, pero intuyo que se trata de sentir para pensar.

2. **¿Considera que reconocer el vínculo sentimiento – pensamiento ayuda a entender la docencia?**

Considero que sí. Los maestros somos personas que no dejan de sentir por el hecho de ser maestros. Creo que el maestro puede entender más a fondo su labor si es capaz de reconocer sus sentimientos y pensamientos como algo positivo y útil en la mayoría de las intervenciones que tenga con los alumnos.

3. **¿Considera que el docente debe limitar sus emociones y sentimientos que no contribuyan al desarrollo de su clase cuando se encuentre frente al grupo?**

Sí. Aunque no es lo correcto, se nos ha dicho que el docente debe dejar fuera del salón de clases sus problemas, sus preocupaciones, sus miedos, las cosas malas que le hayan pasado en el día. Al final los alumnos no tienen la culpa, ellos se merecen recibir la mejor educación posible de nosotros, y si el docente se deja llevar por sus emociones los alumnos se dan cuenta y eso perjudica la forma en la que nuestra clase impacta en ellos.

4. **¿Considera oportuno contemplar la opinión de las personas que nos rodean para definirnos, sentirnos y pensamos de la forma en la que lo hacemos, o considera que el reconocimiento propio es suficiente para dicha acción, y las opiniones ajenas son anexos que enriquecen, pero no son necesarias?**



Considero que es un poco de ambas. Ciertamente los maestros y cualquier persona solo se necesita a sí misma para sentirse bien. Aún los amigos más cercanos o la familia puede irse en cualquier momento, pero uno siempre se tiene a sí mismo para sentirse bien. Evidentemente, si hay personas positivas que nos ayudan a sentirnos mejor con nosotros mismos, valorados y queridos ese es un recurso que es mejor tener a no tener, pero yo considero que se vuelve necesario dependiendo la estabilidad emocional de la persona. Hay personas que necesitan ayuda permanente y hay quienes solos pueden salir adelante.

#### **5. ¿Cómo definiría la función del docente?**

La función del maestro siempre es enseñar. No es el único que enseña, pero si es el encargado cuando está en la escuela de que sus alumnos tengan más posibilidades de aprender. El maestro tiene la función de apoyar el aprendizaje y los saberes de sus estudiantes o de cualquier niño o niña que tenga relación con él en la escuela.

#### **6. ¿Considera que, si un docente cumple íntegramente con su función, se trata de un buen docente?**

Considero que sí. Cuando un docente es capaz de cumplir su función, significa que ha hecho las cosas bien. A veces, a pesar de que el docente es bueno, el alumno no logra aprender lo esperado por diferentes factores que el maestro no controla, pero esto no significa que el haya hecho mal su labor. Para mí se trata de dinámicas; si la mayoría del grupo aprende, el docente hace las cosas bien, si no es así, el docente debe replantearse cómo da sus clases, porque los resultados no están siendo los esperados.

#### **7. ¿Qué entiende por buena docencia?**

Yo creo que la buena docencia es la calidad de la educación que ofrece el maestro. Es cuando se compromete con su trabajo y hace todo lo necesario para lograr los objetos propuestos. Es un conjunto de rasgos (compromiso, dominio del tema, saber conectar con su grupo, y seguir aprendiendo) que el maestro posee y los usa a su favor.

#### **8. ¿Cuál es la diferencia entre un buen docente y docencia ideal?**

La docencia ideal es lo que significa ser un docente perfecto, libre de errores, como algo deseable; y el buen docente es quien va detrás de ese objetivo y sigue aprendiendo,

aunque se equivoque, pero que se esfuerce por ser mejor hasta poder alcanzar la docencia perfecta.

**9. ¿Considera que el aprendizaje del alumno es mayormente responsabilidad del docente? ¿Por qué?**

Sí. Porque para eso nos estamos formando. Los docentes nos preparamos para que los alumnos aprendan, y aunque no es el único responsable de que esto pase, si es el principal porque debemos usar la teoría a nuestro favor. No hay alumno que no pueda aprender, el docente debe encontrar la forma que cada estudiante tiene para lograrlo, y apoyarlo.

**10. ¿Considera que el docente debe cambiar/adaptarse en relación a prácticas, creencias, formaciones y conocimientos? ¿Por qué?**

Considero que, si debe cambiar, porque la tecnología avanza todos los días, y en diez o veinte años no se usarán los mismos aparatos, y adaptarse siempre es bueno porque es sinónimo de mejora.

**11. ¿Los ideales docentes deberían ser genéricos o particulares?**

Son generales porque son las cosas que pasan de generación en generación, y las que cambian de acuerdo a las exigencias del gobierno y de los estudiantes. No pueden ser particulares porque los docentes seguimos siendo trabajadores del estado, y no podemos hacer lo que queremos, como mucho creen.

**12. ¿Tiene usted una docencia ideal propia? ¿De dónde proviene?**

Ahora no, porque aún tengo pocas prácticas y no estoy bien en un grupo, pero tengo ideas de maestros que me han inspirado a ser como ellos. (Al ser cuestionada por esos docentes...) son maestros que generaron en mí un gusto por la escuela, por los libros y por el aprendizaje, y ese mismo gusto quiero yo generar en mis alumnos.

**13. ¿Definir la docencia ideal solo debe contemplar el punto de vista de el/los docente(s)?**

Considero que sí. La gente puede opinar, pero si alguien sabe de la docencia, son los maestros; sería absurdo que nosotros opináramos de otras carreras como si supiera más que ellos de lo que se trata su trabajo. Cada quien debe opinar de lo que sabe, todos

pueden opinar, pero para definir ideales, solo deberían considerarse a los docentes porque ellos son quienes viven la educación.

**14. ¿Cómo definiría usted la docencia ideal?**

Cómo dije antes, la docencia ideal es como un prospecto perfecto de lo que significa ser un buen maestro. Son aspectos que el docente debe cumplir todos los días y que van a llevar al logro de los objetivos de cada escuela. Es que el docente siga aprendiendo y mejorando.

**15. ¿Cómo considera usted que se avanza hacia una docencia ideal**

Aprendiendo todos los días. Aunque somos docentes, nunca dejamos de aprender, incluso de nuestros estudiantes. El maestro no lo sabe todo, puede tener errores y es normal, pero lo que lo hace avanzar es el no rendirse y el querer seguir aprendiendo.

**Entrevista a un docente en formación de segundo año** (Escuela Normal de Chalco);  
Marzo, 2022. Licenciatura en Educación Primaria.

### **Aproximación hacia una docencia ideal. La necesidad de sentipensarse.**

1. **¿Conoce usted el termino Sentipensar?** (En caso de ser negativa la respuesta, se dará una breve explicación sobre la definición).

No, jamás lo había escuchado.

2. **¿Considera que reconocer el vínculo sentimiento – pensamiento ayuda a entender la docencia?**

Creo que sí. Los sentimientos y los pensamientos son algo real, no podemos evitar tener ambos, y la docencia es una profesión de alto impacto. Considero que no solo ayudan a entender la docencia desde el punto de vista del docente, sino también del alumno, porque de esta manera podemos ser más comprensivos con las cosas que hacen o no hacen nuestros alumnos, que se puede deber a sus sentimientos o pensamientos.

3. **¿Considera que el docente debe limitar sus emociones y sentimientos que no contribuyan al desarrollo de su clase cuando se encuentre frente al grupo?**

No creo que deba limitar sus sentimientos, más bien considero que debe aprender a qué no lo controlen. Cualquier persona debería tener una educación socio emocional constante, no se trata de limitar lo que se siente, sino de controlarlo, suspenderlo por un momento e ir a dar clase sin esas preocupaciones.

Pienso que este es un reto muy grande para los maestros porque, aunque es lo que debemos hacer, ciertamente es complicado porque hay situaciones personales, financieras, de pareja, familiares, que, aunque uno es consiente que debe controlar, muchas veces es difícil, pero el docente debe ser fuerte para lidiar con eso y más. Por eso la docencia no es para cualquier persona, y quien piensa que es fácil solo necesita estar un día en la piel del maestro para arrepentirse.

**4. ¿Considera oportuno contemplar la opinión de las personas que nos rodean para definirnos, sentirnos y pensamos de la forma en la que lo hacemos, o considera que el reconocimiento propio es suficiente para dicha acción, y las opiniones ajenas son anexos que enriquecen, pero no son necesarias?**

Escuchar lo que las personas que nos rodean tienen para decir siempre será algo inteligente. Lo positivo lo tomamos y lo negativo se desecha. Siempre es bueno ver el acto desde dentro, pero también desde fuera. Yo considero que todos necesitamos de un apoyo, de consejos, de retroalimentaciones y solo hay que saber discriminar información para ver qué sirve y que no.

**5. ¿Cómo definiría la función del docente?**

Enseñar. Creo que el docente fue creado socialmente para enseñar. (Al ser cuestionado sobre el acto de enseñar) el docente no es el único que puede enseñar, de hecho, si nos ponemos a pensar en todo lo que una persona puede y va a aprender en toda su vida, un solo maestro de tercer o cuarto grado de primaria le va a enseñar muy pocas cosas que tal vez no se acuerde después de ninguna de ellas, pero aun así si función es enseñar, es guiar, como dice el plan de estudios (aludiendo a Aprendizajes Clave 2017), y es acompañar su aprendizaje. Esa es nuestra función.

**6. ¿Considera que, si un docente cumple íntegramente con su función, se trata de un buen docente?**

Considero que el docente que cumple con su función de enseñar y ser un agente de provecho para el estudiante, es un buen docente. No pienso que, si el aprendizaje no se consolida en algún alumno sea responsabilidad total del docente, habría que estudiar las causas, porque no siempre un buen maestro generará aprendizaje en todos los alumnos (...) si la enseñanza es buena, el docente es bueno, pero a veces una buena enseñanza no basta para hacer que los alumnos aprendan; se derivan muchas causas.

**7. ¿Qué entiende por buena docencia?**

Es lo que dejan ver los buenos docentes. Es el reflejo de aquellos que aman su labor, se preparan y se esfuerzan todos los días. No solo se ve en los resultados, se ve en la sonrisa que muestran al hacer su trabajo.

**8. ¿Cuál es la diferencia entre un buen docente y docencia ideal?**

El buen docente es el que hace la docencia ideal. El buen docente es la persona, la docencia ideal es lo que hace. Es recíproco, los buenos docentes hacen docencia ideal, y cuando ocurre la docencia ideal es impartida por un buen docente.

**9. ¿Considera que el aprendizaje del alumno es mayormente responsabilidad del docente? ¿Por qué?**

No. Considero que la responsabilidad es de todos, es del alumno, de los padres y del docente. Los tres tienen el mismo grado de responsabilidad, porque, aunque dos cumplan, si uno no es responsable con lo que le toca, el aprendizaje no se asienta como debería. (al ser preguntado si el aprendizaje solo se logra con esta colaboración de tres agentes) si, el aprendizaje solo se logra de esta manera, si no se mantiene como conocimiento, y el conocimiento se olvida con el tiempo.

**10. ¿Considera que el docente debe cambiar/adaptarse en relación a prácticas, creencias, formaciones y conocimientos? ¿Por qué?**

Claro que sí. El docente que no se actualiza no puede ser un buen maestro. El docente cambia para adaptarse a sus alumnos, a su escuela que le toca, a sus contenidos, a su entorno. El docente debe seguir transformándose día con día porque, si no lo hace, se estanca en un pozo de ignorancia, no por no saber, sino por no querer seguir aprendiendo.

**11. ¿Los ideales docentes deberían ser genéricos o particulares?**

Los ideales docentes son generales, pero cada uno lo adapta a sus posibilidades. Hay cosas que no se pueden hacer con las características del contexto, pero lo importante es tener la intención de mejorar.

**12. ¿Tiene usted una docencia ideal propia? ¿De dónde proviene?**

Para mí, la docencia ideal es el perfil de egreso de la licenciatura. Son rasgos que todo docente debe tener si quiere ser reconocido como un "buen maestro". Aunque no parezcan tan complicados de alcanzar, lo cierto es que, si es difícil, y no solo se trata de alcanzarlos, sino de mantenerlos en la práctica, porque si no sacamos provecho de ellos, de nada sirve conocerlos. Igual, si el día de mañana sale un nuevo perfil de egreso de

otro programa de estudios, los docentes nos debemos adaptar a él porque es lo que va a guiar nuestra intervención.

**13. ¿Definir la docencia ideal solo debe contemplar el punto de vista de el/los docente(s)?**

Cómo dije antes, todas las opiniones son buenas, siempre y cuando uno sea capaz de elegir aquellas que nos sirven y aquellas que no. Todos pueden opinar acerca de la docencia ideal, pero quienes van a saber más son los propios maestros porque ellos reconocen la diferencia que hay entre lo que se supone que es un maestro, y lo que termina siendo todos los días. Considero que cualquiera que ha estado frente a un grupo al menos una vez, puede opinar, y por eso los programas de estudio están elaborados por docentes y ex-docentes.

**14. ¿Cómo definiría usted la docencia ideal?**

La docencia ideal es el conjunto de rasgos que se espera que el docente tenga desde el primer hasta el último momento de ser titular de un grupo. Son saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y demás aspectos que refieren a la capacidad del maestro. Mientras más capaz sea un maestro, mejor hará su trabajo.

**15. ¿Cómo considera usted que se avanza hacia una docencia ideal**

La mejora siempre es continúa, se trata de seguir aprendiendo, de no conformarse y pensar que, si una planeación nos funcionó hace un año, no necesariamente lo hará los 29 años que faltan. Se trata de actualizarse, de tener la humildad de mejorar, de tomar asesorías, de hacer crítica reflexiva, de pensar que siempre se puede hacer algo mejor.

**Entrevista a una docente en formación de tercer año** (Escuela Normal de Ecatepec);  
Marzo, 2022. Licenciatura en Educación Primaria.

### **Aproximación hacia una docencia ideal. La necesidad de sentipensarse.**

1. **¿Conoce usted el termino Sentipensar?** (En caso de ser negativa la respuesta, se dará una breve explicación sobre la definición).

Me parece familiar, pero no a ciencia cierta.

2. **¿Considera que reconocer el vínculo sentimiento – pensamiento ayuda a entender la docencia?**

En ocasiones sentimos lo que sentimos por los pensamientos que tenemos, y pensamos lo que pensamos por los sentimientos que tenemos. Reconocer o no reconocer el vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo es decisión de cada uno, pero existe. Mientras más conscientes somos de este vínculo nos hacemos más humanos, más sensibles; y esto en una labor como la educación básica es fundamental. Para entender la docencia se debe ser lo más humano posible.

3. **¿Considera que el docente debe limitar sus emociones y sentimientos que no contribuyan al desarrollo de su clase cuando se encuentre frente al grupo?**

Más que limitar, yo diría que el docente debe saber autorregular sus emociones. Cuando hay situaciones imprevistas y la preocupación o los nervios nos invaden, es difícil aparentar que todo está bien, y no está mal fallar, está mal no intentarlo. Los alumnos son muy receptivos al estado de ánimo de su maestro, y él se encuentra mal, ellos lo notan. Considero que hay situaciones extremas en las que es mejor que el docente no se presente a la escuela, pero hablando de problemas más cotidianos, el maestro debe trabajar sus emociones diariamente para estar preparado ante imprevistos.

4. **¿Considera oportuno contemplar la opinión de las personas que nos rodean para definirnos, sentirnos y pensamos de la forma en la que lo hacemos, o considera que el reconocimiento propio es suficiente para dicha acción, y las opiniones ajenas son anexos que enriquecen, pero no son necesarias?**



Considero que el primer y principal responsable de asignarse un valor como profesionalista de la educación, como persona, un valor al trabajo que realiza y a la preparación que tiene es el mismo maestro. No podemos esperar ser valorados por otras personas si no nos valoramos a nosotros mismos. Considero que los puntos de vista de otros agentes como los compañeros educadores, los estudiantes o los colegas siempre son de mucho provecho porque nos pueden hacer ver detalles que tal vez nosotros no somos capaces de ver. Contemplar la opinión es algo inteligente, siempre y cuando el docente ya se haya asignado un valor para no depender de perspectivas ajenas, sean buenas o sean malas.

#### **5. ¿Cómo definiría la función del docente?**

El docente tiene la función de educar y formar. Tiene la función de guiar y acompañar, de interesarse por sus estudiantes, de hacer todo lo que esté en sus manos para que cada uno de sus alumnos aprenda el mayor de cosas posible. El maestro tiene la función de asumir una responsabilidad en el aprendizaje del niño y cumplir su parte en este proceso, otorgando a cada uno de sus alumnos una enseñanza de calidad.

#### **6. ¿Considera que, si un docente cumple íntegramente con su función, se trata de un buen docente?**

No necesariamente. El aprendizaje no siempre se logra de una sola manera, existen aprendizajes que ocurren con violencia, con repetición exhaustiva o con técnicas no del todo sugeridas. Un docente puede generar aprendizajes a costa del gusto por la escuela de sus alumnos, o de la explotación de trabajos. Es por eso que, impregnada en su función, el docente debe mantener el buen trato, los valores, la comunicación asertiva, y un sinfín de competencias para generar no solo un conocimiento, sino un desarrollo como individuos de cada estudiante.

#### **7. ¿Qué entiende por buena docencia?**

La buena docencia es la apropiación del significado docente. Es cuando el maestro se reconoce como tal y orienta sus acciones hacia sus funciones y principios. Cuando el maestro reconoce sus áreas de oportunidad, pero no quedándose ahí comienza a mejorar y trabajar una a una. La buena docencia es lo que motiva al maestro a mejorar todos los días. Es lo que quiere lograr, mantener y superar.

**8. ¿Cuál es la diferencia entre un buen docente y docencia ideal?**

Considero que un buen docente es aquel que cumple con sus obligaciones y genera un gusto por la escuela y el aprendizaje en sus estudiantes. La docencia ideal es la práctica del docente, lo que lleva a cabo todos los días. Creo que la docencia ideal si existe, pero no como una docencia sin errores, sino como la práctica del docente que está en busca de la mejora; esa es la docencia ideal.

**9. ¿Considera que el aprendizaje del alumno es mayormente responsabilidad del docente? ¿Por qué?**

Yo diría que sí, pero no es el único responsable, y depende del tipo de aprendizaje. Por ejemplo, el maestro es el mayor responsable del aprendizaje que se desarrolla en la escuela, pero no es responsable de la enseñanza que los pequeños reciben en sus hogares. El aprendizaje del alumno es un proceso de varios actores y varios momentos, no se limita a la escuela, por lo que, si hablamos del aprendizaje en términos generales, el aprendizaje para la vida, el mayor responsable es el propio sujeto (estudiante).

**10. ¿Considera que el docente debe cambiar/adaptarse en relación a prácticas, creencias, formaciones y conocimientos? ¿Por qué?**

Es algo que debería y debe hacer. Debería porque de esa forma sigue aprendiendo, sigue mejorando para sus siguientes grupos, y debe hacerlo porque es un derecho que los niños tienen, recibir una educación de calidad. Cuando un maestro cree que ya no puede mejorar, está muy lejos de su idea, porque el solo argumento soberbio de pensar que somos perfectos es algo negativo, no solo para el maestro mismo, sino para sus alumnos y las personas que lo rodean. Incluso alejándonos del aspecto profesional, todas las personas deberíamos estar dispuestas a adaptarnos.

**11. ¿Los ideales docentes deberían ser genéricos o particulares?**

Los ideales docentes son una mezcla de ambos. Un docente no puede ser un buen docente simplemente con el argumento de cumplir con lo que él cree que está bien. Nos debemos a obligaciones, principios y guías del estado, de los autores que conforman la formación de los normalistas y los pedagogos, así como de otros profesionistas que imparten clases en algún nivel escolar. Aun así, considero que cada maestro debería tener una idea de lo que significa ser buen maestro; y de hecho creo que todos la tenemos, solo que algunos no le damos mayor importancia.

**12. ¿Tiene usted una docencia ideal propia? ¿De dónde proviene?**

Claro que sí. Yo busco ser una mezcla de los mejores docentes que he tenido a lo largo de mi vida. Desde el preescolar, la primaria, la secundaria, la preparatoria y ahora en la normal, voy apropiándome de elementos que yo admiro, que yo quisiera tener y comienzo a trabajar en ellos para convertirme en el docente que me hubiese gustado tener cuando era pequeña o que me gustaría que mis hijos tuvieran. Así mismo, trato de recordar aquellas cosas que no me han gustado de mis profesores y las evito; uso mi experiencia como estudiante para saber que quiero y que no quiero ser.

**13. ¿Definir la docencia ideal solo debe contemplar el punto de vista de el/los docente(s)?**

Desconozco si existe un perfil de docencia ideal por la SEP o de alguna institución. Sé que detrás de los planes y programas de estudio, de las orientaciones para los maestros y maestras y los documentos que sustentan la educación hay maestros en servicio que participan para elaborar dichos documentos. Considero que está muy bien que se tome en cuenta la perspectiva del docente; al final son ellos quienes hacen la educación en la práctica, quienes asumen las consecuencias y los retos en las aulas, y por ello pienso que si punto de vista siempre será necesario.

**14. ¿Cómo definiría usted la docencia ideal?**

La docencia ideal es lo que el maestro en mejor continúa busca. Son metas que van cambiando y se van haciendo cada vez más difíciles de alcanzar, de esta forma el maestro siempre irá detrás de ellas, siempre estará abierto al diálogo, a la mejora y al fortalecimiento de sus capacidades.

**15. ¿Cómo considera usted que se avanza hacia una docencia ideal?**

Para avanzar a la docencia ideal hace falta constancia. Muchas veces se emprende la iniciativa de mejorar, pero se abandona al poco tiempo. Se trata de ser constantes, tener objetivos y metas a seguir y no ser conformista, prepararse y hacerse apto para afrontar todos los retos de la educación que sean necesarios para cumplir con nuestra función de una forma alegre, ejemplar y profesional.

**Entrevista a una docente en formación de cuarto año** (Escuela Normal de Neza 1);  
Marzo, 2022. Licenciatura en Educación Primaria

### **Aproximación hacia una docencia ideal. La necesidad de sentipensarse.**

1. **¿Conoce usted el termino Sentipensar?** (En caso de ser negativa la respuesta, se dará una breve explicación sobre la definición).

No. No lo conozco.

2. **¿Considera que reconocer el vínculo sentimiento – pensamiento ayuda a entender la docencia?**

Todo lo que nos haga más sensibles a las distintas realidades nos ayuda a comprender mejor la docencia. Volvernos más humanos, reconocernos como seres sensibles y a la vez pensantes no es un signo de debilidad ni va en contra de la teoría. Con tantos autores y bibliografías y con tantos libros con los que los maestros debemos lidiar a veces pensamos que hablar de sentimientos no es algo que nos ayude, cuando en realidad es lo que necesitamos para entender exactamente a qué nos estamos dedicando.

3. **¿Considera que el docente debe limitar sus emociones y sentimientos que no contribuyan al desarrollo de su clase cuando se encuentre frente al grupo?**

Creo que sí. El docente debe limitar lo que siente para tener un trato neutro para con sus alumnos. Debe limitar sus sentimientos, la desesperación de no ver los resultados deseados, la angustia de tener problemas personales. Cuando estamos frente al grupo debemos ser justos para con todos los alumnos, sin importar lo que estemos pasando, sintiendo o pensando en el momento. Personalmente yo no estoy de acuerdo con que sea así, pero tú dijiste “deben” y a final de cuentas estamos en nuestro trabajo y debemos ser profesionales.

4. **¿Considera oportuno contemplar la opinión de las personas que nos rodean para definirnos, sentirnos y pensamos de la forma en la que lo hacemos, o considera que el reconocimiento propio es suficiente para dicha acción, y las opiniones ajenas son anexos que enriquecen, pero no son necesarias?**

Yo considero que necesitamos conocer la opinión de nuestros alumnos, porque ellos son quienes reciben todos nuestros esfuerzos. Al final planeamos para ellos (los estudiantes), nos preparamos para darles la mejor versión posible de nosotros mismos y obviamente conocer como nos perciben es fundamental.

Además, creo que todas las personas somos la suma de opiniones, intereses y cosas que nos importan. Obviamente nos importa cómo nos perciben nuestros amigos, familiares y los otros maestros, y aunque no estemos dispuestos a aceptarlo muchas veces, buscamos aprobación de quienes son importantes para nosotros.

#### **5. ¿Cómo definiría la función del docente?**

El docente es un trabajador del estado, su función es crear situaciones didácticas, que son situaciones escolares que emulan la realidad para propiciar el aprendizaje. Nuestro trabajo es apoyar al alumno para el logro de los objetivos, guiar su camino y enseñarle cosas que, sin bien no son nuestra elección porque vienen en el currículo, siempre se presenta un margen para salirnos un poco de la teoría y dar consejos, opiniones y orientaciones para los chicos.

#### **6. ¿Considera que, si un docente cumple íntegramente con su función, se trata de un buen docente?**

Sí. Cumplir con la función que tenemos de acuerdo con nuestras posibilidades y contextos. Las realidades que vivimos son muy adversas muchas veces, y el aprendizaje no se logra por muchas razones, por lo que un buen docente es aquel que logra los mejores resultados de acuerdo con la realidad de su escuela, sus alumnos y su entorno. Un buen docente es aquel que es eficaz con lo que tiene.

#### **7. ¿Qué entiende por buena docencia?**

La buena docencia es la práctica, lo que se ve. Es cuando el docente reconoce sus fortalezas y debilidades y, en base a ellas, actúa por el bien de sus estudiantes. Cuando el maestro asume que puede y debe mejorar, cuando se interesa verdaderamente por el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos.

#### **8. ¿Cuál es la diferencia entre un buen docente y docencia ideal?**

Un buen docente es aquel que cumple con su función de acuerdo con lo que tiene. La docencia ideal, por otro lado, es como el docente perfecto, es algo que debemos intentar

seguir para mejorar. Podemos decir que el buen docente es la realidad y la docencia ideal es la meta.

**9. ¿Considera que el aprendizaje del alumno es mayormente responsabilidad del docente? ¿Por qué?**

No, el mayor responsable del aprendizaje del alumno es el mismo. El aprendizaje no es algo exclusivo de la escuela; como si lo es el docente. El estudiante debe aprender con o sin el maestro. Evidentemente en maestro es un agente de apoyo para formalizar sus intereses, conocimientos y estrategias para aprender, y tiene una gran responsabilidad en dicho proceso, pero el mayor responsable siempre será el propio alumno.

**10. ¿Considera que el docente debe cambiar/adaptarse con relación a prácticas, creencias, formaciones y conocimientos? ¿Por qué?**

Sin lugar a duda. El maestro y todo profesionista que quiera mejorar en su labor debe estar abierto al cambio. En las profesiones de acción social como la docencia, el cambio es obligatorio, porque todo cambia muy rápido, y si el docente se queda atrás, no podrá cumplir bien su función.

**11. ¿Los ideales docentes deberían ser genéricos o particulares?**

Deberían ser guías para todos. Si fueran particulares cada uno haría lo que quisiera y nadie podría decirle que está mal. Cuando son aspectos generales son más fáciles de seguir. (Al ser cuestionado si conoce ideales docentes generales) pienso que los ratos del perfil de egreso, las orientaciones, el libro del maestro son buenas pautas para saber cómo debería ser el maestro ideal, pero contextualizando sus contenidos.

**12. ¿Tiene usted una docencia ideal propia? ¿De dónde proviene?**

Yo personalmente no tengo. Es como dije antes, yo no puedo tener una docencia ideal propia porque, al final, se hace lo que el estado demanda de nuestra intervención. (Al ser cuestionado por la docencia que sigue) yo me guío de la función que tengo en el salón, busco cumplir con mi obligación todos los días, con mi titular (referente a su docente titular del servicio de prácticas profesionales) hablamos de eso, al estado lo único que le interesa es que cumplamos con lo que nos piden, y es como otro trabajo, se hace lo que se solicita.

**13. ¿Definir la docencia ideal solo debe contemplar el punto de vista de el/los docente(s)?**

Puede tomar en cuenta la opinión de otras personas o de profesionales de la educación, pero yo creo que los maestros son los que más saben de educación porque somos quienes le damos sentido en las aulas. Muchos de los conocimientos que los maestros tenemos, son producto de la convivencia con otros profesores, no tanto de libros o de programas de estudio. Al menos en mi caso.

**14. ¿Cómo definiría usted la docencia ideal?**

La docencia ideal es un prospecto de educación. Es lo que se esperaría que el mejor docente haga, en las mejores condiciones y con los mejores alumnos. Es como una meta que debemos buscar, porque, aunque no llegaremos a ella seguramente, si vamos a mejorar al perseguirla.

**15. ¿Cómo considera usted que se avanza hacia una docencia ideal?**

Reconociendo un sentido crítico. Mejorar como algo constante. Busco que todos mis estudiantes aprendan lo necesario y lo que se me solicita. Busco ser un maestro que contribuya al desempeño académico de cada uno de mis alumnos. Pues, aunque después se olviden de mí, al menos recordarán lo que les enseñé.

**Entrevista a un docente de una Escuela Normal del Estado de México** (con 16 años de experiencia en educación primaria y más de 11 años como formador de formadores); Marzo, 2022. Escuela Normal de Texcoco

*Docente seleccionado y referido como “buen maestro” por la comunidad estudiantil*

### **Aproximación hacia una docencia ideal. La necesidad de sentipensarse.**

1. **¿Conoce usted el termino Sentipensar?** (En caso de ser negativa la respuesta, se dará una breve explicación sobre la definición).

Conozco el Sentipensar de Eduardo Galiano, pero muy poco en realidad.

2. **¿Considera que reconocer el vínculo sentimiento – pensamiento ayuda a entender la docencia?**

Yo digo que sí. Sentipensar nos hace más humanos, nos recuerda que no somos máquinas. Cuando hablamos de maestros y de sus funciones pensamos que todo son libros y más libros, y no está mal la teoría, pero somos personas, y nuestros sentimientos y pensamientos no siempre tienen que ser los que la escuela quiere que tengamos. Sentir y pensar es algo que no se limita a la escuela, se extiende a muchas cosas de la vida, pero si hablamos de docencia es muy útil porque nos cambia paradigmas que ya deberíamos dejar atrás.

3. **¿Considera que el docente debe limitar sus emociones y sentimientos que no contribuyan al desarrollo de su clase cuando se encuentre frente al grupo?**

Si todas las personas pudieran decidir sacar sus emociones, o limitarlas a placer, o no sentir las, hablaríamos de algo mágico. El maestro no es mago, no por ser maestro va a dejar de sentir, de emocionarse, no va a dejar de tener problemas ni malos días, como todo el mundo. El maestro entra y sale del aula con sus emociones y sentimientos intactos; no se trata de dejarlos para trabajar, se trata de trabajar con ellos, si se vale llorar y sentirse mal aún dentro del aula.



**4. ¿Considera oportuno contemplar la opinión de las personas que nos rodean para definirnos, sentirnos y pensamos de la forma en la que lo hacemos, o considera que el reconocimiento propio es suficiente para dicha acción, y las opiniones ajenas son anexos que enriquecen, pero no son necesarias?**

Siempre las personas estamos detrás de sentirnos aceptados. Somos lo que somos, pensamos lo que pensamos y sentimos lo que sentimos por diferentes causas, y muchas de esas causas tienen que ver con las personas que nos rodean. ¿Cómo no vamos a considerar la opinión de nuestros amigos, nuestros alumnos o nuestros colegas? Incluso si son críticas que no queríamos oír, porque siempre hay que escuchar, es una virtud el escuchar las opiniones de los demás. Si el valor solo viene de nuestra propia percepción, entonces nadie tendría amigos porque no los necesita. Somos personas en busca de sentirnos bien, y las opiniones importan.

**5. ¿Cómo definiría la función del docente?**

El maestro tiene varias funciones, no recuerdo todas, pero si pudiera encerrarlas en una palabra, esa sería Formar, el maestro forma personas. (Al ser cuestionado del significado de formar) formar es educar, es pasarla bien, es escuchar, es convivir, es amar, es compartir, es apoyar; formar es contribuir. Formar es generar un gusto por aprender, un gusto por la escuela, una pasión por alguna actividad saludable o un deporte, formar es moldear ciudadanos que no necesiten de un maestro para ser buenos, mucho menos para aprender. Es hacer personas autónomas que amén el conocimiento y que con valores.

**6. ¿Considera que, si un docente cumple íntegramente con su función, se trata de un buen docente?**

Un buen maestro no es lo mismo que un maestro cumplidor. Un maestro cumplidor cumple, cumple con su función, pero un buen maestro deja huella en sus alumnos. ¿Cómo se deja huella en los alumnos?, No lo sé, a veces escuchándolos en un momento difícil, o si le regaló una torta porque no trajo comida, o si le saco una copia a su trabajo porque tiene bonita letra y se la presumo a los otros profesores. Hay que cumplir con nuestra función, pero hay que dar otro pasito para que, cuando en unos años nos recuerden esos mismos alumnos, no frunzan la cara.

### **7. ¿Qué entiende por buena docencia?**

Una buena docencia, una buena docencia no se define, se vive. Es hacer bien tu trabajo, pero es sentirte bien con tu trabajo. ¿De qué sirve que el maestro sea muy hábil y muy bueno, si lo hace con disgusto?, No sé trata de esos de trata de dar lo mejor de nosotros a diario, y si no tuvimos un buen día o si la clase no salió como pensé, no pasa nada, mañana me repongo y le hecho el doble de ganas. La buena docencia no es de una vez, es como un motor para toda la vida.

### **8. ¿Cuál es la diferencia entre un buen docente y docencia ideal?**

Un buen docente es el que da un paso más, el que hace más de lo que le toca. Y la docencia que es ideal depende, porque un ideal es algo que no se puede alcanzar pero que se debe buscar, y para eso hay que saber cuál es nuestra función, cuál es nuestra motivación y que cosas voy a hacer para mejorarme como profesor.

### **9. ¿Considera que el aprendizaje del alumno es mayormente responsabilidad del docente? ¿Por qué?**

El alumno es el más responsable de su propio aprendizaje. Porque él va a cambiar muchas veces de maestro, y un día se va a ir de casa y ahí no se termina el aprendizaje. El aprendizaje es diario, y seguimos siendo alumnos, aunque no estemos en la escuela, el alumno es la persona que encuentra a su maestro en cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier cosa que le enseñe algo.

En la escuela el maestro debe hacer su trabajo, debe favorecer el aprendizaje, pero quién es responsable es el alumno. Los padres, su contexto, su casa, su maestro, sus amigos, sus compañeros, todos son apoyos, pero quién verdaderamente debe aprender a aprender es la persona.

### **10. ¿Considera que el docente debe cambiar/adaptarse en relación a prácticas, creencias, formaciones y conocimientos? ¿Por qué?**

Hay maestros que no cambian porque dicen “a mí eso de la tecnología no se me da” o “yo ya tengo mi planeación de hace cien años que voy a usar el siguiente ciclo”; ¿Tú crees que esos maestros son buenos maestros? Yo digo que no. Si el maestro no cambia no mejora, si no mejora no puede ser un buen maestro. Es nuestra obligación, porque a mí tampoco me gustan los celulares, ni las laptops ni el internet, pero es mi obligación porque

yo quiero que mis alumnos aprendan, y si tengo que estar dos horas con alguien que me explique cómo se usa la computadora para darle clase a mis alumnos, lo voy a hacer porque yo quiero que ellos aprendan, y además, es mi trabajo. No me sentiría bien cobrando casa quincena si hago lo que me da la gana y descuido a mis alumnos.

### **11. ¿Los ideales docentes deberían ser genéricos o particulares?**

Los prospectos de buen maestro siempre han existido. Muchos jóvenes que están estudiando para maestros recuerdan a profesores de sus infancias y dicen “yo quiero ser como él o como ella”, pero esos recuerdos no todos los tienen, solo ellos. Por eso hay ideales de docentes que son generales, que son del estado, que son los del gobierno y de los autores que se ven en la escuela Normal, y hay otros que dependen de lo que cada maestro piensa recuerda o quiere ser, y ambos son válidos.

### **12. ¿Tiene usted una docencia ideal propia? ¿De dónde proviene?**

Para mí, ser un buen maestro no se trata de tener tantas cosas, tantos saberes ni nada de eso; importa, si importa, pero no es mi ideal de docencia. Para mí, la docencia ideal es mantener el amor por mi profesión, porque yo si tengo amor por lo que hago, como consecuencia yo me voy a seguir preparando, yo me voy a esforzar, yo voy a dedicarle el tiempo necesario a casa clase y cada alumno para que puedan sacar el mayor provecho de mí. Quizá tenga que descuidar otras cosas, pero no importa porque como amo lo que hago, lo hago con gusto. Si uno hace las cosas sin amor, tarde o temprano se va a cansar de hacerlas.

### **13. ¿Definir la docencia ideal solo debe contemplar el punto de vista de el/los docente(s)?**

La opinión del maestro es muy importante porque es quien va a crecer, finalmente. Pero, el que es buen maestro le va a preguntar a sus alumnos en que puede mejorar, le va a pedir consejos a los otros maestros, se va a reunir con el director, va a ir a tomar diplomados para hacerse mejor, va a buscar ficheros, va a indagar en la biblioteca para encontrar que acciones puede llevar a cabo para mejorar. Los buenos docentes siempre están atentos a cualquier oportunidad para mejorar.

#### **14. ¿Cómo definiría usted la docencia ideal?**

Para mí la docencia ideal es una meta lejana, una meta que tal vez nunca vamos a poder alcanzar, pero que nos jala hacia ella para ir mejorando, y cuando nos queremos rendir nos sostiene. Es la docencia de una de un millón, cuando todo sale bien, eso para todos. Para mí, la docencia ideal es el amor que lleva a la mejora continua, no se trata de no tener errores, o de lograr todos los objetivos, se trata de dar lo mejor de nosotros, no quedarnos con la impresión de que pudimos dar más. No se trata de lo que logra el docente con ese esfuerzo, se trata de cuánto se esforzó en lograrlo.

#### **15. ¿Cómo considera usted que se avanza hacia una docencia ideal?**

Viendo en cada clase, en casa alumno, en casa lugar, la oportunidad de ser mejor en algo. La práctica hace al maestro, así que hay que poner en práctica nuevas ideas, nuevos retos, hay que esforzarse y no importa si a la primera no sale bien, porque a la segunda saldrá mejor, y a la tercera mejor, y así va a ser. Es constancia y dedicación, es usar el amor que tenemos por la docencia como un motor cuando nos sentimos desgranados o tristes. Es saber que siempre hay algo que mejora y hacer algo para avanzar.