

## *EXPLORANDO LAS DIMENSIONES CONSTITUTIVAS DE LA CIUDADANÍA DOCENTE*

Exploring the constitutive dimensions of teacher citizenship

*Héctor Cárcamo Vásquez*

Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid, España  
hcarcamov@gmail.com

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es explorar las dimensiones constitutivas de la ciudadanía en la educación universitaria, particularmente en el ámbito de la formación inicial docente; por ello es que se interpeló a los informantes para la producción de un discurso que surgiese desde sus propias prácticas como estudiantes y considerando como objeto de atención a sus docentes. La información producida se obtuvo a través de dos entrevistas a egresados de Magisterio de Educación Primaria de una Universidad Pública de Madrid. Para el análisis de dichos discursos se utilizó la técnica semántica estructural. A grandes rasgos pudo desprenderse tres dimensiones constitutivas de la ciudadanía: una vinculada a la idoneidad de los docentes, otra correspondiente a la cortesía expresada en la relación estudiantes docente, y la tercera asociada a la orientación práctica de los contenidos abordados.

**PALABRAS CLAVE:** Ciudadanía, Praxis pedagógica, Formación Inicial Docente, Académicos, Estudiantes.

### **Abstract**

This article aims at exploring the constitutive dimensions of citizenship in higher education, particularly in the realm of the first stages of the Initial Teacher Preparation. Informants were encouraged to produce a written statement about their own experience as students in relation with their professors. Two interviews were carried out with former students of a Primary Education graduate program of a Public University in Madrid. The analysis of their written statements was carried out through the technique called structural semantics. On the whole, three dimensions of citizenship were identified. One related to the appropriateness of the professors; a second one referring to professors-students relationship; and the last one associated to the usefulness of contents included in the course.

**KEYWORDS:** Citizenship, Pedagogical praxis, Initial Teacher Preparation, Professors, Students.

Recibido: 24/09/10

Aceptado: 29/11/10

### **A MODO DE INTRODUCCIÓN: LOS AFLUENTES DE LA CIUDADANÍA Y EL SUJETO IDEAL-EMPÍRICO**

Algunos afluentes de la ciudadanía, en términos de estatus, corresponden a los griegos, quienes la plasman en forma concreta a partir de las relaciones cara a cara, como mediadoras de lo social dentro de la ciudad; y los romanos, quienes la plantean en función de una relación de tipo jurídico en respuesta a la extensión territorial del imperio. Precisamente, la base de la ciudadanía de las sociedades occidentales modernas se basa en el modelo jurídico-administrativo; pues dibujan el camino a través del cual se establece una relación entre los sujetos que la poseen, la nacionalidad y el estado. La ciudadanía vinculada a los estados nacionales modernos, aun en el escenario de la globalización, representa al menos en términos teóricos, una categoría universal para referirse a los sujetos en un contexto específico. Considerar dicha área temática desde la noción de campo y de habitus de Bourdieu, permite establecer un asociación entre la nación y la ciudadanía, correspondiendo la primera al campo, como comunidad imaginada, y la segunda al habitus, no en términos jurídico administrativos, sino que esencialmente en términos ético normativos, expresados en la acción precisa del sujeto en un espacio concreto.

La ciudadanía está asociada al nacionalismo, lo que le da un carácter excluyente desde su origen; tanto en la concepción de los griegos y los romanos; así como también en su definición moderna, a pesar de que Marshall haya pretendido la 'universalidad' de la misma por medio del reconocimiento de la dimensión civil por medio de la cual se aseguraría los derechos que permitan la libertad individual, la dimensión política desde la cual se permitiría el ejercicio del poder político, y la dimensión social por medio de la cual se establecerían las bases necesarias para el bienestar

económico (Marshall, 1998). En tanto constructo sustentado en la dicotomía inclusión / exclusión opera como elemento modelador del sujeto ideal-empírico en el escenario de las sociedades modernas, y más específicamente en las sociedades postindustriales globalizadas. Cuando la ciudadanía se asume como categoría modeladora del sujeto, que he denominado ideal-empírico, se está indicando que desde el advenimiento de las sociedades modernas el establecimiento de fronteras estado nacionales no solo corresponde a una delimitación geográfica, sino que por sobre todo, y dado el peso simbólico de la ciudadanía, éstas son configuradoras de estructuras de significación que permiten establecer límites para el modelamiento del sistema cognitivo que opera en una sociedad determinada. En tal sentido, la ciudadanía en tanto status jurídico adquirido (ya sea por *jus solis* o *jus sanguinis*) da cuenta de la 'pertenencia' objetiva a la comunidad imaginada; sin embargo, es la dimensión subjetiva (convencional) misma la que conlleva mayor interés en la conformación del sujeto ideal-empírico. Ya que el status adscrito o adquirido de ciudadano en un estado nacional concreto, no implica necesariamente la inclusión efectiva en 'lo social'; cierto es que en términos ideales la facilitaría pero no la asegura. Pues, la expresión, o si se prefiere, manifestación empírica del sujeto se desarrolla por medio de su capacidad de agencia y acción y los diversos sistemas de disposiciones que activa para dichos efectos en el espacio público-privado. En este sentido, los momentos de subjetivación son de extrema importancia, por cuanto representan instancias de reafirmación de la singularidad del sujeto ideal-empírico en el escenario de lo social.

#### **Acerca de la ciudadanía y el proceso de ciudadanía docente**

De acuerdo a Escandell (2009) la enseñanza de la ciudadanía en el marco escolar en España obedece a: 1) la tendencia europea

a considerar dicha temática como un elemento esencial en la formación escolar, 2) la normativa nacional cuya orientación está dirigida al civismo, con el fin de sustentar la convivencia social a través de la libertad, justicia, igualdad y pluralismo político.

Para Giroux (1998:21) la ciudadanía adquiere sentido solo a partir de *“las experiencias y prácticas sociales vividas por los individuos que constituyen las diversas formas de la vida pública”*. Esta perspectiva supone que la ciudadanía y la democracia en tanto conceptos vividos han de ser problematizados en y para cada generación. De allí que la educación sistematizada (formalmente instituida) cobra gran relevancia, puesto que es en esta instancia donde a los individuos de una sociedad se les proporcionan los elementos esenciales para su desempeño en el quehacer público (Heslep, 1993).

Parateóricos representativos del movimiento denominado ‘reconstruccionistas sociales’, tales como Heslep (1993) y Dewey (1971), el maestro, entre otras, posee una función moral a partir de la cual se espera que la institución educativa contribuya en el interés de los individuos por el control social y los hábitos que conduzcan a la transformación, a los cambios sociales, siempre y cuando se preserve la cohesión social. Muestra evidente de que la ciudadanía opera en función de un conjunto complejo de actitudes tendientes a la responsabilidad por el actuar propio, y sus repercusiones a nivel personal como colectivo. En esta dirección, Giroux (1998:36) plantea que *“la educación ciudadana se le debe entender como una forma de producción cultural*. Situación que puede fundarse en base a la existencia de un conjunto de imaginarios y representaciones que dan espacio a prácticas sociales determinadas por el contexto cultural específico en el cual situamos nuestra atención como investigadores sociales. Es más, esta aproximación

expuesta por Giroux, abre la posibilidad de salir de las clasificaciones clásicas de la ciudadanía permitiendo aproximaciones teóricas en torno a la ciudadanía, por ejemplo, la de ciudadanía culturales (Castillo, 2007), en las cuales se reconocen y validan las diversas expresiones culturales, trascendiendo la lógica de la pertenencia a un Estado específico (en tanto división político administrativa), enfatizando la idea de la libre membresía en función de los intereses particulares del sujeto; pero siempre bajo el supuesto de armonía social en la convivencia.

Desde este prisma es fundamental reconocer la trascendencia del espacio escolar, pues *“la socialización del papel del ciudadano (...) exige instrucción y educación, exige enseñar cultura cívica, para ser reconocidos como sujetos morales y poder razonar con categorías universales, para ser sujetos activos y participativos en la sociedad democrática”* (Peces-Barba, 2007:311). En tal sentido, la manera en que se forme a los profesores es crucial para configurar al espacio escolar como un espacio público, en el que confluyan los diversos elementos de carácter social. *“El maestro como agente moral tiene que desempeñar una responsabilidad pedagógica, a la vez que una responsabilidad social”* (Giroux, 1998:139). Puesto que los profesores (maestros), son los actores privilegiados en el levantamiento de un nuevo sujeto social, es vital potenciar desde su propia formación el desarrollo de una noción de ciudadanía orientada al fortalecimiento del sistema democrático.

En esencia, el ciudadano en tanto sujeto social es diverso, independientemente del encuadre geopolítico del estado nacional, por ello es de gran relevancia comprender la diversidad en términos de reconocimiento, coexistencia y colaboración, siendo los valores éticos esenciales: la tolerancia, la igualdad y el dialogo racional. Por ello se deben construir condiciones históricas, valóricas, institucionales, que permitan a

## 36

la ciudadanía dialogar respetuosamente, tomando como referencia el sentido de pertenencia a una comunidad; en consecuencia, no basta con instaurar la formación para la ciudadanía como una asignatura que se desarrolla en términos específicos en un año de la educación primaria, sino que debe pensarse como elemento transversal, en el cual los profesores son un agente fundamental. En alguna medida se trata del modelamiento de un sujeto ideal-empírico, forjado en las sociedades occidentales de tipo moderna y su actual categoría de sociedad postindustrial globalizada, a través de una moral heredada y el conjunto de prácticas sociales que se activan a modo de diversos sistemas de disposiciones de acuerdo al contexto particular en el cual se sitúa dicho sujeto.

La ciudadanía, en tanto concepto supone un vínculo directo y estrecho con una de las dimensiones constitutivas de la sociedad, la política. *“La ciudadanía expresa, mejor que cualquier otra noción, la pertenencia real y completa de los seres humanos a una comunidad política determinada”* (Peces-Barba, 2007:311). Marshall (1998), circunscribe el concepto de ciudadanía esencialmente al plano de los derechos en diferentes niveles, ya sea en términos individuales o colectivos. Por su parte, Peces-Barba (2007:309) la entiende, desde una dimensión jurídica, como *“el estatus o el puesto que ocupan las personas como ciudadanos de una sociedad”*. En tal sentido afirma que tiene una trayectoria que parte con los albores de la modernidad, en la cual tiende a superarse el concepto de súbdito y creyente por el de ciudadano, puesto que éstas impedían la autonomía individual. Todo lo cual se explicaría por la importancia creciente que van adquiriendo las ciudades, reconociendo que si bien existen antecedentes de ciudadanía en Roma y Grecia, la noción de ‘igual ciudadanía’ surge con la modernidad. Tanto Marshall como Peces-Barba representan la corriente

liberal clásica de la ciudadanía, en tanto y por cuanto el mero ejercicio de derechos y cumplimiento de determinados deberes otorga la condición de ‘igual’ a las personas que los ejercen.

Aceptando las diversas perspectivas que se refieren a la ciudadanía, es posible reconocer ciertas condiciones básicas de alcance general para el ejercicio de ésta. Dentro de las principales se encuentran las de tipo político (deberes y derechos, asociados a la elección de representantes), las de tipo económico (acceso al trabajo y la capacidad adquisitiva asociada) y las de tipo social –si se quiere moral– vinculadas con la participación, la equidad y el respeto por el entorno en todas sus dimensiones.

Asumiendo que el ser humano ónticamente depende de un sinnúmero de condiciones sociohistóricas pretéritas y contingentes para existir, es inevitable reconocer que este ‘ser-humano’ solo se constituye como tal en estado de ‘co-presencia’, por tal sentido la idea de la alteridad es fundamental en su devenir, de tal modo, adscribo a la idea de que la ciudadanía se constituye como tal –desde la lógica del sujeto ideal-empírico– en el ámbito actitudinal del ‘ser’ frente a un ‘otro’.

Desde esta perspectiva, Regó & Pereira (2004), luego de un conjunto de investigaciones de carácter empírico, reconocen cuatro pilares esenciales de este comportamiento, especialmente en el ámbito del ejercicio docente: 1) concienziosidad, referida a la preparación de las clases y el trabajo sistemático, programado y coherente de los contenidos y las metodologías empleadas 2) cortesía, asociada al trato directo del docente con los estudiantes en contexto de aula y tutorías (esto para el caso de estudiantes de educación superior), 3) orientación práctica, en cuanto al vínculo que el docente establece entre los contenidos teóricamente expuestos y la realidad contextualizada en el

desempeño profesional, en síntesis, utilidad de los contenidos abordados durante una asignatura, y, 4) comportamiento participativo, estrechamente relacionado con las metodologías propuestas por el docente para el desarrollo de la asignatura, y que promueven la participación de los estudiantes. Estas categorías ciudadanas que dan cuenta de comportamientos ciudadanos docentes, han sido definidas como “acciones que ayudan a modelar el contexto organizacional, social y psicológico en las que las tareas formales de los agentes escolares se desarrollan” (Rego, 2000:202). Por tanto, la ciudadanía es ante todo una actitud, que desde el ámbito del docente debe consignar dichos elementos, pues constatan que la conjugación de estos elementos en la actitud docente aumenta considerablemente el desempeño y los aprendizajes significativos de los y las estudiantes, así como la autoconfianza y la motivación profesional. En investigaciones desarrolladas Regó (2000), Rego & Pereira (2004), Rego, Pereira & Fernández, (2007) las categorías expuestas de comportamiento ciudadano docente, explican en un 70% la evaluación de desempeño general que los estudiantes emiten de sus respectivos docentes en el contexto de la educación superior, y un 45% cuando se aplican los instrumentos en la enseñanza secundaria. Al respecto, Regó & Pereira (2004:211) señalan que “estamos en presencia de cuatro categorías comportamentales con vigoroso potencial promotor de la calidad de la enseñanza”. De forma concreta, los autores identifican tres dimensiones a consignar para el estudio de la ciudadanía: pertenencia, derechos y responsabilidades; elementos que parecen coincidir con actitudes reconocidas por Jociles (2008) en el contexto escolar. De allí que sea importante asumir que “los procesos de configuración de lo humano en general y de lo ciudadano en particular, derivan de las maneras como unas personas se relacionan

con otras y con los colectivos en los cuales ejercen su acción social; tienen que ver con las formas en que los sujetos han construido vida en comunidad” (Castillo, 2007:781).

Concretamente, lo que se establece es un vínculo teórico conceptual entre las ciudadanía organizativa, definida por Katz y Organ (en Rego, Pereira & Fernández, 2007) como comportamientos ‘beneficiosos para la organización’ (asumidos inicialmente como comportamientos extra-rol), y, la ciudadanía docente, situándolo en el aula, en consecuencia relacionada directamente con la relación docente-estudiante. Lo que se estima, es que los comportamientos ciudadanos del docente contribuyen a generar un adecuado clima en el aula, el cual tributará de forma directa en la motivación para el aprendizaje; de allí la importancia de indagar las prácticas ciudadanas en el contexto educacional en los diferentes niveles: primaria, secundaria y a nivel terciario.

En términos generales, puede visualizarse la educación como un *acontecimiento ético*; de esta forma, las prácticas docentes y las interacciones en el espacio educativo institucionalizado, se convierten en la piedra angular de la realización o no de una ética de la ciudadanía; por tal motivo bien vale la pena cuestionarse respecto a cómo se materializa la noción de ciudadanía y democracia que impera entre los docentes y los estudiantes en la esfera universitaria y en el sistema escolarizado. De allí la importancia de revisar lo que sucede en la formación de grado con la intención de que los estudiantes y futuros Maestros de Educación Primaria consideren el desarrollo de la ciudadanía como un objetivo transversal en el ejercicio de su profesión, no solo como una norma impuesta desde los espacios institucionales, sino como una práctica reflexiva sustentada en la cotidianeidad.

## MÉTODO Y TÉCNICAS

En tanto que exploración, el trabajo estuvo orientado desde una perspectiva cualitativa. Específicamente, se realizaron dos entrevistas a profesores egresados de Magisterio de Primaria de una Universidad pública de la ciudad de Madrid. La finalidad fue explorar las dimensiones constitutivas de la ciudadanía en el ejercicio docente universitario dentro del proceso de formación inicial docente. En este contexto, pareció adecuado hacer uso de la técnica de entrevista abierta, pues por medio de ella se invita al informante a producir un discurso en torno a diversas dimensiones, que, de acuerdo a autores como Regó, Pereira & Fernandes (2007), inciden en los procesos formativos; específicamente, para este caso, en el marco de la formación inicial docente de Magisterio de Educación Primaria.

Consecuentemente, el tipo de análisis efectuado se sustentó en la técnica semántica estructural; ya que, al asumir que el lenguaje oral es el que expresa con mayor claridad la intencionalidad del sujeto empírico-ideal con sus libertades y responsabilidades, sin perder de vista los elementos contenidos en la intertextualidad. Este procedimiento analítico arranca de dos principios de base; el primero de ellos sostiene que el análisis de una situación real permite considerar el discurso como una práctica participante en una transacción colectiva, por ejemplo, la situación de entrevista; y, el segundo principio afirma que la circunstancia del discurso es una ocasión de la puesta en práctica de una estructura implícita que trasciende a la propia enunciación. De tal forma, es factible afirmar que siempre subyacen estructuras de significación. El punto de partida del análisis estructural es la comprensión del sentido que tiene para los actores un discurso determinado. Un discurso verbal esta compuesto por una serie de oraciones, frases, palabras que crean una realidad; en este contexto deben reconocerse ejes semánticos, de naturaleza

conjuntiva, con sus respectivas oposiciones, las cuales son de carácter disyuntivo; a través y por medio de las cuales se pueden elaborar estructuras de significación en torno a objetos específicos; en consecuencia, se hace hincapié a la capacidad generativa que posee el lenguaje.

### **Acerca de los informantes y la pauta de entrevista**

Ambos profesores egresaron de la carrera el año 2008, aunque uno de ellos –a quien llamaré José (23 años)- terminó la carrera en 4 años, pues tal como él me señaló el primer año le resultó difícil por dos motivos, el primero es que no estaba del todo ‘enganchado’ con la carrera y el otro fue que se inscribió en un curso de monitor de tiempo libre que era bastante intensivo e interfirió en sus resultados en la Universidad, actualmente se encuentra estudiando una segunda carrera. El otro profesor, a quien llamaré Pedro (22 años), obtuvo el egreso en 3 años, y en la actualidad se desenvuelve como profesor de un colegio concertado dentro de la Comunidad de Madrid, y al igual que José está estudiando su segunda carrera. Aunque inicialmente me interesaban informantes que en la actualidad estuviesen estudiando, comprendí –producto de las proyecciones que deseo dar a la investigación- que acceder a profesores recién egresados podría ser una buena aproximación al objeto de estudio; ya que tal como señala Schutz (2003), las acciones que pueden ser dotadas de sentido por el sujeto, son aquellas ya vivenciadas. Si bien, en la selección de los informantes no hubo más criterios que el que hubiesen cursado Magisterio de Primaria de la misma Universidad; una vez efectuadas las entrevistas, pude reconocer otros aspectos que es relevante consignar.

Pedro cursó la carrera en el ciclo de la mañana, donde asisten más de 100 estudiantes, y donde es posible reconocer mayor homogeneidad etárea entre ellos. En



cambio, José, cursó el primer año en el ciclo de la mañana, pero en los años siguientes optó por el ciclo de la tarde, al cual asisten menos estudiantes, aproximadamente 70 y donde es posible reconocer mayor heterogeneidad en términos de edad y de las actividades que desarrollan fuera de la universidad.

Respecto de la preparación de la pauta o guión de entrevista, esta fue elaborada a partir de experiencias previas de investigación que he desarrollado en Chile entre los años 2006 y 2008. También en términos informales me resultaron de gran utilidad conversaciones con compañeras y compañeros del doctorado, quienes desinteresadamente me proporcionaron valiosas claves para la exploración temática, así como códigos importantes para facilitar el diálogo con los informantes. Finalmente, y previa producción de información, la pauta de entrevista fue discutida con las antropólogas Dra. María Isabel Jociles y la Dra. Adela Franzé, ambas adscritas al Departamento de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid, a quienes agradezco sus comentarios y sugerencias.

### Presentación y discusión de resultados

En este apartado expondré a 'grosso modo' aquellos aspectos que proporcionan 'luces' respecto del comportamiento ciudadano docente como objeto de estudio en construcción. En términos generales, me centraré en tres ámbitos concretos: la decisión de cursar magisterio de educación primaria, la experiencia relevante a nivel de aula, apreciaciones respecto de la praxis pedagógica de los docentes en el proceso de formación inicial docente, relación estudiante-docente.

En cada ámbito se presentan fragmentos del discurso de los sujetos entrevistados. En ellos se encontrará simbología, cuyo significado se presenta a continuación: (<)

aumento de entonación, (>) disminución de entonación, (...) silencio, (\*) énfasis, {...} fragmento suprimido por el investigador. Siguiendo los principios del análisis semántico estructural, para cada apartado se elaboraran estructuras de significación derivadas del discurso. En éstas, los códigos se explicitarán tal como se indica a continuación: ... **código explícito** aspecto contenido en el propio discurso de los sujetos; particularmente palabras e ideas, (...) **código hipotético** aspecto que se plantea a modo de supuesto; derivado del discurso de los sujetos, "..." **código condensado** idea explícita en el discurso de los sujetos expuesta en la estructura de forma sintética, (+) **valoración positiva**, (-) **valoración negativa**.

### *Decisión de cursar magisterio:*

Tanto Pedro como José plantean que su ingreso a cursar la carrera de Magisterio en Educación Primaria no es producto de la 'esperada' vocación; sino que fundamentalmente se opta a ella debido al descarte. Pedro prefería inicialmente cursar magisterio de educación física, pero dado el puntaje obtenido 'debió' cursar magisterio de educación primaria, opción que había situado en tercer lugar en su postulación.

Yo al principio lo que quería estudiar era magisterio en educación física. Porque eso de los deportes me gusta, practico deportes, entonces postulé a magisterio en educación física porque es lo que me gusta, me llamaba mucho la atención. Lo que pasa es que no me la dieron, en la solicitud que te piden puse educación física primera y luego en segundo y tercero magisterio de primaria y me dieron el de primaria. Entré el primer año, me gustó y me quedé ahí (<). Me gustó la educación mucho, y ahora sigo estudiando,

para hacerme más experto en educación (\*). (Pedro)

Por su parte, José, opta por la cursar magisterio de educación primaria utilizando otra lógica, la que él mismo denomina como de 'descarte'. Básicamente, la carrera de Magisterio reunía inicialmente un requisito fundamental, su duración no superaba los tres años.

...esto se remonta desde el instituto, ya saliendo vi que no quería una carrera larga, fue como por descarte, yo no quería una carrera de 5 años, quería una de 3, sí tenía interés porque tenía la imagen del maestro que siempre sabe de todo un poco y como soy una persona curiosa me venía bien. Pues, justo cuando empecé me fue enganchando, y por casualidad también comencé el curso de monitor de tiempo libre, también vinculado con la educación pero en los momentos de ocio y desde ahí se me alumbró del todo la bombilla, pues el primer año no me fue del todo bien (>), una vez que terminé el curso aquel, me dí cuenta que

era lo que quería hacer, que me gustaba esto de la educación; es algo que me ha ido enganchando cada vez más (\*), con el curso empecé a trabajar más vinculado con el tiempo libre, pero luego con la carrera tuve prácticas en colegio y me enganchó cada vez más... (José)

Lo interesante de esta decisión, es que si bien, ni Pedro ni José consideraban la carrera de Magisterio de Educación Primaria como opción prioritaria, a medida que avanzan en sus estudios van 'encantándose' con la carrera, 'enganchándose' como ellos mismos señalan. Este es un aspecto de importancia, puesto que el proceso de convencimiento de haber hecho lo apropiado (en términos de selección) no se debe estrictamente a la carrera en sí, me refiero en términos curriculares; sino que por acciones concretas de los docentes que contribuyen en el proceso de formación inicial docente. Situación que deja en evidencia la trascendencia de la imbricación de la dimensión formal-instrumental y la dimensión convencional-subjetiva que da forma y vida a las instituciones.

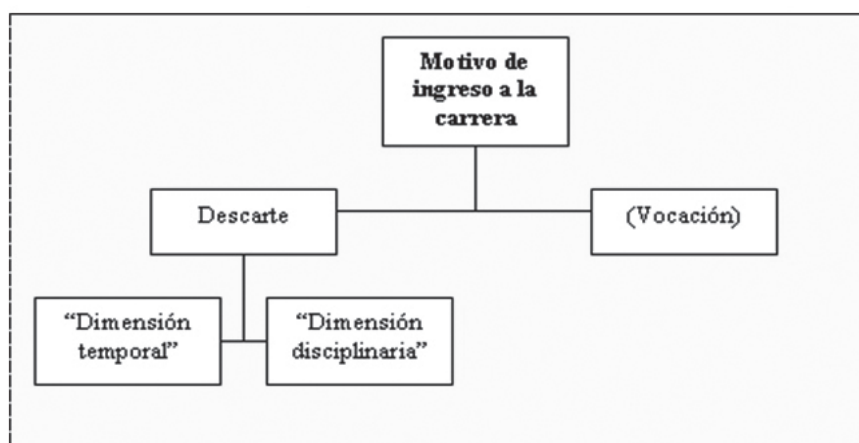


Figura 1: Estructura derivada del motivo de ingreso a la carrera



En la Figura 1, siguiendo los planteamientos de base del análisis semántico estructural, puede distinguirse (dentro del discurso de los informantes), que el motivo de ingreso obedece esencialmente a una decisión con arreglo a fines, si bien no se asume la carrera como aquello por lo cual está orientada su vocación (entendido como código hipotético), sí se cumple el objetivo de cursar una carrera en la Universidad, aunque esta decisión se sustente en la lógica del 'descarte'. Ahora bien, el descarte funciona de acuerdo a dos dimensiones diferentes; mientras Pedro hace alusión a lo disciplinario (código condensado), ya que prefería cursar Magisterio en Educación Física; José indica como base de decisión la dimensión temporal (código condensado) pues quería estudiar una carrera que no superara los tres años. En este caso particular, los códigos que expresan la estructura de significación no dan cuenta de valoraciones concretas.

### ***Experiencia relevante:***

Para referirse a la experiencia relevante ha de tenerse en cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje está constituido por dos actores, cada uno de los cuales se aproximan más a una que a otra parte del proceso. Me explico, la 'enseñanza' está más próxima al rol esperado del docente, en cambio, el aprendizaje está relacionado más cercanamente con el estudiante. De acuerdo a lo señalado en el párrafo precedente, la experiencia relevante se sitúa más bien desde la mirada del estudiante, y en consecuencia más próxima a la dimensión del aprendizaje. Tal como se indicara en el apartado anterior, el involucramiento con la carrera, tanto por parte de Pedro como de José, está permeada por las experiencias de aula a las que denominaré 'relevantes', precisamente porque van generando un sentimiento de satisfacción con la carrera. En términos generales, del discurso de los informantes se desprenden dos tipos de profesores que tributan directamente al

involucramiento con la carrera en calidad de estudiantes. A los cuales denominaré: idóneo-teórico e idóneo-práctico.

Pedro, afirma que su 'enganche' con la carrera se debe en gran medida a un académico en particular. Al respecto, hace referencia al nivel de conocimiento teórico y la práctica pedagógica del mismo a la hora de emprender el proceso de enseñanza, específicamente en cuanto a la claridad expositiva en el tratamiento de los contenidos de la asignatura. Este profesor puede clasificarse dentro del académico tipo idóneo-teórico.

No sé, recuerdo sobre todo un profesor que tuve, fue él el que me animó mucho por una asignatura que tuve, era un profesor así (...) bastante abierto a los alumnos y era un hombre que sabe mucho (<), bueno sabía y sabe muchísimo, escribe muchas cosas y se junta con gente que sabe mucho también; además que transmitía muy bien lo que quería decir (...) la verdad es que te enganchaba su asignatura, y como era la asignatura básica general, como la asignatura que estructura toda la carrera, entonces ahí pues (>) me fui encantando con toda la carrera. La verdad es que llegó un momento en que me gustaban todas las asignaturas que te dictaban, le encontré sentido a la carrera. (Pedro).

Por su parte, José expone su experiencia relevante con una profesora, enfatizando en los aspectos didácticos del quehacer docente y su vínculo permanente con la práctica. De hecho, es posible reconocer la importancia de la orientación práctica en el ejercicio docente como una efectiva estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En

tal sentido, y consecuentemente con los académicos ‘tipo’, se puede indicar que la profesora a la que José hace alusión, puede clasificarse dentro del académico tipo idóneo-práctico.

Siempre me quedó una profesora de la universidad por varias cosas, no sé siempre hay esos profesores mayores que presentan sus clases magistrales y que tienen sus teorías y sus investigaciones y me parece bien, así tiene que ser, pero siempre tienes que saber de todo un poco, ¿no? Pero recuerdo una profesora que te hacía muchas cosas prácticas, la profesora explicaba sus conocimientos. Sobre todo recuerdo a esa profesora que hacía las clases muy prácticas, siempre hacía debates. Era una profesora que trabajaba en un colegio por la mañana y daba clases en la universidad por la tarde, yo iba de tarde, sabes, entonces es una profesora que no esta hablando de algo que yo se de hace 20 años

(\*); es algo que ha vivido esta mañana. Entonces claro, se está planteando un problema que ha tenido esta mañana (<). Por que hay otros profesores que se plantean el caso de un niño que tuvo problemas, pero de su trabajo de tesis de hace 15 o 20 años, sabes; pero claro, es por hablar algo, no algo inmediato, y la sociedad va cambiando y cada caso es particular (\*). Esta profesora te enganchaba porque te hablaba de cosas de la vida real, de algo tangible, de conocimientos que se pueden aplicar (<)\*, no conocimientos que queden allí en la teoría (>). Y en ese sentido, hacer prácticas las clases, hacer cosas reales que tendrás que hacer (...) no sé, nos hacía hacer planificaciones, una unidad didáctica, un proyecto. Nos decía hacerlas, equivocarnos, y volverlas hacer, era una vivencia práctica, un proceso. (José)

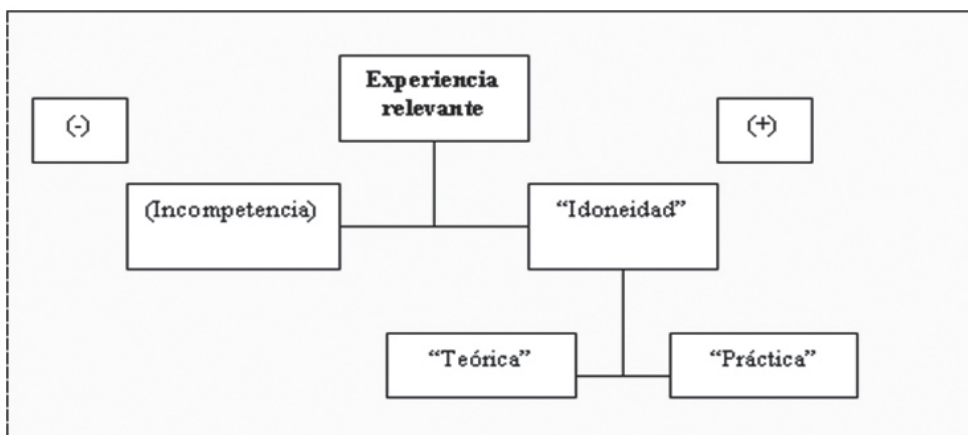


Figura 2: Estructura derivada de la experiencia relevante

En la Figura 2, se exponen gráficamente las experiencias, que de acuerdo a Pedro y José fueron relevantes en su proceso de formación inicial docente, en el ámbito específico del aula. De forma explícita se reconoce en el discurso la noción de idoneidad docente, la cual se expone a modo de código condensado, ésta es valorada positivamente por los sujetos entrevistados, ya que, en tanto experiencia relevante incide en su 'enganche' con la carrera en sí. Dicha idoneidad da lugar al establecimiento de 'académicos tipo'<sup>1</sup> sustentados en su especificidad teórica y práctica. En consecuencia, y a modo de código hipotético, se podría establecer la incompetencia académica como un aspecto valorado de forma negativa por los sujetos.

### ***Praxis pedagógica:***

En referencia a la praxis pedagógica, y considerando la observación respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje indicado en el apartado anterior, la praxis pedagógica será considerada (siempre en base al discurso de los sujetos) desde el ámbito de la enseñanza, por tanto atribuible al rol esperado del docente. En este sentido y en función de lo expuesto por Pedro, se reconoce una valoración positiva por aquellos profesores que otorgan mayor protagonismo a los estudiantes, previendo su participación a través de actividades orientadas a fomentar aprendizajes significativos; en este sentido se hace alusión al 'reto' como desafío, provocación, incentivo de los estudiantes.

Hay los profesores que son de soltarte la teoría, totalmente, decirte lo que hay y contarte y contarte lo que hay; y otros

que te cuentan lo que hay pero te dan cosas para que tú sepas hacer con lo que ellos te han contado (...) vamos que a mí me gusta mucho más eso, que te entreguen cosas para saber lo que estás haciendo. {...} No es lo mismo que te suelten todo el sermón sobre un tema a que, que (...) te propongan un reto sobre un tema en concreto (\*), que te obliga a buscar información sobre ese tema para poder manejarte sobre ese reto, es una forma más significativa de aprender. (Pedro)

José, en concordancia con lo expuesto por Pedro, hace referencia en términos positivos, a aquellos académicos que promueven de forma efectiva la participación de los estudiantes; y se enfatiza la idea de efectiva participación, pues reconoce la existencia de docentes que aun procurando clases participativas (reconocida como práctica innovadora), terminan desarrollando las clases de forma tradicional, lo que José ha denominado 'clase magistral'.

Había un prototipo que hacía la clase magistral; y luego había otro que intentaba innovar, que tenía algo de clase magistral pero que te pedía que luego tú hicieras clase o bien alguna actividad; no sé, luego tú te lo piensas y es que intentan hacer clases participativas pero no les sale del todo (>) y termina siendo clase magistral. Y luego están los profesores que te enganchan, que te daban una base y luego dejaban que participaras, que opinaras, que

<sup>1</sup> Aunque reconozco que es prematuro aventurarse a establecer sujetos tipo con dos entrevistas estimo que para efectos de una comunicación eficiente es útil; por tanto, solo ha de considerarse que este representa un ejercicio de carácter exploratorio y como tal, debe ponderarse de forma adecuada su valor descriptivo.

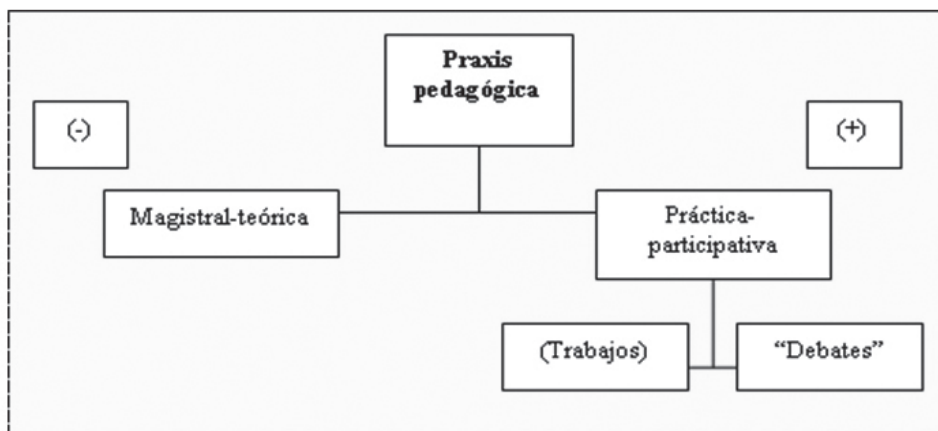
los conocimientos no son, (...) vamos (...), pero que tú los sepas desarrollar {...} Nosotros en el grupo de clase siempre comentábamos que teníamos un profesor que, claro, teníamos muchos trabajos, muchas cosas, que una exposición, que esto, que lo otro, pero luego terminamos, aprobó casi toda la clase y luego conversando una cerveza (...) y ¿habéis aprendido algo?, quizá porque tienes los apuntes y siempre aprendes algo, pero ¿te ha quedado algo?, a ti como persona, nada, o sea, nada y es algo general (>), luego siempre que nos juntamos los comentamos y recordamos aquello, era una asignatura central en la carrera pero no te queda nada, en cambio hay otros que sí uno puede decir que te quedo algo a ti como persona para aplicarlo después. (José).

participativas, tales como trabajos (dentro y fuera del aula), así como también planificación de debates (dentro del aula). En oposición, y por tanto con una valoración negativa, se encuentran las clases en las cuales priman los aspectos teóricos expuestos a modo de clase magistral.

### *Relación estudiante-docente*

Cuando se planteó a los entrevistados el tema de la relación estudiante-docente, no se consideró un espacio específico, sino que la atención estuvo situada en el plano de la relación en sí, en tanto, práctica social dentro de un espacio institucionalizado, representado en este caso por la Facultad de Educación de la Universidad en cuestión.

En el caso de Pedro, es posible reconocer dos elementos relevantes en cuanto a este tópico. El primero está dado por el establecimiento de un tipo de relación cercana, o más bien afable, si se quiere, respetuosa entre los estudiantes y los docentes. El segundo elemento viene a expresar una variable



**Figura 3: Estructura derivada de la praxis pedagógica.**

De acuerdo a la Figura 3, es posible afirmar que la praxis pedagógica valorada de forma positiva por los entrevistados es aquella que se orienta en función de estrategias

que viene a modelar en alguna medida la relación en términos iniciales, me refiero a la edad. Al respecto, Pedro sostiene que, al inicio de la relación se marca una diferencia

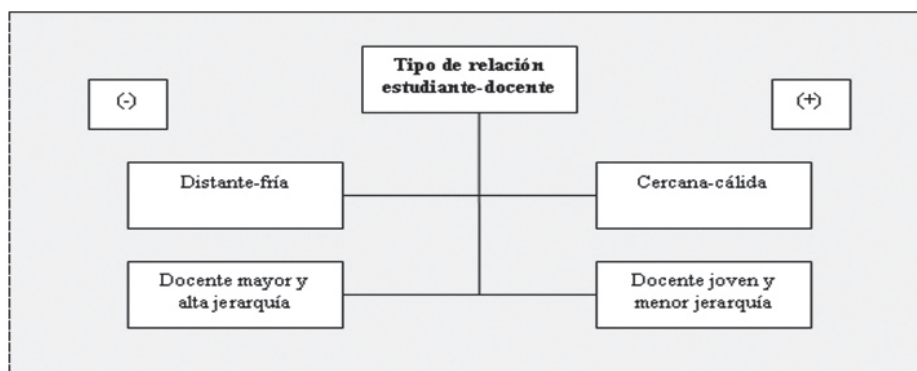
entre los académicos de acuerdo a la edad y experiencia académica. De allí que a los docentes mayores, aquellos que poseen más 'galones' se les trata con mayor distancia y formalidad. No obstante, debe indicarse que dicha diferencia es establecida desde la concepción del propio estudiante.

Sabes, esa es una de las cosas que me impresionó de la universidad, pues no solo hablabas de temas de la asignatura, sino que también de otras cosas (\*), eran muy cercanos, para todos los alumnos que éramos en clases eran muy cercanos, sabes. Y si te acercas a preguntarles cualquier cosa (...) recuerdo que un día estuvimos tomando unas cervezas con una profesora y hablando de, después de clases sobre otras cosas, era muy cercana. Luego, los sigues viendo por los pasillos y tal, te saludan y bien {...} Hombre, vamos, siempre se le trata con más respeto, o no se, con más distancia a un profesor cuanto mayor es o cuanto más galones tiene (...) tratas con más distancia a una persona que más mayor y es catedrático que a uno que lleva dos años dando clases en la universidad, que es jovencito, pero eso depende de cada persona {...} Cuando uno entró a estudiar magisterio la distancia se notaba, porque uno es muy joven, pero después de romper el hielo la cosa cambia, y le tratas como a otras personas. Claro, en el instituto estás acostumbrado con los profesores, los ves todos los días, y llegas a la universidad y ves entrar

en la sala a un señor o una señora seria y sí que te impresiona, pero eso hasta que se va rompiendo el hielo un poco. (Pedro).

En el caso de José, se plantea el tipo de relación base a la oposición frialdad-calidez, producto de la comparación entre momentos de la experiencia y el plano institucional correspondiente a cada momento. Particularmente, él indica que la relación con los académicos de la universidad está marcada por la distancia y la frialdad, que en ningún caso atribuye exclusivamente al cuerpo docente, sino que también otorga responsabilidad al propio estudiante. Situación distinta a la experimentada en el plano del Instituto (nivel secundario de educación), pues allí se vivencia una relación entre estudiantes y profesores más cercana, tipo de relación que es atribuida esencialmente al tipo de encuentro más permanente y habitual propio de las etapas escolares de tipo formal.

Con el profesor del instituto lo ves tantos años, terminas hablando, y tal, pero en la universidad si es cierto que habían algunos profesores cercanos, pero la mayoría daba su clase y se iba (>); bueno y en las tutorías eran mucho más fríos, pero claro los alumnos también somos fríos no vamos interesados en hablar de otras cosas. Bueno uno se podrá acordar de uno que otro profesor, pero la mayoría sin pena ni gloria. (José)



**Figura 4: Estructura de significación derivada del tipo de relación estudiante-docente.**

En alguna medida, se podría indicar que el tipo de relación, independientemente de las adjetivaciones expuestas en la estructura correspondiente a la Figura 4, está marcado por la dimensión temporal de los lazos. Concretamente, los aspectos de valoración negativa estarían modelados por la transitoriedad de la interacción cara a cara entre los agentes (estudiante-docente).

## CONCLUSIONES

De acuerdo a los discursos analizados de Pedro y José, fue posible constatar, aunque como ya se ha planteado en términos exploratorios, la importancia y valoración positiva atribuida al menos a tres de las dimensiones constitutivas de la ciudadanía docente reconocidas inicialmente por Regó (2000), luego por Regó y Pereira (2004), y, finalmente, por Rego, Pereira & Fernandes (2007).

Específicamente, se reconocen las dimensiones de concienciosidad, vinculada esencialmente a la idoneidad y preparación de clases, tanto a nivel teórico como práctica; la dimensión orientación práctica, asociada a la experiencia relevante en la que se reconoce y valoriza positivamente la praxis pedagógica en la que priman elementos

vinculados con el ‘hacer’, reconocida como experiencias de aprendizaje significativo por ambos entrevistados; y la dimensión de cortesía docente, vinculada al establecimiento de relaciones de respeto y calidez en el contexto universitario dentro y fuera del aula, relación, cuyo desarrollo se asume en función de la co-responsabilidad (estudiante-docente).

Las proyecciones del estudio están orientadas a ampliar el número y tipos de informantes (estudiantes regulares de magisterio y académicos) así como también el tipo de técnicas empleadas, particularmente a través de la observación, ya que el área temática en exploración está dada por prácticas sociales que, si bien pueden ser captadas desde los discursos de los sujetos, deben ser complementados por observación directa en los diversos escenarios en los que esas prácticas tienen lugar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baeza, M. (2008). “Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda”. Ed. RIL. Chile.



- Berger, P. y Luckmann, Th. (2006). "La construcción social de la realidad". Ed. Amorrortu. Argentina. XXª Reimpresión.
- Castillo, J. (2007). "La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, julio-diciembre, año/vol. 5, número 002. Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. Pp 755-809.
- Dewey, J. (1971). "Democracia y Educación". Ed. LOSADA S.A. Buenos Aires. Argentina.
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Editorial Siglo XXI. Madrid, España.
- Echeverría, R. (2006). "La ontología del lenguaje". JCSáez Editores. Santiago, Chile.
- Escandell, J. (2009). "Diecinueve Manuales de Educación para la Ciudadanía". CEU Editores. Madrid, España.
- Giroux, G. (1998). "La escuela y la lucha por la ciudadanía". Editorial Siglo XXI. 2ª Edición. Madrid, España.
- Heslep, J. (1993). "La educación en democracia: la función moral de la educación en el Estado democrático". Ed. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires. Argentina.
- Jociles, M. (2008). "Representaciones sociales y modelos de formación en el profesorado de 'servicios socioculturales y a la comunidad'". Pp. En "¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio antropológicas de etnografía y educación". Jociles y Franzé. Editorial Trotta, Madrid.
- Marshall, Th. (1998). "Ciudadanía y Clases Sociales". Madrid: Biblos Editora.
- Peces-Barba, G. (2007). "Educación para la ciudadanía y derechos humanos". Editorial Espasa. Madrid, España.
- Petracci, M; Kronblit, A. (2004). "Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista". En *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. 91-111 pp. Ed. Biblos. Buenos Aires-Argentina.
- Rego, A., Pereira, H. & Fernández, C. (2007). "Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico". *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 39, N° 2, pp. 253-268.
- Rego, A.; Pereira, H. (2004). "Cómo los comportamiento de ciudadanía docente explican la eficacia pedagógica y la motivación de los estudiantes. *Revista Interamericana de Psicología*. Vol 38, N°2, pp 201-216.
- Rego, A. (2000). "Ciudadania docente universitária: sua relação como o desempenho dos estudantes". *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 13, N° 2, pp. 199-217.
- Schutz, A. (2003). "El problema de la realidad social. Escritos I". Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.

