

ETICIDAD E INTERSUBJETIVIDAD EN LAS BIOGRAFÍAS EDUCATIVAS DE UN GRUPO DE PROFESORES¹

Fernando Sadio Ramos²

Abstract: The text presented below contains a summary of the grounds of the doctoral thesis entitled *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores/ Determinação do papel da intersubjetividade e da eticidade nas biografias educativas de um grupo de professores* (Ramos, 2014) presented to the University of Granada, late last year. These grounds are complemented by the presentation of one of the educative biographies that were reconstituted in the investigation. We take it as an example of the process of reflection on the issues of ethnicity and intersubjectivity led by one of our collaborators.

Keywords: action; educative biographies; education; ethnicity; intersubjectivity; person; relationship; teachers

Resumen: El texto presentado a continuación contiene la fundamentación y la estructura de la Tesis Doctoral titulada *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores/ Determinação do papel da intersubjetividade e da eticidade nas biografias educativas de um grupo de professores* (Ramos, 2014) leída en la Universidad de Granada, a finales del año pasado. Se complementa esa fundamentación con la presentación de una de las biografías educativas reconstituidas en la investigación, que tomamos como ejemplo del proceso de reflexión sobre los temas de la eticidad y de la intersubjetividad conducido por una de nuestras colaboradoras.

Palabras clave: acción; biografías educativas; educación; eticidad; intersubjetividad; persona; relación; profesores

1. Fundamentación y estructura general de la Tesis

La Tesis *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores/ Determinação do papel da intersubjetividade e da eticidade nas biografias educativas de um grupo de professores* (Ramos, 2014) consiste en una investigación basada en un planteamiento eminentemente cualitativo y de soporte filosófico, en la que destacamos la utilización en su dispositivo metodológico la producción de biografías educativas, entrevistas semiestructuradas, grupo de discusión e informes de expertos. La elección de la Metodología Cualitativa para el desarrollo de nuestro trabajo responde a la necesidad de dar cuenta de un campo de fenómenos, en los que las personas y el sentido intencional de su acción están

implicados fundamentalmente, y determinan decisivamente el curso de la praxis y el mundo producido por su medio; la perspectiva paradigmática de nuestra elección de esa metodología presupone que los elementos biográficos, personales, reflexivos y narrativos son fundamentales para acceder al sentido de los fenómenos sociales, en general, y a los educativos, en particular, razón por la que el lenguaje y la hermenéutica son requeridos. El acceso a la realidad subjetiva e individual de la persona implica tener en cuenta el hecho de que percepciones, significados y creencias orientadoras de la acción son determinantes en la producción y comprensión de fenómenos complejos que transcurren a lo largo de periodos de tiempo considerables y de los cuales resulta la auto-producción del sujeto del conocimiento y de la acción. La producción de biografías educativas es particularmente adecuada a este desiderato, en la medida en que posibilita la producción de material reflexivo que exprese la comprensión e interpretación efectuadas por los sujetos, tanto de sus acciones, como de las modificaciones introducidas por el proceso de reflexión en su proceso auto-poietico (Josso, 1991: 14; Pineau; Le Grand, 2002: 3-4; Bertaux, 2005: 7-15).

Con el título *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores* procuramos que el mismo contuviera de la forma más precisa, concisa y clara el contenido del trabajo. En ese sentido, la investigación pudo contar con la colaboración inestimable de un grupo de 15 docentes, profesionales de los diferentes niveles educativos (desde Educación Preescolar hasta Educación Superior), unos perteneciendo al sistema educativo español, y otros al sistema educativo portugués. Su participación y los términos en los que se procesó confirman la pertinencia de la Metodología Cualitativa para el trabajo de investigación, es decir, para obtener acceso a la fuente de sentido de la acción constructora de la persona y del mundo social. Los referimos bajo pseudónimos para mantener su anonimato pero la revelación de su persona asume plenamente el estatuto del rostro del otro que nos interpela y convoca a ser. A estos profesionales y coadyuvando la investigación, con el fin de contribuir al desarrollo del proceso de triangulación de resultados, hemos podido contar con la imprescindible y generosa colaboración de 2 expertas que son también referidas anónimamente bajo pseudónimos.

La investigación referida se basa en un conjunto de presupuestos de matriz esencialmente filosófica, de los que se

destaca la definición de la persona como intersubjetividad originaria y fundante. De ellos se deduce una filosofía de la educación dialógica e intersubjetiva, con la correlativa noción de educación y de sus fines orientados por la promoción de la persona en su ser/eticidad.

A la afirmación y explicitación de esos presupuestos, corresponde el estudio empírico realizado. Así, el concepto-base de intersubjetividad opera en un estatuto fundacional y se proyecta/integra en el plan empírico, otorgando sentido a una práctica docente ética y ciudadana. Procedemos, así, a una investigación basada en un modelo teórico dialógico y hermenéutico, en cuyo transcurso se produjeron biografías educativas de los 15 profesores colaboradores teniendo en cuenta los conceptos originados en esa filosofía de la educación.

Los presupuestos de orden filosófico en que se fundamenta teóricamente el modelo de esta investigación se enuncian concisamente en las siguientes premisas que pensamos ser las que mejor corresponden a la dignidad ética, ontológica y metafísica atribuible al hombre en cuanto persona. En el plan de esa dignidad originaria se han radicado los conceptos de praxis e historicidad en cuanto son trazos estructurales del ser-en-formación propio al hombre, reconociendo así la formación como proceso ontológico fundamental de un ser que se desarrolla global e integralmente (Fabre, 2006: 23).

Entendemos la persona como un ser relacional, intersubjetivo e histórico, simultáneamente singular y capaz de abarcar reflexivamente la totalidad de la realidad, es decir, capaz de ser una perspectiva universal (Nédoncelle, 1963: 38-42; 1942: 96-98, *passim*; 1957: 259; 1953: 196). La utilización sistemática de la reflexividad ejercida sobre la narración y la biografía es entonces un medio formativo e investigativo central en la investigación que desarrollamos.

Concebimos la educación como relación intersubjetiva, de cariz eminentemente ético, siendo sus fines esenciales los de posibilitar el crecimiento, la promoción y la emancipación de la persona. En ese sentido, la calidad ética y ciudadana del educador y del profesor debe ser vista como esencial en la prosecución de esos fines de la educación. Afirmamos así la necesidad de defensa de una educación y de una escuela que promuevan la persona de aquellos que la integran en los aspectos que hemos referido, idea que soporta nuestra investigación. En cuanto espacio de crecimiento

interpersonal, educación y escuela son igualmente continuos prácticos espaciales y temporales de carácter ético, basados en la relación cara-a-cara y su esencia ética, como nos lo enseñó Emmanuel Levinas.

A estos presupuestos se añade igualmente la necesaria vinculación de la educación, de su discurso y del discurso científico sobre la misma a la praxis, entendida como instancia de producción y transformación de la realidad por medio de valores constituyentes e integrantes de un deber-ser de orden futuro que la persona y la sociedad postulan y prosiguen. Por esta vía, el lenguaje conveniente a la educación no se puede limitar a la producción de enunciados indicativos y de constatación, afines a un entendimiento positivista del discurso científico sobre la misma. Con anterioridad, el discurso educativo se sitúa en el plan de enunciados performativos y de actos de habla, por medio de los cuales el social y la acción ganan realidad. Si es cierto que la educación se concreta en fenómenos de orden factual, espacio-temporales, el núcleo que la anima es del orden de la libertad, del deber-ser y de los valores. En nombre de ese núcleo esencial, se postula la transformación y superación de la situación presente de modo a que prosiga con la humanización del hombre patente en su esencial ser-en-formación. Entre el discurso del ser y el discurso de la acción tiene su lugar la educación, de donde deriva la necesidad de enmarcarla en un discurso que dé cuenta reflexivamente, tanto de su conceptualización y estructuración racional, como de la articulación de las acciones con los fines y valores orientadores del acto educativo.

De lo expuesto anteriormente, se deduce la afirmación de la necesidad de tener en cuenta, en el proceso educativo, el cuidado ético con la formación personal de sus intervinientes, sean ellos el alumnado, el profesorado, el Personal de Administración y Servicios y otros miembros de la comunidad educativa. Una perspectiva de educación completa se entenderá en la perspectiva de promoción de competencias (inter)personales, y será susceptible de ser desarrollada en los más diversos contextos educativos y formativos, en particular bajo la perspectiva de formación permanente a lo largo de la vida. Tanto en la formación de profesorado, inicial o continua, como en la educación del alumnado que integra los diferentes niveles de los sistemas educativos, el cuidado ético con la formación personal y social de sus integrantes debe ser una constante, con el fin de que se formen personas capaces de pensar y de actuar en el plan personal, social y de ciudadanía de modo autónomo y

emancipado, orientados por valores de la dignidad del hombre y de su traducción en los Derechos del Hombre. De entre los diferentes actores que integran el sistema educativo, asume particular relieve en nuestra investigación la persona del profesor y es en ella que concentramos nuestro estudio. Procediendo de este modo, vemos en el ser profesor un *múnus* orientado por la exigencia ética de promoción del alumno en la integralidad de su ser personal, en una línea en que las ideas de servicio (Reboul, 1982: 19; 130-131; Veiga, 2005: 182; 176-177) y de responsabilidad (Levinas, 1965; 1974) ganan un relieve considerable.

Un entendimiento del sentido y de los fines de la educación acorde con estos presupuestos implica que, en su esencia, la educación se juega en la relación intersubjetiva y dialógica entre el yo y el tú, sobre el trasfondo originario del nosotros intersubjetivo en cuanto espacio ético, ontológico y metafísico de formación de las personas en relación. Esta formación tiene como trazo ontológico propio la historicidad, la cual se traduce en el reconocimiento del estatuto de permanente incompletud y de continuo proceso de advenimiento de ser como caracterizador de la persona. Se inserta así en el proceso de la persona la práctica en cuanto actividad de transformación inmanente de lo agente y orientada ética y moralmente.

De los estatutos de la persona y de la educación definidos a partir de esta perspectiva, deberá el polo constituido por el profesor aparecer como un elemento merecedor de especial atención en la personalización de la persona. El cuidado ético con su formación personal se asumirá como una preocupación mayor en las acciones que ocurran en el espacio-tiempo educativo/formativo si se quiere promover a la persona en las posibilidades que su dignidad ética, metafísica y ontológica comporta.

Para esta perspectiva relacional y práctica de la realidad social constituida por la educación, se requiere una perspectiva epistemológica y metodológica que asuma el carácter central del sujeto del conocimiento en la producción del conocimiento y la referencia de este a ese mismo sujeto. Esto implica en último análisis la asunción del carácter de auto-conocimiento propio de toda actividad gnoseológica humana. La idea de reflexividad, esencial en la elaboración de biografías educativas, asume explícitamente la tesis de la omnipresencia del sujeto en el real conocido y en el conocimiento del real, en dirección al propio acto constitutivo y original del surgimiento del sujeto ético-práctico. Como

tal, la dimensión epistemológica de la reflexividad deberá corresponder isomórficamente a la reflexividad narrativa en la biografía educativa del profesor, hecho de que el estudio empírico y su dispositivo metodológico dan cuenta.

De lo que se ha expuesto hasta aquí deriva la idea originaria que ha presidido a *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores*. En su concretización, asumió un papel relevante la reconstitución de biografías educativas de profesores, centrando las mismas en el rol desarrollado por las categorías de intersubjetividad y eticidad en la formación y ejercicio de su profesionalidad, entendidas como condición necesaria para la promoción de la persona del alumno, cualquiera que sea el nivel de enseñanza en el que se trabaje. El estudio realizado retira su pertinencia de la reconocida necesidad de que los profesores se asuman como contribuyentes para un desvelamiento de horizontes de sentido y respectiva apertura de posibilidades prácticas de humanización libre de la persona, un imperativo existencial e histórico (Freire, 2003: 10).

La tesis está organizada en 2 volúmenes, comportando diferentes partes y capítulos que pasamos a presentar.

En el primer volumen, podemos encontrar 5 partes así estructuradas.

La I Parte constituye el Marco teórico. En él recogemos los componentes esenciales de la base teórica, esencialmente filosófica, que soporta la investigación y de que hemos dado un resumen anterior al explicitar los fundamentos principales de nuestra Tesis.

La organizamos en 4 capítulos. Los capítulos 1 e 2 versan sobre la fundamentación filosófica de la cuestión antropológica y ética en general, desarrollando el primero, las bases filosóficas de una concepción intersubjetiva de la persona (a partir del pensamiento personalista de Maurice Nédoncelle) y el segundo, una visión formal de la ética (presentando la concepción ética de Immanuel Kant). El capítulo 3 se dirige al tratamiento de la eticidad de la profesión docente, refiriendo cuestiones del ser-profesor y su eticidad pertinentes para el diseño y el curso de nuestra investigación. El capítulo 4 trata sobre las perspectivas hermenéuticas de orden dialógico, lingüístico y práctico, abiertas por Hans-Georg Gadamer, sobre las que basar epistemológicamente la elección de la metodología cualitativa en el proceso de esta investigación y el respectivo diseño metodológico.

La II Parte presenta el Marco metodológico. Contiene el Capítulo 5 y contempla el diseño de la investigación, en su planteamiento, metodología, población de muestra, así como procedimientos técnicos, hermenéuticos y éticos. El dispositivo metodológico permite ver la estructura lógica de la investigación, sus componentes metodológicos y los procedimientos de control y criterios de calidad.

La III Parte, Marco interpretativo, presenta en el Capítulo 6 el trabajo hermenéutico y de discusión ejercido sobre los discursos de nuestros colaboradores. Podemos asistir al análisis, interpretación y discusión de los datos de la población de muestra, de las biografías educativas reconstituidas y del análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión.

La IV Parte está dedicada a las Conclusiones generales y contiene el Capítulo 7, constituido por el Informe final de la investigación. Tiene 3 componentes. La primera, presenta las respuestas a las cuestiones orientadoras de la investigación. La segunda, contiene una conclusión y perspectivas de investigación futura. La última, está constituida por la traducción de la Introducción general, la conclusión y perspectivas de investigación futura, ya que la Tesis se presentó para la obtención del Grado de Doctor con Mención *Doctor Internacional*.

La V Parte está constituida por las Referencias realizadas en la elaboración de la Tesis.

En el segundo volumen podemos encontrar la VI Parte, que incluye todos los anexos necesarios, producidos en la investigación realizada, y destinados a documentarla. Contiene dicha parte los siguientes componentes: Anexo 1: Protocolos de la entrevista semiestructurada y del grupo de discusión; Anexo 2: Entrevistas – Transcripción de las entrevistas semiestructuradas individuales; Anexo 3: Grupo de discusión – Transcripción del texto del grupo de discusión; Anexo 4: Informe de experta: Ruth; Anexo 5: Informe de experta: Patricia; anexo 6: Matrices de reducción de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión; Anexo 7: Lista de gráficos y tablas; Anexo 8: Cuestionario biográfico.

2. Una biografía educativa

En nuestra tesis, tomamos las biografías educativas en el doble sentido epistemológico de procedimiento metodológico y de objeto sobre el que se ejerce la investigación y de las que resulta una apropiación reflexiva que explicita el sentido de la acción del

sujeto biografiado (Bolívar Botía, 2002: 7), posibilitada por la mediación dialógica del investigador, por el «juego de subjetividades» (Bolívar Botía, 2002: 4) instituido en la producción del conocimiento y su producto de naturaleza discursivo-textual. Nos colocamos con este modo de entender la reflexión de los docentes colaboradores en una perspectiva de cariz predominantemente hermenéutico y filosófico, un elemento que creemos necesario tener en cuenta en sus procesos de auto/hetero-formación a lo largo de la vida/ carrera profesional (Veiga, 2005: 33-43) y en el que la narración y el diálogo (Clandinin; Steeves; Chung, 2008; Fabián Vitarelli, 2008), la reflexión y el razonamiento práctico y ético intervengan sistemáticamente (Cunha, 1996: 99; Adelman, 1989: 173-182; Seïça, 2003: 82-83).

Las biografías educativas reconstituidas a partir de las entrevistas semiestructuradas presentan las siguientes grandes categorías, derivadas de los temas abordados en las cuestiones: 1) Sinopsis del recorrido profesional; 2) Motivos para ser profesor; 3) Finalidades y razones de la educación; 4) Realización personal y profesional en la docencia; 5) Intersubjetividad y alteridad; 6) Valores de la educación; 7) Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela; 8) Formación ética; 9) Dilemas y conflictos éticos; 10) Encuentros intersubjetivos.

La biografía educativa que presentamos en seguida constituye un ejemplo del trabajo desarrollado con los participantes en la investigación.

2. 1. Reconstitución de la biografía educativa de Lola

Lola es una profesora de nacionalidad española. Nació en 1976 y tenía 31 años cuando ocurrió la entrevista biográfica. Tiene la Diplomatura en Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil, cursada en la Universidad de G.. Desarrolla sus tareas docentes en Educación Infantil, ocupándose de todas las tareas educativas de este nivel de enseñanza, que es una etapa educativa con contenidos globalizados. Además de esto, estaba encargada de la Coordinación de Ciclo. Su local de trabajo se sitúa en una población rural, a 12 Km. de su domicilio de residencia en una gran ciudad. Enseñaba hacía 5 años cuando fue entrevistada y se encontraba en situación de baja por maternidad entonces.

Sinopsis del recorrido profesional

Lola empezó trabajando como “Interina” en una población rural, dotada de mucha gente y con mucho movimiento económico debido a una intensa actividad agrícola. Estuvo en esa localidad “el curso completo con una vacante para todo el año con niños de 3 años”. En “Ese mismo año” aprueba “las Oposiciones” y le destinan “provisionalmente” a una localidad periurbana muy poblada cerca de una gran ciudad española, donde se quedó durante “dos cursos”, de los cuales en “el primer curso” trabajó “con niños de 3 años y el siguiente con niños de 4”. En el curso lectivo siguiente fue destinada a H. (H.), su “destino definitivo” y donde sigue hasta ahora.

Motivos para ser profesora

Analizando el motivo por el que se ha dedicado a la docencia, Lola señala la vocación y el gusto temprano y permanente por esa actividad, diciendo “creo que soy Maestra de vocación, porque a mí es que me gustan mucho los niños y me gusta mucho enseñar, yo es que siempre quise ser Maestra”. A la pregunta rutinaria que se plantea a los niños siempre contestaba con esa idea: “De chica, cuando te preguntan ¿tú qué quieres ser de mayor?, yo respondía siempre: yo quiero ser ‘Maestra de niños chicos’”.

Profundizando en esa motivación, Lola cree que se han cumplido las expectativas alimentadas y soñadas hacia la profesión, confesándose muy “contenta” con su experiencia de trabajo y la relación con los miembros de la comunidad educativa. Dice que “Yo creo que sí, la verdad es que sí, porque en lo poco que llevo trabajado, mi experiencia es que es muy buena, tanto con los niños, como con los padres, como con los compañeros que he tenido, entonces yo por ahora, pues sí, estoy tan contenta”.

Finalidades y razones de la Educación

Qué sea la Educación, sus finalidades y razones, es el paso siguiente en la reflexión de Lola. Después de un tímido titubeo (“¿Qué es la Educación?, sí, sí..., yo, no sé cómo decirte, pero...”) (...) No sé, me he quedado en blanco...”) y de tomarse un tiempo refiere que entiende la Educación como estando dedicada a la personalización del alumno: “yo creo que enseñar a ser persona, por lo menos en los niveles en los que yo trabajo”. Y especifica un poco más refiriendo la enseñanza de modos de estar en colaboración con la familia: “Enseñar una serie de normas, de comportamientos, unas actitudes, un saber estar, pero claro, siempre que te ayuden en la

casa, ¿no?, que te ayuden en las casas, en las familias para que se pueda llevar a cabo esa educación, esa enseñanza”. Termina con un “pienso yo, no sé...” en el que la duda y timidez iniciales regresan, habiendo que estimularla a dar su punto de vista autónomo y personal, sin tener en cuenta a versiones oficiales del tema.

Realización personal y profesional en la docencia

Profesora de Educación Infantil por vocación precoz, dirige su reflexión hacia su realización personal y profesional en la profesión así elegida, reconociendo “Yo pienso que sí que me realizo tanto personal como profesionalmente con mi trabajo. Yo me siento realizada”. Analizando si ese sentido de realización es afectado por algo del contexto actual educativo y social, Lola apunta una distinción entre su nivel educativo y los restantes. De estos dice “Es que yo pienso que la educación en el colegio en niveles superiores no está bien; el sistema educativo yo pienso que está mal enfocado”. Todavía, de su nivel educativo, “en Educación Infantil”, afirma que “la cosa sí está bien”, justificando con el hecho de que “de lo que se trata es de ir inculcándole al niño hábitos y normas, también contenidos, conceptos y actitudes, pero no sé, son otros niveles y el sistema educativo para Primaria y Secundaria no está bien adecuado, pero para Educación Infantil, yo creo que sí”. Las razones de ese “no estar adecuado” de esos niveles educativos las apunta refiriendo el hecho de que se queden asignaturas pendientes mientras los alumnos prosiguen sus estudios, del que resultan insuficiencias acumuladas y consecuencias futuras negativas. En sus palabras, “Pues para mí, el que los niños vayan pasando de curso con asignaturas pendientes –que son en muchos casos fundamentales como Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio Natural y Social– eso no está bien porque entonces no tienen base y arrastran fallas en la ortografía, la comprensión lectora, numérica y para mí es fundamental el que hay que sentar las bases desde el principio”. Ya por contraste, Educación Infantil está mejor (“Yo creo que sí”) y justifica su opinión en dos planes argumentativos. En el primero, refiere que en su nivel educativo los alumnos también no se pueden quedar “atrás” (“en Infantil también pasan todos los niños, porque no se puede quedar ninguno atrás –no sé si en Educación Primaria ocurrirá igual–). En seguida, pasa a contraponer que, a pesar de esa contingencia idéntica a la crítica que había hecho a los otros niveles educativos, hay un hecho relevante que les diferencia,

el de que ella utiliza el método Constructivista, por el que los aprendizajes se hacen de forma holística y sin dejar de lado componentes esenciales a las mismas: “pero en Infantil, por ejemplo trabajamos, yo es que trabajo por Constructivismo, y tengo, bueno, tenía el año pasado niños con 4 años que están leyendo y lo trabajas todo: las Matemáticas, la Lengua..., todo...” No absolutamente segura del carácter definitivo de su justificación –“¡es que no sé cómo explicarte las diferencias que encuentro para que las cosas marchen bien en Infantil y mal en los restantes niveles!”–, reitera que “lo peor creo de Primaria y Secundaria es que los niños avancen a cursos superiores sin haber superado los niveles de conocimientos de asignaturas de cursos anteriores”.

Intersubjetividad y Alteridad

Lola sigue su reflexión explorando su entendimiento de la relación pedagógica, en las vertientes de su “relación (...) con los alumnos, compañeros y padres”. Empieza por analizar “la relación con los padres” a la que reconoce que “para mí” tal relación “en el nivel de Educación Infantil es fundamental”, justificando que “lo que yo haga en clase con los niños si no tiene luego a cabo una continuidad en las casas sirve de poco”. Los padres son de diferente tipo: “con unos padres esa relación se lleva muy bien, con otros padres se lleva mal porque no colaboran, no aparecen por el colegio para nada”. Todavía, mantiene el entendimiento del carácter fundamental de esa relación: “Pero yo creo que con ellos, en la etapa en que yo trabajo, es con quien más relación deberíamos tener”. Mismo que apuntando que es igualmente la relación “con los demás compañeros del Ciclo también”, subraya por la adversativa la relación con los padres: “pero sobre todo es fundamental con los padres”. Lola avanza en su pensamiento analizando el modo como desarrolla esa relación tan importante y las estrategias que utiliza para concretarla. Indica que en su Colegio “La verdad es que nunca hemos hecho escuela de padres”, pero tienen otros medios de promoción de esa relación: las “Tutorías” y las “convivencias”. De las primeras dice que “funcionan bastante bien”. Se hacen en “los lunes y es raro el lunes que no tengamos a algún padre”, pero señala en seguida “hombre, también es cierto que suelen ser siempre los mismos padres los que suelen acudir a interesarse, acuden casi siempre los mismos”. Ya en lo que concierne a las convivencias dice que “funciona ese tema bastante bien”. Describe la actividad diciendo que “vienen de excursión, el día que hacemos de

convivencia con los padres”, para restringir en virtud de que “bueno, suelen ser las madres las que acuden, los padres no suelen ir”, y proseguir con la descripción: “Hacemos convivencias y celebramos, por ejemplo, el día de la fiesta de otoño y participan (...); llevan frutos típicos, postres de otoño y se hace una puesta en común con todos los niños, profesores y padres del ciclo que acuden y se hace una merienda con todos juntos”.

Variando el enfoque del análisis de la relación pedagógica, Lola refiere que “Con los niños, mi relación es muy buena, muy buena”, reiterando “yo creo que la relación es buena con los niños” y refiere que considera “que en Infantil el que la relación sea buena es fundamental”. Sigue detallando que “Yo me siento muy a gusto con ellos y creo que ellos conmigo” y justificando esa impresión en dos planos. En primer lugar, por el sentimiento y afectividad: “No sé..., en Infantil los niños son muy cariñosos y muy agradecidos” y después por el estatuto de modelo de referencia de que el profesor goza junto de esos niños (“eres como su ídolo, un modelo a seguir”), apuntando mismo casos en los que ese estatuto es reconocido por los padres: “cuando los padres hablan conmigo me dicen: ‘es que en mi casa solo se hace lo que tú dices’; yo, por ejemplo, les digo: ‘a mí no me gusta que veáis los Simpson’ y si está la tele puesta y comienza ese programa los chiquillos les dicen a los padres: ‘quita ese programa que a Lola no le gusta que eso se vea’...” Este comportamiento de los niños no parece ser llevado a mal por parte de los padres: “Lo llevan bien, por lo menos las que me lo han dicho a mí...”.

Por lo que respecta a la relación con los colegas, Lola señala como factor fundamental para que la misma sea buena la “coordinación”. En sus palabras, apunta que “hasta ahora en los centros en que he estado es que entre los compañeros de Educación Infantil hay muy buena Coordinación y pienso que para que las cosas vayan bien el que haya Coordinación es fundamental”, y ejemplifica con el hecho de que “en el colegio en el que ahora estoy es que lo hacemos todo en conjunto: las fiestas, las convivencias, las excursiones, los trabajos. Incluso hasta la Programación Anual y los Proyectos”.

Valores de la educación

Reflexionando sobre los valores por los que pugna en su práctica docente y que la orientan, Lola apunta el Respeto (“Yo creo que el Respeto”) y la Tolerancia, que ve como estando “asociado” a

aquel. El Respeto lo describe diciendo que “el que no hablen bien de alguien, yo es que eso de que te hablen mal o no hablen bien de alguien lo llevo fatal, porque tengan alguna deficiencia, no lo soporto que porque se tenga algún defecto bien físico, bien psíquico que gasten bromas..., no” y concluye subrayando “sin duda el Respeto es uno de los valores”. Junto con la Tolerancia, definida por su asociación al Respeto así entendido, son estos “los que yo más valoro”.

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

Sobre los acontecimientos u ocurrencias en la actividad docente de Lola que le hagan reflexionar y cuestionarse, nuestra biografiada refiere que ella misma “aún” no ha “tenido ningún problema” en su “corta experiencia profesional”, pero que le hace cuestionarse el tema de la violencia: “lo que llevo fatal es el tema de la violencia en las aulas –que cada día se ven más casos–”. Busca en seguida una justificación para esa afirmación en el hecho de que “antes, no sé si es que se valoraba más el papel o la función o la persona del Maestro y ahora toda la importancia la sociedad se le da al niño”. Este problema, que lleva “fatal”, no es relevante en los centros educativos en los que ha estado y su conocimiento de esos hechos es sobretodo indirecto. Refiere que “En uno de los centros en los que he estado se han dado casos de rallarle coches a Maestros, pero de agresiones físicas no se han dado casos; los que conozco no son de centros con los que tenga relación directa”.

Formación ética

Sobre el tema de la formación ética en su preparación para la docencia y en acciones de formación posteriores, Lola dice “No, no he tenido ninguna formación específica de ese tipo”.

Dilemas y conflictos éticos

En su recorrido profesional, Lola no reconoce que se la hayan planteado problemas de carácter moral o ético, ni situaciones que hubiesen requerido su intervención. Dice, en primer lugar, “No, en los centros en los que he estado nunca ha habido casos problemáticos”, para especificar después que “Cuando se dan casos de niños que se comportan mal y hayan tenido que poner un parte de incidencia, son solo los profesores tutores los que son informados directamente y los que toman parte, a los demás especialistas, se nos mantiene al margen”.

Profundizando este análisis en el sentido, por ejemplo, de si en su entorno laboral tuviera conocimiento de niños que hubiesen sido maltratados, recuerda que “Sí, tuve un caso cercano de una niña que parecía que era maltratada, pero la derivamos...”. Se cuestiona acerca del problema: “bueno, maltrato no es que fuera en sí, fue por falta de higiene, muy descuidada y que sus conocimientos eran muy inferiores a los del resto de los niños del aula”, pero luego retoma la idea anteriormente referida “la derivamos al Orientador y este llamó a la madre, pero esta siempre negaba que la niña tuviera conocimientos inferiores a los demás, que si no conocía los colores o los números eso sería en el colegio, que en la casa la niña no tenía ningún problema...” En cuanto a lo que ocurrió después indica que “El tratamiento lo siguió el Orientador³ y yo desconozco las resoluciones que tomara”.

Encuentros intersubjetivos

La última parte de su biografía educativa, la dedica Lola a recuperar los encuentros intersubjetivos que fueron significativos para ella y las razones de ese significado especial. Su primer recuerdo va en un sentido negativo, un profesor de Instituto de Bachillerato que la “marcó por la negativa” ya que se lo “hizo pasar fatal, pero fatal”. Reflexionando sobre el caso, refiere que “no sé cómo decirte que me marcó”, ya que “yo me llevaba bien con él y él conmigo”, pero busca una justificación aventando que “quizás sería que quiso ser desde un determinado momento demasiado estricto conmigo”. Y aquí, la marca negativa que asocia a ese profesor.

A alumnos, dedica dos recuerdos positivos por el cariño que caracterizó la relación. El primero, del que dice que “a ese niño lo recordaré yo siempre con mucho cariño”, era un alumno “que era muy lindo y el chiquillo era muy cariñoso conmigo, pero tenía mucho nervio y yo terminaba todos los días destrozada, pero destrozada, destrozada”. El segundo, “Otro niño” a quien “también lo recuerdo yo con mucho cariño”, fue alumno suyo “estando yo en la fase de Prácticas en 2º curso de carrera” y el niño “no tenía padre y vivía solo con la madre y lo tenía ella un poco abandonado”.

3. Para (no) concluir

Yendo más allá de lo presentado en la biografía educativa transcrita, podemos señalar algunas conclusiones generales al cerrar este artículo.

Los discursos producidos por nuestros colaboradores en el proceso de investigación nos han permitido verificar cómo la intersubjetividad y la eticidad aparecían como trazos fundamentales de la profesionalidad docente de nuestros colaboradores. La profusión y calidad de elementos de respuesta proporcionados por los docentes señalando la presencia dominante de la eticidad e intersubjetividad en su entendimiento y práctica profesional docente, así como en su formación/ desarrollo personal y profesional han quedado registrados de forma clara en todos sus discursos, de que la biografía educativa transcrita es un ejemplo.

Nuestros colaboradores han presentado en sus discursos una visión profundizada de la ética caracterizadora de la profesión docente. Nos han permitido acompañar el desarrollo ético de la persona a diversos niveles, a saber: en su pensamiento, en su relación y en su inserción ciudadana, manifestando sus valores y opciones existenciales, insertadas en su tiempo y entorno social.

La profesión docente es por ellos entendida de una forma marcadamente ética y relacional y les plantea en su día a día cuestiones éticas y deontológicas, compeliéndolos a evaluar y decidir en situaciones de naturaleza axiológica, moral y ética, a desarrollar la práctica reflexiva y mirando al cambio de las personas y de la sociedad.

Nos enseñan una concepción profunda de la profesión docente, con sentido crítico, reflexivo y portador de valores elevados en términos de la promoción de las personas por medio de la relación pedagógica y de la práctica de la profesión docente.

Revelan una ética elevada, marcada por principios y atención a la otra persona, incluso con afectos y sentimientos, pero perspectivando la acción a partir de principios y aspirando a la universalidad, sin exclusión y discriminación.

Nos permiten constatar una ética natural, vista en general y también profesionalmente, concretando la sana razón moral del Hombre (Kant, 1960: 30-33), es decir, la naturalidad de la consciencia moral y de la razón práctica que define constitutivamente al ser humano en su esencia más propia y que le acompaña en su praxis cotidiana.

Podemos señalar que el ejercicio de la reflexión ética, teniendo en mira las razones y motivos, los valores y las consecuencias de nuestra praxis y subordinándola a la referencia fundamental de la otra persona, es un dato básico de la moralidad

que nuestros colaboradores patentan en toda su contribución, traducida en los discursos ofertados a esta investigación.

Se pudo concluir con la existencia de una seria preocupación y cuidado éticos y deontológicos en su concepción de la profesión docente, de donde deriva una consciencia profesional profunda y comprometida.

Nuestros colaboradores nos han permitido acceder a discursos en los que se verifica una señalada concordancia relativamente al rol de la intersubjetividad y de la eticidad en su visión de conjunto de la profesión docente, y de la que resalta una seria visión de la profesión a partir de la idea de relación ética.

Referencias

Adelman, C. (1989). The Practical Ethic Takes Priority over Methodology. In W. Carr (Ed.), *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*, pp. 173-182. London/ New York/ Philadelphia: The Falmer Press.

Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie* (2^{ème} éd.). Barcelona: Armand Colin

Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación/ “De nobis ipse silemus?”: Epistemology of Biographical-Narrative Research in Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), (2002) pp. 1-26.

Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15504103>

Clandinin, D. J.; Steeves, P.; Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación de profesorado. In L. Porta; M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*, pp. 59-83. Mar del Plata: Univ. Nacional de Mar del Plata.

Cunha, P. d' Orey da (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Fabre, M. (2006). *Penser la formation*. Paris: PUF.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo: Paz e Terra.

Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: Éditions l'Âge de l'Homme.

Kant, I. (1960). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Coimbra: Atlântida.

Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: Martinus Nijhoff.

Levinas, E. (1965). *Totalité et Infini. Essai sur l'Exteriorité* (2^{ème} éd.). Louvain: Martinus Nijhoff.

Nédoncelle, M. (1963). *Personne humaine et nature. Étude logique et métaphysique* (2^{ème} éd. augmentée). Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Nédoncelle, M. (1957). *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Nédoncelle, M. (1953). *De la fidélité*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Nédoncelle, M. (1942). *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Pineau, G.; Le Grand, J. L. (2002). *Les Histoires de Vie* (3ème éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

Ramos, F. J. S. (2014). *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores. Determinação do papel da intersubjectividade e da eticidade nas biografias educativas de um grupo de professores*. Tesis doctoral/ Tese de doutoramento. Granada: Universidad de Granada.

Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.

Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Departamento de Educação Básica.

Veiga, M. A. (2005). *Um perfil ético para educadores*. Braga: Palimage Editores.

¹ ***Ethicity and Intersubjectivity in the Educative Biographies of a Group of Teachers***

² Doctor.

Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (Portugal).

E-mail: sadoramos@gmail.com

³ Miembro del Equipo de Orientación Pedagógica existente en los colegios públicos, que suele ser psicólogo.