

La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales*

Graciela Flores**, Zelmira Álvarez***, Luis Porta§

Recibido: 11 de octubre de 2012

Aprobado: 1 de marzo de 2013

Flores, G., Álvarez, Z., Porta, L. (2013). La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales. *Revista Magistro*, 7(13), pp. 81-108.

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Desarrollado en el proyecto *Formación del profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales e identidad profesional*, dirigido por Luis Porta y codirigido por la profesora Zelmira Álvarez, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es una continuación de proyectos que resultan precursores en el campo de la investigación sobre la formación del profesorado desde la perspectiva de la investigación biográfico-narrativa.

** Especialista en Docencia Universitaria, profesora en Filosofía, profesora en Ciencias Sociales, especializada en tercer ciclo EGB y profesora de nivel primario. Becaria de Iniciación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: gracielaflorres9-1@hotmail.com

*** Especialista en Docencia Universitaria, profesora de enseñanza secundaria y universitaria de inglés. Titular regular exclusiva en Gramática Inglesa I y II y Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Facultad de Humanidades, UNMDP, Argentina. Codirectora del proyecto *Formación del profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales y desarrollo profesional (2012-2013)* (Grupo GIEEC). Integrante del Grupo de Investigación en Análisis del Discurso. Docente investigadora categoría III en el Programa de Incentivos a la Investigación. Contacto: zelmira@copetel.com.ar

§ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular regular de la Asignatura Problemática Educativa, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Director del proyecto *Formación del profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales y desarrollo profesional (2012-2013)*. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Docente investigador categoría I en el Programa de Incentivos a la Investigación. Contacto: luporta@mdp.edu.ar



Resumen

En este artículo nos proponemos indagar cuáles son los valores y conductas morales que caracterizan la enseñanza de los profesores considerados memorables por estudiantes avanzados de las carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, con detenimiento en cuestiones asociadas al compromiso y la responsabilidad. La buena enseñanza involucra aspectos morales que inciden favorablemente en el aprendizaje. Identificamos, a partir de entrevistas biográficas a los profesores memorables, cuáles son los valores, actitudes y conductas morales que caracterizan su enseñanza, con el fin de encontrar las continuidades y rupturas metodológicas que permitan analizar categorías que contribuyan al conocimiento del desarrollo profesional docente y de problemáticas asociadas a la didáctica del nivel superior. La metodología adoptada corresponde a la investigación biográfico-narrativa, en el marco de la investigación cualitativa.

Palabras clave: profesores memorables, buena enseñanza, valores morales, investigación biográfico-narrativa, didáctica del nivel superior.

Good teaching in higher education: memorable teachers and moral values

Abstract

In this article we propose to investigate which are the values and moral behaviors that characterize teaching by teachers considered as memorable by advanced students in the teaching careers of the Faculty of Humanities at the Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, thoroughly in issues associated with commitment and responsibility. Good teaching involves moral aspects that favorably affect learning. We identify, from biographical interviews to memorable teachers, which are the values, attitudes and moral behaviors that characterize their teaching, in order to

find the methodological continuities and ruptures that allow analyzing categories that contribute to the knowledge of the teaching professional development and problems associated with higher level didactics. The methodology adopted refers to the biographical-narrative research, in the framework of qualitative research.

Keywords: memorable teachers, good teaching, moral values, biographical-narrative research, higher level didactics.

Le bon enseignement dans l'éducation supérieure: professeurs mémorables et valeurs morales

Résumé

Dans cet article on se propose de savoir quelles sont les valeurs et les conduites morales qui caractérisent l'enseignement des professeurs considérés comme mémorables par des étudiants avancés des carrières de professeur de la Faculté d'Humanités de l'Université Nationale de Mar del Plata, en Argentine, en nous arrêtant sur les questions du compromis et de la responsabilité. Le bon enseignement implique des aspects moraux qui incident de manière favorable dans l'apprentissage. On a identifié, à partir d'entretiens biographiques de professeurs mémorables, quelles sont les valeurs, les attitudes et les conduites morales qui caractérisent leur enseignement, dans le but de trouver les continuités et les ruptures méthodologiques qui permettent d'analyser les catégories qui contribuent à la connaissance du développement professionnel du professeur et des problématiques en relation avec la didactique du niveau supérieur. La méthodologie adoptée correspond à la recherche biographique-narrative, dans le cadre de la recherche qualitative.

Mots-clés: professeurs mémorables, bon enseignement, valeurs morales, recherche biographique-narrative, didactique du niveau supérieur.



Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación denominado *Formación del profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales e identidad profesional*, que desarrolla el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Nuestra intención es vincular los valores morales a cuestiones que indagaran sentimientos, emociones y pasiones de los docentes. Al ocuparnos de los valores morales, los entendemos como inseparables de la condición humana, ya que el ser humano, “sea este considerado como creador de valores o descubridor de los mismos, será siempre el punto de referencia obligado” (Porta, 2003, p. 32).

Con respecto a las propiedades morales de la educación, no se puede disociar la educación de los valores porque forman una unidad que es el fundamento de la acción y de la finalidad educativa:

De aquí que, cualquier elemento o aspecto de la educación: quién, cómo, y para qué, se presentan en todo momento como realidades valiosas. Ello justifica que la educación en sí misma sea un valor y que, en consecuencia, todo concepto o definición de ella, expresa o implícitamente, conlleve la referencia axiológica (Porta, 2003, p. 57).

Debido a que la educación es esencialmente una empresa normativa que se ocupa del mejoramiento de la vida, se destaca el plano axiológico de la enseñanza, porque los profesores se interesan en el aprendizaje, así como en crear formas satisfactorias de experiencia, y lo hacen a partir de determinados valores (Eisner, 2002). Puesto que: “Los fines morales están en el centro del trabajo de todos los docentes” (Day, 2006, p. 38), las dimensiones éticas y morales de la propia vida de los docentes inciden en la enseñanza.

La buena enseñanza no puede reducirse a técnica ni a competencia; la enseñanza es moral porque está diseñada para beneficiar a la humanidad. Tiene que ver con los valores, las identidades y los fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje, su preocupación y compromiso

para ser lo mejor posible en todo momento, y en toda circunstancia, en beneficio de sus alumnos (Day, 2006, p. 32).

Debido a que la tarea de educar a otros seres humanos es profundamente moral, la investigación sobre la enseñanza profundiza su comprensión y aumenta la capacidad de enseñar de una manera moralmente justificable y sobre fundamentos racionales; además, las contribuciones de las investigaciones se ven favorecidas “si los investigadores se preocupan por las propiedades morales inherentes a la actividad de la educación” (Fenstermacher, 1989, p. 150).

Al enfocar nuestro interés investigativo, hemos tenido en cuenta que un elemento primordial de la “nueva agenda de la didáctica” es la dimensión moral en la comunicación didáctica (Litwin, 1999). Del mismo modo, se considera el valor de reconstruir las prácticas de enseñanza a partir de los propios relatos de los profesores, puesto que: “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica [...] constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2012, p. 26). Hemos analizado el material aportado por las entrevistas a los docentes memorables, quienes han sido seleccionados por sus alumnos como ejemplos de buena enseñanza, a través de encuestas realizadas a estudiantes avanzados de los profesorados en Letras, Filosofía y Geografía, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Si bien los relatos biográficos de los profesores ofrecen una riqueza que permite analizar múltiples aspectos, nos hemos dedicado a los aspectos biográficos relacionados específicamente con la enseñanza y más precisamente con los valores vinculados a esta.

El valor de la “buena” enseñanza

Gary Fenstermacher (1989) advierte sobre la posibilidad de confundir el significado de “buena enseñanza” con “enseñanza con éxito”. Aclara que el término *enseñar* está vinculado al término *aprender* en una conexión semántica imbricada en el lenguaje, pero se trata de una relación ontológica, no de una relación causal. La ontológica significa que hay una dependencia entre la existencia de alguien que es enseñante y la existencia de alguien que es estudiante; en tal sentido, no habría dependencia causal



lineal entre la enseñanza y el aprendizaje entendido como logro, o como éxito de la acción de enseñar.

El aprendizaje entonces se entiende como un resultado del estudiante, no como un efecto de la enseñanza como causa. Esto no implica asignar la responsabilidad de aprender únicamente al alumno. Lo que resalta Fenstermacher a partir de la discusión de la dependencia ontológica es que esta permite una revisión del concepto de enseñanza, fundamentando la concepción de que “el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante”, más bien el profesor instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido, sus tareas consisten en seleccionar y adaptar el material al nivel del estudiante, proporcionarle oportunidades para acceder al contenido, monitorear su progreso, darle oportunidades para ejercitar sus capacidades de estudio, estimularlo para que se interese en el material, e “instruirlo sobre las exigencias del rol de estudiante”. La principal diferencia de este esquema con respecto a las tareas del profesor con las actividades consideradas propias de la enseñanza en la bibliografía general sobre la temática radica en que “el profesor es importante para las actividades propias de ser un estudiante”, no solo para la “adquisición comprobada del contenido por parte del alumno”, entendida esta como rendimiento. Entonces, la dependencia ontológica de la enseñanza con respecto al aprendizaje no justifica la deducción causal, en el análisis de lo que se considera una enseñanza con éxito (Fenstermacher, 1989, pp. 150-156). Ahora bien, con respecto a lo que se considera “buena enseñanza”, Fenstermacher señala un problema para su definición, que radica en que el adjetivo *bueno* no es sinónimo de *con éxito*. En este contexto, la palabra *bueno* tiene un sentido doble, “tiene tanto fuerza moral como epistemológica”. Entonces:

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, p. 158).

Posteriormente, Fenstermacher y Richardson (2005) redefinen la buena enseñanza al incorporar el concepto de *enseñanza de calidad*, la que involucra el aspecto de la enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, y también incluye lo que denomina *enseñanza exitosa*, que se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos, y alcanzar un nivel de pericia razonable. Fenstermacher y Richardson puntualizan que la buena enseñanza es solo uno de los cuatro elementos necesarios para que pueda darse una enseñanza de calidad, ya que debe existir voluntad y esfuerzo de estudio por parte del alumno, un medio familiar, comunitario y escolar sustentador de la enseñanza y del aprendizaje, oportunidades para enseñar y aprender materializadas en instalaciones, tiempos y recursos y, por último, buena enseñanza, como la hemos definido anteriormente. Si bien la buena enseñanza es nada más uno de los elementos, es el único directamente dependiente del buen profesor y, en consecuencia, la única condición sobre la que el docente puede intervenir expresamente. El enseñar y el aprender son considerados por los autores como dos procesos diferentes y, si bien el objetivo último de la enseñanza es que los alumnos aprendan, el aprendizaje depende de un entramado de factores y condiciones internas y externas del cual la buena enseñanza es solo una parte.

La obra de Philip Jackson ofrece interesantes contribuciones para comprender la relación entre la enseñanza y los valores morales. En *Enseñanzas implícitas* (1999) expone las indagaciones realizadas en el marco de un proyecto denominado “Vida moral en las escuelas”, cuyo propósito era considerar cómo lo que sucede en las aulas puede contribuir al bienestar moral de las distintas personas que integran la comunidad educativa. Jackson se refiere a la influencia perdurable que los buenos docentes ejercen sobre sus alumnos. El término *implícitas* sugiere precisamente la dimensión moral de la educación que no surge del currículo formal ni de la programación explícita, sino que toma la forma de actitudes y rasgos profesoriales loables que persisten en la memoria de los estudiantes.

En *La vida moral en la escuela*, Jackson, Boostrom y Hansen (2003) estudian las “fuerzas morales positivas” en la escuela, es decir, los buenos modelos en su potencial moral; ambicionan identificar las “prácticas morales” en el aula, mediante un enfoque “comprensivo y reflexivo” que



profundiza la conciencia “del rol del docente como agente moral en el aula” (2003, p. 287). Estiman que la enseñanza tiene un valor moral porque además de transmitir conocimiento, influye en el modo como los alumnos se ven a sí mismos y a los demás, afecta su forma de valorar y buscar el aprendizaje, sienta las bases de hábitos permanentes de pensamiento, moldea la opinión y contribuye a la formación del carácter (2003, p. 12). Los docentes tienen responsabilidades que los impelen a actuar de manera comprometida a partir de obligaciones duales: combatir la ignorancia y ser custodios de nuestra herencia cultural, por lo cual sus acciones deben ser eficaces y prudentes, lo que implica que necesitan un grado de entendimiento, una cabal comprensión de la situación en que desempeñan sus prácticas (2003, p. 294).

La enseñanza contiene muchas exigencias morales para los docentes: deben estar muy bien informados, pero ser respetuosos de quienes son ignorantes; ser amables y considerados, pero también estrictos y exigentes en ocasiones; estar libres de prejuicios, pero ser justos en su trato con los estudiantes; responder a las necesidades de cada alumno sin descuidar a la clase en su conjunto; mantener el orden, pero permitiendo la espontaneidad; ser optimistas y entusiastas aunque tengan dudas privadas; lidiar con lo inesperado. Estas exigencias son imposibles de cumplir en forma sistemática, lo que puede ser el origen de críticas; sin embargo, los investigadores aclaran que en sus observaciones no buscaron su incumplimiento, de modo que estiman que debido a esto comprobaron que los docentes nunca dejaron de satisfacer estas expectativas morales (Jackson, Boostrom y Hansen, 2003, p. 253).

En su investigación sobre la educación moral no partieron de ninguna idea formal de la moralidad, sino de “la idea del sentido común de que moral se refiere, normalmente, a una conducta humana deseable y a las cualidades personales, como la virtud o la fuerza de carácter que la posibilitan” (2003, p. 15). Su investigación giró en torno a dos grupos de categorías. El primero comprende actividades expresamente morales, es decir, las que intentan deliberadamente promover la educación moral; estas son: la educación moral como parte formal del *currículum*, la educación moral dentro del *currículum* regular, rituales y ceremonias, muestras visuales con contenido moral y manifestaciones espontáneas de comentarios morales en la actividad en curso. Con respecto a esta última, analizan



las expresiones de los docentes en la clase al comunicarse con los alumnos sobre diferentes aspectos de su actividad en el aula. Los investigadores estiman que se trata de comentarios morales porque

todos los juicios sobre la conducta de una persona son, en definitiva, morales, en el sentido que se basan en una concepción del deber ser. Implican un estándar de virtud o su contrario, con respecto al cual se ha efectuado una comparación (Jackson, Boostrom y Hansen, 2003, p. 31).

El segundo grupo de categorías: normas y regulaciones en el aula, la moralidad de la subestructura curricular y la moralidad expresiva en el aula, traslada la atención de la educación moral directa a las prácticas y las cualidades personales de los docentes, que a veces sin intención encarnan una postura moral. Con respecto a la subestructura curricular, la denominan así porque consideran que existen condiciones que los docentes no reconocen de forma explícita, o cuya existencia puede permanecer siempre inadvertida.

Estas condiciones tienen una coloración moral porque forman parte de una “compleja red de obligaciones y responsabilidades, cuyos hilos se entretrejen para formar una especie de sustrato de comprensión, sin la cual es imposible la enseñanza”. Se trata de “una compleja amalgama de nociones, creencias supuestos y presuposiciones compartidos que posibilitan a los participantes de una situación de enseñanza interactuar amistosamente y trabajar juntos, con la libertad necesaria” (Jackson, Boostrom y Hansen, 2003, p. 36)¹.

En cuanto a la moralidad expresiva (conductas verbales y no verbales como gestos, postura corporal, maneras de mirar), los investigadores encontraron que los docentes pueden manifestar un estilo que se refiere a los modos habituales de expresarse y actuar. Dicho estilo de un docente es importante desde la perspectiva moral porque encarna atributos morales:

¹ Estos elementos subestructurales son condiciones que posibilitan la enseñanza y son los siguientes: presunción de veracidad (se trata de honestidad intelectual, fundamentalmente); presunción de utilidad, compartida por docentes y estudiantes, de que el material enseñado es importante y las actividades son útiles, y presunción de justicia, relacionada con la concepción de justicia social aplicada a la enseñanza, mediante prácticas justas.



puede expresar bondad o crueldad, organización o desorden, puede ser reservado y distante, o mantener un clima cálido, etc. Si bien el estilo de un docente no es lo mismo que su personalidad, porque el primero es más específico de su rol, ambas nociones están muy vinculadas (Jackson, Boostrom y Hansen, 2003, p. 58).

En síntesis, los autores estiman que las prácticas morales incluyen todas las reacciones y conductas docentes en el aula, tanto verbales como no verbales. Estas abarcan desde aspectos concretos, como sus textos, contenidos, actividades y mecanismos de corrección, hasta los aspectos más difíciles de analizar, como son los elementos implícitos, subestructurales del *currículum*, o su forma de expresarse y comunicarse con los estudiantes.

En *John Dewey y la tarea del filósofo* (2004), Jackson se ocupa de las sucesivas transformaciones del concepto *experiencia* en el pensamiento de Dewey durante más de dos décadas, particularmente en su obra *Experience and Nature*, puesto que reescribe en cuatro oportunidades su introducción. Elliot Eisner aclara en el prólogo a la obra de Jackson que: “Jackson no dice prácticamente nada acerca de la educación”, sin embargo, “es una obra profundamente educativa” porque si se amplía la concepción de la filosofía y de la ciencia de Dewey al campo de la educación, como ideal para ser emulado, este ideal podría impregnar los procesos de enseñanza, guiado por los valores humanistas que Dewey fue adoptando a medida que maduraba (Eisner, citado en Jackson, 2004, pp. 12-13).

Jackson señala que para Dewey la experiencia abarca diferentes formas, por ejemplo, la experiencia moral, intelectual, personal, entre otras. “La meta a largo plazo de la filosofía es criticar las prácticas y costumbres del presente, en procura de contribuir a su mejoramiento”, es decir, se espera que sus exploraciones tengan consecuencias en las formas corrientes de la experiencia, en los asuntos de la vida cotidiana (2004, p. 47).

También señala que, para Dewey, la filosofía “es una empresa moral”, pero no debe reducirse a un intelectualismo disociado de los asuntos cotidianos, se debe evitar el aislamiento de los asuntos prácticos. Una de las mayores preocupaciones de Dewey era la tendencia de los filósofos a ignorar la experiencia humana. Es decir, la crítica de Dewey a los filósofos no empiristas radica “en su incumplimiento de una obligación moral con la sociedad” (Jackson, 2004, p. 126). Para Dewey, se deben tener en cuenta las formas culturales, porque no entramos a la experiencia desde



afuera, habitamos en un mundo social pleno de significados desde nuestro nacimiento, que si bien se modifican, no nos liberamos nunca por completo de nuestro patrimonio cultural heredado (Jackson, 2004, p. 120).

Tal es la importancia atribuida al contexto cultural que, en la última revisión de la obra mencionada, Dewey propone reemplazar la palabra *experiencia* por *cultura* en su título. Para el filósofo, “el hacer de la filosofía es volitivo”, abarca “creencias, intenciones, valores, habilidades, puntos de vista, modos de lenguaje y mucho más” (Jackson, 2004, pp. 162-164). La inteligencia, así entendida, demanda hábitos, predisposiciones y actitudes personales, tales como: paciencia, persistencia, apertura mental, observación minuciosa, atención al detalle, reflexión, experimentación, imaginación y fe irrenunciable en el propio potencial para investigar la verdad. También incluye la satisfacción indeleble y el amor perdurable que se experimentan durante la búsqueda de la verdad (Jackson, 2004, p. 145). Entonces, teniendo en cuenta la apreciación inicial de Eisner, todas las ideas antes mencionadas pueden transferirse al campo de la educación, entendiendo que las características que Jackson encuentra en el pensamiento de Dewey acerca de lo que debe ser el quehacer filosófico, corresponderían a la caracterización de la buena enseñanza basada en experiencias valiosas².

Aspectos metodológicos

Es preciso partir por reconocer el valor de lo vivido

(Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001, p. 153)

En la elección de nuestro enfoque metodológico, hemos considerado los aportes de Violeta Guyot (2011), quien estima que la investigación educativa fue afectada severamente por la filosofía de la ciencia tradicional liderada por el neopositivismo, que excluyó aspectos que necesariamente

² En *Experiencia y educación*, Dewey se ocupa de las experiencias áulicas para reconocer cuáles son las de mayor valor, puesto que considera que la experiencia es una fuerza en movimiento que debería preparar al estudiante para posteriores experiencias, cada vez de mayor y más profunda calidad. A través de la reconstrucción de la experiencia y de las condiciones adecuadas de experiencia en el presente, se puede lograr que estas tengan efectos beneficiosos para el futuro (2004, pp. 88-89).



deben ser considerados, como la historicidad, la influencia de lo social en la construcción de conocimiento y el rol del sujeto. Las condiciones de posibilidad, tanto subjetivas como socioculturales, no se prestaban al análisis lógico, entonces se establecieron criterios de exclusión del contexto, bajo la premisa de la neutralidad y objetividad de la ciencia³.

Con respecto a la relación entre ciencia y ética, Guyot expresa su preocupación por la actualidad, como realidad en que “los valores que sustentan los vínculos subjetivos han enloquecido”. Explicita el proceso de disolución y posterior recuperación del sujeto como protagonista del conocimiento y la acción, ante la constatación de los riesgos por los que atraviesa la humanidad. Frente a las diversas crisis que se proyectan sobre el futuro de la humanidad, considera que se torna urgente replantear la estructura del conocimiento científico e instituir los valores de la libertad y la justicia.

En nuestro análisis de las prácticas de enseñanza, enfatizamos “la vía de la subjetividad” (Guyot, 2011), de modo de atender las necesidades de reformular la relación entre teoría y práctica, de abordar las prácticas de enseñanza superando el criterio aplicacionista, y de introducir la cuestión del sujeto de esas prácticas. En tal sentido, la metodología cualitativa resulta la más apropiada.

El marco metodológico que nos permite profundizar el abordaje de nuestro objeto de interés es la investigación cualitativa, que es adecuada cuando la finalidad es comprender a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana. Investigamos la enseñanza comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos (Shulman, 1989, p. 9).

Para McEwan (2005), los investigadores tienen que contar historias acerca de lo que hacen los docentes, quienes, cuando tratan de hacer inteligibles sus actos, para ellos y para los otros, tienden a hacerlo en forma de relato (pp. 242-245).

³ En este sentido, Guyot (2011) tematiza la evolución de los posicionamientos epistemológicos desde la emergencia de la filosofía de las ciencias en la segunda mitad del siglo XX con la instalación del *logos* científico-tecnológico en la racionalidad occidental hasta las nuevas opciones epistemológicas que introducen las cuestiones de la práctica y del sujeto en la cuestión del conocimiento científico.

En tal sentido, la elección de la metodología también obedece a nuestros supuestos epistemológicos de que la realidad es subjetiva e intersubjetiva, no se trata de mantener una postura neutral basada en el supuesto de que la naturaleza de la realidad es objetiva, a modo de la visión positivista de la investigación.

El enfoque hermenéutico asume que el lenguaje no representa la realidad, sino que la construye. La función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, los sentimientos y las acciones están mediados semiótica y lingüísticamente, el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, la subjetividad como construcción social se conforma en el discurso (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 22), puesto que “la lingüisticidad caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo” (Gadamer, 2003, p. 547). El enfoque narrativo toma a los relatos de los sujetos como género discursivo específico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 19).

Con respecto a la relación entre el método hermenéutico y la investigación educativa en torno a la buena enseñanza, la hermenéutica cobra especial importancia al relacionar la reflexión filosófica sobre el *ethos* y la experiencia moral concreta. Los valores morales están contenidos en un *ethos* particular, y si bien el *ethos* del hombre se realiza con contenidos cambiantes y el hombre “es dependiente de las representaciones de su tiempo y de su mundo” (Gadamer, 2003, p. 296), esto no legitima el escepticismo epistemológico ni moral, tampoco el relativismo que impediría cualquier intento de construcción de conocimiento a partir de los relatos de personas singulares.

La narrativa en la investigación educativa

Adoptamos específicamente el enfoque biográfico-narrativo porque “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (Porta, 2011, p. 267).

La adopción de este enfoque no se limita a una simple metodología para la recogida y análisis de datos, ya que representa un enfoque en sí



mismo dentro de la investigación cualitativa, el cual se sustenta en una serie de supuestos (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001)⁴.

En la investigación biográfico-narrativa, los textos surgidos de las entrevistas son enfocados desde una doble vertiente filosófica que incorpora el giro hermenéutico y el giro lingüístico. Este marco filosófico permite tematizar los relatos, si se asume la complejidad de la tarea del investigador como intérprete, puesto que establece un diálogo con el texto, sin excluir el reconocimiento de sí mismo como sujeto portador de significados. El investigador forma parte del proceso, es “coautor” de la narración (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001, p. 124).

El giro hermenéutico filosófico en la investigación educativa otorga el papel central a la autointerpretación de los relatos que los entrevistados realizan en primera persona, supera la racionalidad instrumental de la enseñanza y asigna importancia a la palabra del profesor, que siempre incluye aspectos morales y emotivos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 59).

El principal representante de la hermenéutica contemporánea, Hans George Gadamer, defiende la verdad del recordar porque cumple una función filosófica, al ocuparse de la historicidad del comprender (Maliandi, 1991). Este comprender no puede entenderse sin ligar la interpretación al intérprete. En la concepción discursiva de la individualidad, el sujeto se muestra en sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas. Los relatos están siempre situados en relación con otros, no radicados en un ego solipsista, se estructuran con el lenguaje propio de un grupo, y buscan un sentido compartido; lo individual se presenta mediatizado por lo colectivo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 40).

4 El enfoque es *narrativo* por cuanto la práctica y el conocimiento experiencial son representados por vía narrativa; es *constructivista*, en tanto el pasado se explica, construye e interpreta con referencia al presente; es *contextual*, ya que las historias solo tienen sentido en sus contextos sociales, culturales e institucionales; es *interaccionista*, por cuanto los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y las fuentes no tienen existencia “real”, sino que son construidos en/con los relatos; y, por último, es *dinámico*, en tanto proceso con dimensiones temporales.

Estrategias e instrumentos de recogida de datos

Los pasos metodológicos planteados en esta investigación biográfico-narrativa consisten en realizar encuestas estudiantiles y entrevistas en profundidad a docentes seleccionados por los estudiantes como profesores memorables, las que constituyen el núcleo del análisis. Por tanto, estas lecturas categoriales surgen de las entrevistas biográfico-narrativas a seis docentes seleccionados como memorables por sus estudiantes, todos docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En las entrevistas se adoptó el enfoque (auto)biográfico-narrativo como forma de indagación en la realidad educativa. Las entrevistas a los profesores exploraron experiencias significativas en su formación escolar y universitaria y aspectos vinculados con su práctica docente, porque si se intenta comprender, informar o mejorar las prácticas de enseñanza, se necesita “dar la voz a los profesores para que, desde su propia perspectiva, puedan dar cuenta de cómo entienden sus realidades” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 66).

El guion se centró en las biografías escolares y familiares de los docentes, sus itinerarios de formación, elección de la carrera, influencia de profesores memorables y figuras trascendentes en su formación. Ivor Goodson (2003) señala que en varios estudios sobre historias de vida y de trabajo de los docentes, se destaca la presencia de un profesor favorito, que influyó en su formación y que posteriormente se convirtió en un modelo, sentando las bases para una apreciación hacia lo que es bueno pedagógicamente e inclusive orientando su especialización futura. Entendemos que este profesor favorito es el docente memorable que deja sus huellas en las buenas prácticas de enseñanza de nuestros entrevistados.

El carácter de estas entrevistas como semiabiertas dio lugar a que el entrevistado adquiriera un rol más activo, por momentos casi que guíe la entrevista mediante una reconstrucción hilvanada de sucesos del pasado en función de su relación con el presente. Si bien existió un guion o libreto previo, las preguntas del entrevistador actuaron como disparadores para permitir al entrevistado entretelar historias y relatos de su vida personal y profesional. Se ha resguardado el anonimato y la confidencialidad de



los datos aportados por los entrevistados. En tal sentido nos referimos a los profesores como D1, D2, D3, D4, D5 y D6.

Algunos resultados

Si bien en la investigación más amplia nos centramos en los valores morales en línea general, en este artículo nos centraremos en la aparición de dos aspectos de las (auto)biografías: el compromiso y la responsabilidad.

Compromiso: diferentes facetas

Day señala como virtudes importantes de los buenos docentes la sinceridad, el afecto, la imparcialidad, el compromiso y la sabiduría práctica. Con respecto al compromiso, es una cualidad que distingue a los docentes que se preocupan, tienen fines morales y están apasionados por sus alumnos y sus materias (Day, 2006, p. 22). Las características del compromiso son el entusiasmo, el afecto, la fe en un ideal, trabajo duro, sentido de justicia social (Day, 2006, p. 80). El *compromiso* consiste en una combinación de factores, entre los más importantes Day menciona:

1. Un conjunto claro y duradero de valores e ideologías que informan la práctica.
2. El rechazo de los enfoques minimalistas de la enseñanza, que consisten en limitarse a cumplir con el trabajo.
3. Una disposición permanente a reflexionar sobre la experiencia y el contexto donde se desarrollan las prácticas de enseñanza.
4. Empeño intelectual y emocional (Day, 2006, p. 84).

El compromiso de los profesores memorables se manifiesta en sus propios relatos.

Compromiso y responsabilidad en la planificación de sus clases

El compromiso en la planificación de las clases implica tiempo y reflexión en la preparación previa, teniendo en cuenta no solo los contenidos curriculares por enseñar, sino también la recepción y la valoración de los estudiantes, es decir, el compromiso se centra en el estudiante. Como señala Bain, los mejores profesores “son modelos de lo que podemos denominar



una educación centrada en el estudiante y no de una educación centrada en la disciplina o en el profesor” (2007, p. 128). En tal sentido D1 relata cómo prepara sus clases: “yo me preparo mucho para las clases, todas las clases las preparo, siempre leo cosas nuevas en lo posible, cosas que tengo por allá, me parece que ese es uno de los aspectos que pueden valorar los alumnos, yo creo que se dan cuenta”.

Sus palabras también demuestran la importancia que asigna a la actualización para renovar sus clases. D2 se refiere a cómo piensa en sus alumnos al preparar sus clases para motivarlos:

Pienso en una zona o un tramo introductorio que tiene que *servir para seducir* [...] Para *atrapar* al destinatario y ahí pienso en [...] en estrategias que pueden... Bueno, pueden ser precisamente [...] el llevar las voces de los escritores, o un film o un video o una audición [...]. El introducirlos desde la sorpresa absoluta ¿no? Y lo escuchan. Eh... una parte introductoria eh... que sería esta ¿no? *Para tratar de seducirlos*.

D3 coincide con D2 en el uso de la palabra *seducción* como requisito para una buena clase, y agrega un componente crítico, rechaza la disociación entre el intelecto y el cuerpo que existe en algunos docentes:

Yo creo que la transmisión del saber tiene que *seducir*. Esa cosa del cuerpo tan divorciada durante tanto tiempo en los claustros y filosóficos, con una cosa, aun en su transmisión, de mucha distancia, de mucha arrogancia [...] Yo creo que la filosofía ha pecado, y a veces en algunas élites sigue pecando de una cierta arrogancia epistémica en cuanto a mos de la verdad. Y desde ese lugar tan alto de la *episteme*, algo que tiene que ver con el *retiro del cuerpo*, algo que tiene que ver con la dominancia de lo intelectual. *Yo no entiendo así la práctica docente*. Sin que eso reste un gramo de intensidad académica y de rigurosidad académica. *Creo que esa disociación entre el intelecto y el cuerpo es atentatoria a que el otro se incorpore al discurso*. Por lo tanto, me parece que el ámbito de la cátedra es un ámbito permeable para la seducción, esa *seducción* en la transmisión del pensamiento.



D3 parece estar haciendo alusión, o coincidiendo, con el concepto nietzscheano “los despreciadores del cuerpo”, que para Nietzsche eran los idealistas, a los que solo les interesaba lo racional⁵. Los buenos profesores buscan captar la atención y motivar a través de un proceso que es tanto racional como emocional, buscan que los estudiantes se impliquen intelectual y emocionalmente (Bain, 2007, pp. 137-139), es decir, no se disocian, en el sentido empleado por D3.

Compromiso con las condiciones de sus alumnos actuales

Los profesores reflexionan acerca de las condiciones académicas de sus estudiantes, es decir, tienen en cuenta su formación previa y, si consideran que no es la ideal, asumen la responsabilidad de ayudarlos a progresar.

Me gustaría que el sistema fuera diferente para que recibiéramos a los alumnos con otras capacidades, como para poder potenciarlas en la universidad. Pero eso ya no depende de nosotros. *Vienen como muy faltos de... de mucho*. Nuestros alumnos. Por eso yo siento como que cuando pasan por delante de mí, bueno *tratar de hacer lo máximo posible en ese tiempo para formarlos, para aportarles ideas [...]* Como que siento que es una oportunidad [...] Como un trencito que pasa y para en esta estación, bueno esta estación, *darles lo máximo que pueda* (D2).

D2 estima que los alumnos no reciben la formación suficiente en la escuela media, pero no se desanima; expresa su esfuerzo para contribuir con sus alumnos, adecuándose al grupo y sus circunstancias, puesto que los mejores profesores conocen las fuerzas externas que inciden en el rendimiento académico de sus estudiantes y “tienen en cuenta las capacidades reales presentes en cada estudiante” (Bain, 2007, p. 89).

Yo pongo todos los recursos o trato de poner todos los recursos, es decir, pasar de contar un chiste a contar algo familiar, a contar a lo

⁵ Como aclara Gianni Vattimo, Nietzsche no intenta una reducción de la conciencia al cuerpo, sino que el fenómeno del cuerpo le sirve para advertir la multiplicidad del yo, frente a la reducción que siempre ha realizado la metafísica al teorizar la hegemonía de la conciencia (Vattimo, 1990, p. 125).

de la escuela, *atraer* de cualquier lugar *para que esto sea la clase, sea vida*. Pero de la otra parte o hay, no sé, agobio, o hay falta de tiempo, o hay desgano o hay no sé cómo llamarlo, yo veo que es una generación muy... O vienen siendo generaciones que no se pueden atravesar. O son pocas las veces en las que, yo lo advierto, que puedo atravesarlos. Evidentemente los atravieso, algo les dejo pero no lo manifiestan (D2).

Además realiza una práctica reflexiva, que significa reflexionar sobre la acción, pero también reflexionar desde la acción, puesto que no existe dicotomía entre el pensar la clase y el hacer, se trata de una conversación reflexiva con la situación (Schön, 1998). En esta práctica reflexiva, reflexionar significa preocuparse y prestar atención y “darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ellas” (Litwin, 2012, p. 28).

Compromiso con la formación continua

En cuanto a la propia formación de los docentes, Day afirma que: “seguir aprendiendo es una forma de mantener el sentido de identidad, la autoestima y el compromiso continuo de hacer el trabajo lo mejor posible en todas las circunstancias” (2006, p. 83). En palabras de D4:

Siempre... Bueno, es quizás una característica de personalidad, siempre busqué el perfeccionamiento personal. *Siempre en la búsqueda de encontrar algo más que me permitiera trabajar mejor, mejorar, y siempre pensando en el alumno*, para que comprendiera y aprendiera cada vez más. Siempre tuve esa idea. Y la sigo teniendo. Porque siempre estoy con esta cuestión de buscar de qué manera es posible lograr que el alumno comprenda cada vez más o aprenda cada vez más. Uno nunca sabe cómo el alumno aprende [...].

Los mejores profesores desarrollan nociones ricas de lo que significa conseguir una educación, ideas que están fuertemente integradas en sus creencias sobre la capacidad de aprendizaje y desarrollo de las personas, se interesan en comprender cómo aprende el alumno, y esa comprensión

los habilita para conseguir los mejores entornos de aprendizaje (Bain, 2007, pp. 98-99).

Compromiso con los alumnos como personas

Los profesores entrevistados manifiestan un fuerte compromiso con el estudiante como persona, como dice Day, la pasión de los mejores profesores está asociada con su compromiso (Day, 2006, p. 28). No ven al estudiante únicamente como tal, sino como persona.

Las palabras de D1 muestran su valoración del alumno como persona: “el alumno es una persona que sabe de un montón de cosas que de golpe te dice algo y vos le tenés que decir: eso yo no lo había pensado, se da cuenta, es fantástico (D1)”.

Según Bain, los mejores profesores universitarios crean un entorno para el “aprendizaje crítico natural” que consiste en enseñar motivando a sus estudiantes mediante actividades que provoquen la curiosidad, la reflexión sobre sus supuestos y el examen de sus modelos mentales de la realidad, creando un entorno en el que los estudiantes se sientan seguros para arriesgarse aunque se equivoquen, para que se realimenten y continúen intentando (Bain, 2007, pp. 57-58).

Para los mejores educadores: “Enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan” (Bain, 2007, p. 62). Bain destaca, entre otros aspectos, la importancia que los mejores profesores asignan a la comunicación. Considera que las prácticas de los buenos profesores se centran en alentar al estudiante a que se involucre y preste atención, la comunicación tiene éxito cuando estimula a los estudiantes a pensar (Bain, 2007, p. 72).

D2 relata cómo le habla a un alumno durante una clase, luego de haber notado su desgano en una actividad solicitada:

Empezá otra vez, ponele el cuerpo, ponele el alma, ponele sangre. ¿Desayunaste, no desayunaste? No, más o menos. Bueno, empezá, empezá otra vez. Entonces van como adquiriendo *seguridad* [...] Entonces ir, ¿viste?, cambiándole la actitud, pero a través de bueno, mechar algo de humor para que resulte gracioso. No decirle que está mal lo que está haciendo.

Sus palabras evidencian su interés en no afectar la autoestima del alumno, cambiar su actitud ante la actividad mediante expresiones verbales de un “lenguaje cálido” (Bain, 2007). La confianza que los profesores depositan en sus alumnos parte del compromiso con ellos como personas. Para D3, los vínculos con sus alumnos se fundan en la confianza en lo que el alumno es como persona, esto favorece la construcción de vínculos afectivos:

No puedo entender lo educativo si no pasa por una construcción de vínculos, de afecto, ¿no? Esa cosa de la filia, del compartir con el otro, que creo que son las mejores condiciones en las que se aprende. Y los climas, esos climas afectivos, esos climas como de *confianza*, de confianza en lo que el otro académicamente sostiene. Pero de *confianza en el tipo de sujeto que uno tiene enfrente*, algo así como un contrato en los afectos. Creo que ese es el clima que vehiculiza las posibilidades de aprendizaje (D3).

La confianza en el estudiante tiene importancia porque es “un valor profundamente democrático” (Finkel, 2008, p. 195). Además la confianza es un elemento constitutivo de la manera habitual en que los mejores profesores tratan a los estudiantes. Como dice Bain, los mejores profesores “tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes” (2007, p. 29).

Compromiso con la participación de los alumnos

Bain afirma que los buenos profesores se interesan en escuchar la voz del estudiante, en establecer un diálogo constructivo (Bain, 2007, p. 40). Esto significa concebir al otro éticamente, puesto que se le está comunicando que sus dichos serán tenidos en cuenta, que sus ideas son valoradas y respetadas. D5 manifiesta este interés en la participación de sus alumnos:

Para mí es fundamental que haya una ida y vuelta permanente [...] Eh... a mí me gusta *que la clase sea participativa*, que pregunten, que se comenten, que hagan, así tenga que volver hacia atrás no me importa, pero sí que sea participativa.

Los mejores profesores dejan hablar a los estudiantes, no solo desean que hablen, también quieren que piensen y aprendan a participar en un intercambio de ideas (Bain, 2007, p. 142). D2 ejemplifica las ideas anteriores:

Ya hace un tiempo que no contamos con la lectura del texto, no contamos con que todos hayan leído [...] Entonces a veces la clase va adoptando la dinámica en función de quiénes hayan leído el texto y quiénes no. Hay que buscar un término medio *para que todos tengan la posibilidad de participar*.

Los buenos profesores emplean un lenguaje cálido que les permite conectarse con los estudiantes, a veces mediante el humor, para implicarlos y lograr que participen en la clase (Bain, 2007, pp. 137-138). Como expresa D2: “a veces les digo: yo necesito saber si viven. Ahí sí, se expresan y se ríen. Digan algo, necesito saber si están vivos. Entonces ahí se ríen y logro que hablen”.

La misma intención promotora de la participación se observa también en este fragmento:

Siempre les digo: ustedes ya están a esta instancia de la carrera, están a punto de convertirse en profesionales, *no pueden no hablar, no pueden no opinar. No pueden no manifestarse, no pueden no tener una idea un... No, no, no puede ser. Así que algo tienen que hacer, les doy quince minutos. Les doy diez minutos más (D2)*.

Favorecer la participación de los alumnos implica valores morales como la tolerancia y el respeto por el pensamiento del otro, creando un entorno de aula que invita a la participación democrática (Finkel, 2008, p. 196). El interés por cómo piensan sus alumnos y por lograr que lo expresen, en palabras de D4:

Siempre trato de lograr que ellos puedan *expresar* su forma de pensar, su forma de ver [...] Lo que tiene que aflorar es cómo lo ven ellos; desde qué dimensión hacen el análisis; por qué esto les puede [parecer] importante; por qué no; dónde le encuentran sentido a esto, ¿no? Sentido le encuentran. Eso trato de buscar. Y creo que



eso es lo que me produce el acercamiento al alumno; me parece que es eso.

En el mismo sentido dice:

Trato de *escuchar* al alumno. Trato de escuchar lo que me plantea y trato de establecer un diálogo, pero un *diálogo constructivo* con el alumno. Trato siempre de establecerlo. Eh... y me parece que una de las cosas que debe llegarle más al alumno es esto, ¿no? Esta... esta... este interés mío para que él pueda comprender este autor o esta tesis. Yo trato de hacerlo comprender (D4).

Responsabilidad con la realidad

Los profesores memorables se interesan por comprender el contexto sociocultural de sus estudiantes, como dice Day: están al corriente de los acontecimientos del mundo exterior a la escuela y llevan esas perspectivas a su trabajo con los alumnos (2006, p. 57). En este mismo sentido, Bain dice que los buenos profesores de su investigación tenían una comprensión profunda de las fuerzas externas que inciden en el aprendizaje de sus alumnos, se preocupaban por relacionar la actualidad con su enseñanza, buscaban “panorámicas colectivas que les ayudasen a pensar en los tipos de estudiantes que poblaban sus aulas” (Bain, 2007, p. 89).

Al respecto, D4 se refiere a la necesidad de conocer la complejidad de las problemáticas actuales para vincularse con los estudiantes:

Para poder entender a estos alumnos es de fundamental importancia entender la época actual. Entonces yo entiendo al alumno, entiendo a los padres del alumno, que tienen otra edad, y entiendo qué pasa en la época actual. Eso es importante saberlo cuando yo voy a dar clases. Un [docente] de la universidad tiene que saber eso para dar clases. Si no, ¿qué hace con ese conjunto de alumnos que tiene?

También D2 manifiesta la importancia de articular su enseñanza de la materia con la realidad concreta:



Y yo traigo todo para tratar de, bueno, estimularlos o vincular la materia con *lo que está pasando hoy*. No desde los libros únicamente, con lo que está pasando. [Propongo] discusiones que tienen que ver con *la realidad de hoy*, pero quizás pueden ir encontrándose en textos, en obras, en obras literarias. Digamos... acá lo interesante sería pensar cómo este tipo de textos les *sirve a ellos para futuro*, en parte como profesores de media, por ejemplo.

Una manera de involucrar a los alumnos en el tratamiento de los problemas actuales es contar experiencias propias en otros ámbitos. Esto significa que tienen en cuenta la confluencia de lo emotivo y lo cognitivo, por lo cual, “algunos buenos profesores incluyen en sus clases anécdotas personales para ilustrar lo que de otro modo podría ser visto por los alumnos solo como asuntos y procedimientos intelectuales” (Bain, 2007, p. 51).

D2 testimonia este tipo de prácticas:

Y además, eh... Yo comento mucho que doy clase media con ellos. Eh... O traigo a colación experiencias en media en las clases en la Facultad. ¿Cómo toman los chicos determinado tema? Sí, bueno, que hay que atreverse a jugar con ciertos textos, a dárselos a los chicos porque se sacan cosas maravillosas y porque les ponen así, desenmascaradamente, cuestiones que en ellos... *tienen que ver con...su realidad*. En la escuela media [...] cuando sale el tema de la discriminación [a partir de ciertos materiales de lectura]. Bueno, en grupos donde hay discriminación, si no es racial, es sexual, si no es sexual, es social, si no es social, es bue... Si hay *discriminación*, siempre hay violencia. Eso es algo que sí realizo como una práctica habitual, ¿no? El hecho de traer la escuela media, o comentar experiencias de la escuela media [...] *Porque ustedes mañana van a ser profesores*.

El empleo de narraciones de situaciones vividas por el profesor es una práctica ética. Porque la función de la narrativa es moralizar al relatar historias que se relacionan con formas de vivir (Jackson, 2002). D2 afirma: “traer mucho, vuelvo a repetirte, *la vida. Mi vida o mi experiencia traerla...* este... traerla ahí. O la experiencia en un congreso, o estimularlos para que participen en congresos. Eso también lo hago y mucho. Siempre”.

D4 procura que su enseñanza repercuta en una transformación de la realidad, logrando así que sus alumnos se comprometan críticamente con la realidad concreta, no solo con los contenidos de su materia. Se entiende que hablar de enseñanza transformadora significa hablar de un cometido moral porque los docentes intentan que los estudiantes se conviertan en personas mejores, no solo más cultas y capacitadas, sino también más virtuosas, más partícipes de un orden moral en evolución (Jackson, 2002)⁶. Así lo expresa D4:

Lo que yo trato de hacer es conciliar la filosofía, [...] con *la realidad concreta. La realidad que viven* [los alumnos] *hoy*. La realidad que viven hoy. Pero no me tengo que limitar a conocer solamente la historia de la filosofía. No me sirve de nada si solamente es un bagaje cultural que uno tiene –que es bueno tenerlo porque te amplía muchos horizontes–. Pero si te limitás solamente a eso no podés *cooperar con distintas habilidades en la realidad*. Y al mismo tiempo ser *transformador de la realidad*. Porque cuando uno dice que la filosofía tiene que tener una visión crítica de la realidad, bueno, es precisamente esto: *operar sobre la realidad críticamente*.

Es importante que la enseñanza se ocupe del pensamiento crítico, del diálogo respetuoso, de las circunstancias adversas de la realidad, porque esto puede contribuir a descubrir y desarrollar el cuidado solidario del otro (Cullen, 1996, pp. 39-43).

Compromiso integral del ser docente

A continuación, se presentan tres fragmentos de D3 que aportan una cabal explicación de lo que entiende por enseñanza comprometida:

Bueno [...] el pasaje por la universidad yo creo que no es más que un modo de aprender a transitar un camino. *Lo mejor que uno puede dejar es como un modelo de instalación dentro de la disciplina, sea la que uno enseñe*. ¿Cuánto material se puede compactar en tres meses de

⁶ Nótese la vinculación que Jackson realiza entre educación y ciudadanía, es decir, hay una alusión simultánea a la eticidad y a la politicidad de la educación, conceptos que son ampliamente desarrollados por autores latinoamericanos como Freire.



la vida, en cuatro meses de la vida? Escaso... frente al volumen de lo que hay para saber, para investigar.

Después de referirse a su manera de abordar los textos con los alumnos, como un diálogo, pero con mucho esfuerzo, continúa:

Eso lleva a un modelo de trabajo. Ese modelo de instalación es lo único que uno deja, pero más allá de los contenidos medibles en calidades y en cantidades, ¿eh?, las cantidades pueden ser móviles en realidad. Depende de las horas, depende de tantas cosas. Lo que no es móvil es el modelo de abordaje del libro, de la obra del autor y sobre todo esa instalación.

D3 continúa con su concepción de la necesidad de la pasión y de los sentimientos:

Y la instalación, antes que intelectual, es del orden de la pasión. Así uno aprende un libro en realidad. Porque el libro lo siente. Al autor lo siente. No es para distraídos, en realidad. No dormido porque intelectualmente no puede apropiarse de esto. Uno deja la vida y el chico entiende. No es para dormidos porque la vida les pasa por el costado. Porque en realidad ese nivel de textos, esos textos en los cuales uno se está metiendo, o pasan por el cuerpo realmente, o no pasan. O pasaron de largo, ¿no?

Se considera que estos fragmentos representan una coincidencia entre los docentes entrevistados, acerca de la imbricación entre mente y cuerpo, intelecto y afecto, razón y emoción.

Algunas notas finales

Se estima que los hallazgos presentados aportan elementos reflexivos para profundizar nuestra comprensión de las buenas prácticas de enseñanza. En este trabajo se recuperó la centralidad de los valores morales en la educación, evidenciados en la voz de los protagonistas y poniendo el centro de interés en lo que denominamos el “compromiso” y la “responsabilidad”. La recuperación de estos aspectos, que aportan a la centralidad de

la enseñanza, posiciona una apuesta moral por la enseñanza que corre el velo de la perspectiva tecnocrática y genera aportes al campo de la didáctica del nivel superior desde una mirada que la rompe. Las categorías sobre las que trabajamos se apoyan en esos principios morales que son recuperados por los profesores entrevistados en sus biografías y que intentamos poner en valor. Nuestro interés está puesto en consolidar esta línea de investigación, pero desde un abordaje que ponga en tensión la narrativa con la práctica de aula: poder encontrar rupturas y continuidades permitirá seguir avanzando en la búsqueda de aportes sobre lo que pasa en las aulas universitarias.

Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 188-213.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método. Volumen I*. Salamanca: Sígueme.
- Goodson, I. (septiembre-diciembre, 2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 24-28.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2004). *John Dewey y la tarea del filósofo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maliandi, R. (1991). *Transformación y síntesis*. Buenos Aires: Almagesto.
- McEwan, H. (2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan y H. y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Porta, L. (2003). *Educación y valores. Los jóvenes al culminar la escolaridad obligatoria*. Mar del Plata: Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L. (2011). Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior. En Pisano, M., Robledo, A. y Paladini, M. (Comps.). *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1990). *Introducción a Nietzsche*. Barcelona: Península.

