

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES**

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO PROFESIONAL

*La amalgama formación profesional-valores personales en la buena
enseñanza de los profesores memorables de la carrera Profesorado en
Historia de la UNMDP.*

Prof. Jonathan E. Aguirre

DIRECTOR: Dr. Luis Gabriel Porta

CODIRECTORA: Dra. Sonia Bazán

Mar del Plata, Argentina
Agosto de 2016



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

“La amalgama formación profesional-valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera Profesorado en Historia de la UNMDP.”

Prof. Jonathan Aguirre

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	12
1.1 Algunas consideraciones sobre la investigación de la enseñanza.	12
1.2 La “buena enseñanza” y las prácticas docentes.....	14
1.3 Los valores morales y personales en la enseñanza.....	24
1.4 Los valores y la pedagogía decolonial	28
1.5 Los Profesores Memorables en Educación Superior.....	31
1.5.1 Aportes de Ken Bain	31
1.5.2 Aportes de Christopher Day.....	38
1.5.3 El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y los profesores memorables.	40
1.6 La “Amalgama” como un todo imbricado.....	46
CAPITULO 2: DEFINICIONES METODOLÓGICAS	48
2.1 Encuadre metodológico.....	50
2.2. Enfoque interpretativo.....	52
2.3 La narrativa en el complejo mundo de la investigación educativa.....	55
2.4 La investigación biográfica	59
2.5 El enfoque biográfico- narrativo	62
2.6 Aportes del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales a la investigación biográfico-narrativa en Educación Superior.....	65
2.7 Consideraciones metodológicas.	67
2.7.1 Objetivo general	67
2.7.2 Objetivos específicos.....	68
2.7.3 Instrumentos de recogida de datos.	68
CAPITULO 3: HALLAZGOS	72
3.1 Análisis de las encuestas a estudiantes:.....	72
3.1.1 Buena enseñanza: amalgama “experticia profesional y cualidades personales”	72
3.1.2 Valores personales de los profesores memorables	76
3.1.3 Valores personales vinculados con el pensamiento crítico	80



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

“La amalgama formación profesional-valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera Profesorado en Historia de la UNMDP.”

Prof. Jonathan Aguirre

3.2. Consideraciones sobre el análisis de las entrevistas a los Profesores Memorables.....	82
3.2.1 Vivencias del pasado. Entre la vida personal y los inicios de la profesión	84
3.2.2 La práctica docente en los Profesores Memorables de nuestro estudio.....	98
3.2.3 Sentidos vitales de la docencia.....	123
3.3 Conclusiones Finales:.....	125
CAPÍTULO 4: EL OFICIO DEL INVESTIGADOR Y DEL ALFARERO.....	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA	144
ANEXOS	154

RESUMEN

En el presente trabajo profesional nos proponemos comprender la *amalgama “formación profesional- valores personales”* presente en los profesores considerados memorables de la carrera de Profesorado en Historia de la Facultad Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. En esta investigación, a su vez, recuperamos categorías que se trabajan en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y tiene una vinculación directa con los proyectos de investigación realizados en el marco de las becas adjudicadas en la categoría Estudiante Avanzado en los años 2014 y 2015. Los temas abordados en dichas investigaciones fueron *“La Formación del Profesorado: Narrativas sobre las prácticas de enseñanza de profesores memorables del Profesorado en Historia de la UNMDP”* e *“Indagaciones narrativas en profesores memorables de la carrera de historia de la UNMDP: la enseñanza en la formación del profesorado”*. El uso del término *amalgama* adquiere sentido en tanto la *“formación profesional y los valores personales”* conforman un todo imbricado, siendo uno parte del otro tal como se manifiesta en los relatos y en las prácticas de enseñanza de los profesores memorables de los que nos ocuparemos en dicho trabajo. Porta, Alvarez y Yedaide (2014) sostienen que las teorías explicativas de los profesores denotan compromiso, implicancia personal y entrega. Esta actitud apasionada que se trasluce en los relatos, hace evidente el carácter ubicuo de la pasión, su naturaleza constitutiva y omnipresente como atributo de la buena enseñanza. Mediante el enfoque biográfico narrativo, y desde el anclaje de la investigación cualitativa, buscaremos rastrear y relevar los valores personales y la trayectoria profesional de los docentes consignados por sus propios estudiantes como ejemplos de buena enseñanza, desplazando el foco de las investigaciones del GIEEC hacia un nuevo colectivo de profesores en la carrera del Profesorado en Historia, pero preservando e intentando potenciar la producción académica del Grupo.

Palabras clave: Didáctica Universitaria; Investigación Biográfico-narrativa; Amalgama Docencia-Vida; Profesores Memorables.

INTRODUCCIÓN

“Yo creo en el momento del aula; creo que cuando están atentos, y están aprendiendo, ese es el momento mágico (...) Creo que lo que queda de mi enseñanza es que encuentran a alguien que se dan cuenta que disfruta, que se divierte dando clase, a quien le gusta dar clase, y que se prepara para dar clase, y que – bueno, si – junta mezcla las cosas y las artículo, que puede resultar abrumador en un primer momento pero después se dan cuenta que les abre. Yo sé que abruma, pero no puedo evitarlo y al mismo tiempo sé que primero abruma y luego les despierta algo”
Cristina Piña en (Porta y Martínez 2015: 126)

La formación docente es un objeto de gran interés académico y político. Los dispositivos, el currículum, los modelos tradicionales, la integración de la práctica con los desarrollos conceptuales, los escenarios sociales y las demandas que hacen a las instituciones educativas, todo esto reviste importancia sustantiva y justifica las múltiples líneas de investigación en que se abre el campo. Muchas de estas líneas, sin embargo, portan una cierta delgadez metodológica, en tanto se proponen conocer desde afuera, y entonces no se distancian tanto de las prácticas de laboratorios. “En plena oposición se han fortalecido, en las últimas décadas, los intentos por restaurar a la escena a los protagonistas de la educación, en un esfuerzo por comprender con ellos, sencillamente porque lo real no se presenta dissociado de las subjetividades, inscriptas en nichos de construcción intersubjetiva” (Porta, Yedaide, Aguirre, 2014:213). Es decir, “hay proyectos de investigación para los cuales la indagación *del* sujeto (en oposición a investigaciones *con* el sujeto) o sus circunstancias, es ingenua en el mejor de los casos, metodológicamente inválida desde opciones moderadas, y éticamente peligrosa en las posturas extremas” (Porta, Yedaide, Aguirre, 2014; 214).

Lo recientemente declarado restringiría sustancialmente los objetos y métodos de nuestras investigaciones y nos impondría una necesaria vigilancia respecto de las motivaciones y su justificación ético-político. Lo esperanzador es que, aun planteado la investigación como una empresa colaborativa con el entorno y sus sujetos, ésta puede ser muy potente, no sólo para comprender sino para transformar las realidades analizadas.

Es en esta línea que se inscribe el presente trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria, que a su vez se desprende del proyecto *Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables.*



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

"La amalgama formación profesional-valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera Profesorado en Historia de la UNMDP.

Prof. Jonathan Aguirre

*Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial*¹ del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que en los últimos años ha estudiado la buena enseñanza dentro del marco de la nueva agenda de la didáctica (Litwin 1997,1998,1999). El Grupo investiga sobre cuestiones ligadas a la enseñanza universitaria, poniendo énfasis en las pasiones, las emociones y los afectos que se ponen en juego en los profesores que los propios estudiantes seleccionan como memorables.

Por tanto, en el presente trabajo, aspiramos a continuar y profundizar las investigaciones realizadas en nuestras Becas de Investigación² otorgadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata en el año 2014 y 2015 respectivamente. En ellas indagamos e interpretamos los relatos de los propios estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Historia sobre aquellos profesores memorables que ellos mismos habían seleccionado mediante cuestionarios semiabiertos e informes personales. De aquellos relatos estudiantiles se desprenden dos dimensiones que se implican mutuamente y que definen a esos profesores memorables. Los estudiantes identifican en ellos, su destacada formación profesional y disciplinar y sus valores personales.

Así, en cuanto a la temática del trabajo y a partir de los retazos narrativos de dichos estudiantes, nuestro interés se centró primordialmente en el interrogante que motivó nuestra indagación:

¿Cómo se implican la formación profesional y los valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera de Historia de la UNMDP?

Siguiendo la línea de investigación planteada, la intención de dicho trabajo es comprender la *amalgama formación profesional- valores personales* presente en los profesores memorables de la carrera de Profesorado en Historia de la Universidad Nacional

¹ El Proyecto bianual (2015/2016) está dirigido por el Dr. Luis Porta y codirigido por la Prof. Zelmira Alvarez (UNMDP) y es 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.

²Beca de Investigación en la Categoría Estudiante Avanzado. Resolución de Rectorado N° 1078 de la UNMDP. 2014. Beca de Investigación en la Categoría Estudiante Avanzado. Resolución de Rectorado N°1974 de la UNMDP. 2015

de Mar del Plata. Es mediante el enfoque biográfico narrativo, que se buscará rastrear y relevar los valores personales y la trayectoria profesional de profesores considerados memorables, no solo por sus estudiantes sino por su trayectoria, su posicionamiento y experticia en el campo disciplinar.

La conceptualización *profesores memorables*, como categoría natural de las investigaciones, hace referencia a aquellos docentes que han dejado una huella en nuestra biografía escolar, o bien se han convertido en referentes del campo por su trayectoria, sus valores y su profesionalismo.

Tal categoría tiene puntos en común con aquella de Bain sobre los *profesores extraordinarios* que,

Conocen su materia extremadamente bien (...) son consumados eruditos, artistas o científicos en actividad reconocidos por su experticia(...) están al día de los desarrollos intelectuales, científicos, o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: la historia, controversias y discusiones epistemológicas (Bain 2007:26-27).

Tal explicación concibe a que un buen profesor, además de poseer una profunda formación profesional de su disciplina, es también capaz de trascender estas fronteras hacia la cultura en general.

Asimismo, si bien la erudición y la profesionalidad del docente son identificadas como condición indispensable del buen profesor, éstas no son las únicas. Los buenos profesores enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y que a la vez se vuelve ético, emocional y artístico, en pos de estimular el valor de la educación integral.

Según Bain, los mejores profesores universitarios crean un entorno para el aprendizaje natural que consiste en enseñar motivando a sus estudiantes a través de tareas que despierten curiosidad, susciten la reflexión sobre los supuestos disciplinares, y el examen de modelos mentales de la realidad. En este entorno, los profesores extraordinarios procuran que los estudiantes se sientan seguros para arriesgarse aunque se equivoquen. Para que se realimenten y continúen intentando (Bain, 2007).

Asimismo, tomando la investigación de Day (2006) podemos afirmar que a los alumnos les importa la formación académica de sus profesores, así como la conjunción entre lo que saben en el campo disciplinar y sus conocimientos didácticos, pero es fundamental para ellos “Lo que el profesor es como ser humano; la pasión que manifiesta por su materia y por la enseñanza; la confianza que deposita en sus alumnos; la forma de valorar el desempeño de los alumnos y, su compromiso con la enseñanza” (Day, 2006:54-57).

Es aquí donde adquiere vital importancia reflexionar y comprender la amalgama existente entre la profesionalidad del docente y su vida, específicamente sus valores personales.

La definición por parte de la Real Academia Española del término “Amalgama” hace referencia a la “unión o mezcla de cosas de naturaleza contraria o distinta”³. El concepto es usado también en las ciencias químicas para referirse a la unión o fundición del mercurio con otro metal específico. No tomaremos concretamente el significado químico del término en cuestión, sino más bien nos centraremos en las palabras “unión o mezcla”. La amalgama tiene sentido cuando dos o más partes conforman un todo unificado, fundido uno con el otro (Silberman Killer, 2011). Así “*formación profesional y valores personales*” se amalgaman siendo uno parte del otro y formando un todo que se manifiesta en los relatos y en las prácticas de enseñanza de los profesores memorables del presente trabajo.

Por su parte y en el marco de la producción del GIEEC, Porta, Álvarez y Yedaide sostienen que

(...) las teorías explicativas de los profesores denotan compromiso, implicancia personal, entrega. Esta actitud apasionada que se trasluce en los relatos hace aún más evidente el carácter ubicuo de la pasión, su naturaleza constitutiva y omnipresente como atributo de la buena enseñanza en narrativas donde la amalgama docencia-vida presenta un entramado intenso, difícil de ignorar (Porta, Alvarez, Yedaide, 2014:5).

Desde esta perspectiva, los relatos no reflejan la realidad, sino que le dan nuevos sentidos creándola y recreándola permanentemente. Esto permite tener diversas

³ Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Madrid, España.

posibilidades de interpretación pero también transformación de los símbolos que conforman el mundo que los seres humanos habitamos (Porta, 2014).

Entendemos y adherimos a que la docencia- vida y la formación profesional- valores personales son precisamente entramados complejos e intensos que necesariamente se deben analizar y comprender en su co-fusión para continuar profundizando y enriqueciendo la formación de futuros docentes.

Asimismo consideramos sustantivamente importante analizar las tramas conceptuales asociadas a la “buena enseñanza” en relación a la formación profesional y a los valores morales y personales. Creemos, que tales tramas conceptuales nos permitirán *navegar* y comprender la amalgama propuesta anteriormente.

En cuanto a la estructura del trabajo, en primer lugar desarrollaremos el marco teórico de referencia propio de la investigación en donde intentaremos conceptualizar e indagar en las categorías referidas a la *buena enseñanza* y sus prácticas, a los *profesores memorables* y lógicamente desarrollaremos teóricamente las dimensiones referidas a los valores morales y personales de la enseñanza como así también la formación profesional en el docente memorable. Así, en el mismo apartado recuperaremos la categoría *amalgama* a los efectos de comprender su aplicación en la presente investigación.

En segundo término, expresaremos lo referido a las definiciones metodológicas de la investigación. Destacando los aportes tanto de la investigación cualitativa como así también la potencia metodológica del enfoque biográfico-narrativo dentro de la investigación educativa.

En el siguiente capítulo, en una primera parte, analizaremos las encuestas a estudiantes. En un segundo apartado comenzaremos a construir categorías que nos orientaran en el análisis de las entrevistas a los profesores, siempre relacionadas con nuestro interés investigativo. Para concluir con el análisis de los resultado obtenidos y las consideraciones finales a las que arribamos al finalizar la investigación.

Por último, y a modo de enriquecer aún más el trabajo, optamos por incluir un capítulo cuyo objetivo es compartir con la comunidad académica las reflexiones en torno al proceso de investigación desde la voz de quien investiga.

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 la compleja amalgama entre formación profesional y valores personales.

En definitiva, nos planteamos este desafío desde una visión circular conformada por dos dimensiones: la personal y la profesional. La idea de circularidad así planteada rupturiza la explicación lineal de la realidad; de allí nuestra investigación en torno al profesor tanto como profesional como sujeto inscripto en el devenir de sus otras dimensiones en el proceso de su vida personal. Este abordaje nos ofrece no sólo una imagen más completa y más vívida del profesor, sino que nos muestra el discurrir de sus interrelaciones entre él y su entorno. Impreso en una trama cultural dada, el docente va configurando múltiples narraciones de su existencia; ellas son precisamente las que hacen a su realidad, a su modelo, desde el cual indaga los acontecimientos personales y profesionales. Éstos no son más que entretejidos que van construyendo su realidad interna, su propia subjetividad y que plasma en su práctica áulica.

CAPITULO 1: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

1.1 Algunas consideraciones sobre la investigación de la enseñanza.

“Enseñar es establecer una relación, esto es, construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas, definitivas sino una posición que sufre alteraciones y que busca e inventa respuestas. Esa relación se establece en la cultura, el poder, los saberes y las formas de su enseñanza; una relación con los otros y con lo que ellos generan en uno, con la política y la sociedad; en definitiva con el mundo” (Southwell, 2009:169).

Hay términos usuales, frecuentes en la comunicación, que todo el mundo entiende porque posee alguna experiencia de la realidad a la que refieren. Sin embargo, cuando esos términos y la realidad –realidades- que representan se convierten en objeto de conocimiento, la sencillez y la seguridad se esfuman y su lugar es ocupado por la complejidad. Lo expresó muy bien Shulman en su apreciación acerca del hecho de que “la enseñanza es un término maravillosamente ambiguo” (1986:29). Sin pretender, en esta oportunidad, entrar en los diversos significados del término enseñanza, si consideramos pertinente realizar unas breves acotaciones útiles para contextualizar el contenido del capítulo.

A los efectos de este trabajo, cuando hablamos de enseñanza, nos referimos a la actividad profesional que profesores⁴ realizan en sus aulas dentro del marco institucionalizado de la escuela o de la universidad. Nos referimos entonces a un campo de la práctica, histórica y socialmente configurado por el fenómeno de la escolarización, preexistente y determinante a los profesores individuales, con tradiciones normas que configuran saberes, sustancia de los procesos formativos. Es decir, un fenómeno preexistente y determinante de la práctica de profesores concretos y, a su vez, susceptible a ser reconfigurado por ellos (Montero; 2001).

Entender a la enseñanza solo desde el profesor, obviando que para que exista tal enseñanza debe haber un *otro* al que enseñar, trae sus complejidades. Dicha concepción de enseñanza señala Shulman refleja una concepción transmisora del proceso enseñanza y

⁴ Se aclara que se utilizará a lo largo del trabajo el genérico *profesores* para hacer referencia a ambos géneros, femenino y masculino.

aprendizaje: la información se traslada desde un activo profesor a un pasivo aprendiz; la información se contempla más como un producto que como un proceso (Shulman: 1987).

Siguiendo la propuesta germinal de Jackson (1975), las tareas de la enseñanza van más allá del dar clase- interacción profesor alumnos, la tarea más visible de la enseñanza- y abarcan ese conjunto de actividades menos visibles y socialmente menos reconocidas, realizadas por profesores con la clase vacía, que comprenden aspectos de planificación de la enseñanza cuanto los referidos al análisis y evaluación de la actividad.

Según Lourdes Montero (2001) y en línea con los postulados de Jackson sostiene que la enseñanza como actividad profesional de los profesores puede así definirse como ese conjunto de acciones intencionalmente previstas por alguien, un profesor, para promover en unos alumnos el aprendizaje de conceptos, procedimientos, valores en el marco de una institución a la que afecta y por la que es afectada (Montero, 2001:138). La justificación primera y última de la enseñanza es, sin duda, servir de estímulo y guía del aprendizaje de los alumnos, en los campos y direcciones aceptables para los objetivos educativos.

Es importante destacar las diferentes direcciones que se han llevado en el campo de la investigación sobre la enseñanza. Durante la segunda mitad del siglo XX se ha producido una especie de contienda en las direcciones a seguir en el estudio de la enseñanza entre investigadores pertenecientes a tradiciones enfrentadas. Atrapados en los estándares positivistas, los investigadores sobre enseñanza se esforzaron durante años por extraer conocimiento científico de acuerdo con los criterios de científicidad propios de las ciencias empíricas. Este empeño condujo la indagación en la dirección de identificar los comportamientos de los profesores o estilos de enseñanza eficaces; eficaces, como sabemos, significa en este contexto capaces de obtener con su ejecución resultados positivos en los alumnos.

De este modo los investigadores se esforzaban por demostrar las posibilidades de generalización de conocimientos, la aplicación de los principios extraídos de las investigaciones como pautas para prescribir y guiar la práctica profesional de los profesores, y en consecuencia para definir los programas de la formación del profesorado. Son, como decíamos, los años de dominancia del paradigma positivista producto de los estudios sobre eficacia docente con predominio de planteamientos metodológicos cuantitativos.

En ese marco de condiciones, a finales de la década de 1960 y tomando como punto de partida la obra de Jackson (1968), emerge con fuerza una perspectiva de racionalidad práctica en la que, como se señalaba párrafos anteriores, se produce una liberación de las ataduras impuestas por el positivismo y se plantea la recuperación del valor del conocimiento propio de los profesionales de la enseñanza, obtenido del análisis de su prácticas, que pasa a ser considerada una fuente fundamental para la obtención de conocimiento (Montero; 1991). Los posicionamientos interpretativos y críticos apoyados en una metodología cualitativa (peso de contextos sociales, valor de los significados de los protagonistas- dar voz a los profesores-, las narrativas como herramientas para la construcción de discursos) contribuyen a configurar con fuerza otros enfoques de construcción de conocimiento de la enseñanza. Dentro de estos enfoques encontramos las obras de Fersntermacher (1989), Fersntermacher y Richardson (2005), Perkins (1997), Tishman, Perkins y Jay (1994), Jackson (1968/1996, 1999, 2002), Jackson, Boostrom, y Hansen (2003), Connelly y Clandinin (1984, 1985, 1986, 1990) y Litwin (1997, 1998, 2002). Asimismo en los Estados Unidos y en tiempos más recientes la obra de Michael Apple (1996, 1997, 2013, 2015), Henry Giroux (1988, 1998, 2002, 2004) Peter Mc Laren (1997, 1998, 2010) Stanley Aronowitz (1998, 2004, 2014), Thomas Popkewitz (1981, 1991, 1998) entre otros dio nuevo impulso a la posición emancipadora de la enseñanza. Es de destacar los aportes germinales de Pablo Freire (1975, 1998, 2005) en cuanto a este enfoque se refiere.

1.2 La “buena enseñanza” y las prácticas docentes

Fenstermacher (1989) fue quien realizó los primeros aportes teóricos en torno al concepto de “buena enseñanza”. Allí el autor 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 relación 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 sin embargo 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 proceso del estudiante, no como un necesario efecto de la enseñanza, su resultado. Esto no implica asignar la responsabilidad de aprender únicamente al alumno, puesto que el profesor efectivamente tiene responsabilidad en los logros o el fracaso de sus alumnos. Lo que resalta Fenstermacher a partir de la discusión de la dependencia ontológica, es que ésta permite una revisión del concepto de enseñanza, fundamentando la concepción de que “el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante” (1989: 52); más bien el profesor instruye o colabora con el estudiante sobre cómo adquirir el conocimiento. 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 respecto de 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 sólo para la adquisición comprobada del contenido por parte del alumno, entendida ésta 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).

Así, con respecto a lo que se considera buena enseñanza, Fenstermacher define que la palabra *buena* tiene un sentido doble, tiene tanto *fuerza moral como epistemológica*,

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 la 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, 1989:158).

Para Day: “La buena enseñanza no puede reducirse nunca a técnica o competencia (...) la enseñanza es moral porque está diseñada para beneficiar a la humanidad. Los fines morales están en el centro del trabajo de todos los docentes” (Day, 2006: 31).

Day, asimismo, expresa que entre los factores primarios de la buena enseñanza, son fundamentales: las cualidades internas del maestro, el empeño continuado por alcanzar la excelencia, la preocupación por el desarrollo y un compromiso profundo para dar las mejores oportunidades posibles a cada alumno. De modo que se ocupa de las dimensiones éticas y morales de la vida de los docentes por su incidencia en la enseñanza. “La buena enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y 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: 32).

Fenstermacher y Richardson replantean la buena enseñanza al incorporar el concepto de “enseñanza de calidad” (2005:188). Ésta involucra el aspecto de la enseñanza guiada por principios de instrucción defendible y racionalmente sólido en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, pero también incluye otras condiciones para que produzca lo que denominan enseñanza *exitosa*. Fenstermacher y Richardson (2005) puntualizan que la buena enseñanza es sólo uno de los 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 sólo uno de los elementos, es el único que es 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 sólo una parte (Porta y Flores, 2013).

El aspecto moral de la enseñanza también es abordado por Fenstermacher y Soltis (2007), cuando se refieren a las virtudes morales e intelectuales en la enseñanza. Basándose en la fórmula “El docente enseña a los estudiantes ciertos contenidos para lograr ciertos fines” (Fenstermacher y Soltis, 2007: 26) realizan una caracterización de diferentes

“enfoques” de la enseñanza, a los que denominan: el “enfoque del ejecutivo”, el “enfoque del terapeuta” y el “enfoque liberador”⁵.

En el primero, el aspecto priorizado es la eficacia en la actividad del docente, su propósito principal es instruir al alumno en el conocimiento y en la adquisición de ciertas competencias. Sus antecedentes teóricos se hallan en el positivismo y en el conductismo psicológico.

El segundo prioriza lo que el alumno singular es y lo que puede llegar a ser, su propósito principal es el desarrollo de la personalidad del estudiante, su autoestima y su autenticidad. Sus antecedentes se encuentran en la psicología humanista, en la pedagogía crítica y en la filosofía existencialista.

El tercero, prioriza la calidad del contenido, entendiendo que *calidad* incluye la *manera* de dar clase y “las virtudes morales e intelectuales se consideran una parte del contenido” (Fenstermacher y Soltis 2007: 87). Su propósito es liberar la mente del estudiante para que llegue a practicar una libertad activa en un marco de responsabilidad humana. Sus antecedentes se encuentran en parte en la psicología cognitiva, pero sus fundamentos provienen de la filosofía y se remontan a Platón y Aristóteles. El enfoque liberador de la enseñanza viene desarrollándose desde la *paideia* griega. Los autores opinan que:

(...)las tres formas de encarar la enseñanza son esencialmente importantes para llegar a ser un buen profesor. Sin embargo, sólo el enfoque liberador nos suministra un amplio fundamento teórico para la actividad general de la enseñanza, puesto que ningún otro enfoque ha expresado tan plenamente una visión de la conducta racional y moral con relación a la naturaleza de la educación (Fenstermacher y Soltis 2007: 116).

Las virtudes forman parte del contenido en este enfoque, porque son la manera en que el profesor enseña, al comunicar algún contenido, simultáneamente, el profesor enseña la manera en que enfoca y trata ese contenido, ya que los estudiantes no aprenden sólo de lo

⁵ Los autores aclaran que en la práctica pueden encontrarse estos enfoques combinados, y que la caracterización realizada no obliga al lector a elegir o identificarse con alguno de ellos, sino que el objetivo es promover la reflexión en los docentes y en los docentes en formación. Aclaran que “los enfoques descriptos en este libro son herramientas, no esquemas”, son recursos para ayudar al docente lector a “reflexionar sobre la clase de docente que usted es” y “sobre la clase de docente que usted quiere llegar a ser” (Fenstermacher y Soltis 2007: 154).

que el profesor les dice o de las tareas que les asigna, sino del modo en que lo hace. “La manera de ser del docente es esencial en el enfoque liberador porque determina en gran medida que el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender liberen su mente o simplemente la paralicen con datos insípidos e irrelevantes” (Fenstermacher y Soltis 2007: 84). Entre las virtudes morales, mencionan “la honestidad, la integridad, la disposición imparcial y el trato justo” y entre las virtudes intelectuales mencionan “la racionalidad, la amplitud de espíritu, la valoración de las pruebas, la curiosidad, un hábito mental reflexivo y un escepticismo prudente” (Fenstermacher y Soltis 2007: 86-87).

Los autores agregan una subdivisión a dicho enfoque al que denominan “liberador crítico” (Fenstermacher y Soltis 2007: 142) o emancipador. La tarea central de los educadores críticos, “es ayudar a cada uno de sus alumnos a descubrir hasta qué punto su vida está construida por influencias como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores del grupo dominante de la sociedad” (Fenstermacher y Soltis 2007: 143). El objetivo es ayudar a los estudiantes a que se liberen de ciertas restricciones a su libertad de elegir, tomando conciencia de estas limitaciones, pero además, convirtiéndose en agentes de las soluciones a los problemas mediante “la acción o praxis, como la llaman con frecuencia los liberadores críticos” (Fenstermacher y Soltis 2007: 144).

Quien realiza un aporte insoslayable como un verdadero liberador crítico es Henry Giroux. El autor sostiene que tener un enfoque crítico de la educación significa poner de manifiesto cómo, a través de diversos mecanismos dentro del sistema educativo, se producen la dominación cultural y la opresión por parte de la clase dominante (Carreño 2000). Si bien Giroux acepta la acción educativa con limitaciones, intenta trascenderlas preguntándose por las “posibilidades” que puede proporcionar la escuela para el cambio.

El pedagogo norteamericano, apoyándose en el pensamiento filosófico de Gramsci y en las nuevas teorías sobre la sociedad elaboradas por la Escuela de Frankfurt, especialmente en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), teoriza en contra de la idea de que los seres humanos no hacen sino reflejar la estructura social e ideológica. En consecuencia y en relación a la educación, afirma que si bien las escuelas no son ideológicamente neutrales, sin embargo son algo más que simples lugares de reproducción social y cultural. Asimismo rechaza la idea de que los profesores no ejerzan más función que la de estar al servicio de la clase dominante (Giroux y Mc Laren, 1989)

A partir de estos precedentes teóricos, Giroux, propone una pedagogía crítica, entendida como una acción pedagógica encargada de descubrir las insuficiencias de la vida social de la comunidad y de generar a partir de esa comprobación, una acción transformadora (Giroux, 2004). Una enseñanza crítica debe, pues, combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad para construir un proyecto educativo viable.

Para Giroux (2004) la pedagogía es una praxis, una acción educativa y política que no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que debe estar comprendida en la construcción de la democracia y en el logro de la justicia social. El autor propone el diálogo destinado a problematizar el conocimiento y a capacitar a los alumnos para que sean ciudadanos activos y críticos. El mismo sostiene, a lo largo de su extensa obra, que los educadores, debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo tiempo asumir la tarea fundamental de educar a alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad (Giroux, 2008). Para el autor, la enseñanza es concebida como una práctica moral y pública que siempre está implicada en relaciones de poder porque ofrece visiones y versiones particulares de la vida cívica, de la comunidad y del futuro. La pedagogía que pregona Giroux "brinda un discurso para la agencia, los valores, las relaciones sociales, y para un sentido de futuro. Legítima formas particulares de conocer, de estar en el mundo y de relacionarse con los demás" (Giroux, 2015: 20)

En este sentido, las prácticas pedagógicas siempre son morales además de políticas. La pedagogía crítica se desenvuelve en el terreno de una ética de la posibilidad, cimentada en prácticas que encarnan amor, esperanza, cuidados y compasión (Danzin, 2008).

La dimensión ética de la enseñanza desde la perspectiva crítica es abordada también por Paulo Freire y Peter Mc Laren. Ambos coinciden en que la ética debe estar presente necesariamente en cada uno de los docentes y más aún en sus prácticas. Para Peter Mc Laren (1997) se necesitan principios éticos para orientar la dirección de la pedagogía crítica⁶ y ésta debe evitar el reduccionismo económico y ocuparse de las formaciones

⁶ La pedagogía crítica se entiende como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de autonomía, libertad y poder, son tan importantes como los temas que enseñan. No se trata de un método ni de una forma de adoctrinamiento, es un proyecto que consiste en dignificar a los estudiantes para que asuman su propio poder como agentes críticos, proporcionándoles conocimientos y habilidades para que amplíen sus

culturales en la construcción de subjetividades de los alumnos. En este sentido el autor plantea:

Queremos remodelar la formación docente como proyecto político, como una forma de política cultural que define a los futuros maestros como intelectuales que funcionan con el propósito de establecer espacios públicos en los que los estudiantes puedan debatir, apropiarse y aprender los conocimientos y destrezas necesarios para vivir una verdadera democracia (Mc Laren y Giroux, 1998: 26).

Los teóricos críticos también deberían considerar una reforma curricular que vincule la razón a los valores y a la reflexión ética sobre la emancipación y la justicia social (McLaren, 1997). En tal sentido, Freire aporta, "La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los estudiantes" (Freire, 2009:35). En su práctica educativa, Freire realizó el análisis de la relación entre educación y sociedad. Esto le condujo a la comprensión de las determinaciones sociales de la educación y de cómo la clase dominante, opresora, transmite su ideología a la clase dominada.

La práctica y la reflexión le permiten afirmar que los poderes imponen sus modelos educativos como elementos de estabilidad de un sistema social que les favorece y que, por lo mismo, nunca van a modificar voluntariamente en favor de las clases oprimidas. La educación, que en sí misma no es opresora, se puede convertir en instrumento de opresión en el contexto de unas circunstancias históricas de unas estructuras socioeconómicas concretas (Carreño; 2000).

Teniendo en cuenta que la reflexión pedagógica de Freire se fue construyendo en la práctica, es difícil separar teoría y praxis en su pensamiento. Su pedagogía se construye desde y con los oprimidos antes que para los oprimidos, cómo el mismo manifestara. Freire argumenta en este sentido:

(...) lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que

capacidades de cuestionar los supuestos que legitiman hábitos sociales restrictivos y para que asuman su responsabilidad de intervenir en el mundo (Mc Laren y Kincheloe, 2008)

implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2002:83)

Freire se refiere a la enseñanza desde una perspectiva problematizadora. Así, la educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres *vacíos* a quienes el mundo llena de contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino debe hacerlo en los hombres como cuerpos conscientes (Freire, 2002). En este sentido la educación liberadora debe superar la contradicción entre educador y educando tratando de que ambos se transformen en educadores y educando eliminando, así las consecuencias negativas que trae consigo una educación en la cual el educador es el centro del proceso educativo y llena de contenidos al educando. En este sentido, la educación liberadora, “ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimientos y valores a los educandos, meros clientes como lo hace la educación bancaria, sino que debe ser un acto cognoscente” (Freire, 2002:84).

La pedagogía de Freire ofrece una teoría y una práctica liberadoras que permiten actuar incluso en las situaciones de opresión tan corrientes en el mundo pobre pero también en el mundo rico. Su afirmación acerca de la posibilidad de una educación crítica en situaciones de dominación permite superar el determinismo de las teorías de la reproducción y abre un camino de esperanza para la transformación del mundo.

Así, en el marco de este contexto crítico, la enseñanza exige una opción por la supresión de las condiciones que producen sufrimiento humano y un compromiso con la transformación social. En tal sentido se entiende que el fin de la educación es la emancipación de los estudiantes, se trata de lograr auténticas prácticas de libertad (Freire, 1990, 2009, Giroux, 1990, 2003, 2004, 2008, Mc Laren, 1994, 1997).

La buena enseñanza se vincula también con los valores morales inherentes a la forma democrática de vida. Estos valores democráticos son señalados por Finkel (2008) cuando se refiere a algunas estrategias que los buenos profesores emplean en sus clases. En *Dar clase con la boca cerrada*, Finkel caracteriza la buena enseñanza como aquella que crea circunstancias que conducen a los estudiantes a alcanzar aprendizajes relevantes, pero aclara que no siempre se sustentan en la clase expositiva. De estas prácticas de enseñanza no expositivas, se ocupa en su obra. Ofrece imágenes de la buena enseñanza de profesores

que se comprometen para ayudar a los estudiantes a aprender, por ejemplo, favoreciendo su capacidad de indagación. Estima que “la indagación misma es inherentemente democrática” y que: “Un profesor que quiera preparar pensadores independientes estará comprometido con el fomento de objetivos democráticos en su aula” (Finkel, 2008:195). En estos casos se hacen presentes valores morales como la tolerancia y el respeto por el pensamiento del otro, puesto que crean un entorno de aula que invita a la participación democrática y también la fomenta (Finkel, 2008: 196).

Un componente moral indispensable en un aula democrática es la confianza del estudiante en sí mismo, en sus pares, en el docente, y la confianza del docente en sus alumnos. La confianza en el estudiante es “un valor profundamente democrático” (Finkel, 2008:195).

Otro aporte significativo lo brindó Edith Litwin, quien mediante el concepto de configuraciones didácticas (Litwin 1997, 1998) sentó las bases de una nueva agenda para la enseñanza superior en la que se destaca “una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula” (Litwin 1997:85).

Para la autora, el concepto *buena enseñanza* hace referencia directa a *buenas prácticas de enseñanza*. Afirma que: “Las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2012: 219). En este sentido, la buena enseñanza es tomada como práctica reflexiva y nos remonta a Jackson (1997), destacando el compromiso de la buena enseñanza con el pensamiento y la comprensión. Es el mismo autor que en “la vida en las aulas” (Jackson 1968, 1996) abre el mundo privado del aula al ámbito público y otorga al docente un lugar y una voz para expresar sus pensamientos en el marco de la dimensión crítica de la educación como proceso de socialización.

En otro sentido, la buena enseñanza se relaciona con la manera particular en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, las prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que

involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Eldestein y Coria, 1995)

Consideramos, en este punto, recuperar el trabajo de Yedaide (2013)⁷ en el que debate sobre la idea del sentido moral de la buena enseñanza a partir de un sentido político. La categoría buena enseñanza se usa alternativamente con la frase *buenas prácticas*, *buenas prácticas docentes* y *buenas prácticas de enseñanza*. Si bien se podría sugerir intimidad de sentido entre los términos, es interesante también problematizar la procedencia de los mismos y su nunca necesaria pero siempre condicionante pertenencia a un paradigma de pensamiento o práctica social.

La buena enseñanza y las buenas prácticas de enseñanza recorren hoy el mundo, en la producción académica y los idearios en los que impacta fuertemente a través de la formación y la capacitación docentes. Podemos hoy hallarlas recurrentemente en los fundamentos de las indagaciones, intervenciones y definiciones de la didáctica. El cartografiado de sus usos incluye formas más críticas y formas alarmantemente tecnocráticas y aplicacionistas, como el caso de los marcos, las guías o los códigos de la buena práctica docente (Yedaide, 2013).

En gran parte de las publicaciones consultadas, la buena enseñanza trata de reflejar o promover lo ejemplar, lo moralmente o epistemológicamente correcto, lo relevante, y utiliza las buenas prácticas como sinónimo de la primera categoría. Se abstrae, sin embargo, de explicitar lo que queda comprometido en la dirección de lo situado, local e irremediablemente idiosincrático. La definición de Fenstermacher parece abrir un abanico de problemas, expone la necesaria pre-existencia de ciertos valores cuya legitimidad es incierta o al menos no respaldada desde la posibilidad de *verdad*. Para un mundo que abandona tímida pero crecientemente las pretensiones de objetividad, universalidad y generalización que reclamara para sí la ciencia moderna- que se resiste aun mudando a la ciencia desde una lógica de las ideas a la lógica de la creencia (Santos, 2010), pero que no obstante avanza- sostener que algo es bueno exige dar una cuantas explicaciones. Tales explicaciones políticas, filosóficas e ideológicas raramente habitan los textos de la didáctica explícitamente.

⁷ Yedaide, M. (2013): "Politizando la buena enseñanza", en: *Actas de las VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. UNMDP.

Pareciera que, una primera aproximación nos ligaría a la problematización sobre un sentido moral más tecnocrático, administrativista y, al fin, reproductivista sobre la enseñanza mientras que, una segunda, mas problematizadora, estaría asociada a una mirada crítica que ponga énfasis en la perspectiva, política e ideológica de las buenas prácticas, la buena enseñanza y el lugar que los profesores tienen en la conformación de esas prácticas en el aula: algo así como lo denominado por Porta y Flores (2013:1): la “urdimbre ética que conjuga intelecto y afectos”.

Por todo esto, “entendemos la enseñanza, desde el paradigma crítico, cómo la práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan” (Sanjurjo; 2002:24).

1.3 Los valores morales y personales en la enseñanza.

La buena enseñanza no puede reducirse a técnica ni a competencia, la enseñanza es moral porque su fundamento último es beneficiar a la humanidad. Tiene que ver con los valores, identidades y 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). Asimismo consideramos que la educación no puede estar al margen de la cuestión de los valores como no es posible separar el *bios* y el *logos* del ser humano. Gervilla Castillo (1998) afirma que existen ideales, fines y valores educativos porque el hombre desde su inteligencia, conoce su indigencia y desea (voluntad) metas superiores, incorporando a su vida cuantos valores cree, perfeccionan su ser en cualquiera de sus dimensiones. Por lo tanto, los valores configuran las finalidades educativas y en sus concreciones en objetivos continúan configurándolos, no sólo indicando la dirección de la acción, sino constituyéndose también en contenidos educativos.

Con respecto a las propiedades morales de la educación, Luis Porta señala que:

Educación y valores configuran una unidad indisoluble siendo ésta el fundamento de la acción y la finalidad educadora. 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: 57).

Para Elliot Eisner (2002), la educación es esencialmente una empresa normativa que se ocupa del mejoramiento de la vida. En este contexto de pensamiento, destaca el plano axiológico de la enseñanza: “Los educadores se interesan en facilitar el aprendizaje y crear formas intrínsecamente satisfactorias de experiencia, y lo hacen de acuerdo con determinados valores” (Eisner, 2002: 32).

Ricardo Marín Ibáñez (1995) analiza diversos documentos referidos a los valores morales en la educación, elaborados por Organismos Internacionales, como UNESCO. Encuentra en estos documentos la preocupación compartida por los diferentes países integrantes, en torno a la necesidad de revitalizar la presencia de los valores morales en la enseñanza. Estos valores concernientes a la educación figuran en la siguiente taxonomía:

Valores sociales: Cooperación, rectitud, amabilidad, respeto por los otros, sentido de la responsabilidad social, respeto por la dignidad humana y los derechos humanos, espíritu cívico.

Valores que se refieren al individuo: Veracidad, honestidad, disciplina, tolerancia, sentido del orden, deseo de perfeccionarse.

Valores que se refieren al país y al mundo: Conciencia nacional, civismo pacífico, comprensión internacional, fraternidad humana, conciencia de la interdependencia entre las naciones, etc.

Valores de proceso: Enfoque científico de la realidad, discernimiento, búsqueda de la verdad, reflexión, etc (Marín Ibáñez, 1995: 354)

Según Carlos Cullen los temas éticos son enseñables no sólo como contenido curricular de una disciplina, sino de manera *transespecífica* como ocurre con los valores democráticos. Por ejemplo, la participación democrática, como forma de vida democrática, implica valores morales como la solidaridad, la responsabilidad y una convivencia justa. Se necesita un sujeto social pluralista, capaz de respetar las diferencias, de dialogar con razones. Aclara que el pluralismo no es “mera tolerancia” sino la posibilidad de compartir proyectos comunes con quienes piensan diferente. Es importante que la enseñanza se ocupe

del pensamiento crítico, del diálogo respetuoso, pero también debe contribuir a “descubrir y desarrollar el cuidado solidario del otro” (Cullen, 1996: 39-43).

En cuanto a la relación entre valores y educación en el ámbito de la psicología, la psicología humanística se basa en la concepción de autorrealización de la persona, concepto que tiene implicancias directas en el campo de la educación.

Para A. Maslow y C. Rogers (1985), representantes de dicha corriente, el hombre es autónomo, si bien no depende del medio ambiente en forma absoluta, su existencia se consume en el seno de las relaciones humanas. El hombre se orienta a determinados valores que conformarán su propia personalidad y lo diferenciarán de los demás (Quitmann, 1989: 19-20). Maslow estima que el hombre está inmerso en un mundo de valores y que la única forma de llegar a ellos es por su autorrealización, a través de la satisfacción de necesidades; esto supone aprender a llenar de sentido de valor, todo lo que envuelve al hombre. Denomina *valores* a las necesidades, que se encuentran jerarquizadas, de modo que cuando se han satisfecho unas, se tiende a alcanzar las de estadios superiores (Maslow, 1985). Rogers opta por un significado de valor operativo, es decir, el que proviene de un proceso de valoración que indica la preferencia por un objeto. La fuente de elección está dentro del sujeto y es un proceso interno de la persona que decide optar por un valor u otro, a partir de sus experiencias.

Para Maslow, una persona plenamente realizada posee una personalidad integrada y rasgos positivos como autonomía, creatividad, independencia y altruismo (Maslow, 1985). Este autor no desarrolló las implicancias de esas ideas en educación. Sí lo hizo Rogers (1978), quien basa su opinión de la enseñanza en el aprendizaje vivencial, que está cargado de compromiso personal. El aprendizaje aumenta la capacidad del estudiante para comprender los hechos importantes de su vida e influir en ellos. El estudiante se apropia de los contenidos, los descubre por sí mismo, el docente es un guía que actúa como facilitador.

El docente “debe ser una verdadera persona en su relación con los estudiantes” (Rogers, 1978: 108) no tiene que imponerles sus sentimientos o aptitudes porque ellos alcanzarán los suyos por sí mismos. Para la psicología humanística entonces, los valores fundamentales de este enfoque, como la libertad, la elección, el desarrollo personal, no dependen directamente de la enseñanza, aunque la educación puede contribuir para que el sujeto los alcance.

Para el cognitivismo el proceso de valoración está ligado a los procesos de significación de la realidad. El hombre descubre significados y construye significados. Los valores forman parte de los significados y en este sentido son constructos que dan respuesta a estos. Los valores los posee la sociedad y forman parte de la cultura. El hombre se apropia de ellos y los interpreta. Para la psicología cognitiva, la cuestión no parte de la definición del valor sino de cómo se construye. Piaget (1972) afirma que los valores están en las personas y en la interrelación de ésta con la sociedad pero, la madurez *valoral* sólo es alcanzada cuando la inteligencia ha logrado la madurez estructural de la persona. Todos los esquemas de valor están sujetos a la evolución de la mente al mismo tiempo que son deudores y transmisores sociales y de experiencias. El desarrollo moral del hombre, sujetos a esta madurez estructural, a los procesos de equilibrio y a los estadios morales, se determinará por las acomodaciones interpretativas de cada realidad individual moral. El actuar del sujeto será acorde con los esquemas morales alcanzados.

Para Vigosky (1988), el desarrollo de los valores en el hombre sigue el mismo proceso pero hace hincapié en que el desarrollo del pensamiento en el niño-hombre, está mediatizado por la adquisición del lenguaje que depende, a su vez, de factores externos de socialización. Estos definen los planteamientos de cómo el hombre accede a interpretar la realidad y los valores como interpretaciones cognitivas-afectivas-emotivas y, cómo están sujetos a las capacidades de este a la hora de construir esquemas, tanto individuales como sociales.

El filósofo Gary Fenstermacher (1989), que citáramos extensamente en el apartado anterior, atribuye gran importancia al plano moral de la enseñanza. Afirma que en la investigación sobre la enseñanza están presentes tres aspectos de la filosofía: el análisis de los conceptos, la filosofía de las ciencias sociales y la teoría moral, que se emplean fundamentalmente "para examinar un determinado tipo de conexión entre la investigación de la enseñanza y la tarea profundamente moral de educar a otros seres humanos" (Fenstermacher, 1989: 149). Considera que la investigación sobre la enseñanza profundiza la comprensión de la misma y aumenta "la capacidad de enseñar de una manera moralmente justificable y sobre fundamentos racionales" y que las contribuciones de las investigaciones "se verán favorecidas" si los investigadores se preocupan por "las propiedades morales inherentes a la actividad de la educación" (Fenstermacher, 1989: 150).

1.4 Los valores y la pedagogía decolonial

Creemos interesante destacar y advertir la dificultad de establecer una narrativa única o universal sobre los valores. Aquí se tornan sumamente necesarios los aportes provenientes de la pedagogía crítica y decolonial, como así también las categorías emergentes de los estudios de los grupos subalternos⁸.

Desde la perspectiva del enfoque liberador de la enseñanza, al cual aludimos en el apartado anterior, Fenstermacher y Soltis (2007) sostienen que hay dos maneras de enseñar. La primera es propia del campo disciplinario y está afectada en gran medida por el grado de complejidad con que se desarrolla el contenido para que el docente lo imparta en la clase. Pero también existe, argumentan los autores, una manera general de enseñar. Su forma y su carácter no dependen de los diferentes terrenos o materias; resulta aplicable a todos los campos. Dicha manera general los autores la titulan “virtudes morales e intelectuales” (Fenstermacher y Soltis, 2007: 86).

Entre las virtudes morales están la honestidad, la integridad, la disposición imparcial y el trato justo. Entre las virtudes intelectuales están la racionalidad, la amplitud de espíritu, la valoración de las pruebas, la curiosidad, la reflexividad y el escepticismo prudente (Fenstermacher y Soltis, 2007).

De todas formas, consideramos que los valores que en ocasiones profesamos son producto de un discurso hegemónico que los legitima y los recrea invisibilizando los valores propios de las culturas subalternas o colonizadas. En este punto Quijano (2000) nos aporta la idea de cuatro dimensiones propias de la colonialidad. La colonialidad del poder, sujeta a la imposición de roles donde el colonizador somete mediante la fuerza al colonizado y fija una jerarquía racializada: blanco (europeo), mestizo y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas; indios y negros como identidades comunes

⁸ Los estudios poscoloniales y subalternos comienzan en la década del 70 del siglo pasado y representan tentativas de comprender la experiencia de Medio Oriente y la India a través de los aportes de pensadores occidentales de la contra-modernidad (Foucault, Lyotard, Derrida, etc) pero desde la perspectiva de los pueblos conquistados o subalternizados. Así denuncian la construcción de un relato del Otro-al-europeo e intentan dismantelar la esencialización de sus rasgos culturales. Este enfoque contribuye a la emergencia del Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericanos, cuyo manifiesto se ocupa de denunciar al latinoamericanismo (Yedaide, 2015).

y negativas. Así el colonizador legitima su posición desde categorías binarias: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico-científico y tradicional-moderno, estableciendo la colonialidad del ser. Esta perspectiva supone el eurocentrismo como dimensión hegemónica de conocimiento, convirtiendo a la colonialidad del ser en colonialidad del saber (Walsh, 2007).

Pero también hay una dimensión más de la colonialidad poco considerada en su relación con las otras tres. Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades. El colonizador, o la cultura hegemónica colonial, pretenden socavar con las cosmovisiones filosóficas o religiosas, principios y sistemas de vida. Es decir, presenta una continuidad civilizatoria sobre las comunidades indígenas y los pueblos de la diáspora afroamericana (Walsh, 2007).

En este marco, la pedagogía crítica y la decolonial se tornan fundamentales para comprender los valores que se ponen en juego en la enseñanza. Catherine Walsh sostiene:

La interculturalidad crítica expresa y exige una pedagogía y una apuesta y práctica pedagógica que retomen la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico, político social y de poder para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintas (Walsh, 2007:13).

Me parece sustancialmente importante destacar los principios que sostienen tales pedagogías que hacen de la formación docente una herramienta de emancipación y contra hegemonía. Las pedagogías descoloniales dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación decolonial. Pedagogías que enfrentan el mito racista que inaugura la modernidad y el monólogo de la razón moderna occidental (Bautista, 2009); pedagogías que se esfuerzan por trasgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistemológica y cosmogónica- espiritual que ha sido y es estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad (Walsh, 2007). Entender la enseñanza y sus valores en clave decolonial asumen el compromiso de afinar en el ámbito pedagógico y educativo, reflexiones y acciones críticas encaminadas a resistir y deshabilitar el entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica local. Además esta noción recupera las pedagogías y praxis *otras*, que parten de un deseo de "pensar con", que asumen la interculturalidad como proyecto político, moral, ético y epistémico, que buscan armar

fuerzas descoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos (Ramallo, 2013).

Inés Fernández Moujan (Yedaide, 2014) se refiere específicamente a la descolonización de la educación desde Paulo Freire y sostiene que descolonizar la educación, para Freire, se convierte en una praxis destinada a subvertir las prácticas educativas coloniales e impuestas, al mismo tiempo que implica una racionalidad que pone en jaque toda imposición, que cuestiona la alienación en la que educandos y educadores están inmersos. La crítica se enfoca hacia la práctica docente domesticadora que archiva, dejando al educando al margen de la búsqueda y de la praxis. De este modo, “la descolonización en términos freireanos, en tanto práctica liberadora, es un movimiento crítico de lectura del mundo y de la palabra que posibilita el desarrollo de una conciencia individual y colectiva que se da en relación a otro en tanto que ese saber de otro es saber de sí”(Moujan en Yedaide, 2014:35).

Otro rasgo de los profesores críticos es su compromiso social y posicionamiento ideológico con las luchas de las minorías. En el aula universitaria, como en la sociedad, tales luchas son retomadas por grupos que se posicionan críticamente frente al *estatus quo* existente. Tales temas son desarrollados en profundidad por investigadoras como Karina Bidaseca (2010), María Lugones (2008), Julieta Paredes (2008) entre otros. En definitiva, dichas pedagogías dialogan con los antecedentes críticos-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación descolonial. Pedagogías que enfrentan lo que Rafael Bautista ha referido como el mito racista que inaugura la modernidad y el monólogo de la razón moderna occidental (Bautista, 2009); pedagogías que se esfuerzan por trasgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica que ha sido, y es, estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad (Walsh, 2007).

En definitiva, queremos advertir en dicho apartado, que el concepto mismo de “valores” está atravesado por discursos, prácticas y epistemes que lejos están de ser ingenuos y que más bien operan desde una cultura hegemónica que los legitima y los define. Es desde la práctica que los profesores ponen en tensión lo impuesto, lo naturalizado y lo colonizado.

1.5 Los Profesores Memorables en Educación Superior.

1.5.1 Aportes de Ken Bain

Ken Bain⁹ y su grupo de trabajo, en el libro “Lo que hacen los mejores profesores universitarios” (Bain, 2007), observaron prácticas e indagaron en el pensamiento de los mejores profesores tratando de encontrar respuestas a preguntas tales como ¿qué hace grande a un profesor? ¿Cuáles son los profesores que recuerdan los estudiantes mucho tiempo después de graduarse? ¿Qué hace que algunos profesores tengan éxito con estudiantes de formación diversa? Dicho trabajo fue producto de un estudio llevado a cabo por su grupo de trabajo que se extendió por más de quince años y que abarcó cerca de un centenar de profesores en un variado número de universidades de los Estados Unidos.

En los inicios de su investigación, Bain definió lo que entendía por excelencia y lo hizo teniendo en cuenta los resultados de la enseñanza más que la manera en que lo habían logrado. Bain eligió para su estudio profesores que conseguían resultados educativos muy buenos, docentes que habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir. Como él mismo lo expresa, la decisión acerca de qué constituía una prueba de su éxito se tornó una tarea muy compleja que requirió de la triangulación entre varios tipos de evidencia e indicios de fuentes diferentes. Una de ellas fue sin duda la voz de sus estudiantes, pero bajo la consigna de que no era la popularidad de los profesores lo que los hacía memorables sino que orientaban su búsqueda hacia aquellos docentes cuyos estudiantes habían quedado en su mayoría satisfechos con la docencia y se sentían animados a seguir aprendiendo, docentes que habían llegado hasta los estudiantes intelectual y educativamente y que los habían dejado con más ganas de aprender. Los buenos docentes del estudio de Bain también eran merecedores de elogios y prestigio tanto entre sus colegas directos de disciplina como en la comunidad académica más amplia.

Tomamos como referencia para nuestro análisis acerca de los profesores memorables algunas características de los profesores extraordinarios de Bain (2007). El autor plantea que dichos profesores tienen un conocimiento sólido de su materia, son consumados eruditos, artistas o activos científicos, están actualizados según los desarrollos intelectuales de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus materias, leen obras

⁹ Ken Bain es director del Centro para la Excelencia de la Enseñanza de la Universidad de Nueva York.

de otros campos disciplinares y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas.

Si bien la erudición fue identificada como condición indispensable de los buenos docentes del estudio no fue considerada suficiente, ya que además los mejores profesores evidenciaban la capacidad de “utilizar su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión” (Bain, 2007:27). Es decir, eran capaces de pensar *metacognitivamente*, pensar sobre su propia forma de pensar en la disciplina y poder ayudar a los otros a construir sus propias comprensiones y razonamientos en el campo. Asimismo, advirtieron que los sujetos del estudio tenían una “comprensión intuitiva del aprendizaje humano” (Bain, 2007:27) a tono con las ideas resultantes de investigaciones en el campo del aprendizaje. Por otra parte, coincidían en considerar que el aprendizaje tiene poco sentido sin “una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente” (Bain, 2007:28).

Más adelante en el tiempo, Ken Bain diferencia entre el profesor ideal y el profesor popular. Afirma: “un estudiante es capaz de distinguir entre un buen profesor y un profesor popular” (Bain, 2012:74). Esto, le permite identificar tres grandes grupos de aprendices: los superficiales, los profundos y los estratégicos.

En una investigación, citada por el propio Bain, llevada a cabo por los escoceses Tait y Entwistle (1998), indagaron y analizaron que, los aprendices profundos, manifestaban que les habían gustado aquellos cursos que los habían empujado a explorar significados conceptuales y sus implicancias mientras que, sus compañeros aprendices superficiales detestaban tales experiencias.

El autor se pregunta acerca de la naturaleza de la buena enseñanza: los excelentes profesores son personas que logran un éxito considerable en alentar los enfoques y los resultados profundos entre sus estudiantes. Los mejores profesores-y ésta puede ser su habilidad más recóndita- hallan sus modos de conectar sus propias preocupaciones e intereses disciplinares con los de sus estudiantes. Ese don natural, especial, que observamos en los profesores ha sido la habilidad de elaborar preguntas de modo tal que no sólo cautivaran la imaginación de los estudiantes sino que también desafiaban algunos de sus paradigmas más preciados. Los mejores profesores localizaron aquellas preguntas ya

existentes en las mentes de sus estudiantes y los ayudaron a avanzar realizando nuevas preguntas que esos alumnos jamás habían imaginado.

Afirma Bain: “Todos los profesores que elegimos para colocarlos bajo nuestro microscopio pedagógico habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de sentir, pensar y actuar”(Bain, 2007: 15). Los estudiantes se centraban en “cómo habían aprendido a pensar de manera distinta, de cómo el curso había cambiado sus vidas y de lo que tenían previsto hacer con todo lo que habían aprendido; mencionaban libros que habían leído con posterioridad debido a que el curso había estimulado su interés (Bain, 2007:21).

Volviendo al texto original de Bain (2007), una de las categorías centrales que desarrolla el autor está asociada a lo que denomina: la “creación de un ambiente crítico natural de aprendizaje” (2007:40), definiéndola como *natural* debido a que los alumnos se encuentran con las destrezas, costumbres, actitudes e información que intentan aprender dentro de preguntas y tareas que les parecen fascinantes, tareas que despiertan la curiosidad y se convierten en interesantes. *Crítico* porque los alumnos aprenden a pensar críticamente, a razonar a partir de las evidencias, a examinar la calidad de sus razonamientos utilizando una variedad de estándares intelectuales, a hacer mejoras mientras piensan y a plantear preguntas probatorias y perspicaces para comprobar los razonamientos de otras personas. Los cinco elementos que definen el entorno del ACN serían: A) La pregunta o el problema intrigante. B) Las orientaciones para ayudar a los alumnos a comprender el significado de la pregunta. C) El compromiso de los alumnos en alguna actividad intelectual de orden superior que los anima a comparar, aplicar, evaluar, analizar y sintetizar, pero nunca solo a escuchar y recordar. D) El entorno ayuda a responder la pregunta. E) El entorno los deja con una pregunta.

El “aprendizaje crítico natural” (Bain, 2007: 57-58), 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 poder arriesgarse aunque se equivoquen, para que se realimenten y continúen intentando.

Podríamos decir que, las conclusiones de los estudios de Ken Bain surgieron a partir de algunas cuestiones generales con respecto a los mejores profesores, como son: El

conocimiento de su materia, la preparación de su docencia, la expectativa puesta en sus estudiantes, como los tratan y lo que hacen cuando enseñan.

En lo que refiere al conocimiento de su materia, concluye diciendo que la profundidad en este conocimiento, no es condición suficiente para llegar a ser un profesor extraordinario, porque “si lo fuera, cada gran erudito podría ser un gran profesor” (Bain, 2007:27). Una característica destacada es su capacidad de pensar metacognitivamente, es decir, piensan sobre su propia forma de razonar en su materia. Para ellos el conocimiento es construido, no recibido, de modo que sostienen una concepción del estudiante como portador de paradigmas previos a partir de los cuales construyen su aprendizaje, por lo cual, no intentan la transmisión de conocimiento, sino estimular la construcción de nuevos modelos. Entienden que el desafío a las creencias previas de los estudiantes puede ocasionarles algún trauma emocional, de modo que son capaces de manejar estas situaciones, proporcionando a los estudiantes “un lugar seguro en el que construir sus ideas” y dedicando tiempo a “crear una especie de andamio que ayude a los estudiantes” (Bain, 2007:40). Consideran que es importante motivar a los estudiantes para que formulen sus propias preguntas y conviven al interés como aspecto crucial en el aprendizaje. De modo que están al tanto de los elementos que inciden en la motivación, tanto extrínseca como intrínseca. Para favorecer esta última, “evitan el lenguaje de las exigencias y utilizan el vocabulario de las expectativas en su lugar” (Bain, 2007:48). Por otra parte, teniendo en cuenta la confluencia de lo emotivo y lo cognitivo, algunos buenos profesores incluyen en sus clases “anécdotas personales e incluso relatos emotivos, para ilustrar lo que de otro modo no serían más que asuntos y procedimientos intelectuales” (Bain, 2007: 51). Adoptan una concepción del aprendizaje como desarrollo, que consiste en estimular cambios progresivos en la concepción del conocimiento que sostienen los estudiantes, incluyendo la reflexión sobre la ausencia de certezas en el conocimiento y sobre los valores y compromisos implicados en sus concepciones (Bain, 2007: 55).

En definitiva, los buenos profesores enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y a menudo ético, emocional y artístico de sus estudiantes por estimar el valor de una educación integral.

Otra de las cuestiones referidas por Bain es justamente ¿cómo preparan su docencia dichos profesores? Para los mejores educadores: “Enseñar es atraer a los estudiantes,

diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan” (Bain, 2007: 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, y no en la actuación del profesor *per se*, la comunicación tiene éxito sólo si estimula a los estudiantes a pensar” (Bain, 2007: 72). Por tanto, la forma de comunicarse apunta a un aprendizaje profundo y no superficial o estratégico, los profesores se plantean cómo manejar los silencios, cómo llegar a todos los estudiantes, cuándo y cómo establecer espacios para que hablen los estudiantes, qué tipo de lenguaje emplear y en qué circunstancias.

Frente a la cuestión de las expectativas que tienen estos docentes para con sus estudiantes, Bain sostiene: “Encontramos que lo que guía los logros de los mejores profesores y de sus estudiantes es una red compleja de creencias, concepciones, actitudes y prácticas” (2007: 84). Entre las actitudes y tendencias que caracterizan a la buena docencia de estos profesores, Bain destaca: “Los mejores profesores tendían a buscar y apreciar el valor individual de cada estudiante (...) tenían una enorme fe en la capacidad de los estudiantes para conseguir lo que les proponían (...) Los mejores profesores (...) mostraban una gran confianza en la capacidad de sus estudiantes” (Bain, 2007: 85-86). En cuanto a la confianza: “funcionaba porque era realista”, implicaba una “comprensión sofisticada tanto de los individuos como de las fuerzas sociales que podían influir en la actuación de los estudiantes” (2007: 86). Es decir, los profesores conocían las fuerzas externas que podían determinar el éxito académico. Se trataba de profesores que

(...)se tomaban muchas molestias para explorar el aprendizaje de sus estudiantes, para analizar cuidadosamente su trabajo (...) teniendo en cuenta los intereses y las capacidades reales presentes en cada estudiante (...) buscaban panorámicas colectivas que les ayudasen a pensar en los tipos de estudiantes que poblaban sus aulas (Bain, 2007:89).

Estos profesores: “(...) se tomaban en serio a todos sus estudiantes, y trataban a todos y cada uno de ellos con respeto” (Bain, 2007: 90).

La clave para comprender mejor la mejor docencia no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas, sino en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro

de sus estudiantes, en su predisposición a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos que asuman el control de su propia educación, y en “su compromiso en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores” (Bain, 2007: 92).

Para Bain, los mejores profesores se caracterizan por ciertas ideas fundamentales sobre el aprendizaje, que consisten en su visión de que cada estudiante aporta algo especial, en su fe en la capacidad, en la concentración en los resultados, en el rechazo del poder a favor de la creación de oportunidades y en el reconocimiento de que los factores externos sí importan. Bain estima que estas ideas se sustentan en ideas fundamentales sobre la naturaleza y el significado del aprendizaje: “Los mejores profesores creen que el aprendizaje involucra tanto al desarrollo personal como al intelectual, y que ni la capacidad de pensar ni la calidad de una persona madura son inmutables” (Bain, 2007:97). Aclara que esto contrasta con algunas nociones convencionales sobre el aprendizaje y la enseñanza, consistentes en asignar fundamental importancia a la memoria, a la capacidad de almacenar información, a la transmisión de esa información como una de las principales funciones del docente, y con la idea de que algunas personas tienen capacidades intelectuales determinadas. 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 los humanos para aprender, crecer y cambiar, “esa comprensión los habilita para conseguir los mejores entornos de aprendizaje” (Bain, 2007: 98-99).

Estos profesores, entonces, se preocupan por el desarrollo personal de sus estudiantes, se ocupan de las fuerzas emocionales y morales que modelan sus vidas, así como de su identidad como seres humanos. A partir de la confianza en sus estudiantes, procuran que su meta no sea meramente aprobar la materia, sino su propio desarrollo.

Otra de las categorías que surgen de las conclusiones del estudio de Bain es justamente las actitudes de los docentes cuando enseñan. En este sentido el autor afirma que 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*” (Bain, 2007: 128).

Destaca dos elementos característicos de los mejores profesores: la buena oratoria y el lenguaje cálido. Con respecto a la buena oratoria, consiste en establecer una

comunicación a modo de conversación con los estudiantes, interactuando con ellos y promoviendo al diálogo con cada persona en el aula, incluyendo gestos y un lenguaje corporal que les permita llegar a todos los estudiantes, que incluye también la dirección de su mirada, según les parezca conveniente, por ejemplo, para captar el interés en una clase numerosa. Es decir, para conseguir esa sensación de conversación, los profesores de su estudio, “prestaban bastante atención a la calidad de su forma de actuar” y “había en esa conversación/actuación un sentido de la representación, un saber cuándo callarse y dejar reposar una idea” (Bain, 2007:136-134).

Si bien no hay un “catálogo de habilidades” para lograr una conexión con los estudiantes, el ingrediente clave es su propósito de ayudarles a aprender. Los buenos profesores buscan captar la atención y motivar pensamientos y preguntas, a través de un proceso que es tanto racional como emocional y los estudiantes lo perciben y responden en consonancia. Con respecto al lenguaje cálido, Bain lo opone al lenguaje frío que transmite información, puesto que el lenguaje cálido “lleva a los estudiantes hasta el interior de la materia, implicándolos intelectual y emocionalmente” (2007:136). Los profesores: “Usan el lenguaje cálido para invitar, para estimular (...) Utilizan lenguaje familiar antes de intentar introducir lenguaje especializado” (Bain, 2007:137-139). Además, dejan hablar a los estudiantes, “Los profesores excepcionales no sólo desean que hablen los estudiantes, quieren que piensen y aprendan a participar en un intercambio de ideas” (Bain, 2007:142).

Aquí se desprende la cuestión referida al trato que profesan los profesores del estudio para con sus estudiantes y en este sentido el autor plantea que “Los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes” (Bain, 2007: 29). Asumen que sus estudiantes quieren y pueden aprender. Bain estima que la confianza es una parte que integra las concepciones y actitudes de los buenos profesores. “Los profesores que establecían una confianza especial con sus estudiantes mostraban a menudo una clase de franqueza gracias a la cual podían, de vez en cuando, hablar de su trayectoria intelectual, sus ambiciones, sus triunfos, sus frustraciones y sus errores, y animar a los estudiantes a ser igualmente reflexivos y abiertos” (Bain, 2007: 157).

Esa confianza permite que los estudiantes pregunten sin ser avergonzados o reprochados y se puedan discutir libremente diversos puntos de vista,

Con esa confianza y franqueza llegaba un desenfadado y a menudo manifiesto sentido del respeto y curiosidad por la vida, que también afectaba las relaciones que se establecían. Aparecía con más frecuencia en personas que mostraban un sentimiento de humildad sobre sí mismos y su propio aprendizaje (...) Esta humildad hacía que se vieran a sí mismos como *estudiantes de la vida, compañeros de viaje*, viaje que emprendían con sus estudiantes en busca de mayor entendimiento (Bain, 2007: 159).

Los mejores profesores intentaban tomarse seriamente a sus estudiantes como seres humanos, y los trataban de la misma forma como podían tratar a cualquier colega: con justicia, compasión y preocupación. Bain dice que es posible: “que pensemos que los grandes profesores nacen, no se hacen. Pues bien, la evidencia muestra lo contrario” (Bain, 2007: 30).

1.5.2 Aportes de Christopher Day

Christopher Day en *Pasión por enseñar* (2006) se ocupa del papel que las emociones desempeñan en la enseñanza. Asimismo, el autor destaca el potencial de los docentes en la actualidad, para llevar a la práctica una sociedad de aprendizaje democráticamente justa. Sostiene que en el presente, más que nunca, los docentes no pueden ser sólo transmisores de conocimiento, deben desempeñar papeles complejos para que se realicen la creatividad, la salud emocional, la curiosidad intelectual y el sentido de ciudadanía activa de los alumnos. De igual modo, los docentes tienen la clave para el incremento de la autoestima y la visión de las posibilidades de aprendizaje presentes y futuras de sus alumnos (Day, 2006: 24).

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). Las “características genéricas” del compromiso, “son el entusiasmo, el afecto, la fe en una ideal (visión), trabajo duro, sentido de justicia social y la conciencia de la necesidad de prestar atención a la propia formación continua, así como a la de los alumnos” (Day, 2006: 80). 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” (Day, 2006: 83).

El *compromiso* consiste en una combinación de factores, entre los más importantes menciona: “Un conjunto claro y duradero de valores e ideologías que informan la práctica; el rechazo de los enfoques minimalistas de la enseñanza, que consisten en limitarse a cumplir con el trabajo; una disposición permanente a reflexionar sobre la experiencia y el contexto donde se desarrollan las prácticas de enseñanza; empeño intelectual y emocional” (Day, 2006: 84).

En cuanto a la *sabiduría práctica*, los docentes tienen que conocer sus virtudes y limitaciones y “tienen que ser reflexivos de tres maneras: deliberativa, relacional y crítica” (2006:95). Esto involucra tanto reflexión como acción, consiste en reflexionar sobre sus propios roles, considerar cómo se relacionan con los estudiantes y responsabilizarse en cuanto a investigar las desigualdades sociales que influyen en la educación y actuar al respecto modificando normas o prácticas institucionales de ser necesario (Day, 2006: 42).

Day relaciona directamente su propia concepción de sabiduría práctica, recurriendo al concepto aristotélico de *phronesis* (Day, 2006: 98). Dentro de esta sabiduría, incluye el “tacto pedagógico”. Al respecto se refiere al educador canadiense Van Manen, quien desarrolló este concepto que involucra ciertas capacidades de los docentes como las siguientes:

Sensibilidad: Es la capacidad de interpretar los pensamientos, sentimientos e ideas de los alumnos, a partir de evidencias indirectas como gestos y actitudes. También es la capacidad de interpretar la significación psicológica más profunda de la frustración, el interés, la dificultad, etc. de los alumnos. *Intuición moral*: Consiste en “sentir” qué es mejor hacer en distintas situaciones, basándose en la comprensión pedagógica de la naturaleza y circunstancias de los alumnos (Day, 2006: 99).

Day también se interesa en concepciones teóricas que relacionan la esperanza, el compromiso, el afecto y la compasión, no con la función del docente, sino con su identidad. Se trata de “identidades activistas”¹⁰. La enseñanza activista se relaciona con grandes

¹⁰ Day menciona a Sachs, Apple y Beane, quienes trabajan este concepto.

ideales y valores sociales y sus fines trascienden el instrumentalismo. “La idea de un plan activista requiere valor, confianza en uno mismo, clara comprensión de un conjunto de fines morales y un fuerte compromiso con los mismos” (Day, 2006: 70). Se centran en las finalidades de la educación en comunidades democráticas. Se caracterizan por: A) El uso de la reflexión y el análisis crítico para evaluar problemas, ideas y normas. B) La preocupación por el bienestar de otros y por el bien común, así como por los derechos y la dignidad de las personas y las minorías. “La comprensión de que la democracia no es tanto un ideal sino un conjunto idealizado de valores mediante los que debemos vivir y deben guiar nuestra vida como personas” (Day, 2006: 74).

Además de los aspectos mencionados, Day se ocupa de profundizar en su obra otras dimensiones de la pasión por enseñar y del desarrollo profesional del docente, así como de la perspectiva de los alumnos con respecto a los mejores profesores. Este punto será desarrollado en profundidad en los siguientes apartados.

1.5.3 El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y los profesores memorables.

La producción del grupo dirigido por el Dr. Luis Porta data del año 2003 en adelante. Dicha producción, a partir de una perspectiva narrativa, se centró en una primera etapa en aspectos ligados a la buena enseñanza y sus prácticas para luego, abordar aspectos que recuperan la centralidad de la vida de los profesores memorables y su desarrollo profesional.

En este apartado nos centraremos en el análisis y la presentación de las categorías centrales a las que ha arribado el Grupo y que abren la puerta para trabajar en nuestro desarrollo sobre la trama narrativa referidas a los profesores memorables de la carrera del profesorado en historia.

Una de las principales categorías que surge de las investigaciones del grupo es la interpretación de una trayectoria de vida de formación y profesional docente como “viaje odiseico” (Álvarez, Porta, Sarasa, 2010:97). Esta categoría está asociada a una búsqueda permanente de nuevas experiencias intelectuales, académicas y laborales fuertemente entremezcladas con la vida personal y familiar. El viaje transcurre como una odisea inagotable. Estos itinerarios, estos “viajes odiseicos” que se han ido trabajando en base a las

entrevistas, van armando la propia historia personal de los docentes dentro de una más abarcadora. Se observa en ellas como superan las dificultades, cómo enfrentan tentaciones y desafíos como en la épica griega en la que Ulises se enfrenta a monstruos y magas enamoradizas que no logran desviarlo de su camino. Cada uno de los tramos del recorrido son muy variados. Los viajes se van entramando con los distintos momentos en las vidas de los docentes; se van estableciendo desplazamientos en lo cronológico y en lo personal enmarcado en los espacios físicos y mentales que “representan una característica única de la docencia, aportando comprensiones acerca de cómo lo particular y personal media crucialmente en lo profesional. Así, los viajes odiseicos construyen un discernimiento de la carrera docente. Estos traslados a veces heroicos en la vida personal y profesional de los docentes, así como en la vida institucional y social que los reclama, encarnan mojones que establecen estilos y prácticas”.

Asociado al concepto de itinerario, de recorrido aparece fuertemente entrelazada la categoría de mentor¹¹, de acompañante. Es precisamente en la *Odisea*, donde Mentor es consejero, padre y cuidador. Un mentor se interrelaciona con su protegido actuando como ejemplo y preceptor durante el proceso de desarrollo del segundo (Porta, Álvarez, Sarasa, 2010). A partir del mito, paulatinamente se fue desarrollando la idea del **mentor** de vida, acompañante de los itinerarios de maduración profesional de jóvenes adultos (Porta, Álvarez, Sarasa, 2010).

El mentor de carrera brinda modelos y fuentes de información, acompaña en el pensamiento, investiga y evalúa, con un fuerte componente afectivo (Smith, 2005). En los ámbitos académicos el mentor contribuye al desarrollo de los graduados como investigadores, colaborando en los proyectos del graduado y ayudándolo a realizar su Sueño (por ejemplo el doctorado). El mentor cree en el Sueño e insinúa el camino para su adquisición; ofrece apoyo; desafía pero deja partir al protegido.

Las narrativas de mentores y discípulos permiten ser compartidas, permiten la reflexión sobre ellas y el poder utilizarlas en forma colaborativa para ampliar el conocimiento de la formación docente. Las narrativas recuperan entonces los recorridos de

¹¹ La categoría se encuentra desarrollada en el trabajo de Porta, L., Álvarez, Zelmira y Sarasa, Cristina (2010) “La recuperación biográfica del rol de los mentores como contribución a la formación de jóvenes docentes e investigadores”.

los mentores en su propia complejidad ya que con lo que en su mayoría se cuenta son anécdotas. En todos los mentores se ha reconocido el componente ético y moral de la buena enseñanza trabajado por Fernstermacher (1989).

La categoría “Urdimbre” (Porta, Flores: 2013) es otra de las que se desprende de una de las entrevistas a docentes memorables. En este sentido aparece como una trama que permite configurar, leer, la conjunción entre afecto e intelecto en los profesores, en su práctica y en la forma en que conciben ellos mismos esas vinculaciones. Lo que conforma la *eticidad* de la enseñanza tiene que ver precisamente entonces con la conjunción de intelecto y afecto como valores complementarios. Por tanto, la urdimbre ética que conjuga intelecto y afecto ubica a la docencia en un plano ético-político que se hace imperioso recuperar para poner en tensión modelos de formación que se alejan de esta perspectiva. (Flores, G., 2012)

El trabajo profesional de Graciela Flores (2012) en el marco de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, como producción de este mismo equipo de investigación centró su análisis en los relatos de los estudiantes y de los profesores memorables sobre el sentido ético de la enseñanza. En esta línea, los resultados del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes, cuando justifican por qué los consideran a los profesores elegidos como ejemplos de buena enseñanza, muestran que gran mayoría de ellos *integra*, es decir, valora simultáneamente: la *experticia profesional* de los profesores y las *condiciones morales* de los profesores.

Desde otra perspectiva, el trabajo de Yedaide (2013) retoma este debate en relación al sentido moral de la enseñanza y lo reubica a partir del sentido político asociado a: “la introducción de las dimensiones moral y epistemológica implica un grado de ruptura considerable con las tradiciones anteriores” (2013:35). Expone la complejidad y la humanidad implicada inexorablemente en la enseñanza, y rescata a los estudiosos de las posturas simplistas y reduccionistas. Abre el pensamiento hacia la posibilidad política del acto de enseñar y la responsabilidad comprometida”

Otra categoría que emerge de las investigaciones y los trabajos del grupo es la de profesor ideal (Flores, Alvarez, Porta: 2013). Precisamente, ésta última, se desprende grupo focal, en el que participaron los profesores memorables de investigaciones anteriores. Allí encontramos sus opiniones sobre las condiciones que debería reunir un profesor para ser

considerado *ideal*. Ésta se construyó en el marco de un proceso dialógico de carácter argumentativo sin disensos. A partir del análisis de esta categoría, se manifiesta una priorización de la dimensión ética de la enseñanza y de la propia identidad profesoral. Se pone énfasis en los valores morales personales y en los sentimientos. Enuncian juicios éticos al expresar sus concepciones referidas al profesor ideal. En sentido lógico entendemos por *juicio* la enunciación compuesta por un concepto-sujeto, un concepto predicado y un enlace entre ambos que afirma o niega lo que se predica. Asimismo realizan una conceptualización de forma integrada entre lo cognitivo y lo afectivo en la enseñanza. Es importante destacar que se caracterizó al profesor ideal como modelo. Algo así como un punto de referencia para imitarlo o reproducirlo como representación “...que se considera modelo de una manifestación de la realidad” (Flores, Alvarez, Porta: 2013: 90). Una de las variables en ese modelo es la *idoneidad* a la que se la considera como el conjunto de condiciones necesarias para desempeñar el rol docente de la manera más apropiada. “Y la presencia de virtudes éticas en su personalidad, que pueden resumirse en la categoría buena persona es condición de posibilidad para que un docente pueda ser considerado *ideal*” (Flores, Alvarez, Porta: 2013: 95).

Cuando los profesores memorables emiten sus opiniones sobre las condiciones que un docente debería reunir para ser considerado profesor ideal, priorizan la dimensión ética de la enseñanza y de la propia identidad profesoral. Su bosquejo narrativo acentúa valores morales personales y sentimientos. De ello se infiere que: a. Enuncian *juicios éticos* al expresar sus concepciones referidas al profesor ideal. b. Conceptualizan de manera integrada lo cognitivo y lo afectivo en la enseñanza, es decir, reconocen y ponderan la imbricación entre razón y emoción humanas.

En síntesis, el grupo focal construyó su definición de profesor ideal como una peculiar *idoneidad*, entendiendo el término como la reunión de las condiciones necesarias para desempeñar su rol docente de la manera más apropiada. También lo caracterizaron como *modelo* o arquetipo, como punto de referencia para imitarlo o reproducirlo, como representación que se considera modelo de una manifestación de la realidad. No se trata de ningún modo de idoneidad profesional a modo de experticia docente vinculada con una concepción de enseñanza enmarcada en una racionalidad tecnocrática que prioriza la

eficiencia y la ejecución de objetivos y entiende al docente como mero ejecutor, ignorando *cuestiones del corazón*, por el contrario.

Define al profesor memorable no solo lo que hemos desarrollado hasta aquí, sino también aspectos centrados en los sentimientos, específicamente en la pasión (Flores, Yedaide, Porta: 2012). La pasión es una categoría recurrente tanto en los relatos, en las entrevistas autobiográficas realizadas a los profesores memorables como en relatos de carácter más informal, más casual, casi en tono de anécdota de otros maestros y profesores cuando realizan un recorrido por sus propias biografías escolares o cuando se les pregunta sobre el rol docente. Es evidente entonces que la pasión es un atributo de la buena enseñanza; pensada como la que ha dejado trazos en nuestra historia.

El abordaje de la pasión es central para poder entender la buena docencia y guiar la formación docente. Así, la pasión se deja ver como una realidad evidente dándole a las personas y sus cualidades humanas un rol protagónico en el éxito pedagógico. Day (2006) define la pasión como compromiso moral y emocional, preocupación por los alumnos, energía, sentido claro de identidad, creatividad, capacidad de reflexión dialéctica, compasión.

Debemos también a Robert Fried (1997) el avance en el tratamiento de la pasión en la enseñanza. En su libro, destaca el valor de la pasión como principio ordenador de toda propuesta de enseñanza, que funda su sentido en el compromiso, la colaboración entre personas y el entusiasmo por lograr aprendizajes trascendentes, que impactan en sus vidas y los transforman. Rescata a la educación del frío y la apatía del intercambio o traspaso de información para llevarla al campo de la personalización y el potencial de crecimiento de las personas. Muestra cómo el docente apasionado adopta una postura que tiñe su acción pedagógica, que implica el necesario involucramiento del alumno, quien debe ser protagonista y no mero espectador. Fried (1997) tiene confianza en la capacidad de los alumnos para aprender cuestiones complejas y entiende que sólo el respeto que nace en esa confianza posibilita un vínculo genuino de colaboración en el aprendizaje.

La importancia de la pasión en la enseñanza y el aprendizaje no debe ser subestimada. Los referentes de las biografías -familiares y/o académicos- han dejado una huella profunda en nuestro sentido vocacional, nuestro amor por la enseñanza y/o la disciplina. Esa huella nos mueve y conmueve a relacionarnos con los demás, a

comprometernos visceralmente con un grupo de personas, un campo del saber y su encuentro. Sabemos que los profesores determinan en gran medida la calidad de la educación (Fenstermacher y Richardson, 2005), y que las limitaciones de las reformas impuestas desde “afuera” se desprenden muchas veces de la falta de compromiso docente. La pasión es un movimiento espontáneo, amoroso, comprometido que potencia la capacidad de alcanzar al otro y que motoriza el cambio desde dentro.

En la actualidad y en el marco del proyecto *“Formación del Profesorado VI: Autobiografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial”*, el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales emprende un crecimiento hacia nuevos campos, tanto teóricos-conceptuales como de indagación empírica. En este proyecto las cuatro líneas de trabajo previstas incluyen la continuidad de la investigación sobre los afectos, las pasiones, las personas y sus emociones en las aulas universitarias, pero además incorpora la biografía institucional como posibilidad de exploración de espacios alternativos de escolarización, en una modalidad comparada Argentina-Brasil. Las narraciones de los estudiantes respecto de sus profesores y su aprendizaje toman nuevo impulso en este proyecto, y se enriquece, problematiza y cuestiona la mirada teórico-conceptual de la didáctica desde la fuerte ruptura que propone la perspectiva descolonial, que brinda claves para comprender los sentidos de nuestras miradas tradicionales académicas y los motivos de la exclusión de ciertos tipos de pensamiento y ciertas prácticas de la enseñanza en nuestros escenarios.

En sentido Porta, Yedaide y Aguirre sostienen:

Estos profesores (memorables) se convirtieron en referentes de sus estudiantes, los formaron como docentes, los inspiraron y motivaron con tanta fuerza que se tornaron inmortales en sus biografías. Cuando hablan de la enseñanza, se toman la licencia de contarnos, además, breves historias que dicen tanto que ninguna forma directa de comunicación las contiene. Nos dejan así legados que nos implican en la decodificación de sentidos densos, nos involucran en el desciframiento de algunos misterios que se tejen en la vocación de los profesores, en sus misiones profesionales y, especialmente, vitales (Porta, Yedaide, Aguirre, 2014: 225)

1.6 La “Amalgama” como un todo imbricado.

La definición por parte de la Real Academia Española del término “Amalgama” hace referencia a la “unión o mezcla de cosas de naturaleza contraria o distinta”¹². En este sentido, una amalgama es una combinación o una unión de elementos que tienen características o esencias diferentes. En términos gastronómicos, *amalgamar* hace referencia a la acción de unir todos los ingredientes de tal manera que queden perfectamente homogéneos.

El concepto es usado también en las ciencias químicas para referirse a la unión o fundición del mercurio con otro metal específico. La amalgama tiene sentido cuando dos o más partes conforman un todo unificado, fundido uno con el otro (Silberman Killer, 2011). Las partes de ese todo en un primer momento se perciben esencialmente distintas- tal es el caso del mercurio con los demás metales- pero una vez superada la fundición de los mismo, aquellas partes diferentes, distintas, se transforman en una unidad imposible de disociar.

Así formación profesional y valores personales se amalgaman siendo uno parte del otro y formando un todo que se manifiesta en los relatos y en las prácticas de enseñanza de los profesores memorables del presente trabajo.

Posiblemente si tomásemos ambas perspectivas de análisis por separado observaríamos sus particularidades y diferencias, pero al fundirse una con la otra hacen que el resultado de su fusión sea óptimo para la práctica docente. Utilizando conceptos químicos y apelando a la metáfora, podemos asegurar que la docencia cumple la función del calor necesario para producir la alienación de dos sustancias esencialmente distintas como lo es la formación profesional y los valores personales. Los profesores memorables como tal, son el producto de ese todo fundido y en donde la docencia le aporta la temperatura justa para producir el fenómeno.

En el marco de la producción del GIEEC, Porta, Álvarez y Yedaide sostienen que las teorías explicativas de los profesores

(...) denotan compromiso, implicancia personal, entrega. Esta actitud apasionada que se trasluce en los relatos hace aún más evidente el carácter ubicuo de la pasión, su

¹²Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Madrid, España.

naturaleza constitutiva y omnipresente como atributo de la buena enseñanza en narrativas donde la amalgama docencia-vida presenta un entramado intenso, difícil de ignorar (Porta, Alvarez, Yedaide, 2014: 5).

Las características que marcan los estudiantes de sus profesores memorables, definen la insolubilidad del entramado que se van tejiendo en el entramado vida personal y vida profesional.

Desde esta perspectiva, los relatos no reflejan la realidad, sino que le dan nuevos sentidos creándola y recreándola permanentemente. Esto permite tener diversas posibilidades de interpretación pero también transformación de los símbolos que conforman el mundo que los seres humanos habitamos (Porta, 2014).

En definitiva la amalgama formación profesional y valores personales se transforma en un círculo de retroalimentación permanente entre una y otra dimensión y pasa de la una a la otra imbricándose y fusionándose. Es objetivo del presente trabajo comprender dicha amalgama a través de los relatos de los propios docentes memorables.

CAPITULO 2: DEFINICIONES METODOLÓGICAS¹³

“La narrativa no es privativa de ninguna tradición científica, ni de su fundamentación paradigmática. Es una competencia de la raza humana, un medio vital para la supervivencia de la especie” (Porta, Yedaide y Álvarez, 2016:30).

Investigar supone tomar decisiones acerca de cómo resolver el problema de investigación. Para ello el investigador debe ponderar y valorar diferentes caminos que le ofrecen las tradiciones científicas y los enfoques de investigación desarrollados en cada campo del saber científico. Las decisiones que se adopten dan forma, necesariamente, al diseño de investigación, entendido como un plan lógico en el que se ordenan los componentes ligados al trabajo de campo del estudio (Yuni y Urbano, 2006).

El concepto propio de metodología es conceptualizado por Samaja “(...) como el estudio de las reglas o normas que eventualmente ordenan o pautan los procedimientos de investigación con arreglo a ciertos valores cognoscitivos (claridad, coherencia, objetividad, originalidad, relevancia, entre otros)”(1994:151). Es decir que la metodología describe, valora, y en cierto modo prescribe un conjunto de reglas, procedimientos y criterios que el investigador debe considerar para construir y validar conocimientos científicos.

Es de este modo que en el proceso de investigación la dimensión estratégica es de fundamental importancia. El investigador debe tomar decisiones metodológicas vinculadas a la organización del trabajo de campo. La dimensión estratégica se vincula a las decisiones relativas a la resolución del problema de investigación, apelando a los referentes empíricos.

José Yuni y Claudio Urbano (2006) sostienen que la cuestión clave remite a las elecciones metodológicas mediante las cuales el investigador diseña la estrategia que le permita el conocimiento empírico de su objeto de estudio.

Así, el diseño en tanto estructura lógica de la investigación contiene componentes comunes a las diferentes metodologías o estrategias metodológicas. Sin embargo estos adquieren particularidades de acuerdo a la perspectiva paradigmática desde la cual se posiciona el investigador.

¹³ Nos basamos en los aspectos metodológicos propios del Proyecto de Investigación original del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (2012/2013): *“Formación del Profesorado V. Biografías de profesores memorables: pasiones, identidad y desarrollo profesional docente”* y del Proyecto Actual de Investigación del Grupo *“Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial”* (2015-2017).

En este sentido, Porta, Yedaide y Álvarez (2016) afirman que se ha superado en gran medida la necesidad de justificar “lo cualitativo” en las ciencias sociales y humanas, lo cual puede y debe ser visto como una conquista semiótica sustantiva en términos de los usos y fines de la investigación. Aquellos postulados del siglo XIX que recuperaban la singularidad que el estudio del hombre y sus circunstancias exigían, y el incipiente reconocimiento de la historia y de la complejidad de lo social, fueron sucedidos por un tiempo de revisión intensa, de cuestionamiento y juicio de las implicancias de su contraparte racional-tecnocrática. Así, el giro lingüístico y el giro hermenéutico pueden advertirse hoy como hitos del siglo XX que señalan el abandono de ciertas pretensiones para el estudio de lo humano, por un lado, y la habilitación sociocultural para otras prácticas del conocer, por el otro.

Las exigencias de especificaciones relativas a la inscripción de los proyectos de investigación en lógicas cuantitativas, cualitativas o mixtas quedaron obsoletas –incluso ridículas– al abandonar las distinciones como meras opciones metodológicas y reconocer en cambio sus implicancias y alcances paradigmáticos (Porta, Yedaide y Álvarez, 2016).

Las sospechas incipientes sobre la validez metodológica de los enfoques e instrumentos cualitativos, se volcaron así sobre su par dicotómico tan pronto como se advirtiera la insoslayable inscripción de la ciencia en la historia y la intervención de la cultura –“afectada” por sus condicionantes materiales– en la construcción de las teorías.

A continuación pretendemos exponer con detalle aquellas elecciones metodológicas mediante las cuales hemos diseñado y abordado el objeto de estudio. Las mismas no escapan de lo planteado anteriormente en el sentido de concebir a la investigación narrativa como una moción epistémica-política (Porta, Yedaide y Álvarez, 2016). Asimismo consideramos oportuno explicitar la perspectiva metodológica desde la cual nos ubicamos para la realización de la presente investigación ya que “(...) en el campo científico las lógicas de investigación direccionan las estrategias fundamentales de confrontación teoría-empírea, demarcando alcances y finalidades de la investigación” (Yuni y Urbano, 2006: 12).

2.1 Encuadre metodológico

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

En términos de Denzin y Lincoln (2013), la investigación cualitativa es un campo de investigación por derecho propio. Es una actividad situada que consiste en una serie de prácticas que tornan al mundo visible. Argumentan en este sentido Denzin y Lincoln que “la investigación cualitativa convierte al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memos para el entrevistador. En así que la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo” (2008: 311). Según Marine Krause (1995) la metodología cualitativa se refiere, a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos. Es decir, que son los conceptos los que permiten la reducción de complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico.

En términos de Liliana Sanjurjo (2002) la investigación cualitativa tiene como objeto generar teoría a partir del análisis de situaciones complejas y diversas, y es justamente eso lo que nos propusimos con nuestro trabajo.

Así, la lógica cualitativa no se diferencia de la cuantitativa porque ésta utilice mediciones y aquella no. Se diferencian fundamentalmente en el modo de relacionar teoría-empírea y en la concepción acerca de la realidad social. Para la lógica cuantitativa, en efecto, la realidad existe totalmente fuera del sujeto que la conoce y a éste solo le resta medirla, describirla, y verificar relaciones.

Para la lógica cualitativa, el sujeto y objeto se interrelacionan de manera tal que el sujeto va construyendo el objeto de conocimiento a partir de la empírea, pero teniendo en cuenta que la realidad social es tan compleja que puede ser abordada desde múltiples perspectivas.

Consideramos que la investigación cualitativa nos aporta la revalorización de la perspectiva de los propios actores y de la narrativa, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la investigación educativa (Mc Ewan y Egan, 1998).

El enfoque cualitativo permite, a su vez, “ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos” (Sanjurjo, 2002:77). Por ello intentamos seguir lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador, nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica (Tylor y Bogdan, 2007). Desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (2005), esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando darles sentido, o bien, interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan.

Según Sautu (2005), la presencia de ciertos elementos en el marco teórico de una investigación, determinará la elección de una metodología cualitativa. Los elementos que para Sautu originan la elección de metodologías cualitativas, figuran en nuestro marco de referencia y son los siguientes: exponemos los planteos epistemológicos y los planteos axiológicos y éticos más recientes, definimos los términos teóricos más abstractos, enfatizamos las prácticas sociales cotidianas (la enseñanza) e incluimos conceptos sensibilizadores a modo de guía que ofrecen un marco de referencia para los objetivos de la investigación (Sautu, 2005:46). De modo que nuestro marco referencial permite situarnos coherentemente en la investigación cualitativa.

Consideramos, así, que la lógica cualitativa es la más apropiada para la temática que nos ocupa, no solo porque posibilita la confrontación de teoría-empírea y no exclusivamente la verificación empírica de la teoría, sino porque permite construir categorías no previstas, asociaciones necesarias para generar preguntas estimulantes y realizar comparaciones que lleven a descubrimientos, además de facilitar la identificación de información relevante.

En definitiva, nuestro trabajo, se trata de una “investigación microsociedad interpretativa” (Sautu, 2005: 59), en cuanto se centra en las personas, en sus acciones y sus desempeños en sus posiciones sociales, en este caso, como miembros de una comunidad educativa, así como en sus interpretaciones de sus experiencias cotidianas, sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio y hacia sí mismos.

En la investigación cualitativa la realidad social es única y dependiente del contexto, por tanto, irrepetible. Este tipo de investigaciones requiere que la información recolectada se interprete en el marco contextual de la situación social estudiada.

Guardián Fernández (2007) sostiene que tanto la investigadora como el investigador cualitativo, en su posición de sujetos dentro del proceso, se conciben como sujetos envueltos en la actividad reflexiva junto con el resto de las y los sujetos sociales, con alcances pragmáticos y semióticos sobre la realidad.

La investigación cualitativa propone la idea de reflexividad en oposición a la idea de objetividad y neutralidad del conocimiento. La reflexividad implica que las orientaciones-posiciones de las investigadoras y de los investigadores pueden tomar forma mediante su localización socio-histórica, incluyendo los valores e intereses que estas localizaciones les confieren. Hammersley y Atkinson (1994:31). Esto entraña asumir que la investigación siempre es un proceso interpretativo que requiere hacer visible las condiciones que posibilitan ciertas interpretaciones y no otras. Por tanto, siempre vale la pena considerar la "posición del investigador", tanto en referencia a la definición del problema a estudiar cómo respecto de la forma en que el investigador interactúa con el material para generar una especie particular de sentido (Parker, 2004:27).

No perseguimos la medición ni la generalización de procesos, hechos, o características de los sujetos involucrados en la investigación, sino la comprensión de los mismos.

2.2. Enfoque interpretativo

La Investigación en la que se basa este trabajo se enmarcó dentro del enfoque interpretativo. Desde nuestra postura epistemológica, concebimos a la interpretación como un proceso de captación de productos discursivos reales para tratar de determinar, en ellos, el sentido real de la acción de los sujetos como sujetos sociales (Alonso; 1998). Es para nosotros la interpretación el eje central de la metodología cualitativa ya que requiere un proceso de comprensión de acepciones cercanas a los actores y por ende implica la construcción de significados, entre lo general y lo particular.

En este sentido, Pérez Gómez describe cuál sería la perspectiva interpretativa como marco teórico de un trabajo de investigación de estas características. En principio señala la

importancia de que toda investigación tenga claro de que matriz conceptual se parte, pues ello “define las características del objeto de investigación, las estrategias, técnicas e instrumentos que se consideran más adecuados y los criterios de validación y legitimación del conocimiento producido” (Pérez Gómez, 1998:25).

De esta manera, el enfoque de nuestra investigación es interpretativo o hermenéutico, ya que nuestro interés se centra en el significado humano en la vida social y su exposición. Asimismo, adoptamos dicho enfoque puesto que reconoce que la realidad social no es algo hecho o dado, fijo y estable, sino que se trata de una realidad cambiante e inacabada, en proceso de construcción, constituida por un entramado de elementos objetivos y subjetivos (Sanjurjo, 2002). También reconoce que la realidad social, como objeto de investigación, es construida por el investigador, por lo cual es importante que logre objetivar sus propias interpretaciones. El proceso mismo de investigación es un fenómeno social en los términos que argumenta Zabalza “La interpretación no crea la realidad, pero la traduce a un lenguaje más claro y comprensible” (1991:24). Se parte así, del supuesto de que tanto la realidad social como el hombre son producto de una red de significados que el mismo hombre ha contribuido a tejer. La investigación social busca la comprensión de esa red de significados.

Es por esto que se entiende al enfoque interpretativo como el proceso mismo de comprensión de significados inmediatos de los actores relevados, que implica una (re)lectura de esos significados, entrelazando los detalles concretos con la teoría relevada (Erickson, 1997). Aquí vemos la implicación del investigador como necesaria y riesgosa a la vez, pero imposible de evitar. Por tanto, es necesario reconocerla y tratar de comprenderla. La contaminación mutua entre investigador y realidad a investigar es indispensable para lograr comprenderla (Sanjurjo, 2002).

Consideramos necesario aclarar que al optar por este enfoque lejos estamos de intentar establecer relaciones causales lineales, sino que pretendemos comprender las particularidades de los casos singulares (Erickson, 1997). Para los investigadores interpretativos, la uniformidad conductual cotidiana de una persona o grupo de personas, no se considera prueba de una uniformidad subyacente y esencial entre entidades, sino que es tomada como una construcción social, es decir, no se trata de sostener un realismo ingenuo que asuma las similitudes superficiales como algo dado que opera como sustrato común.

El objeto de estudio de la investigación interpretativa es la acción, no la conducta. La acción "es la conducta física *más* las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa" (Erickson, 1997: 214-215). El análisis sistemático del significado subjetivo es esencial en la investigación sobre la enseñanza, desde la perspectiva de los investigadores interpretativos. Esto es así, porque no existe una naturaleza esencial de la docencia (Mc Ewan, 2005).

Nos alejamos de una concepción filosófica esencialista de la enseñanza (Mc Ewan, 2005), porque la práctica de la enseñanza no es algo que tenga una naturaleza fija e inmutable sino que está sujeta a cambios a lo largo del tiempo. El esencialismo puede concebirse como un intento de descripción de lo que separa a la docencia de su historia social. Pero las prácticas humanas tienen historias, para entender la docencia tenemos que sumergirnos en el pasado de los docentes.

Para Mc Ewan, 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" (Mc Ewan, 2005: 242).

Según Elliot Eisner (2002), los docentes tienen un conocimiento "tácito" de la enseñanza, además de teórico, relacionado con sus propias prácticas, que es personal, intuitivo, de carácter experiencial, porque suele adquirirse en el contexto de la acción, y es de forma cualitativa.

Esta relativamente nueva constatación del conocimiento tácito, ocurrida en los últimos treinta años, "ha llevado a los investigadores en educación a interesarse cada vez más en el empleo de las narraciones - relatos de docentes sobre la enseñanza, por ejemplo (...) porque los relatos alcanzan formas de comprensión que no pueden reducirse a la medición ni a la explicación científica" (Eisner, 2002: 290).

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 realizar el intento 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. Por tanto, una hermenéutica narrativa, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas de sus vidas.

Así, 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, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente, el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia. “Se prioriza un *yo* dialógico, la subjetividad como construcción social se conforma en el discurso” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 22), puesto que “la lingüisticidad caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo” (Gadamer, 2003: 547). Es por ello que el enfoque narrativo toma a los relatos de los sujetos como género discursivo específico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 19).

2.3. La narrativa en el complejo mundo de la investigación educativa

Por su propio origen, la investigación narrativa en educación es interdisciplinar. Es un lugar de encuentro donde confluyen e interseccionan diversas ciencias humanas y sociales: la teoría lingüística y literaria, antropología narrativa y filosofía hermenéutica. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En este sentido Shulman (1989) advirtió que la educación, más que una disciplina, es un campo de estudio. Así, la investigación narrativa en educación se fue configurando en un nuevo campo de investigación, al quedar reorganizado a partir de fundamentos filosóficos y epistemológicos propios; y transferir enfoques metodológicos de diversas ciencias sociales, que luego generen procesos prácticos de acción.

Según Denzin y Lincoln (2008: 69) “la narrativa, ya sea oral o escrita, es una forma particular del discurso; es la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada”. La narrativa, entonces, es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significado y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y los acontecimientos en el tiempo. Es por ello que las narrativas están presentes en todos los aspectos de la vida, abarcando desde las memorias personales, hasta la literatura, la ciencia, la fotografía y el arte. Bruner indica “el verbo narrar deriva de contar y conocer” (Bruner, 2002:27).

Una legitimación inicial al estatuto epistemológico del modo narrativo de conocimiento y razonamiento, fue aportada entonces por Bruner (1988). El autor

caracteriza al conocimiento narrativo en el estudio de la acción humana de la siguiente manera:

- Es un saber popular construido al modo hermenéutico-narrativo.
- El método de verificación es el relato.
- Discurso de la práctica, expresado en historias particulares.
- Conocimiento práctico que representa intenciones y significados.
- Conocimiento verosímil.
- Forma narrativa. Particular, concreta, temporal. Están representadas las voces de los actores y del investigador.

Pero Bruner va aún más lejos, y propone a la narración como vehículo para el proceso de la educación, particularmente en las ciencias. Basándose en su concepción de un currículo en espiral—aquél donde el conocimiento se va construyendo con distintos niveles de abstracción y en sucesivos reciclajes—Bruner rescata a la narración como la forma más “natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento” (Bruner, 2000:140)

Desde esta perspectiva, entonces, la narratividad aparece en Bruner como un instrumento de la cultura para la negociación de significados (Bruner, 1991), es decir, como una herramienta que construye el canon y posibilita el tratamiento emergente, de lo inesperado (Bruner, 2003). En este sentido, Bakhtín, había ya anticipado el enunciado como una unidad discursiva *contextodependiente*, inscripta en una cadena de enunciados anteriores y posteriores en los que adquiere, o contempla, su sentido. La inteligibilidad de cualquier enunciación depende del reconocimiento de una matriz construida, y cada unidad es parte de un diálogo con lo que ha sido y tiene necesario impacto en lo que será. La narrativa tiene así la capacidad de constituir un discurso social (Angenot, 2012), que presenta tanto opciones hegemónicas y contra hegemónicas y colabora en la comprensión de los sentidos que adquiere la realidad en un determinado contexto.

Para el filósofo francés Paul Ricoeur (1995) en la medida en que la existencia humana es temporal, solo puede articularse mediante un género discursivo que es también temporal: el relato de la acción. En éste el sujeto cobra una identidad narrativa.

De esta manera las narraciones autobiográficas consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era lo que hoy es. Por ello una historia de vida no es solo una recolección de recuerdos pasados, ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente, en función de una trayectoria futura (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001)

Según Ricoeur (1995) es contando nuestras propias historias como nos damos a nosotros mismos una identidad. Entonces, la identidad personal es justamente el tipo de identidad presupuesta por la unidad del personaje que exige la unidad de una narración. En este sentido, Taylor sostiene que "Hemos de asistir a nuestras vidas en una narrativa (...) sabemos lo que somos a través de lo que hemos llegado a ser. Puesto que no cabe más que orientarnos al bien y, al hacerlo, determinar la dirección de nuestras vidas, inevitablemente hemos de entender nuestras vidas en forma de narrativa, como búsqueda" (1996:68).

Huberman (1998) por su parte, señala que se puede demostrar la utilidad de la narrativa en la investigación de la docencia porque "contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia, y así, convertirla en un objeto de reflexión" (Huberman, 1988:188). A partir de la siguiente afirmación de Polkinghorne: "Alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela" (Polkinghorne en Huberman, 1988: 187) infiere que la narrativa es una forma de "captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento" y también de hacer que "transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal", siempre dentro de una estructura social (Huberman 1998:187).

En la investigación educativa específicamente, la naturaleza de la indagación narrativa reside en la idea de Dewey (1998:113) de que la educación, la experiencia y la vida están íntimamente relacionadas. Clandinin y Connely (2000), desde la Universidad de Alberta y el Instituto de Estudios en Educación de Ontario, han contribuido decididamente a introducir la metodología narrativa en educación (particularmente en curriculum y formación del profesorado).

Dichos autores, sostienen que los humanos llevan por naturaleza vidas *relatadas* y cuentan narrativas sobre estas vidas. Quienes encaran una investigación narrativa, a su vez, describen esas vidas, coleccionan textos de campo y escriben historias sobre esas experiencias y esas vidas (Clandinin y Connelly 1996:29). Así las narrativas permiten, por un lado, entender cómo los profesores vivencian sus realidades de enseñanza, y además los proyectos de desarrollo o cambio de futuro. En otras palabras “el estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo” (Connelly y Clandinin, 1990:2).

Connelly y Clandinin (2006) distinguen tres significados de la narrativa. El primero es el fenómeno que se estudia. El segundo concierne al método de indagación empleado. El tercero comprende la utilización que se efectúa de los materiales recogidos para investigar ese fenómeno. Así, el relato de vida alude a la narración retrospectiva que el actor efectúa, por decisión propia o a solicitud del investigador. Por su parte, la historia de vida nace de la interacción entre el entrevistador-investigador y el narrador-entrevistado en sesiones individuales o grupales y mediante aportes escritos. En el estudio de la formación docente, los relatos e historias de vida permiten examinar los itinerarios de formación del profesorado. Los docentes relatan su curriculum vitae, su transcurso de vida, trayectoria, o itinerario de existencia personal y profesional. Estos recorridos de vida se considerarían una epopeya—con períodos ascendentes, descendentes y/o estables. Entonces, para identificarlos, se observa, por una parte, el foco temático del desarrollo de la trama, el contenido y la forma y dirección de la narración. Por otra parte, se estudia la dinámica del relato con sus formas de hablar. Se consideran también puntos de inflexión, de no retorno, de progreso, de estabilidad e incidentes críticos (Bolívar, Domingo y Fernández 2001). Sin embargo, los relatos no son la acción misma, sino que son una reconstrucción hecha desde el presente, aunque desde un presente que incluye al pasado y a las construcciones realizadas desde el acontecimiento narrado.

De igual manera, la narrativa se constituye en la misma práctica docente, en el proceso de relatar y de volver a relatar historias personales en el aula, transformándose no sólo en una práctica social y educativa importante, sino en una poderosa herramienta de crecimiento profesional. Nías (1989) sostiene que la investigación biográfica narrativa parte del supuesto de que el profesor es una persona y, por tanto su autoimagen es tan importante

como su práctica en el caso de profesiones donde la persona no puede ser fácilmente separada de su ejercicio profesional como es el caso de los profesores. Para Elbaz-Luwich (2002) la práctica se manifiesta al hilvanar relatos en el aula: historias que toman forma en razón del conocimiento, los valores, los sentimientos y las intenciones particulares de los docentes. Estas narraciones devienen colectivas al abrazar las tradiciones escolares del lugar de trabajo y del contexto social, cultural e histórico en el que transcurren. En estos relatos, la voz del docente se va definiendo, "(...) a medida que se desarrolla profesionalmente, entre un ensamble polifónico de un conjunto de voces: la suya, la de los padres, la de alumnos, la de otros docentes, así como las de administrativos, directivos, gestores de políticas educativas y las del público en general" (Elbaz-Luwich 2002:406).

Es por eso que la posibilidad de recuperar las experiencias de quienes habitan los espacios pedagógicos nos permite, según Litwin (2009:37), reconstruir sus voces y entender al aprendizaje como la interpretación y reinterpretación de esas vivencias que logran expandirse y generar una actitud crítica. Entendemos que los enfoques críticos favorecen la práctica de la investigación narrativa que da respuesta a la demanda de intersección entre lo social y lo individual, lo macro y lo micro (Kincheloe 2008:49). Desde esta perspectiva es el docente quien juega un rol fundamental a la hora de construir ese espacio público democrático y ético. Para ello, cuenta con una invaluable herramienta de indagación y práctica: "(...) Las narraciones acuden en nuestra ayuda para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio" (Litwin 2009:77).

2.4. La investigación biográfica

Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) sostienen que la relevancia actual de la investigación biográfica y narrativa en educación se asienta dentro del giro, producido en los setenta en las ciencias sociales, de la instancia tradicional positivista a una perspectiva interpretativa donde el significado de los agentes se convierte en el foco central de la investigación.

Los métodos biográficos han penetrado en el mundo social y específicamente en el mundo educativo a partir de los inicios de la década de los ochenta del siglo XX a través de dos corrientes principales: la formación de educadores y la educación de adultos (Monteagudo, 2007). Así, con un enfoque biográfico se han estudiado importantes aspectos de la educación formal: los estudiantes, los educadores, el curriculum, el aprendizaje adulto, el cambio e innovación educativos etc. Un relieve particular han tenido los estudios sobre los docentes: vida cotidiana, aprendizaje de la profesión, ciclos de la carrera docente, pensamiento de los profesores, actitudes ante los cambios y las reformas, desarrollo del curriculum, formación permanente y desarrollo profesional (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, Clandinin y Connelly, 2000, González Monteagudo, 1996a y 1996c, Goodson, 1992, Goodson y Sikes, 2001, Zabalza, 1988).

Leonor Arfuch (2010), por su parte, considera que los relatos autobiográficos se insertan en una *espacio/temporización* que permite articularlos en un espacio *biográfico*. Éste consiste en una confluencia de múltiples formas discursivas, como la autobiografía, la historia de vida y la entrevista biográfica (Arfuch, 2010: 49). Esas historias o experiencias de vida narradas refieren a un tiempo pasado que es recuperado y reconfigurado en función del presente. La entrevista biográfica se ocupa de una “necesidad narrativa, transcultural, de la experiencia humana y sobre todo, de esa ilusión del *tiempo recobrado*” (Arfuch, 2010: 65). De modo que “el trabajo de la narración”, sería: “la recuperación de algo imposible bajo una forma que le da sentido y permanencia, forma de estructuración de la vida y por ende, de la identidad” (Arfuch, 2010: 138).

El concepto que Arfuch define como *valor biográfico* permite entender el impacto de las narrativas vivenciales en la (re)configuración de la subjetividad contemporánea. Se trata de una doble valencia: la de involucrar un orden narrativo que a su vez es una orientación ética. “La inmediatez de lo vivido se traduce en una voz que testimonia por algo que sólo ella conoce”, se trata de una “puesta en sentido de la historia personal” (Arfuch, 2010: 57). No importa tanto la verdad de los hechos ocurridos, sino su construcción narrativa. En el espacio biográfico se inscribe un resultado, el relato es la puesta en marcha de un mecanismo retórico que presenta la vida como producto de la narración.

Un relato, en este sentido, no es más que un “modelo original del examen activo e irresistible de una idea” (Paley, 2006:20). Cada novedad en nuestro entorno, cada sorpresa,

lo inesperado, es un impulso a su comprensión, y es el relato y las negociaciones de significado que desencadena lo que “nos permite restituir los equilibrios, sosegar la inquietud” (Porta, Yedaide, Aguirre, 2014:218).

En la construcción narrativa de su biografía, el sujeto *se crea* en un relato de sí mismo, donde la vivencia tiene un lugar privilegiado. Se trata de una construcción narrativa de la identidad, donde la dimensión simbólico/narrativa es constituyente, el sujeto busca una imagen de autorreconocimiento. De modo que “es una concepción de sujeto no esencial, se trata de un sujeto incompleto abierto a identificaciones múltiples a través de posiciones contingentes que es llamado a ocupar, pero siempre es un sujeto susceptible de autocreación” (Arfuch, 2010: 59).

Por otra parte, el espacio biográfico aporta “a una corriente de valorización de la narrativa como consustancial a la reflexión filosófica” (Arfuch, 2010:77). Señala Arfuch que la pluralidad de las narrativas, para Richard Rorty, amplía el conocimiento de los otros y del sí mismo, entonces puede contribuir a

(...) la afirmación de nuevos parámetros articuladores del lazo social y de un ideal de comunidad ante el debilitamiento de los valores del universalismo y la fragmentación política, cultural e identitaria de la escena contemporánea. Tal conocimiento entraña la posibilidad de un progreso moral, que se traduciría en la extensión de nuestra comprensión de los seres humanos en tanto incluidos en un nosotros, y por lo tanto, susceptibles de despertar nuestra solidaridad (Arfuch, 2010: 84).

Es en la investigación biográfico-narrativa en educación que el relato biográfico sostenido cede el paso a la historia relatada por el investigador que remite a transcurso de vida, imbricados en el desarrollo del curriculum (Goodson, 2008).

La utilidad del método biográfico, en síntesis, reside en su capacidad para sugerir, ilustrar, o contrastar hipótesis; nos proporciona mayor control sobre la información no solamente a través de la narrativa del sujeto biografiado, sino que puede complementarse con las declaraciones de las personas que constituyen el entorno social inmediato; y en proporcionar nuevos hechos que sirvan para una mejor comprensión del problema de investigación (García Sánchez, Lubián García, Moreno Villajos: 2006)

2.5 El enfoque biográfico- narrativo

La investigación biográfico- narrativa, además de una metodología específica se sitúa en un espacio más amplio, acorde con determinadas orientaciones y posiciones actuales del pensamiento. Esto hace que se haya constituido en un enfoque o perspectiva propia. Así, “el significado de la explosión de la metodología narrativa en investigación educativa es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía” (Van Manen, 1994: 159). Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la enseñanza, donde la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados; la narrativa se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas (Bolívar, Domingo, Fernández 2001).

Por esto, realizamos la presente investigación específicamente desde el enfoque biográfico-narrativo y lo adoptamos por la sencilla razón de que dicho enfoque “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, 2010: 267).

Asimismo, hemos utilizado el método biográfico narrativo en tanto posibilita abordar la experiencia vivida por individuos o grupos a lo largo del tiempo y acceder a los procesos por los cuales los sujetos se constituyen y se presentan a sí mismos. En este sentido, la investigación biográfica narrativa radica en la importancia de ubicar al sujeto como productor de ciertos sucesos o experiencias en el contexto histórico y social a partir del que producirá el relato. De esta manera, los sujetos se hallan inscriptos doblemente en un contexto socio-histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración (Archuf, 2010).

La elección por el método narrativo –profundizado en el enfoque (auto)biográfico narrativo en una etapa de la investigación y ampliado luego hacia otras herramientas y metodologías de indagación como las historias de vida, las observaciones participantes y no participantes, y los grupos de discusión– ha sido potente en la posibilidad de acceso a conocimientos, que lejos de manifestarse con la rigurosidad y monosemia de las teorías

científicas, se presentan con las ambigüedades, plurivalencias y consistencia híbrida de las teorías explicativas más intuitivas o personales, de especial valor en cuanto atesoran los fundamentos o sentidos finales y trascendentes de la enseñanza.

Es pertinente destacar que la investigación biográfica en educación se origina en la rehabilitación de la hermenéutica, a partir de los trabajos de Dilthey, quien ya a principios del siglo XX, consideraba que las vivencias personales son claves de la comprensión hermenéutica de las acciones humanas (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001:76).

La adopción de un enfoque biográfico-narrativo 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). Como señalan los propios autores, es un modo narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico de recuperar significado¹⁴, de cualificar la comprensión de la realidad, más allá de ilusiones fácticas. Pero fundamentalmente, es una forma de conjugar la investigación y la intervención (Fernández Cruz, 2013), de dinamizar el desarrollo profesional a partir de la movilización de los propios sujetos a partir de la invocación a narrarse (Porta, Álvarez, Yedaide, 2014)

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, asumiendo 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 "co-autor" de la narración (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001: 124).

Los relatos están siempre situados en relación con otros, no radicados en un ego solipsista¹⁵, "se estructuran con el lenguaje propio de un grupo, buscando un sentido

¹⁴ 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 sólo 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 contruidos en/con los relatos; y, por último, es dinámico, en tanto proceso con dimensiones temporales (Flores, Porta, 2013)

¹⁵ Solipsismo proviene del latín "[ego] solus ipse" (traducible de forma aproximada como "solamente yo existo"), es la creencia metafísica de que lo único de lo que uno puede estar seguro es de la existencia de su

compartido, lo individual se presenta mediatizado por lo colectivo" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 40). De modo que los relatos integran cierta comunidad del lenguaje, el sujeto emplea reglas aceptadas socialmente en su grupo de interlocutores. Por otra parte, teniendo en cuenta que el entrevistado expone su propia vida, la investigación biográfico-narrativa se sustenta en ciertos *principios éticos* (Fernández Cruz, 2012: 23) como los siguientes:

- *Principio de respeto a la autonomía personal:* se refiere a la necesidad de otorgar consentimiento explícito para ser objeto de investigación, facilitar toda la información disponible sobre la investigación de modo que el entrevistado no se sienta engañado respecto a los objetivos previstos, al proceso diseñado o al uso de los datos. Puesto que la información que se produce es propiedad del investigado, éste debe validarla en dos momentos: previo y posterior al análisis.

- *Principio de confidencialidad:* exige garantizar el anonimato para resguardar la confidencialidad de los datos.

- *Principio de justicia:* se debe lograr que los participantes no se sientan valorados o juzgados, que no queden en evidencia, que no puedan ser sancionados por sus opiniones o actitudes. Es decir, nunca provocarles perjuicios por su participación.

La indagación sobre la vida de los docentes involucra aspectos biográficos personales e interpersonales y culturales de sus trayectos profesionales. El enfoque biográfico y narrativo puede entenderse como un espacio de indagación cualitativa o como un enfoque específico con su identidad particular (Álvarez y Porta 2012). La investigación biográfico-narrativa resulta pertinente para estudiar a docentes memorables pues representa una herramienta que destaca dos conceptos como plataforma para la elaboración del método biográfico-narrativo: el relato de vida, tal como se ha vivido o es contado, y la historia de vida que agrega a los relatos las elaboraciones de los investigadores, así como otros registros y fuentes de validación (Goodson, 2003).

La perspectiva biográfico-narrativa permite, en definitiva, reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Los sucesos se enmarcan en contextos sociales,

propia mente, y la realidad que aparentemente le rodea es incognoscible y puede, por un lado, no ser más que parte de los estados mentales del propio yo.

culturales e institucionales que les dan sentido y se interpretan en función de la interacción del individuo con el contexto.

En definitiva, La investigación biográfico narrativa permite entender los modos como los profesores poseen un conocimiento práctico o experimental, que les permite captar la experiencia en formas narrativas. El propósito es comprender cómo el profesorado construye su saber profesional, por un lado; por otro, cómo la reflexión necesaria puesta en juego pueda ser ella misma formativa.

2.6. Aportes del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales a la investigación biográfico-narrativa en Educación Superior.

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) está radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la actualidad, forma parte del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). Sus investigadores son profesores de varias disciplinas en distintos profesorados de esta Facultad. Asimismo, se encuentran vinculados a la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, también de la unidad académica. El GIEEC comenzó estudiando la buena enseñanza con su proyecto *“Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica”* (2003-2005). Las preocupaciones en ese momento discurrían fuertemente en torno a la identificaciones de la buena enseñanza y problematizada desde la Nueva Agenda de la Didáctica, que recupera para la enseñanza una dimensión política antes oculta tras un tecnicismo extremo (Porta, Álvarez, Yedaide, 2014)

Luego continuó con *“Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza”* (2006-2007), ponía de manifiesto la intensión de intensificar la indagación en el paradigma hermenéutico, aprovechando grandes posibilidades que la narración habilita para la comprensión de los fenómenos educativos y la profundización en los sentidos que los sujetos adscriben a sus experiencias (Porta, Álvarez, Yedaide, 2014).

Seguidamente, el grupo emprendió el proyecto *“Formación del Profesorado III: (auto) biografías de los profesores memorables”* (2008-2009). Aquí se construía firmemente la bases de ciertas categorías nativas, que señalaban relaciones primordiales entre vida personal y vida profesional, y la prevalencia de marcas o huellas indelebles de

grandes maestros en las identidades profesionales de los buenos docentes antes identificados (Porta, Álvarez, Yedaide; 2014).

Posteriormente el GIEEC se abocó al proyecto *“Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes”* (2010-2011). Este proyecto se desprendía directamente del anterior y en él se abordaba las narrativas de grandes profesores donde se exponían teorías explicativas particulares en las cuales el sentido y los estilos de la enseñanza se explican en relación a los trayectos vitales, los personajes memorables y las verdades y sentimientos propios, nunca totalmente individuales pero tampoco “bajados” de una matriz común.

Para el bienio 2012-2013, el grupo se abocó al proyecto *“Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones intelectuales e identidad profesional”* en donde hizo énfasis en el estudio concienzudo de las manifestaciones de entusiasmo, amorosidad y afecto que destilaban de las narrativas de los grandes profesores en el convencimiento de que jugaban un rol central en la buena enseñanza.

Esta trayectoria explica el proyecto del siguiente período, del cual se desprende dicho Trabajo Profesional, *“Formación del Profesorado VI: Autobiografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial”*. Como se puede apreciar, esta última etapa implica un crecimiento hacia nuevos campos, tanto teóricos- conceptuales como de indagación empírica. En este proyecto las cuatro líneas de trabajo previstas incluyen la continuidad de la investigación sobre los afectos, las personas y sus emociones en las aulas universitarias, pero además incorpora la biografía institucional como posibilidad de exploración de espacios alternativos de escolarización, en una modalidad comparada Argentina- Brasil-. Las narraciones de los estudiantes respecto de sus profesores y su aprendizaje toman nuevo impulso en este proyecto, y se enriquece, problematiza y cuestiona la mirada teórico-conceptual de la didáctica desde la fuerte ruptura que propone la perspectiva decolonial, que brinda claves para comprender los sentidos de nuestras miradas tradicionales académicas y los motivos de la exclusión de ciertos tipos de pensamiento y ciertas prácticas de la enseñanza en nuestros escenarios.

La meta de las investigaciones del GIEEC ha sido desde sus comienzos, como hemos desarrollado, estudiar la buena enseñanza en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, dentro del marco de la nueva agenda de la didáctica (Litwin 1999, 2000). De este modo, se pretende cotejar la presencia de algunos elementos de esta agenda en las acciones de los profesores relevados, previamente consideradas como buenas prácticas de enseñanza en encuestas administradas a sus alumnos. Conjuntamente, el equipo del GIEEC esboza el diseño de sus investigaciones, analiza los diversos instrumentos de recolección de datos, los administra, categoriza e interpreta. Se validan los pasos y resultados de los diseños mediante la permanente búsqueda y actualización bibliográfica; la presentación y publicación de trabajos en foros locales, nacionales e internacionales; el trabajo colaborativo y las consultas personales a peritos externos del área disciplinar.

2.7. Consideraciones metodológicas.

La pregunta inicial que nos ha permitido pensar los objetivos de investigación y el objeto desde el cual trabajaremos, la podemos definir de la siguiente manera:

¿Cómo se implican la formación profesional y los valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables¹⁶ de la carrera de Historia de la UNMDP?

2.7.1. Objetivo general

- **Interpretar** la amalgama “formación profesional-valores personales” de los profesores memorables, consignados por sus propios estudiantes, de la carrera de Profesorado en Historia de la UNMDP.

¹⁶ Como sostuvimos en la introducción del Trabajo Profesional, los profesores memorables son aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza, en el sentido que la hemos definido en el capítulo anterior. Es posible identificar prácticas específicas que conforman el quehacer habitual de los profesores memorables. Pero también se trata de una cuestión de principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en las formas de intervención que los profesores extraordinarios fomentan en sus clases. En consistencia con nuestro marco conceptual coincidimos con Bain (2007:92-93), quien manifiesta que la clave para comprender la mejor enseñanza se encuentra en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su predisposición para tomarlos en serio y dejarlos que asuman el control de su educación y en su compromiso en conseguir que todas sus prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo con sus estudiantes (Porta, Sarasa y Alvarez, 2011: 195).

2.7.2. Objetivos específicos

- **Identificar** valores personales y representaciones sobre la formación profesional de profesores memorables de la carrera de Profesorado en Historia de la UNMDP
- **Describir** la amalgama *formación profesional- valores personales* de los buenos profesores partiendo de sus propias narrativas autobiográficas.
- **Analizar** las tramas conceptuales asociadas con la buena enseñanza en relación a la formación profesional de los profesores memorables y sus valores personales.

2.7.3 Instrumentos de recogida de datos.

Al hablar de métodos o estrategias de investigación, podríamos aseverar que una de las particularidades de la investigación cualitativa es la diversidad de estrategias que se despliegan dentro de ella dependiendo de los presupuestos teóricos y modos de percibir la realidad en las diferentes tradiciones. La investigación cualitativa es, por lo tanto, multimetódica; en palabras de Patton, “no constituye, pues, un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación” (2002: 272)

Los pasos metodológicos planteados en esta investigación biográfico-narrativa consisten en realizar por un lado, encuestas a estudiantes del último año de la carrera de historia y por otro, entrevistas en profundidad a docentes considerados profesores memorables, las que constituyen el núcleo del análisis. Por tanto, estas lecturas categoriales surgen de las propias entrevistas biográfico-narrativas a dichos docentes.

El concepto propio de *encuesta* significa averiguación, es decir acopio de datos obtenidos mediante consulta o interrogatorio. En el campo de la investigación la encuesta alude a un procedimiento mediante el cual los sujetos brindan directamente información al investigador. En ese sentido puede incluirse la encuesta dentro de las técnicas llamadas de reporte personal, ya que son las personas las que aportan la información (Yuni y Urbano,

2006). Para Sautu “La encuesta es útil si se quiere dar cuenta de los aspectos estructurales y/o atributos generales de una población, o las razones u opiniones que tienen las personas acerca de determinados temas” (2005:44). En este sentido la encuesta es la técnica de aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información de una muestra de personas sobre aspectos que pueden o no ser estructurales.

En el caso de las encuestas a los estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Historia, las mismas fueron de carácter semi-estructural, anónimas e incluían:

- a) La identificación de los profesores de su carrera que consideraran ejemplos de buena enseñanza.
- b) La justificación de su opción por medio de frases breves.
- c) La mención de cinco palabras que a su criterio resumieran las características de la buena enseñanza de estos docentes.

Estas encuestas estudiantiles nos llevaron a identificar a dos de los docentes más reconocidos por sus estudiantes como ejemplos de buena enseñanza, quienes fueron entrevistados en profundidad. Mientras que nuestro tercer memorable es reconocido como tal por su extensa trayectoria en el campo, su experiencia profesionales y por sus invalorable aportes al campo de la enseñanza de la historia.

Creemos pertinente señalar que la entrevista es un recurso conversacional cotidiano en diversos ámbitos, su utilización como método formal y sistemático en la investigación se funda en la tradición sociológica, antropológica, periodística y psicológica a partir de la década del 30 del siglo XX.

En el caso de la presente investigación, se diseñó un guión de entrevista no estandarizada, a partir de los hallazgos provenientes del análisis de las encuestas. Asimismo, en las entrevistas se adoptó el enfoque (auto) biográfico-narrativo como forma de indagación en la realidad educativa. El objetivo primordial de este recurso fue captar las narraciones en el medio más natural posible. Dentro del tipo de entrevista en profundidad se adoptó la forma estandarizada, abierta, de carácter semiflexible con un guion de preguntas que se hacen a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden (Olabuenaga e Ispizua 1989:125; Taylor y Bogdan 1992:100 y ss; Valles 1999: 177).

En palabras de Guardián Fernández “La entrevista cualitativa es una técnica o actividad que, conducida con naturalidad hace imperceptible su importancia y

potencialidad. Así los sujetos, a partir de los relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de auto afirmación (de un ser, de un hacer, de un saber)” (2007, 197). Así por medio de la entrevista cualitativa, la persona entrevistada se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana.

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: 66), y a su vez dicho instrumento posibilita la expresión de un punto de vista que podría estar inicialmente ausente del horizonte del investigador y constituir no obstante un aporte valioso para la investigación (Valles, 2002).

El guión se centró, en primer lugar, 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. En segundo término indagamos en la propia práctica docente, enseñanza del pensamiento histórico, interdisciplinariedad y el lugar de la didáctica en sus prácticas. Finalmente nos centramos en cuestiones más referidas a las emociones, sentimientos y vivencias propias de la profesión docente. 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 ellos en su formación y que posteriormente se convirtió en un “modelo a imitar”, 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 semi-abiertas de estas entrevistas dio lugar a que el entrevistado adquiriera un rol más activo, por momentos casi guiando la entrevista mediante una reconstrucción hilvanada de sucesos del pasado en función de su relación con el presente. Si bien existió un guión o libreto previo, las preguntas del entrevistador actuaron como disparadores para permitir al entrevistado entretejer 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 para referirnos a los profesores que han surgido de las encuestas de los estudiantes, utilizaremos la siguiente denominación: DM1 y DM2. Para distinguir al docente memorable entrevistado por su experticia y trayectoria en el campo de la historia, nos referiremos con la sigla DM3.

En el próximo apartado analizaremos las categorías centrales que entrelazan aspectos conceptuales del marco de referencia y la perspectiva metodológica seleccionada para la lectura de esos datos.

CAPITULO 3: HALLAZGOS

“Basta un profesor, uno solo, para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás” (Pennac, 2008: 243)

3.1. Análisis de las encuestas a estudiantes:

La encuesta realizada a grupos de estudiantes avanzados del profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades, incluía un primer ítem en donde los estudiantes mencionaron a los profesores que consideran ejemplos de buena enseñanza.

En el segundo ítem se les solicitó a los alumnos que explicaran con frases breves el porqué de su elección y en el tercero se les pedía que proporcionaran 5 palabras clave que resumieran las características de la buena enseñanza de los docentes previamente elegidos por ellos, con la intención de relevar los valores personales inherentes a su enseñanza.

Según se observa a partir del análisis de las encuestas, los docentes memorables, son ejemplos de buena enseñanza por dos aspectos fundamentales, su experticia profesional y las cualidades propias de su personalidad.

3.1.1. Buena enseñanza: amalgama “experticia profesional y cualidades personales”

Como hemos afirmado en capítulos anteriores, la buena enseñanza es practicada por los “mejores docentes”, aquellos que tienen una identidad emocional e intelectual fuerte y un compromiso con su materia y con sus alumnos. La enseñanza apasionada se sustenta en “fines morales claros que van más allá de la implementación de los currículos establecidos” (Day, 2006: 17).

Day expresa que entre los factores primarios de la buena enseñanza, son fundamentales: las cualidades internas del maestro, el empeño continuado por alcanzar la excelencia, la preocupación por el desarrollo y un compromiso profundo para dar las mejores oportunidades posibles a cada alumno. De modo que se ocupa de las dimensiones éticas y morales de la vida de los docentes por su incidencia en la enseñanza. “La buena

enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y 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: 32).

Pero de la misma forma que se destacan sus valores personales, la formación y experiencia profesional se torna fundamental a la hora de escoger a aquel profesor que haya dejado una huella en nuestras vidas. En este sentido, Bain (2007) sostiene que la “experticia profesional” de los docentes incluye tres elementos fundamentales: el conocimiento que los profesores tienen de su disciplina, su manera de preparar sus clases y su manera de tratar a sus estudiantes.

Asimismo el autor afirma que los mejores profesores universitarios crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, que consiste en enseñar motivando a sus estudiantes mediante actividades que provoquen 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 poder arriesgarse aunque se equivoquen, pero que realimenten y continúen intentando (Bain, 2007).

En cuanto a la experticia profesional de los docentes elegidos por los alumnos, así lo expresan en el ítem 2:

- “Los docentes seleccionados son profesores que *sin perder la “calidad académica” de sus clases, logran un equilibrio entre lo disciplinar, la didáctica y la participación reflexiva de los estudiantes*”. (E4)

- “Los docentes elegidos a mi juicio comparten una característica fundamental: *hacen lo complejo accesible sin resignar esa complejidad*” (E8)

- “Son profesores que además de tener una *formación excelente a lo que respecta el contenido, tienen un trato cordial y son claros a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje*”. (E18)

- “Hacen del *conocimiento general su herramienta pedagógica*. La interacción con el alumnado para poder “bajar” los contenidos curriculares al espacio áulico”. (E23)
- “*Demostraron una sólida preparación* y una enorme preocupación por transmitir los sólidos conocimientos que poseían”. (E32)
- “Elegí aquellos profesores porque fueron los que considero mejor prepararon las clases y explicaron muy bien los contenidos de las cátedras. También *los elijo por el gran conocimiento que demostraron al momento de transmitirlo*”. (E43)
- “Los elijo por su *trayectoria en el área histórica, su vasta experiencia docente*, me inspiran querer ser como ellos”. (E5)
- “Son *profesores innovadores, bien formados en la disciplina* y motivadores para sus alumnos”. (E9)
- “Explican tantas veces como sea necesario para asegurar la comprensión. Poseen *muchos conocimientos para satisfacer cualquier duda*”. (E10)

Según Bain, entre las características de los mejores profesores se encuentran el conocimiento profundo de su materia y la manera en que preparan su docencia, puesto que para los mejores educadores: “enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan” (Bain, 2007: 62). Sin embargo, nos advierte sobre la cuestión del conocimiento. La profundidad del mismo, no es condición suficiente para llegar a ser un profesor extraordinario, porque “si lo fuera, cada gran erudito podría ser un gran profesor” (Bain, 2007:27). Para estos profesores, el conocimiento es construcción, de modo que sostienen una concepción del estudiante como portador de paradigmas previos a partir de los cuales construyen su aprendizaje, por lo cual, no intentan la trasmisión de conocimientos sino estimular la construcción de nuevos modelos.

Bain sostuvo una concepción de la buena enseñanza que no valoraba sólo la profundidad en el conocimiento de la propia disciplina, sino también “el compromiso con los asuntos éticos” (Bain, 2007:17-19).

La gran mayoría de las expresiones de los alumnos en el ítem 2 integra apreciaciones sobre la *formación profesional* de los profesores y apreciaciones sobre las *condiciones personales* de los profesores:

- “En general son personas que fueron *muchos más que docentes universitarios, comprometidos con la disciplina, con su profesión*. De cada uno de ellos noté la preocupación por querer lograr nuestro aprendizaje” (E22)
- “Entiendo que estos docentes tienen *una muy buena formación*, hacen mucho más que dictar su materia”.(E13)
- “Considero que estos son profesores que se destacan no sólo por su gran *erudición*, sino también por su *capacidad para transmitir su conocimiento* de una manera clara y precisa. Además brindan *estímulo* al mostrar *que sienten por lo que hacen un gran amor*”.(E31)
- -“Los profesores poseen características como la de *ser excelentes profesionales*, comprometidos con sus contenidos y con la relación con sus estudiantes”. (E3)
- “Son docentes que tienen *claridad* al explicar los temas, son *responsables* con su trabajo, ya que se les nota el *compromiso* al hacer de una clase un reto en donde se aprende, comprende y participa”.(E11)

En el ítem 3 de la encuesta, también los conceptos de los alumnos se refieren tanto a la experiencia profesional como a las condiciones personales de los docentes. Las más repetidas son sin duda las que refieren a la formación académica disciplinar, la en la carrera de Historia esto se aprecia claramente. Pero los conceptos sobre las condiciones personales

de los docentes también ocupan un lugar destacado en sus análisis. Los conceptos mencionados por los alumnos son los siguientes:

Crítica. Erudición. Compromiso. Innovación. Amabilidad. Explicativos. Comprometidos. Amables. Actualizados. Responsables. Preparados. Predispuestos. Reflexión. Profundidad. Interés. Claridad. Comprensibles. Sencillos. Entretenidos. Dedicación. Amor. Accesibilidad. Didácticos. Sociables. Alegres. Honestidad. Formación. Capacidad. Profesionalismo. Pedagogía. Eficiencia. Seguridad. Respeto. Organización. Humildad. Exigencia. Creatividad. Motivación. Carisma. Política. Flexibilidad. Calidez. Idoneidad. Pasión. Entusiasmo. Constancia. Pensamiento Crítico. Apoyo. Argumentación en Libertad. Capacidad Expresiva. Compromiso Social.

Según Day (2006) a los alumnos les importa la formación académica de sus profesores, la conjunción entre lo que saben en el campo disciplinar y sus conocimientos didácticos, pero es fundamental tener en cuenta que a los alumnos también les importa: Lo que el profesor es como ser humano; la pasión que manifiesta por su materia y por la enseñanza; la confianza que deposita en sus alumnos; la forma de valorar el desempeño de los alumnos y, su compromiso con la enseñanza (Day, 2006:54-57)

Teniendo en cuenta estas consideraciones y nuestros intereses investigativos, seleccionamos del ítem 3, los conceptos de los alumnos directamente vinculados con *los valores personales y morales* de la enseñanza:

Compromiso. Amabilidad. Actualización. Profesionalismo. Honestidad. Creatividad. Motivación. Grandeza. Talento. Política. Tolerancia. Calidez. Seguridad. Predispuestos. Entretenidos. Humanidad. Interés. Comprensión. Responsabilidad. Respeto. Carisma. Exigencia. Reflexión. Pasión. Capacidad Expresiva. Alegría. Honestidad. Consideración. Entusiasmo. Compromiso Social.

3.1.2. Valores personales de los profesores memorables

Es esencial a la hora de abordar la buena docencia hacerlo desde las actitudes de aquellos profesores que por sus cualidades han sido elegidos por sus estudiantes. Estos

docentes tienen plena Fe en la capacidad de logro de sus alumnos, en su predisposición a tomarlos en serio y en su compromiso en conseguir que las prácticas surjan del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores. Los mejores profesores intentan tomarse seriamente a sus estudiantes como seres humanos, y los tratan de la misma forma como podían tratar a cualquier colega: con justicia, compasión y preocupación (Bain, 2007:92)

En términos de Christopher Day,

Los alumnos necesitan que los docentes sean capaces de ser ellos mismos en la clase, que combinen su persona con lo profesional, que se apasionen con lo que enseñan y con quienes reciben su enseñanza, que tengan fines morales, que se comprometan con una enseñanza creativa, que nunca se presenten sólo en relación con sus competencias técnicas y que reconozcan que la enseñanza y el aprendizaje comprometen las emociones y el intelecto propios y de los alumnos (Day, 2006:78).

En nuestro estudio, los alumnos destacan los valores personales de los profesores elegidos. Los conceptos que son repetidos por la mayoría de los estudiantes son los que refieren a cualidades personales de los docentes. Dichas cualidades son manifestadas en su relación con ellos, y en la relación con su asignatura:

Compromiso. Respeto. Pasión. Generosidad. Amabilidad. Interés. Dedicación. Idoneidad. Calidez. Crítica

Estos conceptos están presentes en las expresiones de los alumnos en el ítem 2 de la siguiente manera:

a-Compromiso

- Los elegí porque son docentes *muy comprometidos y apasionados* en lo que hacen. (E8)
- Personas que fueron mucho más que docentes universitarios, *comprometidas con la disciplina, con su profesión*. De cada uno note la preocupación por lograr nuestro aprendizaje. (E22)
- *"Compromiso de apoyo a parte para cuando no se entendían determinados temas"* (E25)

- “Mi elección está relacionada con *el compromiso que tienen para dar sus clases, me interesó mucho*” (E12)
- “Por *su compromiso* con la docencia la investigación” (E26)
- “Los mejores profesores para mí son los que se *comprometen más* y nos dejan más” (E27)
- “Son *docentes comprometidos* con su cátedra y el alumnado. Sus clases siempre estaban planificadas” (E24)

b- Respeto

- “Son profesores que tienen mucho *respeto hacia el alumno*” (E37)
- “Su organización y *respeto para su cátedra y sus estudiantes.*” (E26)
- “Poseen un gran *respeto por la disciplina* y un gran profesionalismo.”(E3)
- “Principalmente, compromiso en sus clases, *respeto hacia los alumnos*, dedicación y buena predisposición siempre” (E19)

c- Pasión

- “Tienen compromiso y una *enorme pasión por lo que hacen*, pudiendo conectar las nuevas tecnologías al conocimiento acabado de los temas” (E8)
- “Son docentes que poseen una *gran pasión* hacia su trabajo y lo reflejan en sus cursadas”. (E11)
- “Algunos los elegí *por la pasión que demuestran al enseñar*” (E32)
- “Son docentes muy comprometidos y *apasionados en lo que hacen*” (E20)
- “Son docentes comprometidos y *apasionados con la profesión*” (E28)

e- Dedicación

- “Su exigencia, *su dedicación*, su puesta en discusión de los diferentes problemas de la historia” (E36)
- Elegí a dichos profesores porque los considero los que mejor *preparan sus clases y los que mayor dedicación muestran al hacerlo*” (E32)

- “Son Claros en la explicación de los temas y muestran *dedicación* en la preparación de los temas” (E15)

f- Calidez

- “Sus clases siempre fueron claras en sentido organizativo. *Su calidez con la que dictaba sus clases* generaba un clima de participación ya que llamaba a la curiosidad, o preguntáramos, reflexionemos sobre la temática”. (E14)
- “Tienen un *trato bueno y cálido* hacia los estudiantes” (E18)

g. Generosidad

- “*Se nota su generosidad* al dedicarnos tiempo y a compartir con nosotros sus conocimientos sobre la Historia” (E33)
- “*Nos escucha* y si tiene que dedicarle tiempo de la clase a evacuar dudas lo hace” (E45)

Puesto que los mejores profesores estiman que la importancia del aprendizaje está en la capacidad de ejercer “una influencia duradera e importante” en la manera en que los alumnos piensan, actúan y sienten (Bain, 2007:28) adoptan una concepción del aprendizaje como desarrollo, pero además incluyen la reflexión sobre los valores y compromisos implicados en sus concepciones (Bain, 2007: 55).

Los buenos profesores enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual pero también *ético y emocional* de sus estudiantes porque estiman el valor de una educación integral. Estos profesores, “se toman en serio a todos sus estudiantes, y tratan a todos y cada uno de ellos con respeto” (Bain, 2007:85-90).

Según Jackson (2002), los profesores cuyas prácticas de enseñanza pueden incluirse en lo que denomina tradición *transformadora*¹⁷, a diferencia de la tradición *mimética* que se centra en cuestiones técnicas, intentan incidir en la promoción de rasgos de los estudiantes

¹⁷Jackson emplea el adjetivo “transformador”, para describir lo que esta tradición considera que la buena enseñanza es capaz de lograr: una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones” (Jackson, 2002: 160).

que se refieren a “actitudes, valores e intereses” (Jackson, 2002: 161). Jackson se centra en el aspecto práctico, es decir, de qué manera actúan los profesores para obtener esos “rasgos benéficos” (Jackson, 2002:165-169).

Sintéticamente, estos modos de actuar incluyen el ejemplo personal, porque los docentes aparecen como personas que ejemplifican ciertos valores o actitudes, debido a que “casi todos los que ejercen la enseñanza saben ya que no puede enseñarse ninguna actitud, interés o valor, si el docente mismo no cree, quiere o valora aquello que muestra para ser emulado” (Jackson, 2002: 166).

Jackson habla de enseñanza transformadora, que según aclara significa hablar de un cometido moral porque los docentes intentan que los estudiantes “se conviertan en personas mejores, no sólo más cultas y capacitadas”, y también “más virtuosos, más partícipes de un orden moral en evolución” (2002:167). Además involucra un cometido *filosófico*, porque para cambiar a sus alumnos recurren a medios no dogmáticos, como la argumentación y la discusión, permitiendo que los estudiantes piensen por sí mismos.

Jackson aclara que una enseñanza transformadora puede ocurrir sin una intención consciente de los docentes, quienes incluso “pueden pasar por alto las dimensiones morales de su labor” (2002:170), en ocasiones se trate de aprendizajes transformadores incidentales, dentro del fenómeno de las “consecuencias imprevistas” de la enseñanza (Jackson, 2002:189). Es decir, no se trata de la presencia de valores morales en la enseñanza de asignaturas específicas cuyos contenidos así lo requieran, como podría ser Ética, sino de dimensiones morales de la enseñanza que son “transespecíficas” o “transversales” como los llama Cullen (Cullen, 1996: 37).

3.1.3. Valores personales vinculados con el pensamiento crítico

La buena enseñanza se vincula también con *los valores inherentes a la forma democrática de vida*. Estos valores democráticos son señalados por Don Finkel (2008) cuando se refiere a algunas estrategias que los buenos profesores emplean en sus clases. Estima que, “Un profesor que quiera preparar pensadores independientes estará comprometido con el fomento de objetivos democráticos en su aula” (Finkel, 2008:195). En estos casos se hacen presentes valores morales como la tolerancia y el respeto por el

pensamiento del otro, puesto que “crean un entorno de aula que invita a la participación democrática y también la fomenta” (Finkel, 2008: 196).

Cullen afirma que es importante que la enseñanza se ocupe del pensamiento crítico y del diálogo respetuoso, porque en la actualidad se necesita un sujeto social pluralista, capaz de respetar las diferencias, de dialogar con razones (Cullen, 1996: 39-43).

En nuestra investigación, los estudiantes señalan a los profesores memorables como aquellos que generan en sus clases y en sus alumnos el pensamiento crítico. Así se expresan en sus relatos:

Pensamiento Crítico

- “Su postura de constante interpelación de sus alumnos y la *necesidad de crítica* y argumentación en el estudiante” (E5)
- “Plantean interrogantes que favorecen la formación el aprendizaje” (E29)
- “Dichos docentes fomentan el *pensamiento crítico en todo momento*”
- “Por incentivar el *pensamiento crítico*, libre pero fundamentado” (E38)
- “No solo enseñaban el contenido, sino *valores y pensamiento crítico*” (E25)
- “Han sido profesores que *han generado un pensamiento crítico en los alumnos y han confiado en ellos*” (E34)
- “Los elijo porque no solo enseñan historia, sino que enseñan a *pensar críticamente* el presente desde la disciplina histórica” (E7)

En términos de Giroux (2008) los docentes que han sido elegidos, abogan por una pedagogía que tiene que ver simultáneamente con el conocimiento y las prácticas en las que juntos se comprometan maestros y estudiantes, y en valores, las relaciones sociales y las visiones legitimadas por dicho conocimiento y dichas prácticas. “Una pedagogía así, escucha a los estudiantes, les da voz y un rol en su propio aprendizaje, y reconoce que los maestros no solo educan a sus estudiantes, sino que también aprenden de ellos” (Giroux, 2008:20). Asimismo, el autor considera que la pedagogía crítica “se convierte en peligrosa en el momento histórico actual porque pone el énfasis en la reflexión crítica, zanjando la

brecha entre el aprendizaje y la vida diaria, entendiendo la conexión entre el poder y el conocimiento dificultoso, y otorgando derechos e identidades democráticas mediante la utilización de los recursos de la historia” (Giroux, 2008:21).

Cuando Jackson habla de enseñanza transformadora indica que ésta incluye una “persuasión blanda” que consiste en sostener una forma de autoridad moderada, que promueve la participación del alumno, de modo que la superioridad de los conocimientos del docente, sean sustantivos o metodológicos, no hace aparecer a los alumnos como “doblemente ignorantes” (Jackson, 2002: 166). Es decir, la participación y la crítica permiten al alumno interactuar de manera de expresar sus ideas y conocimientos sintiendo que su participación es valorada y enriquecedora.

Los resultados del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes, muestran que en su apreciación de los profesores que consideran ejemplos de buena enseñanza, la gran mayoría de ellos valora simultáneamente la experticia profesional de los profesores y las condiciones morales personales de los profesores. En lo que respecta específicamente a sus cualidades morales, la mayoría de los estudiantes destacó el compromiso, el respeto, la dedicación, la calidez y la pasión. Asimismo se manifiesta un significativo reconocimiento por aquellos docentes que incentivan y promocionan el pensamiento crítico en sus clases y en sus alumnos.

3.2. Consideraciones sobre el análisis de las entrevistas a los Profesores Memorables

“En lugar de enseñar, contaba historias. Cualquier cosa con tal de mantenerlos tranquilos en sus asientos. Ellos creían que estaba enseñando. Estaba aprendiendo. ¿Y te haces llamar profesor?” (Mc Court, 2005)

Como lo explicitamos en la definición metodológica, analizaremos tres entrevistas auto-biográficas a los profesores memorables de la carrera del Profesorado en Historia. Si bien nuestro interés investigativo se centra en comprender la amalgama entre la formación profesional de estos profesores y los valores personales, consideramos que enriquece el análisis hacerlo a la luz de dos grandes miradas. Una mirada más referida a su vida personal y la otra vinculada más concretamente a su vida profesional. Creemos que en la yuxtaposición de perspectivas podremos rastrear algunas caracterizaciones en relación a la

manera en que sus valores personales y su formación profesional, se articulan, re articulan y reconfiguran fusionándose en un todo amalgamado que los define como buenos docentes.

Cuando abordamos las narrativas ligadas a la vida personal de nuestros memorables hacemos referencia a los afectos y la forma en que estos se entraman en la vida de cada uno de los docentes: los primeros años de escolaridad, los maestros de la infancia, la vida afectiva, el lugar de los padres en la conformación de la personalidad y de sus propios valores; como así también su influencia en el desarrollo profesional, son aspectos fundamentales desde los que abordamos estas vinculaciones. Posteriormente al referirnos a los aspectos de la vida profesional, retomamos las narrativas que nos acercan a su desarrollo e identidad profesional docente y a las formas que conciben las prácticas docentes en el aula universitaria. En este punto la caracterización de Bain (2007) en relación al ambiente de aprendizaje crítico natural brinda la potencialidad de poder indagar en los formatos alternativos de definición que los docentes dan sobre sus prácticas y la concepción que tienen sobre la construcción del sujeto social.

Las historias de vida nos brindan elementos para poder reconstruir la profesionalidad y la identidad docente. Para ello hemos dejado hablar a los entrevistados, pidiéndoles que nos cuenten. Dicha tarea nos ha permitido indagar no solo los valores personales que se ponen en juego en la práctica docente, sino también como se amalgaman éstos con la sólida formación profesional que poseen los docentes de nuestra investigación.

Así pues los retazos narrativos que se exponen a continuación, constituyen el núcleo de este trabajo. Nos adentramos en los datos que han requerido varias lecturas; en ese recorrido hemos ido marcando categorías y subcategorías asociadas al significado que los docentes le otorgan a su vida personal, a su vida profesional, al desarrollo de su profesión, al sentido que le da a ese camino recorrido. La lectura y la reconstrucción de la experiencia a través del relato narrativo, nos ha permitido darle significado al pasado en función del presente y las cosmovisiones personales. Es casi una obviedad plantear que los hechos del pasado se inscriben en contextos sociales, culturales e institucionales que van dando sentido y que sólo se hace posible entenderlos a la luz de la interacción de los sujetos con esos contextos.

Como bien lo plantea Arfuch (2010), los relatos autobiográficos están marcados por la temporalidad. Las vivencias y las experiencias, entonces dan cuenta de un tiempo que se

fue y que es recuperado y que es reestructurado en función del presente. Así al partir de sus propias palabras, de dejar hablar, hemos ido descubriendo esa trama inseparable entre la profesión y sus vidas personales.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) señalan que basta hablar con algún docente sobre determinados aspectos de la enseñanza para observar cómo constantemente aparecen aspectos de su vida, relevantes para ellos mismos. Los sucesos de la enseñanza son enmarcados habitualmente por los profesores en el contexto de sus respectivas vidas. Las experiencias vividas, personales y docentes, constituyen parte de lo que los profesores son, y como tales condicionan la propia práctica docente.

Indagaremos a continuación en las narrativas de los profesores memorables con el objetivo de poder interpretar y comprender la fusión existente entre sus valores personales y su formación profesional descrita por sus propios estudiantes.

3.2.1 Vivencias del pasado. Entre la vida personal y los inicios de la profesión

En los relatos de los profesores memorables encontramos la presencia de personas determinantes en sus vidas, entre ellas destacamos la figura de los padres, tíos y parejas. Estas figuras de apoyo, de sostén, de acompañamiento, presentes en los momentos más importantes de sus vidas, les han transmitido valores que luego ellos mismos ponen en práctica no solo en su profesión sino en su vida personal.

El recuerdo de los padres y tíos se presenta en los relatos de los memorables desde diferentes perspectivas según el docente, pero en todos se destacan su acompañamiento y sostén. El DM1 destaca la felicidad y el disfrute de sus padres con la realización profesional de su hijo, a la vez que señala su acompañamiento en la profesión. Valores como el sacrificio, el esfuerzo y la superación son rasgos que el DM1 resalta como influencia de sus padres:

“La verdad que mi madre vivió mi elección por la docencia con cierto escepticismo y me padre con un optimismo inveterado que me sostuvo siempre. Probablemente mi papá no entendía mucho lo que yo hacía y mi madre quizá tampoco. Pero la verdad es que me han acompañado mucho y bien. *Disfrutaban que yo esté feliz con la carrera*”
DM1

“Con muchos de mis colegas observamos que somos de clase media, media baja que con *esfuerzo*, algunos con padres profesionales, otros no, en mi caso no por ejemplo, pero que la universidad nos brindó ese *progreso* (...)” DM1

El DM3 recuerda a sus padres y familiares en la misma línea que DM1. Cuestiones referidas al esfuerzo, el trabajo y el sacrificio también aparecen en su relato. A diferencia de los otros memorables, DM3 no reconoce influencia directa de sus familiares en la elección de la carrera. Si resalta la importancia de la educación recibida desde una perspectiva popular o de sentido común, una educación que le permitió *observar el mundo*.

“Recuerdo que la intención de mi familia era que estudiáramos “farmacia”, tanto mi hermano como yo. Porque *mi papa no pudo estudiar* (...) Su intención era que uno de sus hijos fuéramos farmacéuticos como él, pero ambos nos hemos dedicado a la historia”. DM3

“Lo que yo tengo claro es que yo no tengo ningún familiar que haya sido maestro, jamás. *Mis abuelos eran campesinos, y mis padres trabajadores* también. Fueron gente que me enseñaron muchas cosas, pero por la *sabiduría popular y por haber vivido situaciones duras*.... Entonces ha habido una generación de gente muy curtida que nos ha enseñado y nos ha *enseñado también a ver el mundo. Y bueno como educar es comunicar*, y a veces la comunicación se hace por sentido común, y cuando no hay más que el sentido común es una herramienta muy potente, hasta que en algún momento yo decidí que mi profesión era la docencia” DM3

La DM2, por su parte, recuerda a su madre y a su tío como figuras que marcaron su elección por la docencia. Se puede observar en el relato la tensión existente entre el consejo de la madre, que de hecho era maestra, y su posterior elección por la docencia, como así también la huella profesional de su tío.

“Primero recuerdo *a mi mamá que era maestra* y nos decía a mi hermana y a mí no se les ocurra ser maestra”, y *mi hermana es profesora y yo también*. Después recuerdo familiarmente a *un tío mío que también era maestro*, que en realidad creo que *fue él quien me marcó* porque él había estudiado Ciencias Políticas, y viste que yo te dije que quería seguir estudiando derecho y mi objetivo era seguir Relaciones Internacionales... ese era mi delirio” DM2

Asimismo, DM2 destaca la importancia que tuvo su pareja en el compartir la vida profesional y académica destacando la comunicación existente entre ellos desde lo

profesional y lo personal. Aquí los sentimientos juegan un rol destacado en la vida de la docente memorable:

“Cuando volví a la carrera de historia conocí a mi segunda pareja y a partir de allí yo creo que también fue como *compartir más las cuestiones académicas* y eso también *fue más definitorio para mí*. Es una comunicación más de intereses profesionales y acompañados desde la vida privada para mí fue muy fuerte” DM2

Indagar en la vida personal de nuestros memorables nos permite comenzar a ver el entramado complejo e indisoluble que conforma la vida privada y su profesión. Esa trama se inscribe en una proyección circular que es parte de la amalgama entre circunstancias privadas y profesionales que se suceden en varios contextos al mismo tiempo y que tienen que ver con lo familiar, la vida en pareja, los padres, tíos, pero como veremos a continuación se reflejan en las instituciones de igual manera.

Preocupación Política: Militancia Juvenil/ Militancia Apasionada.

Encontramos en la narrativa del DM1 una fuerte influencia del contexto histórico en el cual se inscribe tanto su formación escolar como su formación profesional. La preocupación política y la militancia juvenil emergen como categorías importantes en la conformación de la identidad profesional de dicho docente. En este sentido, la función docente no puede nunca deslindarse de la política, ya que los mismos estudiantes la demandan. El mismo Paulo Freire sostiene en su libro “Pedagogía de la Esperanza”, “El acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido un acto político, y no solo pedagógico (...) yo mismo soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo” (Freire, 2005: 18).

“[en la etapa de la adolescencia] me emocionó mucho esa visión del devenir ¿No?, que estábamos en un progreso y que las cosas estaban al alcance de la mano. Esta etapa de borrachera la viví mucho, *me emborrache mucho ideológicamente*. Sin mucho fundamento escrito, sin fundamentos basados en el estudio, pero fue una *fuerte radicalización*.” DM1

“Después comencé una *militancia política muy fuerte, muy apasionada* y también muy poco mediada por lo intelectual... quizá” “Una militancia más desde la acción, siempre fue un *activismo adolescente*” DM1

“Creo que casi todo lo que se sobre marxismo y socialismo se lo debo a ella [su profesora memorable] pero también por haberme pasado veranos enteros leyendo a Trotsky y a los clásicos. Una cosa que todavía me sigue sosteniendo mucho porque después en la facultad tuve que confrontar con muchos alumnos muy politizados de lo cual nunca yo lo tomé como un problema sino más bien como un insumo. *La preocupación política puede nutrir algún interés, desde ella tengo un dialogo con los estudiantes que yo sé que a ellos más o menos les interesa*” DM1

En este mismo sentido DM3 relata que una de sus motivaciones para estudiar la historia fue justamente su compromiso político.

“En mi época, mucha gente estudiamos historia, entre otras cosas, *por el compromiso político*. No solo queríamos saber, sino que la historia y en especial el materialismo histórico, nos brindaban la posibilidad de *entender y comprender el mundo desde una mirada política*, social, económica y cultural”. DM3

Ambos memorables, encontraron en la disciplina histórica aquella fuente de conocimientos que les permitían profundizar su posición política y poder comprender así la realidad y el contexto en el cual estaban inmersos.

Huellas de maestros y profesores: Entre la pasión, el entusiasmo, la creatividad y la erudición.

Uno de nuestros intereses es indagar los rasgos coincidentes que pueden existir en las biografías escolares y en las prácticas actuales de los profesores. Entonces las primeras preguntas se orientan a que los entrevistados se remonten a su biografía escolar comenzando desde las primeras experiencias en la escuela primaria, hasta las experiencias en los diferentes tramos educativos, preguntando si tuvieron modelos en sus experiencias formativas, docentes que los hayan marcado en su propia biografía como estudiantes. En particular, intentando hallar datos que se relacionen con los valores personales de las figuras mencionadas por ellos como personas que de alguna manera los han marcado y

buscando incidencias en los valores personales que ellos mismos sostienen en sus prácticas actuales.

De modo que los profesores narran sus vivencias desde la escuela primaria, expresando si consideran que algún docente en particular los impactó en su formación.

En este marco, recuperamos los recuerdos de los profesores durante sus diferentes trayectos formativos, obteniendo como resultado, que algunas características personales de sus profesores fueron particularmente significativas para ellos.

El DM1 al recordar su experiencia de la escuela secundaria, destaca el estímulo que le provocaban algunos docentes a la hora de abordar temas de la actualidad (década del 70) relacionados a la participación política y a la reflexión de la realidad social argentina de aquel contexto. Así, le permitió experimentar el aprendizaje como una actividad dinámica y atractiva. Según Day, esta es una característica que los alumnos creen que los profesores deberían tener, la capacidad de ofrecerles este tipo de desafíos (Day, 2006:54-57).

“[el interés por la docencia] viene de algunas referencias, de algunas cosas que disfrute de la escuela secundaria con algunos profesores que me resultaron *estimulantes* en los años 70 y después creo que proyecte eso en la elección” DM1

“Tenía un profesor en Necochea que se llamaba [nombre del docente] que era un tipo que tenía una librería, que escribía cosas, que tenía *un alto nivel de participación política* en tiempos difíciles, que había creado una asociación cultural ahí en el pueblo en donde yo recuerdo haber participado mucho (...) Era un profesor de referencia que nos hacía *discutir mucho*, nos traía cosas en una materia que se titulaba Estudio de la realidad social Argentina, era muy movilizante, muy fuerte. Después recuerdo, siempre se los digo a mis alumnos cuando explico cómo del feudalismo surge el capitalismo, y como del capitalismo eventualmente podría surgir el socialismo, *una serie de huevos que el dibujaba en el pizarrón...* a mí me daba un vertiginosidad de la historia que era tremenda y a mí me colocaba en un lugar de *vanguardia juvenil* casi en ese escenario” DM1

Asimismo se observa en el relato, cómo queda en la memoria del docente aquella práctica de enseñanza de la serie de “huevos” que utilizaba su profesor para explicar los modos de producción en la escuela secundaria y como nuestro memorable la trae a la actualidad en sus clases prestando suma atención a la transposición didáctica y a hacer entendible el contenido complejo.

Con respecto a la influencia que ciertos profesores ejercen en la posterior práctica de sus alumnos, Jackson (1999) realizó estudios con el propósito de indagar la influencia perdurable de los buenos docentes. Emplea el concepto “enseñanzas implícitas” que se refiere precisamente a 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 profesoraes loables que persisten en la memoria de los estudiantes.

En los retazos narrativos que exponemos a continuación podemos ver reflejados ciertos valores que definen a aquellos docentes que dejaron huellas en la vida personal y profesional de nuestros profesores memorables.

DM2 describe a sus profesores memorables como personas controvertidas, solidarias, creativas y como aquellos docentes que le *abrieron un mundo que no conocía*. En relación a esto, Litwin sostiene que “el objetivo de la educación es activar el interés con la suficiente fuerza como para que los estudiantes quieran seguir aprendiendo, disfrutando o emocionándose (Litwin, 2012:84).

“Mira para mí fue importante [nombre] por ser una persona controvertida, fue muy importante para mí. Me ayudó a *interesarme* por la enseñanza de la historia. Me ayudó a más que pensar y buscar estrategias sueltas como fue lo de las plastilinas, ella *me ayudó a ordenarme* más en lo que refiere a didáctica” DM2

“Después [nombre], fue importantísima en el sentido que a mí me gustó su *creatividad y el arte* que ponía en sus clases, *la pasión con las que las preparaba (...)* Me ayudó a pensar la adolescencia como una edad preciosa, y me encanta” DM2

“En mi formación disciplinar fue muy importante [nombre], que es una profesora que todavía da clases en la facultad, da clase de Historia Antigua, y que a mí *me abrió un mundo que jamás me hubiese imaginado* que existía así como ella me lo planteó” DM2

En el caso del DM3 destaca en su relato a su profesora de Ciencias Naturales y a su profesor de griego. Encuentra en la primera, rasgos que la hicieron indefectiblemente una de sus profesoras memorables. Cuestiones referidas al conocimiento práctico, la experimentación en el laboratorio, el salir del aula a interactuar con la naturaleza, son algunas cuestiones que el DM3 resalta de su profesora. En definitiva, lo que recuerda

nuestro memorable es su capacidad de generar otra manera de aprender. De su profesor de Griego recuerda por sobre todas las cosas su oratoria y su erudición.

“A mí me marcó fundamentalmente la profesora de ciencias naturales, bueno porque *me enseñó otra manera de aprender, simplemente*. Las ciencias naturales las hacíamos en la calle, las hacíamos en contacto directo con el objeto de estudio, el libro de texto lo teníamos pero era una herramienta secundaria. Lo fundamental era el trabajo en laboratorio, el trabajo con disecciones, trabajar en un pequeño herbario, *es decir todo aquello nos servía para entender la naturaleza. Yo creo que ella fue una gran profesora*”. DM3

“Luego, pero fue muy tarde, en los estudios previos a la universidad, era un profesor de griego. Creo que si lo hubiera tenido antes y más tiempo me hubiera podido enseñar más cosas. Era una persona que *conocía muy bien la lengua y comunicaba el conocimiento helenístico muy bien*”

El DM1 recupera, tanto la emoción con la que daban las clases, el entusiasmo, la energía y el afecto para con sus estudiantes, como así también la erudición y la inteligencia que admiraba de sus memorables.

“Bueno, [nombre] tenía una energía tremenda para dar clase y *una pasión extraordinaria* por la historia de Rusia y por la historia del marxismo y el socialismo (...) la recuerdo por esa energía y *por esa emoción* que le ponía a sus clases, le ponía una emoción increíble.” DM1

“[nombre] era también una profesora muy *entusiasta, enérgica y apasionada*. Y después [nombre] era una persona referida como una persona *muy inteligente, muy capaz* con características distintas a los otros profesores, pero tenía una especie de poder de consejo distante sobre mí. Fue mi director de tesis, entonces me dirigió mucho tiempo pero lo hizo de una manera muy lejana. Me dio pocos consejos, pero consejos muy positivos. Fue muy buen director, no me molestó pero tampoco me puso palos en la rueda, ni mucho menos” DM 1

“Otro que recuerdo es [nombre] yo lo agarraba y le decía *usted es el mejor ¿sabe?* y él me decía *déjate de joder*. Cuando lo fui a visitar ya en el año antes de morir, me dijo una cosa: *tenés que querer a los alumnos*, me quedó grabado” DM1

Tanto el DM1 y como la DM2 encuentran en sus propios memorables un rasgo en común: la pasión¹⁸. El abordaje de la pasión es central para poder entender la buena docencia y guiar la formación docente. Así, la pasión se deja ver como una realidad evidente dándole a las personas y sus cualidades humanas un rol protagónico en el éxito pedagógico. Day (2006) define a la pasión como un compromiso moral y emocional, preocupación por los alumnos, energía, sentido claro de la identidad, creatividad, capacidad de reflexión dialéctica. Robert Fried (1997) destaca el valor de la pasión como principio ordenador de toda propuesta de enseñanza, que funda su sentido con el compromiso, la colaboración entre personas y el entusiasmo por lograr aprendizajes trascendentales, que impactan en sus vidas y los transforman. En otras palabras, la pasión es un movimiento espontáneo, amoroso, comprometido que potencia la capacidad de “alcanzar” al otro y que motoriza el cambio desde dentro. Como nos advierte Day (2006:28)

Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en principios y orientada por unos valores. La pasión se relaciona con el entusiasmo, con la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza (2006:28).

Así, los docentes memorables de nuestra investigación son caracterizados, al igual que sus propios profesores, como apasionados. Entendemos a esa pasión como fuerza motivadora, manifestada en entusiasmo, con la capacidad de convocar al otro y que deja huellas indelebles en las trayectorias profesionales de los estudiantes (Porta y Yedaide, 2013). Esta pasión se expresa de modos variados, siendo la disciplina, el vínculo con los alumnos o la propia enseñanza algunos de los objetos distinguibles desde el análisis de los relatos.

Primeros pasos en la docencia secundaria y universitaria. “El fiasco de la plastilina”¹⁹.

Los primeros pasos de nuestros memorables en la docencia fueron bastante disímiles, de allí su riqueza, ya que demuestran diferentes caminos y elecciones que

¹⁸ Se utiliza la categoría presente en Flores, G; Yedaide, M. y Porta, L (2012) “Grandes Maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria”, en: Revista de Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Año 4. Pág 173/188. ISBN 1853-1326

¹⁹ La expresión surge de la propia narrativa de la docente memorable (DM2) de nuestro estudio.

impactan luego en su consolidación profesional en el campo. En el caso del DM1 su carrera docente comienza en la universidad, primero como adscripto Ad Honorem y luego como ayudante concursado:

“(…) había dos materias que me gustaban mucho, una referida a algunas cuestiones sobre prehistoria y después Historia Contemporánea. Y un día María Dolores Béjar, que era una excelente docente, excelente docente, me dijo si no quería ayudarla a ella y empecé a trabajar de forma interina ad honorem y bueno después concurse y no me fui más. Empecé como docente, mucho antes de empezar en el circuito de la investigación” DM1

“Siempre hice carrera docente en las dos cátedras en las que estoy, Historia Contemporánea en Mar del Plata e Historia Contemporánea en Tandil. En ambas empecé como ayudante en las dos cátedras y por ahora estoy de titular en las dos también” DM1

El inicio en la docencia de la DM2 muestra un recorrido diferente, producto también de su trayectoria personal. En dicha profesora se ve una clara apuesta por la enseñanza en el nivel secundario fruto de la inseguridad que representó para ella el inicio de la profesión. Esa inseguridad prematura le sirvió de estímulo para perfeccionarse y especializarse justamente en la enseñanza de la disciplina. El caso de la “plastilina” sirve de ejemplo para destacar la importancia que le otorga la memorable al contexto en el cual se desarrolla la práctica docente.

Cabe recordar que los estudiantes destacaron como una característica fundamental de sus profesores memorables la permanente formación y perfeccionamiento en su disciplina. En estos retazos se refleja aquella intención de profesionalizar cada vez más la propia práctica. En cuanto a la propia formación de los docentes, Day (2006) afirma que el querer perfeccionarse en la disciplina es propio de la identidad docente y la refuerza. Tanto el DM2 como DM3 dan cuenta de ello.

“Yo aprendí a enseñar en la práctica y gracias a otros colegas que tenían problemas parecidos a los míos, con los cuales empezamos a andar y a trabajar. Tuvimos que profundizar nuestra formación, aún hoy continuamos haciéndolo” DM3

“Yo era legalmente profesora, pero no tenía idea de cómo enseñar, digo ¿qué hago?, porque realmente no tenía idea de cómo enseñar y así fue que me puse a estudiar sobre cómo enseñar. Y fue a partir de ahí que fui descubriendo lo que era la enseñanza, y ahí empecé a trabajar con la enseñanza en la escuela secundaria” DM2

“me acuerdo también que no daba pie con bola, yo me aburría, los chicos me miraban con la cara de ¿para qué sirve la historia? Y trataba de entender yo también para qué servía la historia, además de que a mí me interesaba leer por curiosidad, pero era obvio que a los chicos no les generaba esa curiosidad. Entonces a partir de ahí, me acuerdo en un dialogo con mi psicóloga en ese momento, me dijo *“bueno te quedan dos caminos, o cambias de profesión o le das la vuelta”*. Y bueno intenté darle la vuelta y aquí estoy” DM2

“Mira yo siempre les cuento a los alumnos, y lo uso ahora en didáctica para decir *lo importante que es estudiar y no ser siempre innovador sino como dicen los autores ser contemporáneo, ubicarte en el contexto en donde estás enseñando*. Por ejemplo un recuerdo que tengo, es que yo todavía no me había recibido, creo que me faltaba una o dos materias, no sé si me hago mucha propaganda con esto, pero bueno me pasó. Entonces yo era suplente de un profesor vespertino que eran dos horas nada más y empezaba a las 5.30 de la tarde, sería el año 1989, y yo tomo la suplencia de este curso y tenían en ese momento “Formación Ética”, de un quinto año imagínate que tenían 16 años. Bueno y como *yo no estaba preparada*, buscaba en los libros actividades que a mí me parecían interesantes, no recuerdo el tema que tocaba, la cuestión que la actividad estaba relacionada con la comunicación, creo que era algo sobre la libertad, me imagino yo. Entonces la propuesta de la actividad, que yo me la había copiado del libro, era generar una comunicación a partir de trabajar de a pares a partir de una plastilina, entonces en lugar de hablar era comunicarnos y entendernos.... A mí me encantó la actividad, yo la llevé al aula, y dije que bueno porque no vamos a usar la palabra, tratar de comunicarnos con los otros... a los 10 minutos era una guerra de plastilinas que ni te cuento (risas). Yo hoy al pasar el tiempo lo recuerdo con risas, pero obviamente que en ese momento no me reí y ahí entendí lo que hoy les digo a los chicos cuando cuento este recuerdo., *No importa lo moderno sino que vos puedas pensar la enseñanza, los recursos y la didáctica desde el sentido y para qué lo estás poniendo en juego y con quien lo estás poniendo en juego*. Yo creo que *la plastilina estaba buenísima pero no era el contexto para utilizar el recurso.*”DM2

Asimismo, la elección por la docencia del DM3 no solo fue por una cuestión económica y laboral, sino que su vocación de enseñar y comunicar estaban presentes en sus motivaciones profesionales. Nuestro memorable recuerda su experiencia en una pequeña compañía de títeres de la siguiente manera.

“Detrás de mí siempre ha habido una vocación no sé si de enseñar sino de *comunicar*. Yo en alguna época de mi vida, en mi pueblo, dirigí una pequeña compañía que entretenía a los niños con títeres y marionetas, y me gustaba y me sigue gustando”.
DM3

“Lo que sé es que yo quería ser docente. Seguramente por influencia de un primo mío o de gente de mi pueblo que veías que rápidamente estudiaban y rápidamente se colocaban porque era una carrera relativamente corta. Lo que si es cierto es que yo *tenía que independizarme y ganarme la vida, la investigación estaba difícil y no podía seguir viviendo con mis padres, que además eran trabajadores.* Y rápidamente conecté. Porque tuve la suerte de ir a parar a una escuela privada un poco elitista, que en aquella época había muy pocos alumnos” DM3

Formación de Posgrado: Entre la Investigación y la Docencia.

Las encuestas a los estudiantes del último año de la carrera del Profesorado en Historia nos muestran que destacan a sus profesores memorables, entre otras cosas, por su basta formación profesional desde el campo de la Historia y de su enseñanza. Por tanto, la formación profesional está necesariamente atravesada tanto por la investigación, como por la docencia. Ambas enriquecen el rol del buen profesor. En términos de Edith Litwin “Entendemos a la investigación como un proceso riguroso de indagación, de descubrimiento y de acceso a una nueva comprensión” (Litwin, 2012:207). Por lo tanto requiere, por una parte estudiar el tema que nos preocupa, conociendo lo que ya se sabe acerca de él con el objeto descubrir lo que aún no sabemos. Es así que la investigación mantiene actualizado sobre los nuevos conocimientos al docente y le otorga la posibilidad de transmitirlo y trabajarlo junto con sus estudiantes.

En el caso del DM1 su recorrido en investigación comienza en el circuito de becas, sin estar inscripto en ningún posgrado hasta avanzada su carrera docente.

“Y la investigación viene porque de forma paralela la universidad del centro tenía un sistema de becas en ese momento... [nombre] me dijo si no se me ocurriría hacer una investigación sobre Historia Argentina Contemporánea, que él me veía condiciones así de arriba me dijo eso, que él estaba dispuesto a dirigirme. *Y no fue una buena noticia. Es decir, fue una buena noticia pero no fue una buena noticia porque me desestructuró mucho, yo no me sentía bien en el mundo de la investigación en donde he tenido muy buenos resultados.* Pero era como una cosa más extraña, entonces empecé en el sistema de becas pero sin estar inscripto en algún posgrado. Estuve como tres años de becario pero sin estar en ningún posgrado. Y después el posgrado lo hice muy de apoco cuando vi que era el camino de todos nosotros trabajando en la universidad concursando cargos docentes” DM 1

DM1 manifiesta a continuación la tensión que vivía entre el tema que investigaba y su materia disciplinar, pero a la vez destaca la importancia que tuvo la investigación en su formación profesional.

“Yo me dedicaba a hacer investigación en historia argentina y publicaba muy poco sobre historia contemporánea y escribía muy poco de historia contemporánea y que era lo que a mí me gustaba y sigo estando. Esa brecha no la he cerrado aún hoy, *pero la investigación en historia me disciplinó intelectualmente en ese sentido.*” DM1

En el caso de DM2, como en el DM3, la investigación surge por la inquietud de formarse y perfeccionarse en la enseñanza de la disciplina, más que en la disciplina propiamente dicha. Esa búsqueda y curiosidad por la didáctica de la disciplina fue el motivo principal de la formación del posgrado de ambos docentes. A continuación algunos retazos que dan cuenta de dicho recorrido:

“Uno estudia historia pensando que investigará historia. En los primeros años yo hice cosas bastante interesantes eh, fui al archivo, trabajé con documentos que son muy interesantes para la vida social y económica, digamos que *comencé investigando la disciplina histórica*” DM3

“Cuando uno se dedica a la didáctica específica, se da cuenta que *la investigación histórica no tiene nada que ver con la investigación educativa*. Son dos mundos bien distintos. Y esto no es ni bueno ni malo, es así. *La investigación didáctica fundamentalmente pone el énfasis en investigar los problemas de las prácticas educativas en las escuelas o en la propia universidad en la formación de profesores*. Ahí hay dos prácticas bien definidas, con bastantes vasos comunicantes, pero también con finalidades distintas, porque en la escuela enseñamos a un ciudadano que ha de ser lo que sea pero no será historiador, y en la universidad enseñamos a futuros profesores. Por tanto, todo esto es evidente que exige saber y estar al día de la *investigación histórica*”. DM3

“(…) mi recorrido como doctora estuvo más asociado a una opción por la escuela secundaria, que es donde yo generé mi sustento económico. *A partir de ese nivel es donde yo fui volcándome a las lecturas de pedagogía y fui entrando al circuito de posgrado en educación*” DM2

“Yo en realidad no planeé nada de todo esto, me fui adaptando y haciendo cosas a partir de mis necesidades que fueron apareciendo. *Entonces en realidad fue eso, muchos de mis compañeros que ahora son titulares y demás, hicieron el recorrido de la investigación mientras yo estaba haciendo otras cosas, para cuando yo volví ya ese circuito se había puesto en funcionamiento, entonces yo seguí en la escuela secundaria*. Pero tampoco en mi época yo entendía ese circuito de la investigación que hoy tenemos tan entrenado y que los chicos entran a la carrera y prácticamente

saben cómo es el circuito y hay gente que los prepara para eso y los acompaña...”
DM2

Lo característico de DM2 y de DM3 es que sus investigaciones se centran en la didáctica de la historia, por lo tanto implica investigar la propia práctica como así también la práctica de los futuros docentes. Creemos que el docente tiene responsabilidad en la investigación educativa ya que ésta tiene por objeto el saber y la práctica pedagógica.

Así, si el docente toma su quehacer cotidiano como un objeto de reflexión y sistematización y utiliza para ello herramientas propias de la investigación cualitativa es posible que el docente cualifique su cotidianidad. De esta manera el aula se convertirá en un espacio de aprendizaje y no de rutina y la institución educativa se verá beneficiada por procesos de innovación y transformación que repercutirán en la función educativa de la sociedad. En términos de Schön (1998) la construcción del conocimiento profesional parte desde una construcción reflexiva de la práctica y de allí la importancia de su investigación. En este sentido nuestra profesora memorable argumenta:

*“Nosotros lo que hemos podido generar, a partir de que yo estoy en esta asignatura Didáctica de la Historia, que nuestro grupo de investigación también de alguna forma tenga que ver con *investigar nuestras propias prácticas*, o en todo caso nuestros practicantes. Entonces ahora, algunos del grupo trabajan con los mismos practicantes... *O sea les vamos generando situaciones de investigación por ejemplo a partir de la producción de instrumentos que nos organicen a nosotros también en las prácticas, por ejemplo los protocolos de observación. Es en definitiva partir del aula para recaer en la investigación*”* DM2

Montero (2001) sostiene que al tiempo, la reflexión sobre la acción nos ayuda a valorar lo que los alumnos y profesores aprenden durante la práctica docente y la calidad de lo que se aprende. Así lo refleja el relato de DM2 cuando recuerda una de las actividades propuestas en clase que, a priori, no tuvo la comprensión de los estudiantes pero que, renovada y abordada desde otra asignatura, los mismos alumnos pudieron comprenderla perfectamente. La reflexión de su propia práctica hizo que siga apostando por la actividad, a pesar del primer traspie.

“A mí me siguen haciendo reflexionar las cosas que te salen bien o mal. Bien o mal refiriéndome con las cosas que coinciden o no con los objetivos que te propones para las clases ¿no? Por ejemplo me pasó hace poco tiempo, presenté unas imágenes, para justamente apelar a la sensibilidad de los chicos y ver que veían y que discutieran entre la revolución francesa y el hoy. Entonces era la imagen de la “Muerte de Marat”²⁰ con la de Vik Muñiz, el de Waste land²¹, eran dos imágenes. Una la Muerte de Marat hecha por David, la que todos conocemos y la otra era la de un tipo brasilero que es un capo que hace como una instalación de una favela, con la misma imagen que en vez de estar pintado eran desechos. Entonces yo hice la relación, y después busqué un texto para enriquecer el análisis. Bueno, lleve esto a la clase y los estudiantes me miraban como “vaca que mira el tren” (risas) diciendo ¿esta chiflada qué es lo que quiere? (Risas). Entonces, me costó un montón, eran alumnos de 4to y 5to año de la carrera de historia entonces yo di por supuesto que iba a fluir. No fluyó nada entonces me sentí la peor. Pero seguí insistiendo. Entonces las llevé a didáctica y el flaco que más se había expresado diciéndome por poco era una porquería, me dice “lo que pasa que no había entendido nada”, y le digo “si ya lo sé” (risas). En didáctica lo volvimos a trabajar y fluyó. Entonces cuando yo veo que la idea está la mantengo y trato de profundizar...sino, cambio y busco otros caminos, la reflexión práctica es claramente necesaria para mejorar la profesión”. DM2



“La Muerte de Marat” de Jacques Louis David, 1793.



Recreación de “La Muerte de Marat” con desechos Vik Muñiz, 2010.

Aquí no solo se pone en juego la reflexión práctica del docente sino la intuición de la profesora de tomar decisiones referidas a los recursos didácticos empleados en la clase. En este sentido Litwin argumenta “La intuición, construida a lo largo de la experiencia docente- no siempre consciente- puede permitir el despliegue de actividades adecuadas a la

²⁰ La Muerte de Marat (1793). Museo de Bellas Artes de Bruselas. Óleo. Retrato Histórico. La obra es una pintura de estilo neoclásico de Jacques-Louis David y una de las imágenes más famosas de la Revolución Francesa. Retrata a Jean Paul Marat muerto en la bañera, después de haber recibido la puñalada de Charlotte Corday.

²¹ Waste Land es un documental realizado en el año 2010 en Río de Janeiro, Brasil, en donde se denuncian las condiciones en las que se encuentran las personas que viven en el Basural “Jardin Gramacho” de la localidad brasilera. Allí, Vik Muñiz, artista plástico contemporáneo reconocido en el mundo por sus obras con diferentes materiales inusuales, expone la recreación de la obra del célebre artista neoclásico francés Jacques-Louis David -“La Muerte de Marat” (1793)- utilizando como protagonista al líder Tião en lugar del revolucionario asesinado. La particularidad de la obra es que está realizada con desechos propios del basural documentado.

secuencia de una clase y estimular un proceso comprensivo por parte de los estudiantes” (Litwin, 2012: 35). Tal intuición se evidencia en el relato de la DM2.

3.2.2 La práctica docente en los Profesores Memorables de nuestro estudio

La práctica docente²² de los profesores de nuestro estudio está marcada por la fusión entre valores personales y formación profesional. Tanto los valores como su formación está fuertemente marcada por sus experiencias personales y por sobre todas las cosas las huellas de sus propios profesores memorables. Así en el caso de DM1 y DM2, frente a la pregunta sobre qué queda de esas huellas en sus prácticas actuales, luego de algunos segundos de reflexión nos contestan:

“yo creo que acabo de descubrir en esta entrevista que estoy haciendo algo parecido a lo que vi en términos de docencia y estoy haciendo algo parecido en términos de dirección” DM1

“Intento poder hacer, como te dije, lo que hicieron conmigo mis profesores, abrirles un mundo que no hayan visto aún, que la historia los captive como a mí” DM2

A continuación nos centraremos en las propias narrativas de los docentes memorables referidas a sus prácticas, sus clases, y sus vínculos con los estudiantes, para, a partir de estos aspectos poder rastrear aquellos valores que los hacen memorables para sus alumnos.

La clase como territorio de libertad y de creatividad.

“Es tan difícil darse cuenta que debemos ser realmente libres en un territorio delimitado, es decir, ni empujados por nosotros mismos ni dependientes de material dado alguno. Sólo hay libertad en el particular ámbito del “entre” de la política. Antes esta libertad nos refugiamos en la necesidad de la historia. Una absurdidad espantosa” (Arendt, 2007)

Decía Don Quijote a su compañero de camino:

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar

²² Cuando hablamos de práctica docente no nos referimos al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (Davini, 2015: 29)

encubre; por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres (Cervantes, 1605).

La presente cita de Cervantes nos señala lo maravilloso de vivir en libertad y encontrar espacios donde poder ejercerla, a la vez que nos advierte sobre el significado del cautiverio y la opresión de la que pueden ser víctimas los hombres. En ocasiones, sin estar presos o cautivos, nosotros mismos nos sentimos de esa manera en diferentes ámbitos de nuestra vida. Sin embargo, en muchos otros, nos sentimos en plena libertad, en espacios donde podemos ejercerla y vivirla sin estar atado a ninguna prescripción previa más que ser uno mismo. Es a ello a lo que se refiere nuestro DM1 cuando expresa a la clase como territorio de libertad. Un territorio donde se permite jugar, comunicar, utilizar un lenguaje cercano y cálido para con sus estudiantes, donde se da el permiso de navegar en metáforas y ejemplos para hacer más claro y comprensible el conocimiento. En definitiva nuestro memorable encuentra en la clase, un territorio distinto a otros, un territorio gobernado por la cercanía, los sentimientos y por supuesto el conocimiento disciplinar. En otras palabras, nuestro memorable concibe la enseñanza como práctica de libertad y este valor es transmitido en la práctica docente.

La libertad, entendida como un valor democrático, es esencial en el ejercicio de la buena enseñanza. Estos valores democráticos son señalados por Finkel (2008) en *Dar clase con la boca cerrada*. Allí caracteriza la buena enseñanza como aquella que crea circunstancias que conducen a los estudiantes a alcanzar aprendizajes relevantes y uno de los componentes morales indispensables en un aula democrática es la libertad. La libertad permite el diálogo confiado entre docente y alumno, como así también entre pares. Freire (2002) sostiene en este sentido que el diálogo y la palabra son la base de una pedagogía de libertad, en donde se da voz al estudiante y a partir de ese diálogo se construye el conocimiento.

Nuestro memorable encuentra en ese diálogo con el estudiante, en el diálogo con su equipo de cátedra y en la clase misma, aquel territorio de libertad y lo expresa del siguiente modo:

"Si, la clase es para mí un territorio de libertad académica que a veces no hay en otros ambientes" DM1

“Creo fuertemente en la libertad, y sé que es un riesgo la libertad, un riesgo para uno y para lo que a uno dirige en el campo de la investigación” DM1

“En el aula me permito una serie de juegos, de guiños que uno utiliza en clase porque son esenciales en la práctica docente y en la comunicación que a veces cuesta mucho enunciar de forma escrita” DM1

“En mi práctica docente pongo en juego permanentemente esa libertad. En la actualidad he tenido que restringir ese margen de libertad a partir del número de alumnos y a veces a las experiencias que he tenido. Pero tengo la suerte de tener un equipo de gente muy bueno en la cátedra. Gente muy capaz no sólo en lo que hace, sino que es gente que se puede distribuir muy bien las tareas y me siento controlado por esa gente. La palabra más adecuada es que me siento “controlado”. Quizá yo también los controle pero me siento controlado en el sentido de no bandearme por los caminos de la libertad o a veces me permito un espacio de juego porque sé que hay un respaldo de una cátedra que todo lo contiene” DM1

Desde otro punto de vista, quizá más puesto en los propios estudiantes, el DM3, al igual que DM1 también destaca en su relato la categoría de libertad y de lo que implica la educación en términos de otorgar la posibilidad de ser libres a los estudiantes. Ambos docentes valoran la libertad y la conciben como parte integral de la enseñanza. Dichos docentes se vuelven aquellos liberadores críticos a los que refieren Festermacher y Soltis (2007). Son capaces de liberar la mente del estudiante para que llegue a practicar una libertad activa en un marco de responsabilidad humana.

“yo quiero un ciudadano y un estudiante sabio, no para llegue al nobel, sino para que viva en paz y en armonía con los demás, para que sus ciudades sean lugares agradables, armoniosos, bellos y para que pueda hacer lo que quiera solo o con los demás. Para que sea libre para ser lo que quiera ser desde la perspectiva religiosa, sexual etc, esta para mi esta es mi utopía. Básicamente que sea libre”. DM3

En el caso de nuestra memorable DM2, la clase no solo se transforma en un espacio de libertad, sino en un espacio de creación.

“creo que la clase es un espacio de creación, y en ese espacio creativo los alumnos son muy importantes, cómo te miran, qué hacen... si participan o si no... y eso hace que la clase sea un diálogo, una construcción y depende de los que estemos ahí” DM2

“yo siempre trato de hacerme esquemas, pero después siempre termino saliéndome del esquema porque quizá estoy hablando o trabajando algún texto y aparecen cosas

en las clases o ideas, y eso está buenísimo. Desde este lugar hablo de la creación y de la sensibilidad para crear y eso se hace junto con los estudiantes, sino es imposible”
DM2

Para Gardner (1995), un individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo específico. Lo hace de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que finalmente llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. La creatividad, por tanto, implica resolución de situaciones y connota tanto novedad inicial como aceptación final. Para identificar la creatividad, según Lipman (1998), se requiere atender a los criterios de originalidad, novedad, capacidad de sorpresa, espontaneidad, imaginación, inspiración y sensibilidad. Nuestra docente encuentra en el aula aquel espacio en donde se conjugan todos los elementos propios de la creatividad.

Asimismo, entendiendo que la enseñanza es “la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social” (Camilloni, 2016:140), como toda acción implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso. En tal sentido, supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar. Pero Alicia Camilloni advierte “que los docentes tengan propósitos y persigan logros de objetivos en el aula, no significa que la enseñanza esté exenta de cierta dosis de indeterminación y creación espontánea” (Camilloni 2016:142). Así, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto²³. Esto es lo que le sucede a la DM2 al referirse a “salirse del esquema de la clase” para habilitar el espacio de creación en conjunto con los estudiantes de un nuevo esquema.

El trabajo en equipo, sustento del buen profesor.

El trabajo en equipo es la base y sustento de las buenas prácticas de los profesores de nuestro estudio. Los docentes de nuestro estudio destacan el trabajo en equipo como aspecto central de su profesión. Tanto en la investigación como en las cátedras, los tres

²³ Jackson ha realizado a lo largo de su obra valiosos aportes en este sentido. En *la vida en las aulas* (1975), destacó el lugar que ocupa lo incidental, lo no planificado en la determinación de las decisiones interactivas de los maestros con los estudiantes.

piensan y conciben a la profesión como el fruto del trabajo en equipo. Litwin asegura que “los procesos de interacción entre pares, la producción de trabajos de manera conjunta, la resolución de problemas en equipo y promover el encuentro con el otro para su resolución son parte de las estrategias a utilizar por el docente” (2012: 107), asimismo la explicitación de las diferencias puede promover intercambios que favorezcan el crecimiento de cada uno de los integrantes. Así se expresa en los relatos de nuestros docentes memorables:

“Tengo la suerte de tener un equipo de gente muy bueno en la cátedra. Gente muy capaz no solo en lo que hace, sino que es gente que se puede distribuir muy bien las tareas.” DM1

“Este año cambió, cambió un poco todo porque yo he dado clases más generales que antes, porque al tener dos profesores adjuntos daban los temas específicos y yo descansaba mucho en ellas. Fue muy bueno, trabajamos bien, salió mejor de lo que lo esperábamos pero bueno de nuevo tiene que ver con el equipo de gente, con el entenderse. *Se planifica bastante bien y se descansa mucho en el otro.*” DM1

“Las preguntas en el final son de relación, no tanto de contenido, sino de relacionar un tema con otro. Nosotros estamos muy de acuerdo en la forma que tomamos exámenes, nos llevamos muy bien, nos complementamos mucho, eso es una cosa muy positiva.” DM1

“Yo me reconozco *una persona que trabaja mucho mejor en equipo*. Si yo tengo que trabajar sola no puedo (...) me siento mejor estando en las segundas o terceras líneas. No es que le tenga miedo a las responsabilidades, porque de hecho las tengo al estar a cargo del grupo de investigación. Pero no disfruto tanto de ser la que lidera los grupos, pero bueno a veces te toca... creo igual que es algo que también se va aprendiendo” DM2

“Yo tengo la convicción de que en la práctica no hay cabezas de cátedras” (...) “La profesora a la que yo sustituí me enseñó eso, que todos somos iguales. Claro con diversas responsabilidades. Yo creo que lo comenté, he sido investigador principal, pero cuando yo he cumplido mi etapa y logré lo que logré, dejé de ser investigador principal y pasó a hacerlo un exalumno mío” DM3

“*La tendencia que hemos tenido es crear equipos y una masa crítica que trabaje más o menos en la misma línea. Nos ha salido bastante bien.*” DM3

En el siguiente retazo narrativo vuelve a aparecer de manera sutil y solapada el valor de la libertad. En este caso, el DM1 manifiesta que la discusión frente a la evaluación de los estudiantes es igualitaria y reflexiva. Solo puede darse esa discusión si se parte desde una

práctica concreta de libertad y de diálogo igualitario. La libertad está en la base del trabajo en equipo.

“Nosotros le damos mucha importancia y sobre todo es un tema de discusión entre nosotros muy igualitaria y muy fructífera y muy reflexiva cuando hay un estudiante que está en el borde de aprobar o no aprobar, que siempre es una decisión difícil, nos controlamos mucho a nosotros mismos” DM1

Pero inmediatamente nos aclara DM1:

“Ojo que no le doy libertad a cualquier persona, le doy libertad a quien sabe hacer las cosas y es sumamente responsable y comprometido para hacerlo”DM1

La enseñanza de la historia como objeto de estudio

Formar docentes en la universidad siempre fue una tarea compleja pero desafiante tanto para aquel que forma como para el que se está formando. “La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, recorriéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos” (Souto, en Anijovich, 2009:28). Así, la formación de profesores en historia debe ser un trayecto, un espacio flexible y de construcción permanente (Anijovich, 2009) entre docentes y estudiantes. Es por ello que la propia enseñanza de la historia ha sido objeto de diversas investigaciones a lo largo de los años.

La investigación en enseñanza de la disciplina ha recorrido diferentes derroteros en Argentina, Latinoamérica y el mundo. Con relativa certeza, se puede asegurar que fue a partir de la década de 1970- con los estudios en Inglaterra de Dennis Shemilt (1976)- que se inició la investigación contemporánea en enseñanza de la historia. A partir de ahí, pedagogos, psicólogos y en menor medida historiadores centraron sus esfuerzos en indagar, comprender y explicar los diversos procesos que se experimentan en la enseñanza de esta disciplina dentro y fuera de las instituciones educativas.

Primero se trató de incluir en los programas de estudio la metodología de los historiadores (Shemilt, 1976), al mismo tiempo, la atención se focalizó en el desarrollo cognitivo del pensar históricamente desde una perspectiva psicogenética de origen piagetiano (Ballard, 1971) y a partir de la última década del siglo XX, de temas como la

didáctica de la historia (Benejam, Pagés, 1997), diversas miradas socioculturales a los procesos de enseñanza aprendizaje (Borton y Levstik, 2004), la conjunción de habilidades de pensamiento y representaciones sociales (Carretero y Castorina, 2010) y las características del pensamiento histórico (Wineburg, 2001) diversificaron la metodología de investigación y los objetos de estudio (Plá, 2012).

En este marco, en Argentina cobran relevancia el análisis y la puesta en escena de nuevas líneas de investigación que basan su propuesta en la relación pasado–presente, en el desarrollo de capacidades de comprensión a partir de la construcción de propuestas de enseñanza alternativas, en metodologías de enseñanza que incluyan el trabajo con fuentes primarias, con categorías temporales, con resolución de problemas, con actividades empáticas, con medios audiovisuales; que atienden a la construcción del conocimiento histórico, a la identificación de los actores y de los conflictos sociales, de los cambios, de las permanencias.

A modo de ejemplo podemos citar el trabajo de M. Paula González (2014) en la obra compilada de Sebastian Plá y Joan Pajés (2014) en donde inicia su análisis sobre el caso argentino de la concepción de la enseñanza de la historia como una “intersección multidisciplinaria y dialógica, como lugar de encuentros y préstamos –tanto teóricos como metodológicos– para la exploración de objetos, sujetos, contextos y sentidos diversos de la historia como disciplina escolar” (Plá y Pagés, 2014: 10). Su trabajo, además, hace hincapié en la importancia que ha cobrado en Argentina el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente, en especial de la dictadura militar de 1976-1982. Sus conclusiones muestran, al igual que en otros países latinoamericanos, que a pesar de la poca valoración, reflejada en la falta de apoyo financiero a la investigación en ciencias sociales, los estudiosos en el campo han logrado construir un corpus discursivo sólido y cada vez más innovador.

Así, consideramos que una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia en el nivel superior es, justamente, formar a los estudiantes de la carrera en el pensamiento histórico, con la intención de dotarlos de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que les permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que puedan ser capaces de contextualizar o juzgar los hechos históricos, conscientes de la distancia que lo

separa del presente. Más importante aún, es que puedan apropiarse de ese pensamiento histórico para luego aplicarlo en su profesión, tanto en la enseñanza como en la investigación histórica.

El pensamiento histórico, en palabras de Bazán y Zuppa (2013) “es un acto no natural, ya que requiere que nos ubiquemos fuera de nuestro ambiente familiar, abandonar cómodas suposiciones y puntos de vista acerca de la historia en particular y del mundo contemporáneo en general” (2013:66). Semejante tarea requiere docentes con bagajes cognitivos considerables y a la vez con la habilidad para ayudar a los estudiantes a aprender contenidos históricos mientras que expanden sus capacidades de usar evidencia, valorar interpretaciones y analizar los cambios en el transcurso del tiempo.

En este sentido, podemos diferenciar con facilidad una historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personales o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. Concebir a la enseñanza de la historia desde esta perspectiva, significa partir desde una argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y que pretende provocar nuevas.

La historia “es una ciencia social, una construcción social al servicio de las personas y de la democracia” (Santisteban Fernández, 2010:35). Su conocimiento debe ser público y evaluable. Por lo tanto, tan importante es la explicación del hecho histórico, como la perspectiva que se adopta para su interpretación. La enseñanza de la historia requiere, así, enfrentarse a esta complejidad del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos que permitan la estimulación del pensamiento crítico e histórico, especialmente en los estudiantes del profesorado en historia, ya que serán ellos quienes deberán generarlo en las escuelas secundarias. Como señala Bain:

Los maestros de historia deben ir más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los maestros de Historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia; e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia (Bain, 2005:5).

La enseñanza de la historia debe configurarse como un lugar dentro de la carrera que posibilite a los alumnos revisar reflexiva y críticamente los contenidos relacionados con la formación disciplinar específica y profundizar en el plano teórico y metodológico de la formación pedagógica desde la perspectiva del que enseña, lo cual implica formularse nuevos interrogantes, asumir un conjunto de acciones que obligan a desplegar los conocimientos adquiridos, tomar conciencia de la necesidad de una formación permanente, desafiar a la imaginación y creatividad, buscar y construir propuestas alternativas de enseñanza, generar recursos y estrategias metodológicas innovadoras, descentrarse para poder pensar en “el otro”, para orientarlo en sus aprendizajes. Pero para poder llevar a cabo este proceso de descentración, es necesario dar el salto que permita pensar en el que aprende (Aranguren, 1997).

La estimulación del pensamiento crítico e histórico en la práctica de nuestros memorables

La enseñanza del pensamiento crítico está en la esencia de la propuesta de Paulo Freire, cuando sostiene:

El profesor o la profesora no tienen derecho de hacer un discurso incomprensible en nombre de la teoría académica y decir después: -que se aguanten-. Pero tampoco tienen que hacer concesiones baratas. Su tarea no es hacer simplismo, porque el simplismo es irrespetuoso para con los educandos. El profesor simplista considera que los educandos nunca estarán a la altura de comprenderlo y entonces reduce la verdad a una verdad a medias, es decir a una falsa verdad (Freire, 2002:115).

Así, la tarea central de los educadores críticos, “es ayudar a cada uno de sus alumnos a descubrir hasta qué punto su vida está construida por influencias como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores del grupo dominante de la sociedad” (Fenstermacher y Soltis 2007: 143). El objetivo es ayudar a los estudiantes a que se liberen de ciertas restricciones a su libertad de elegir, tomando conciencia de estas limitaciones, pero además, convirtiéndose en agentes de las soluciones a los problemas mediante “la acción o praxis, como la llaman con frecuencia los liberadores críticos” (Fenstermacher y Soltis 2007: 144).

Los profesores memorables de la carrera de Profesorado en Historia, han sido elegidos por sus estudiantes por estimular en sus clases y desde sus prácticas el pensamiento histórico-crítico en relación a la disciplina y a la manera de entender el mundo. Para ellos, el conocimiento es construido, no recibido, de modo que sostienen una concepción del estudiante como portador de paradigmas previos de los cuales construyen su aprendizaje, por lo tanto no intentan la trasmisión lineal de conocimientos, sino estimular el pensamiento crítico que les permita construir nuevos modelos. Consideran, asimismo, que es importante motivar a los estudiantes para que formulen sus propias preguntas y que el interés es crucial en el aprendizaje (Bain, 2007).

En este sentido el DM3 relata su percepción referida a la enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. En estos relatos se puede apreciar lo que sus estudiantes destacan de él, su capacidad de estimular permanentemente el pensamiento crítico en la disciplina histórica.

“No es seguro que la enseñanza de la historia genere pensamiento histórico, porque puede generar memorización y no pensamiento histórico. *El profesor de historia puede saber mucha historia y no pensamiento histórico*, porque si no ¿por qué no lo hace? ¿Por qué no enseña a pensar? ¿Por qué no genera situaciones donde genere el pensamiento histórico?, simplemente porque no lo sabe. Porque para enseñar a pensar históricamente, uno tiene que haber aprendido antes a pensar de ese modo. Si el profesor de historia ha aprendido el pensamiento histórico no sería para nada un profesor transmisivo, porque es mucho más satisfactorio ver cómo los alumnos aprenden que ver como memorizan...entonces esa es nuestra tarea en la carrera de grado” DM3

“Que aprendan historia significa esto, interactuar con las fuentes, significa saber preguntar a las fuentes, a los textos, saber compartir con los demás argumentos...” DM3

“El problema surge cuando el mismo estudiante de la carrera de historia no lo práctica. Cuando un profesor solo narra causas y consecuencias no genera el pensamiento crítico, porque me estaría limitando en repetir de memoria sin más”.DM3

Por su parte nuestro DM1 intenta estimular en sus estudiantes nuevos tipos de intervenciones a los textos académicos que trabajan en clase, entendiendo que es desde allí donde pueden generar nuevos modelos de comprensión y no una mera repetición memorística dada por el docente:

“Mira yo he tratado de hacer esto, en cada año *me fui distanciando más de los textos* entendiendo de que *tengo que generar otros tipos de intervenciones, habilitar otras intervenciones sobre los textos*, no estoy ahí para reproducir lo que los textos dicen sino para alejarme de lo que los textos dicen. Por supuesto refiriendo a los textos, pero delegando a los alumnos la lectura de los textos y dando como una instrucción de lectura de los textos en el mejor de los casos para que sepan cual es el sentido de que ese texto esté en el programa y que es lo que pretendemos nosotros.” DM1

En el caso de la DM2 y su percepción sobre la enseñanza del pensamiento histórico lo aborda desde una perspectiva singular y a la vez muy potente en términos de la profesión docente:

“si vos me preguntas en mi experiencia... a ver, si lo pensamos en los futuros profesores de historia, para mí, y acá tomo algo de Litwin...que me parece interesante, [el pensamiento histórico] tiene mucho que ver el horizonte cultural de la gente y es algo que tiene que ver con la *sensibilidad...*” DM2

Aquí aparece la sensibilidad como condición posibilitadora para generar el pensamiento crítico e histórico en los estudiantes del profesorado en historia. Cuando se le consulta sobre la enseñanza de esa sensibilidad la profesora nos dice:

Yo creo que se puede enseñar. Esto por ahí lo aprendí de los chicos que enseñan educación artística. A ver, siempre se supone que hay gente que está habilitada para ser artista desde el principio. Bueno la gente que enseña arte hoy en día, desde el punto de vista de la didáctica del arte, está trabajando para romper esto, que el artista es un superdotado y por lo general varón, entonces se está tratando de desmitificar eso. Pongo ese ejemplo desde lo artístico pero desde la historia sería lo mismo, *desde la sensibilización sería lo mismo. Creo que esas cosas, esos aspectos que posibilitarían el aprendizaje se pueden enseñar y se pueden aprender.* DM2

La docente le otorga a la sensibilidad y a las propias experiencias de vida de cada sujeto la herramienta clave para que los estudiantes puedan apropiarse del pensamiento histórico, puedan aprenderlo y luego poder enseñarlo, tanto en la carrera de grado como en la escuela secundaria. Así lo manifiesta en su relato:

“A groso modo yo podría decir que las personas que se apropian de un pensamiento crítico son aquellos que no solamente estudian o estudiaron historia, son personas que han hecho algo por ejemplo en comedores escolares, o que militan en partidos políticos, o que les gusta leer o pintar, que tienen otra actividades además de estudiar... me parece que hay algo de esto” DM2

“Se enseña lo que uno sabe, y se enseña a partir de las experiencias de vida que uno ha tenido que se suman a la disciplina entonces me parece que va por ahí la cosa. Es estudiar historia pero que el estudiante puede amasar el contenido pasándolo por sus experiencias de vida y a partir de ahí es donde pueden hacer esa transformación y yo creo que es muy difícil aunque seguramente se podría hacer una formación de profesorado pensando en esto”DM2

“lo más difícil es estar seguros de que el profesor pudo generar su propio pensamiento histórico. La pregunta es ¿cómo se hace para generar ese pensamiento histórico? Y creo que tiene que ver con *esto de la sensibilidad social* me parece, por la cual nos gusta estudiar historia y la *intención de comprender el mundo en el cual vivimos*” DM2

De igual forma Bain (2007) argumenta que los profesores *excepcionales* no solo desean que hablen los estudiantes, sino que quieren que piensen y aprendan a participar en un intercambio de ideas. Pero es interesante destacar que no reporta ningún beneficio comprender y hasta recordar lo estudiado si esos conocimientos no se aplican en situaciones reales, a esto Perkins (1997) lo llama *uso activo del conocimiento*. Otro elemento que Perkins (1997) relaciona con el conocimiento y la comprensión es el de *transferencia*. Es tarea del docente la de tender puentes para la comprensión del contenido y retención del mismo. Así, en el caso del DM1, el mismo, encuentra en la lectura de periódicos y en la contextualización que brinda el pensamiento histórico a los hechos actuales, la llave para generar en los estudiantes la construcción del pensamiento crítico y reflexivo:

“Yo le doy importancia a *leer periódicos*. No a leer periódicos para que vengan a clase. Sino que después de haber cursado nuestra materia pueda interpretar y contextualizar una noticia. Se separa Gran Bretaña de la Unión Europea, bueno, lo que observo es que el periodismo no está a veces en condiciones de hacer esa operación, entonces un profesor en historia debería estar en condiciones de hacerla como mínimo umbral del que se tiene que partir. DM1

“Al tema de que estamos formando docentes y que el pensamiento crítico se nutre de la posibilidad de contextualizarlo más o menos con el ejemplo que te dije. Es un ejemplo que se reduce a otra multitud de posibilidades también. Vas a dar una charla a algún lugar, vos sos el historiador, vos sos el que tiene que tener una visión distinta a la de los demás. Vos tenés que contextualizar las cosas, tenés que meter todo en una constelación.” DM1

Esta noción de contextualizar los diferentes fenómenos sociales por parte del historiador está relacionada a la concepción de Carretero (1993) en la cual sostiene que es

significativo plantearse que la comprensión de la historia como disciplina debería proporcionar a los estudiantes la posibilidad de construir conocimientos y destrezas cognitivas que les habiliten para responder a preguntas referidas a diversos fenómenos sociales pasados y presentes. Justamente uno de los teóricos de la filosofía de la historia (Collingwood, 1981), que de hecho inspiró buena parte de la renovación didáctica en este ámbito, partió de la idea del historiador como detective, con el objetivo de lograr en los futuros profesionales una actividad de indagación y de relación dialéctica entre preguntas y respuestas, y no solo copiar, clasificar o repetir información (Carretero, 1993). Para lograr la comprensión crítica de los fenómenos se torna indispensable la empatía²⁴ entre el historiador y los sujetos que indaga. En este sentido Antonio Santisteban Fernández argumenta que “la empatía debe estar unida a la contextualización para tener valor histórico. Estos procesos de pensamiento histórico son de gran dificultad, pero es esencial plantearlos en la enseñanza de la historia” (Santisteban Fernández, 2010:47).

Así, las definiciones y contextualizaciones de conceptos, categorías y expresiones en la disciplina histórica se tornan esenciales para la interpretación del pasado a la luz del presente. En este sentido Zavala argumenta que el manejo de los conceptos constituye una parada obligatoria en la clase de historia. Ello es así porque parte del vocabulario específico constituye, también, la vida cotidiana de las personas y otros, en cambio, resultan más ajenos (Zavala, 1999). Asimismo esta tarea nos acerca a un tipo de aprendizaje conceptual, siempre por encima del aprendizaje factual o memorístico, a la idea de construcción de conceptos y de estructuras conceptuales, cada vez más ricas y cada vez más complejas (Audigier, 1991). De la siguiente manera lo ejemplifica uno de nuestros profesores memorables:

*“Por ejemplo temas más delicados, en lenguaje más cotidiano se habla de *genocidio*, si salimos de acá y caminamos tres pasos hacia decanato nos vamos a encontrar con que cuarenta veces se condena un genocidio, bueno y *qué es un genocidio*. Ese tipo de contextualizaciones son útiles para generar la interpretación en el presente” DM1*

²⁴ La empatía ha sido definida (Lee, 2005), como la capacidad que permite comprender el comportamiento de otras personas en el pasado, lo que supone reconocer que otras personas, otras sociedad, tuvieron creencias, valores y metas diferentes a las presentes.

El manejo de los conceptos constituye una parada obligatoria en la clase de historia. Ello es así porque parte del vocabulario específico constituye, también, la vida cotidiana de las personas y otros, en cambio, resultan más ajenos (Zavala, 1999)

Es evidente que el pensamiento histórico no es de la misma naturaleza que el pensamiento lógico- matemático o que el pensamiento que reflexiona sobre el medio físico o natural. Dicho pensamiento implica, como venimos sosteniendo, generar habilidades cognitivas tales como la ubicación espacial y temporal de la fuente; la contextualización del documento o del concepto, la lectura en profundidad; el uso del conocimiento propio para interpretar la fuente; la capacidad de destacar los silencios y claramente la habilidad de corroborar las interpretaciones con nuevas fuentes. Pero por sobre todas las cosas, implica también poner el presente en perspectiva y poder interpretarlo a partir de la estimulación del pensamiento crítico- histórico. Esto implica en último caso “ver la enseñanza de la historia como un uso público de la historia en el presente, con sus abusos, sus exclusiones y sus posibilidades democratizadoras” (Plá, 2012:172). En este sentido dos de los profesores memorables de nuestra investigación argumentan:

“un profesor en historia debería estar en condiciones de hacerla (contextualización de la noticia en el presente) como mínimo umbral del que se tiene que partir” “vos sos el historiador, vos sos el que tiene que tener una visión distinta a la de los demás. Vos tenés que contextualizar las cosas, tenés que meter todo en una constelación. A veces incluso dentro de la propia disciplina, por ejemplo en la historia local, te vas a encontrar con historiadores que saben de qué color era el techo del rancho de Rosas, bueno eso es un conocimiento respetable, pero vos tenés que meter eso en una trama mayor, porque la universidad te forma para eso” DM1

“El profesor de historia principalmente *debería aprender a dudar*. La duda es fundamental. Por sobre todas las cosas *debería dudar de estas verdades que venden la televisión, que venden las redes sociales e internet*. Luego uno para dudar hay que tener conocimiento, por tanto uno tiene que aprender, a decodificar las informaciones, debe de aprender a leer entre líneas, tiene que aprender a diferenciar entre hechos y opiniones sobre los hechos, debe aprender razones fundamentales para explicar un hecho... *pero lo más importante es aprender a dudar y a medida que uno duda va a poder ir construyendo su propio pensamiento*. Con argumentos, con justificaciones, compartiendo con los demás, por supuesto no vamos a inventar nada nuevo, pero si uno es autónomo y libre cuando es capaz de construir porque duda, o porque `pregunta, y no tanto uno que crea en su literalidad lo que dicen los medios de comunicación... Yo creo en este sentido, que la prensa en papel ha pasado de moda, la televisión casi, pero las redes sociales son fundamentales. El

problema es que nosotros seguimos enseñando a espaldas de las redes sociales que es el medio más masivo de información” DM3

“Cualquier profesor que verdaderamente comprenda la causalidad histórica podrá preguntarse sobre las causas de los fenómenos del presente”.DM3

Así, la enseñanza de la historia rompe con la lógica binaria de la investigación del pasado y la enseñanza de la disciplina, pues los saberes que entran en juego en su significación son múltiples para el que hacer del historiador. Además, la enseñanza de la historia y la estimulación del pensamiento crítico implican estudiar el tiempo presente desde esquemas interpretativos proporcionados no solo por la propia historiografía profesional sino por la didáctica específica de la disciplina que genera diferentes herramientas para alcanzar dichas interpretaciones. En este punto es pertinente la intervención de DM2 cuando dice:

“hay otro problema, la gente se piensa que la historia enseñada no necesita la historia investigada y es todo lo contrario. Yo solo puedo innovar en aquellos tramos disciplinares en los que yo domino” DM2

Aquí vuelve a aparecer la noción de creación e innovación pero aclarando que la historia investigada es extremadamente importante a la hora de poder enseñar dicha historia. Uno puede crear nuevas herramientas didácticas y nuevas maneras de transformar el contenido disciplinar para habilitar a los estudiantes a que puedan adquirirlo en la medida que los docentes conocen muy bien su disciplina y los avances científicos e historiográficos que ésta va adquiriendo. Es una cualidad que los propios estudiantes de nuestra investigación le adjudican a estos profesores memorables, su capacidad de hacer simple lo complejo sin perder la rigurosidad académica.

El lugar de la interdisciplinariedad en la enseñanza del pensamiento histórico. “En la calle no hay disciplinas, hay problemas”²⁵

“Desandar las prácticas alienantes e irreflexivas sólo es posible a partir del trabajo y el diálogo con otros, construyendo instancias de discusión colectiva que involucre a diversos actores y disciplinas; generando espacios dentro de las instituciones de formación docente donde se puedan vincular de manera

²⁵ Esta expresión es tomada por uno de nuestro memorable para iniciar el análisis sobre la interdisciplinariedad en la enseñanza de la historia. La recupera del didacta francés Audigier.

sistemática y continua profesores de historia, estudiantes avanzados de la carrera de historia, practicantes, profesores de la Didáctica de la Historia y de otras disciplinas.” (Andelique, 2011: 265)

Nuestro DM3 inicia su análisis referido a la interdisciplinariedad en la historia retomando las palabras del didacta francés Audigier,

“A mi hace años, me gustó una frase que dijo François Audigier, un didacta francés y una brillante persona que ya se ha jubilado, *“En la calle no hay disciplinas, hay problemas”*, la universidad, en ocasiones, se mantiene cerrada a las disciplinas, por eso hay muros que la aíslan de la calle. Cuando entendemos esto seguramente entenderemos la necesidad de que para comprender los problemas sociales el conocimiento de distintas y variadas disciplinas es mucho más rico que el de una sola” DM3

Desde la conformación de la escuela historiográfica de “Annales” (Burguiere, 1993. Braudel, 1973, Devoto, 1992. Dosse, 1988, Revel. 1998) durante la primera mitad del siglo pasado, los historiadores han reflexionado en torno al rol que cumplen las otras ciencias sociales en la comprensión del hecho histórico. El surgimiento de la “historia problema” pregonada por la escuela historiográfica francesa implicó concebir al hecho histórico a partir de problemas elaborados en el tiempo presente y desde múltiples perspectivas ya que la propia naturaleza de la historia es estudiar a los hombres y las sociedades en el pasado. Por tanto, el hecho histórico, necesariamente, se transforma en un fenómeno social a interpretar y comprender, ya que es protagonizado por hombres que sienten, piensan, interactúan con el mundo y actúan en consecuencia. Para lograrlo, los historiadores debemos abordarlo desde una visión multidisciplinar que permita no solo reconstruir ese hecho histórico sino por sobre todas las cosas comprenderlo en su complejidad.

Desde la perspectiva de los mejores profesores, Bain (2007) señala en sus investigaciones en la Universidad de Nueva York que los profesores destacados por sus propios estudiantes, son expertos en su materia, pero que no es condición suficiente para llegar a ser un profesor extraordinario. De entre las características que fuimos trabajando en el cuerpo del presente trabajo, se desprende su capacidad de abordar y conectar diversos campos disciplinares en su práctica docente. Esto significa que los buenos profesores plantean una relación muy especial con su disciplina, de tal manera que pueden cruzar campos disciplinares, romper la estructura multidisciplinar y abordar el conocimiento desde

múltiples perspectivas. Eso genera en los estudiantes la posibilidad de crear nuevos puentes de comprensión y una consecuente construcción de conocimiento histórico.

En la entrevista a los docentes de nuestra investigación se les consultó sobre la vinculación de la Historia con otras disciplinas, la proyección de la Historia en términos de las problemáticas actuales y su lectura desde otros territorios disciplinares. Al respecto destacaron lo siguiente:

“Porque, por ejemplo, si yo quiero saber y reflexionar porque la tempestad que ha azotado a Mar del Plata esta semana ha ocasionado tantos prejuicios, cerraron las escuelas por tres días etc, *no tengo que saber solamente geografía, tengo que saber cómo se ha construido la ciudad, y eso es histórico*. Por qué se ha permitido en la línea de costa se edifiquen edificios tan altos, la cuestión del cableado eléctrico, la distribución de árboles, bueno eso tiene que abordarse desde diferentes disciplinas y la historia debe dialogar con ellas”. DM3

“Claramente trato de cruzar campos disciplinares. Por ejemplo con la *psicología*, la percepción Collingwoodiana de los grandes hombres que nosotros no estudiamos pero tenemos algunos personajes en la historia contemporánea del siglo XX que sin un poco de psicología no los aprendes, Stalin, Hitler, Mussolini, los grandes líderes, me parece que son apuestas interesantes a destacar” DM1

“Pero no tanto llevar al *psicoanálisis*...digamos a la personalidad, a la afectividad humana, que es fascinante, pero fascinante para un seminario, no para el grado. Sino en términos de existencia individual, cómo se condiciona la acción de los hombres, cuales son los condicionantes de la acción, y cuántas cosas no escritas están, cuánto hay de sus biografías...” DM1

“(...) con la *sociología* hay más vínculo que con la *antropología*, por una cuestión de formación personal. Si, con la sociología hay un fuerte vínculo, hay una apelación a la sociología marxista y la sociología funcionalista. Son dos cosas que se ponen en juego al mismo tiempo en los historiadores entonces hay que hacer una advertencia desde donde escribe un autor y que pillaje teórico viene provisto un autor u otro. Con la *antropología* menos, bastante menos. Por lo menos, menos en lo que se refiere a señalar textos o temas referidos a lo antropológico en sentido estricto, profesional. *Pero en general la sociología, la economía y la psicología serian terrenos de confluencias.*” DM1

Tanto el DM1 como el DM3 coinciden en sostener que la economía es una de las disciplinas de las cuales más se nutre la historia:

“Los conocimientos económicos, son centrales. Somos consumidores natos, bueno debemos enseñar aspectos económicos. Todo eso hay que enseñarlo”. DM3

“El otro punto es *la economía* por ejemplo, un déficit que yo veo considerable en los estudiantes en general es que no saben de economía, no tienen una materia obligatoria en esta facultad que sea de economía. Pero es un problema porque vos no podés hablar de casi nada si no sabes por lo menos el abc de la economía capitalista, esa es una cosa importante a la cual le dedico tiempo” DM1

En dichos retazos narrativos podemos observar como nuestros profesores memorables le otorgan valor a la relación existente entre la historia y ciencias como economía, sociología y psicología. Dichos profesores intentan, mediante sus prácticas, cruzar las fronteras de su propia disciplina y entablar diálogos con otras entendiendo que este ejercicio es vital para la comprensión de los fenómenos sociales históricos y presentes.

En la narrativa de la DM2 podemos apreciar la incorporación de otras disciplinas como la música, el cine, la fotografía que potencian el análisis histórico y por consiguiente la misma enseñanza de la historia. Pero al referirse a dichas disciplinas, menciona la sensibilidad con la que el sujeto deberá utilizarlas, ya que por el contrario, tanto la música, el arte plástico o el cine se convertirían en un recurso más en el amplio abanico de herramientas que posee la disciplina histórica,

“Creo que esta respuesta tiene que ver con lo que te decía anteriormente, porque para abrirse por ejemplo a pensar *la música como una fuente de la historia vos tenés que estar sensiblemente preparado para tomarla como una fuente histórica. O la fotografía o el cine, digamos para que no se conviertan en un texto idéntico al documento.* Porque si no, estás variando de fuentes pero finalmente vos podés hacerlo de tal manera que da lo mismo... y te produce nada” DM2.

Siguiendo lo que plantea DM2, Litwin (2012) aclara que el docente crítico posibilita que cada una de las dimensiones de la enseñanza (descriptiva, comparativa, evaluativa) tenga posibilidades de ser objeto de comparación. La búsqueda comparativa, el análisis de recurrencias, las miradas significativas que relacionen estas producciones con otras de la ciencia, las humanidades, y el arte permiten brindar nuevos sentidos al trabajo y dan continuidad a la tarea de enseñar y aprender.

En este sentido la interdisciplinariedad en la enseñanza de la historia proporciona una gran riqueza en cuanto a las posibilidades que le brinda al estudiante para el aprendizaje

significativo, ya que le permite abordar los contenidos de la disciplina desde diversos puntos de vista y adquirir una concepción más amplia de los diferentes hechos históricos abordados. Asimismo, consideramos que el abordaje interdisciplinar en la ciencia histórica permite comprender los fenómenos históricos desde marcos epistemológicos más complejos y estimula, asimismo, el pensamiento crítico.

La enseñanza de la historia desde un enfoque interdisciplinario está en concordancia con la concepción actual sobre el conocimiento científico, en la que se entiende a éste de carácter dinámico y no estático y que está altamente afectado por factores sociales, económicos, políticos, psicológicos, entre otros. Nos dice Litwin “La enseñanza comprensiva debe posibilitar que los conocimientos no sólo sean comprendidos y asimilados sino, también, desarrollados en un pensamiento reflexivo y crítico, pudiendo analizar, reflexionar y elaborar hipótesis acerca del contenido aprendido” (Litwin, 1997: 96). En este sentido, la interdisciplinariedad en la enseñanza del pensamiento histórico juega un rol sumamente importante.

La generosidad, humildad, el respeto y el compromiso con el estudiante.

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. Asimismo, los buenos docentes 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: 137-139).

Bain destaca como otra característica central en los buenos profesores su interés en escuchar la voz del estudiante, en establecer un diálogo constructivo (Bain, 2007: 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. Así, los mejores profesores dejan hablar a los estudiantes, no sólo desean que hablen, también quieren que piensen y aprendan a participar en un intercambio de ideas (Bain, 2007:142)

Aquí se torna sumamente importante la intuición del docente. Litwin al respecto sostiene “La intuición construida a lo largo de la experiencia docente- no siempre

consciente- puede permitir el despliegue e actividades adecuadas a la secuencia de una clase y estimular un proceso comprensivo por parte de los estudiantes” (Litwin, 2012:35)

En este sentido DM3 manifiesta su concepción a cerca de la educación entendiéndola como una instancia de encuentro entre iguales en donde todos aprenden y todos enseñan. Se refleja en dicha narración su humildad y su apuesta a la escucha y al aprendizaje de sus estudiantes:

“La educación no es solamente uno aprende y otro enseña, sino que es una interacción entre iguales, y entre iguales, bueno..., uno quizá sabe algo más porque es más alto o más bajo, o más viejo o más jóvenes, pero eso no quiere decir que los demás no puedan enseñarte. Y es muy bueno ir por el mundo con esta mentalidad...”DM3

“Creo que de esto consiste la educación, en aprender unos de los otros...porque ahí está la clave de la enseñanza”DM3

En los siguientes relatos también se evidencian las cuestiones mencionadas en los párrafos anteriores referidas al trato con los estudiantes y el compromiso para con ellos. Nuestros memorables DM 2 y DM1 lo expresan del siguiente modo:

“Creo que la clase es un espacio de creación, y en ese espacio creativo los alumnos son muy importantes, cómo te miran, qué hacen... si participan o si no... y eso hace que la clase sea un diálogo, una construcción y depende de los que estemos ahí” DM2

“Sí, me intriga mucho eso [la motivación de los estudiantes]. Estoy todo el tiempo pensando en eso, pero ha sido siempre una cuestión intuitiva. En determinado momento me doy cuenta que están aburridos, y no sé cómo me doy cuenta, quizá porque yo estoy aburrido, entonces cambio de tono, hago un break y les pregunto ¿qué pasa?, ¿qué dudas hay? El gran misterio que tengo, es que no sé si realmente entienden, ese es el viejo tema que tengo, no lo sé. Yo estoy seguro que no dicen todo lo que dudan, quizá por lo que nosotros sabemos o por la inhibición que le genera, la verdad no sé lo que piensan” DM1

“(...) pero cuántas cosas le deben quedar al estudiante y cuántas no pueden entender. Eso es una cosa que me persigue siempre. Nunca me voy de la clase satisfecho en ese sentido, porque no me dicen la verdad, a veces por deferencia, quizá es para no frustrarme o para no exponerse ellos, la verdad que no lo sé” DM1

La generosidad intelectual no dista mucho en esencia de la generosidad material, si se considera que: “mi bien como hombre es el mismo que el de aquellos otros que constituyen conmigo la comunidad humana” y que “el bien no es ni peculiarmente mío ni tuyo, ni lo bueno es propiedad privada” (MacIntyre, 2008:281).

DM1 enfatiza la generosidad como condición de posibilidad de la enseñanza

“A mí me interesa muchísimo la divulgación y la buena divulgación y la buena docencia es una buena forma de divulgar. En algún lugar tenés que utilizar lo mucho o poco que sabes y *tenés que ser generoso* en el decir, *tenés que dar el tono con la demanda del estudiante*. No le encuentro la vuelta pero es lo que tengo en la cabeza todo el tiempo.” DM1

En los siguientes retazos narrativos se observa con claridad la importancia que le otorga DM1 al lenguaje en la clase.

“Por ejemplo, es un clásico que ocurre cuando hablamos en clase de la edificación del socialismo en el siglo XIX y XX, yo siempre les digo a los alumnos “bueno todo fantástico pero nada de esto pasó de verdad, nada de esto triunfó”, *encontrar un lenguaje escrito para esto es difícil, el lenguaje oral es importante porque yo puedo poner una cara o una inflexión en el momento que lo digo y creo que los alumnos lo entienden y comprenden*” DM1

“Me pongo a pensar en el alumno que recién sale de la escuela, es difícil para mí hacerlo pero lo hago, lo hago, *encuentro un lenguaje distinto, encuentro un lenguaje que por allí no es tan académico por ejemplo: La liquidación del capital, ¿qué es la liquidación del capital? Cuando el campesino liquida su capital cuando el Estado lo viene a requisar en tiempos de Stalin, entonces les digo, “no se imaginen que el campesino fuga capitales, liquidar el capital significa comerse el ternero antes de que crezca porque si ese ternero crece, se transforma en una vaca y por lo tanto esa vaca vale más que el ternero”, entonces esas cosas a veces es necesarias introducirlas para que los temas sean más cercanos para los alumnos.*” DM1

Como vimos, según Bain (2007), entre las características de los mejores profesores se encuentran la buena oratoria y el lenguaje cálido. “Todos los profesores extraordinarios hablaban con sus estudiantes y la calidad de esas charlas marcaba una diferencia importante en el éxito de la docencia” (Bain, 2007: 133), asimismo los profesores que mejor cumplían sus objetivos eran los que explicaban mejor las cosas. La buena oratoria para Bain es central en la caracterización de los buenos docentes, ya que “los comunicadores más

efectivos utilizaban tonos convencionales, pero proyectaban sus voces para llegar a los presentes. Hablaban claro y con cuidado. Hacían pausas para dejar que sedimentaran los puntos importantes y los gestos acompañaban la oratoria” (Bain, 2007: 135). El lenguaje cálido del memorable hace que los estudiantes se introduzcan en el interior de la materia, implicándolos intelectual y emocionalmente (Bain, 2007).

Asimismo, el respeto es un valor de validez universal, si se observa que todas las culturas respetan por lo menos a alguien, sin embargo, este valor con demasiada frecuencia no se hace extensivo a todos los miembros de una comunidad.²⁶ Una de las características sobresalientes de los docentes memorables es el respeto que generan en sus estudiantes y el trato que tienen para con ellos.

“Lo que si tenemos nosotros (con los estudiantes) es una relación muy horizontal. No sé de quién es responsabilidad, pero a mí jamás me vas a ver que me falten el respeto ni yo a los chicos, creamos *un clima de mucha cordialidad*” DM3

“*Me respetan muchísimo los alumnos (...), no hemos tenido un solo problema con los alumnos con tantos años, con todo el despelote que hubo en la facultad, con la gente que reprobamos tampoco, es más, lo entienden. Y eso lo hemos logrado en conjunto, es un capital muy bueno. Y yo me siento confortado y es donde yo quiero ser reconocido.*” DM1

“Para mí que los estudiantes me hayan elegido es una cosa muy significativa, no me quiero poner romántico, yo *soy un tipo muy emocional*. A veces uno genera distancia desde el punto de vista conceptual, se coloca lejos, pero *desde el punto de vista emocional me coloqué siempre cerca, y eso es creciente.*” DM 1

“Por ejemplo este año hemos tenido alumnos muy variados y con experiencias muy interesantes y uno aprende. *El vínculo es muy importante para mí*” DM1

La formación continua en los memorables.

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” (Day, 2006: 83).

²⁶ Es imposible enumerar todos los casos en que no se respeta a los demás, como ejemplos se pueden mencionar: la discriminación por motivos diversos, los gobiernos autoritarios, la intolerancia religiosa, etc. En el campo educativo, es frecuente que los alumnos no se respeten entre ellos, que censuren las opiniones divergentes.

DM2 expresa su motivación de estudiar y perfeccionarse permanentemente:

“A mí siempre *me gustó estudiar*, siempre fui muy estudiosa aún hoy *sigo siendo una persona estudiosa e inquieta por el conocimiento*. Sigo perfeccionándome día a día, no me quedo con lo que creo que sé, *aprendo permanentemente*” DM2

“En eso si me siento que he sido yo, en esto que yo siempre *fui una persona muy estudiosa y que me gustaba estudiar*. Creo que *en el estudio yo sigo encontrando respuestas a las cosas*. Estudiar me lleva a nuevos lugares” DM2

“yo insisto en quedarme en la universidad para seguir *formándome y perfeccionándome y a la vez estar actualizada* porque es *un compromiso con el estudiante*. Vos debes estar perfeccionándote para estar a la altura de las nuevas demandas de los estudiantes” DM2

DM1 manifiesta en su relato las diversas estrategias que utiliza para seguir perfeccionándose y manteniéndose actualizado para volcarlo luego a la docencia y a la investigación. Nuevamente vuelve a aparecer la cuestión de la comunicación y la divulgación en el relato del docente memorable,

“Si, *leo mucho*. Yo quizá lo que pasa es que todo lo que leo o experimento lo vuelco luego en alguna *posibilidad de comunicación* con los alumnos o a veces en algo que tiene que ver con la investigación. (...) En cuanto a la docencia, yo *leo muchos diarios y estudio bibliografía actualizada*, trato de estar al tanto de lo que pasa” DM1

“Y hace mucho tiempo que tengo ganas de *escribir cosas* de alcance medio, artículos que no sean de vanguardia historiográfica pero que si tengan un público que *pueda circular entre los alumnos universitarios*, que tenga cierta utilidad” DM1

En este sentido, DM2 también pretende en el futuro seguir produciendo y continuar generando nuevos trabajos

“Me gustaría que pudiéramos *producir*, hacer algún aporte, una producción más... un libro colectivo... También me imagino en el futuro *produciendo algo que quede*” DM2

El profesor ideal²⁷ y el estudiante ideal en la voz del memorable.

²⁷ La complejidad semántica del término “ideal” amerita una breve aclaración. Filosóficamente, el significado es tan vasto que resulta inabarcable en este espacio. Puede remitir a la idea platónica, a los objetos ideales que aunque tales tienen realidad objetiva; puede entenderse en sentido kantiano, entonces en el terreno moral “ideal” alude a la representación de un ser individual en tanto adecuado a una idea (Kant, 2005[1790]: 75) y, en tal sentido, una idea es “el concepto de una perfección aún no encontrada en la experiencia” (Kant, 2005:

Dos definiciones se entrelazan en este apartado: la del profesor ideal y la del estudiante ideal desde las voces de los profesores memorables. Las definiciones en sí, son “un regreso sobre sí mismo, un regreso a sí mismo, un reencuentro con sí mismo” (Eribon, 2015: 14) cada vez que pone en tensión cuestiones ligadas a juicios éticos, a la imbricación entre razón y emoción humanas (Porta, Martínez, 2015).

Cristina Piña, profesora memorable de la carrera de Letras de nuestra universidad y protagonista del segundo número de la colección “Pasiones” sostiene,

Yo podría definir al profesor ideal como alguien que en primer término ama enseñar. En segundo término, ama lo que enseña. En tercer término, conoce todo lo que puede conocer y sabe que no es todo. En cuarto lugar, que sea enormemente generoso, que además sea humilde, pero que no se la crea (...) debe ser sensible en cuanto a la capacidad de los alumnos, sensible de escucharlos pero por sobre todas las cosas debe ser una buena persona (Porta, Martínez, 2015:124)

Al respecto nuestros memorables se refieren al profesor ideal de la siguiente manera:

“Bueno, no me gusta la palabra ideal. Pero un buen docente es *quien que sabe historia, que entiende que la realidad está para cambiarla* y que no se cambia de un día para el otro, se cambia de a poquito y que para cambiarla hay que conocerla. Por eso tiene que *conocer muy bien el grupo humano* con el que va a trabajar. El conocimiento del grupo humano y de su contexto da ideas, pistas, herramientas y hasta sugerencias para empezar a navegar de a poco. No importa tardar mucho para llegar al puerto, lo que importa es llegar. Entonces el buen docente tiene que pensar qué es lo que deberían saber, qué les ayudará para ser profesionales más libres, mas autónomos, más sabios, más personas...” DM3

“El buen profesor para mi es alguien *que sabe del tema* y que además *te quiere transmitir siempre algo más, que te enseña acerca del mundo*. Hay una profe que yo sí marco como una buena profesora que fue a partir de *esa combinación*. Me enseñó la *disciplina pero también me enseñó a pensar acerca de lo que había afuera de la*

33). Pero al ubicar el significado en el contexto de nuestro estudio, consideramos pertinentes y compatibles dos acepciones de “ideal”: 1. Como lo perfecto en su género. 2. Como una exigencia moral (Ferrater Mora, 2004: 172). En nuestro estudio la noción de perfección demandaría cuestionarse acerca de su posibilidad real, de cómo se articula lo perfecto con lo existente fenoménicamente. Debido a la distancia entre lo ideal y lo real, o entre lo abstracto y lo empírico, nos inclinamos a interpretar esa perfección como la optimización o maximización de lo bueno, es decir, lo mejor posible realizable. Entendemos que, al involucrar la facultad humana de juzgar, “la representación de lo bueno presupone una finalidad objetiva, es decir, la referencia del objeto a un fin determinado” (Kant, 2005:70).

universidad. El buen profesor es aquel que te ayuda a descubrir el mundo, de la mano de la disciplina pero lo hace” DM2

“El profesor ideal es alguien que sabe de lo que habla pero a la vez está abierto a aprender más de lo que sabe y a poner en juego lo que sabe.” DM1

Aquí nuevamente aparece, como en la definición de Cristina Piña, la cuestión del *estar abierto*. El profesor ideal en la voz de los profesores memorables es siempre aquel profesor generoso, que sabe sobre su disciplina en profundidad, pero que no se queda con lo que sabe sino que como dice DM1, lo pone en juego, lo comparte, lo regala y siempre sigue buscando más. Asimismo en cada una de las definiciones podemos encontrar la amalgama “formación profesional- valores personales” que los propios estudiantes ven en sus memorables. Todos coinciden en que es tan importante en la enseñanza del buen profesor los contenidos disciplinares como así también sus cualidades personales que le permiten enseñar a sus estudiantes mucho más que el contenido, los habilitan a comprender “el mundo” y actuar en consecuencia.

En cuanto al alumno ideal, DM1 y DM2 sostienen que

“el alumno ideal sería... yo diría el alumno que lee semanalmente lo que le pedís, que no ocurre,... la verdad no sé, me sorprendiste con la pregunta. Pero creo que el alumno ideal es el alumno curioso por ejemplo, la curiosidad es una cosa fantástica y hace que uno sea inquieto” DM1

“Para mí un buen alumno es *un alumno curioso. Que le guste descubrir. Que incluso pueda decirte que no le gusta esto. Cuando yo digo que no pierde el tiempo. Que está ahí en búsqueda de algo...*” DM2

Tanto para el DM1 como para la DM2, la curiosidad se transforma en la característica central del alumno ideal, ya que representa la puerta de entrada al conocimiento. La pregunta inquieta y curiosa del alumno permite ingresar en ese mundo de conocimientos nuevos y poder así intentar comprender el mundo que lo rodea. La tarea del docente será, entonces, guiarlo, acompañarlo y brindarse de lleno para que lo logre. En este sentido se podría decir que el alumno ideal sería “alguien que todo el tiempo me está pinchando, que ve lo que yo no veo, el que no se queda solo con lo que le enseño. Es el que viene con algo debajo del poncho (...) el que tiene ideas nuevas, que tiene polémica” (Cristina Piña en Porta, Martínez, 2015:124)

En cambio para el DM3 el alumno en el cual pone su atención es el alumno ilusionado. Aquí aparece una nueva categoría desde la cual nuestro memorable define a aquel alumno que le motiva y sorprende

“En un tiempo me llamaba la atención el alumno que *demostraba ilusión*. Básicamente por la ilusión, no tanto por la vocación. Fundamentalmente por la ilusión y lamentablemente en la universidad no fomentamos esa ilusión. Entonces a mí me ha llamado siempre la atención *el alumno ilusionado*, que quiere ser profesor porque tiene ilusión. Porque lo ves en los ojos, le brillan los ojos cuando ve que algo que cree que es potente”.DM3

Aquí podemos observar otra dimensión de la enseñanza, la ilusión. Ilusión que muchos de nuestros estudiantes traen al ingresar al profesorado y que uno puede ver que se va diluyendo a medida que avanza en la carrera. Nuestro memorables entiende que la ilusión es el motor que lo cambia todo y que alimenta la esperanza de toda mejoría. Por eso nuestra profesión sin una fuerte ilusión, que lo invada todo, por parte de los estudiantes pero también de los docentes, es una profesión prácticamente sin vida y sin futuro.

3.2.3 Sentidos vitales de la docencia

La conjunción entre razón y emociones es propia de la complejidad de la condición humana, por tanto debe ser considerada en el ámbito educativo (Morin, 2009). Las concepciones unidimensionales dicotómicas originaron posturas antagónicas de igual modo erróneas por serlo a ultranza. Lo emocional y lo racional se suponen y requieren mutuamente, lo importante es no caer en unilateralidad, porque: “En el ethos la razón es, por sí sola, insuficiente, pero es también absolutamente necesaria. Y lo mismo ocurre con el sentimiento: no puede haber actos verdaderamente morales donde el sentimiento esté ausente, ni donde sea lo único que esté presente” (Maliandi, 2004: 239).

Desde hace mucho tiempo, se reconoce que la enseñanza es un trabajo en el que las emociones son fundamentales (Day, 1998). Los docentes empeñan su yo personal y profesional en su trabajo diario. El mantenimiento de la conciencia de las tensiones, al controlar nuestras emociones, forma parte de la salvaguarda y la alegría de la enseñanza. Así, la emoción está en el centro de la buena práctica profesional (Goleman, 1995).

Para nuestros profesores memorables, el aula y la docencia se transforman en archipiélagos de emociones y satisfacciones y lo hacen saber en sus narrativas:

“[al entrar al aula siento] *Placer... es un placer extremo. Uno desafío agradable y siempre es una sorpresa, siempre hay alguna sorpresa...*” DM1

“Cuando entro al curso, siempre y todavía hoy, *siento un cosquilleo en el estómago. Para mí es entrar en un mundo desconocido, por lo menos cuando comienza el año. Es un mundo donde no sabes que es lo que te espera, aunque tú tengas mucha experiencia y herramientas, siempre es un interrogante. Y es un interrogante muy interesante*”DM3

“la verdad que de la profesión es lo único que no me ha... *lo que menos me ha decepcionado es la experiencia del aula, al contrario la he disfrutado mucho. Es más, cuando no la tengo, siempre les digo a los alumnos “pregúntenme porque es la única manera que la gente me pueda escuchar, sino ¿dónde nos van a escuchar a nosotros?”* DM1

“Yo la verdad que con la docencia estoy muy contento. Creo que extrañaría no hacerlo, la extraño cuando no doy, lo disfruto mucho y *aprendo mucho de las clases*” DM1

“cuando yo era joven era bailarina. Entonces es como una cosa así. Cuando vas al escenario te da nervios y miedos, hoy ya no me da miedo dar clase, pero sentís una cosita. *Después estás ahí y te olvidas... te olvidas de todo, ahí yo digo, me gusta lo que hago. Me meto con el cuerpo, voy y vengo y parece que estuviera bailando de alguna forma, pero eso...*” DM2

La identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como la *definición de sí mismo* que hace el docente. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos. En los siguientes retazos narrativos se puede observar cómo la docencia constituye a la persona, la define. Desde una perspectiva ontológica, el memorable es docente y desde allí mira al mundo y lo interpreta.

“*La docencia es la profesión que elegí. A mí me constituyó (...). Es raro eso, a la hora de presentarme socialmente yo digo docente, no digo investigador, no puedo justificar mi existencia por fuera de la docencia, aunque pueda haber tenido un reconocimiento en otro lugar, no lo siento así...*” DM1

“La docencia me aportó un sustento que no es poco, que en un principio fue muy poco. Me acuerdo que yo viajaba en colectivo una hora para dar clases. *Me enseñó mucho. Creo que la docencia me enseñó de ese famoso mundo del cual yo hablo*” DM2

“Yo creo que *la docencia es la mejor profesión del mundo*. Estoy convencido. Es la profesión que *te hace entrar en contacto con los otros*, que te ayuda a ubicarte en el lugar del otro. Te ayuda a *entender lo grande que somos y a la vez lo pequeños que somos*. Te ayuda a enfrentarte a desafíos y retos, a veces soñados y a veces ni soñados”.DM3

“Yo creo que la docencia *me ha aportado el contacto humano* que es fundamental, sobre todo es central con estas jóvenes generaciones que a ti te ven como una persona adulta y a veces rara pero que pronto descubren que no soy raro y que no soy más que un joven de sesenta y pico de años. Y esto está muy bien”.DM3

Consideramos que estos fragmentos dan cuenta de los diferentes valores personales que se ponen en juego en la práctica docente de los profesores memorables de nuestro estudio. En la indagación de sus narrativas encontramos aquellas características que manifestaron los estudiantes sobre dichos docentes. Podríamos haber utilizado diversas formas de expresar las narrativas de nuestros memorables, pero consideramos pertinente hacerlo desde diferentes aspectos de su vida personal y profesional ya que enriquecen la comprensión y contextualiza cabalmente la amalgama que existe entre sus valores personales y su formación disciplinar y profesional.

3.3 Conclusiones Finales

“Amalgama entre formación profesional y valores personales en la práctica docente”

“El sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en sujetos. Sujetos de narraciones y sujetos referidos por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos. Y en ese ser sujetos de narración y relato se cifra también nuestra propia dignidad”
(Tria E, 2000)

Cada historia de vida nos ha dado la posibilidad de recrear testimonios personales desde una perspectiva en la que el pasado vuelve a estar presente en su proyección al futuro, donde evidenciamos que cada docente entrevistada lo reinterpretó revalorando el ayer desde el hoy.

Los datos obtenidos nos han permitido en primer lugar, identificar los valores personales y las representaciones sobre la formación profesional existentes en los profesores memorables de nuestra investigación. Asimismo dichas narrativas nos permitieron indagar en su trayectoria profesional y en su basta formación disciplinar, con el objetivo principal de poder interpretar la amalgama “formación profesional-valores personales” en la construcción de la práctica docente de los profesores memorables, consignados por sus propios estudiantes, de la carrera de Profesorado en Historia de la UNMDP.

Valores tales como el compromiso, la humildad, el respeto, la pasión, la calidez, la generosidad, la erudición, y el pensamiento crítico se evidencian en los relatos de nuestros memorables y se fusionan permanentemente con su extensa formación profesional poniendo de manifiesto una combinación que los define ontológicamente y por lo tanto define a sus propias prácticas docentes.

Ese entramado nos ofreció una perspectiva para poder comprender qué patrones intervienen en la construcción de la profesionalidad y la identidad docente; donde hemos podido encontrar elementos comunes al desarrollo que, lejos de ser causa-efecto, nos dan ejemplos de hechos que explican los distintos caminos que nos llevan al lugar común de la buena enseñanza.

Posicionados en el estudio de las historias de vida analizadas, nos es imposible afirmar que hay *un modelo de instalación* que pueda ponderarse como superior a otro; pero sí es posible señalar que hay criterios comunes y propios marcados por sus trayectorias y vivencias que se constituyen en ejes transversales en el devenir de su práctica docente. Esta cuestión nos permite pensar en que existe una conexión fuerte con la vida de los alumnos, con su historia y sus emociones. Cuestiones que impulsan la posibilidad de andamiar un modelo que actúa como fuerza para cualquier acción educativa y que retroalimenta el gusto por lo que hacen, que favorece la coparticipación y la cogestión en la construcción del conocimiento en el aula universitaria.

Estas características que definen la indisolubilidad de la amalgama se van fundiendo entre vida personal-vida profesional con la constitución de la vida familiar, la admiración por “algún profesor” y los ambientes considerados “intelectuales”. La vida familiar emerge caracterizada por el acompañamiento, la presencia, la calidez, el sacrificio y sucesos

vivididos en la infancia; acompañado por valores, responsabilidades y compromisos por aquello que se asume de forma autónoma.

La huella de “algún profesor” es determinante en sus vidas, marcadas por figuras que influyeron en la elección de la profesión, que les dieron apoyo, que les mostraron un mundo nuevo, que aconsejaron y formaron en el trayecto profesional. La influencia de sus propios docentes memorables queda en sus memorias y vuelven permanentemente en su actual ejercicio de la profesión. Los propios valores de sus memorables parecen repercutir en sus responsabilidades personales, profesionales y en sus prácticas.

En el análisis de las entrevistas podemos observar cómo estos docentes hacen del conocimiento complejo, un conocimiento comprensible para que los estudiantes se lo apropien y aprehendan. Utilizan a la disciplina para interpretar el mundo que los rodea e intentan que sus estudiantes puedan lograrlo de igual modo. Cuestiones como la interdisciplinariedad, la reflexión de su práctica, la propia enseñanza de la historia y el trabajo en equipo, son cuestiones claves que están presentes en las prácticas de nuestros memorables. Asimismo, los docentes coinciden en la importancia de la construcción del pensamiento histórico, cuyo fin no es más que el de poder generar intelectuales críticos capaces de pensar libremente e interpretar los fenómenos sociales pasados y presentes. En definitiva nuestros profesores memorables pueden lograr la empatía y la motivación de los estudiantes porque conciben a la clase, precisamente, como aquel territorio de libertad y creación en donde las emociones personales se entranan con el ejercicio de la profesión generando un clima propicio para la construcción de conocimiento. Todos coinciden en el protagonismo de los estudiantes en el maravilloso proceso de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza de nuestros memorables es recuperada como un camino de búsqueda, en palabras de uno de ellos, “la enseñanza se trata de descubrir el mundo” DM2. Estos docentes intentan desde su práctica profesional y su cercanía personal, descubrir el mundo con sus estudiantes.

En suma, esta amalgama entre valores personales y profesión genera un círculo de retroalimentación permanente entre una y otra dimensión, y pasa de la una a la otra en procesos de complejidad creciente. Esta retroalimentación permite, al mismo tiempo, la visualización en las prácticas.

Consideramos que la narración, el relato, constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los profesores y las profesoras tiene sentido. Básicamente “nos recuerda la intimidad entre la educación y la vida” (Flores, Yedaide, Porta, 2012: 173).

Nos parece sumamente importante destacar que el interesarnos por el estudio de las vidas de los profesores y profesoras mediante las narrativas que formulan sobre sus vidas, posibilita acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; por otra significa un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, con el objetivo de apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos. En tercer lugar, comprender-desde sus propias voces-como ellos mismos viven su trabajo, y tomar esta comprensión como base para cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida. “Esto hace que la narrativa puede ser un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa, cambiando profundamente lo que ha sido la investigación educativa tradicional, de la que había estado proscripta cuando no negada (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:56). En este sentido, creemos que revalorizar el papel de los profesores como investigadores, agentes de desarrollo curricular, reconocer su estatus central en la enseñanza es, como dice Elbaz (1991:10), “una opción política tanto como epistemológica: reconocer el derecho a hablar y a estar representado”. En otras palabras, intentamos colaborar con el campo de la investigación educativa en reconceptualizar la investigación de modo que garantice que la voz del profesor se escuche conjuntamente clara y articulada.

Creemos que en este recorrido hemos arribado a respuestas que pueden ser valiosas cuando se trata de pensar en la formación de docentes. No obstante, son muchas más las preguntas que permanecen abiertas, y que caracterizan a este trabajo como un recurso de crecimiento personal al mostrar posibles trazos de indagación en el mapa que se viene conformando en el ámbito de la investigación de la formación docente y del grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) al que pertenecemos. Este no es más que un grano de arena en la prolífica producción en la que estamos insertos.

CAPÍTULO 4: EL OFICIO DEL INVESTIGADOR Y DEL ALFARERO

Reflexión sobre el proceso de investigación.

“Debemos romper esquemas, normas disciplinarias, nociones recibidas así como las convenciones del trabajo de campo, con sus labores intelectuales repetitivas”.
Rose (1990)

El presente capítulo, tiene como principal objetivo compartir con la comunidad académica, no solo el proceso de investigación que hemos realizado a lo largo de todo el trabajo profesional de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, sino que pretendemos volver sobre el proceso reflexionando sobre nuestras acciones, decisiones, sentimientos y emociones que hemos experimentado durante esta investigación. Este abordaje lo haremos desde nuestra propia voz, narrando y contando lo que hemos vivido.

Tomar dicha decisión metodológica implica, como sostuvimos en el cuerpo del trabajo, inscribirnos fuertemente en una perspectiva interpretativa sellada en las Ciencias Sociales a partir del llamado *giro hermenéutico*. Este paradigma privilegia el acceso al mundo de las interpretaciones (Geertz, 1994), restaurando el valor de las significaciones que otorgan los sujetos al mundo, en un esfuerzo por *comprender* las intenciones humanas (Bruner, 1988). Los *textos* construidos por los actores sociales, inevitablemente contextuales y complejos, se vuelven de este modo fuente de conocimientos relevantes como experiencia en el mundo, irreductibles a las explicaciones causales y a la vez exentos de las “garantías” de los métodos clásicos de las ciencias físicas y naturales (Bolívar, 2002). En este sentido Hargreaves (1998) nos anima a diversificar lo que consideramos formas de conocimiento legítimas sobre la enseñanza y la educación y a ampliar las formas del discurso mediante el que se expone el conocimiento del investigador.

Por esto, entendemos al proceso de investigación como un *proceso reflexivo*. Dicho proceso posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción (Sanjurjo, 2002). Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos (Ferrater Mora, 1969).

Schön (1992) ha realizado valiosos aportes que contribuyen al esclarecimiento de la formación práctica de los profesionales reflexivos, sentando las bases de una manera

distinta de entender la práctica profesional. El autor señala que las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el profesional, en este caso el investigador, reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática, y a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. La práctica plantea entonces “zonas de incertidumbres que escapan de los cánones de la racionalidad técnica” (Schön, 1992: 20).

Consideramos que los conceptos de Schön de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la clásica metacognición, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados. Por tanto, en el presente capítulo intentaremos realizar un recorrido por las etapas de la investigación haciendo un proceso de metacognición de la tarea realizada. Si bien no podemos referirnos a la metacognición como sinónimo de reflexión, es posible establecer relaciones, pues la metacognición es un tipo específico de reflexión; aquella que centra la atención en los propios procesos de cognición.

Si aceptamos que todo proceso de investigación y de escritura representa una instancia particular de enseñanza y aprendizaje por parte del investigador, estamos en condiciones de considerar a la metacognición como un concepto estructurante que puede ser retomado como un instrumento clave para la comprensión de complejos procesos de aprendizaje (Sanjurjo, 2002).

En palabras de Flavell (1983) lo que intentamos hacer en este apartado es “tomar conciencia” del trabajo investigativo realizado. Así, la metacognición puede ser considerada como “la conciencia y la consideración por parte de la propia persona de sus estrategias y procesos cognitivos” (Flavell, 1983:157). Reflexionar sobre la acción realizada implica, tanto la posibilidad de mejorar el propio aprendizaje, como así también la capacidad de conocer y mejorar las propias capacidades y limitaciones.

En definitiva, la tarea del investigador está atravesada por infinidad de tensiones a lo largo del proceso mismo de investigación. Esas tensiones, en ocasiones, están relacionadas con las decisiones que se van tomando en conjunto con el director, en la elección y abordaje del tema y de la bibliografía, en la estructura del trabajo, en el propio trabajo de campo, en la interpretación de los datos obtenidos y particularmente en el trabajo de escritura final del

proceso investigativo. Es en este contexto que consideramos enriquecedor compartir con la comunidad académica *lo no expresado en el trabajo*, esto es, el detrás de escena, la cocina de la investigación, o como preferimos decir nosotros, el taller artesanal de la investigación.

Nos parece sumamente interesante centrarnos en esta última cuestión referida a lo “artesanal”. La práctica de investigación y la posterior divulgación de la misma es similar a la práctica que realiza un artesano, sea cual fuere su oficio particular. El investigador es esencialmente un artesano, ya que en primer lugar su investigación es una producción artística, y en segundo lugar porque el oficio mismo de investigar tiene infinidad de rasgos similares al oficio del artesano. Es así que la experiencia es la base sobre la que se construye el significado, y que esa experiencia depende en alto grado de nuestra capacidad de entrar en contacto con el mundo que habitamos. El investigador, como el alfarero, entra en contacto con el mundo y produce la creación de su obra.

Para realizar la reflexión sobre nuestra práctica y sobre nuestra investigación desde una metacognición del proceso, nos parece pertinente y a la vez desafiante mostrar al investigador como aquel alfarero que desde sus manos va moldeando el barro hasta transformarlo en una vasija, en su obra de arte. Por ello, creemos oportuno retomar las palabras de Luis Porta (2015) que de alguna manera, le dan sustento teórico y epistemológico al presente capítulo:

Los investigadores buscan otros enfoques. Además, nuestra concepción de lo que significa saber y entender también ha sufrido modificaciones. Antaño propiedad del discurso científico, hoy se admite que el humanista y el artista también pueden ampliar la comprensión humana, y que los fenómenos mismos que eluden el significado literal a menudo son mejor revelados por la expresión poética y la imagen visual. Como consecuencia, los relatos y la narrativa, por ejemplo, han surgido como un medio potencialmente poderoso a través del cual alumnos y docentes pueden adquirir conocimientos. El crítico de arte, literatura y música aparece como alguien cuyas aptitudes para discernir las sutilezas de las formas artísticas también podrían emplearse para exponer las sutilezas de la enseñanza y el aprendizaje (Porta, 2015:15).

El investigador como alfarero

"Inclinado sobre el torno, así como un amante que desciende sobre el tapiz donde la amada duerme, la arcilla contemplaba el alfarero, y la yesca en sus ojos se encendía... Cerrando su mano lentamente, acarició la masa, que tembló como una espalda que recorre un largo beso.... Un último toque, y la arcilla se alargó en forma de huso, y admiré de pronto la cajita que acababa de surgir, semejante a tu cuerpo cuando toda tú te yergues sobre nuestra alfombras, extática, y desnuda..."
(El Alfarero, poema árabe de autor anónimo).

La alfarería es, básicamente, el arte de elaborar objetos de barro o de arcilla y, por extensión, el oficio que ha permitido al hombre crear toda clase de enseres y artilugios domésticos a lo largo de la historia (Zamora, 1981). La alfarería es, en definitiva, creación. El artesano toma el barro en su esencia más pura y lo va moldeando y trabajando hasta que se convierte en un elemento susceptible a ser utilizado y admirado.

Al igual que el alfarero, el investigador se transforma en creador de una obra de arte, ya que luego de definir el tema y el problema a investigar, va moldeando la investigación con sus manos hasta que ésta se encuentra lista para la pincelada final. Así, tanto la producción escrita, como el trabajo de investigación en general, necesariamente tendrá la impronta de su creador. En nuestro caso, como en el de tantos otros investigadores, el tema, sencillamente, representa aquel barro que el alfarero recoge en estado puro y que luego de exponerlo a un proceso de trabajo artesanal logra convertirlo y transformarlo en una obra de arte.

Como sostuvimos al comienzo del capítulo, nuestro interés está puesto en volver sobre el proceso de investigación y compartir las diferentes etapas que fuimos transitando a los efectos de poder reflexionar sobre las mismas. Al considerar el trabajo del investigador similar al del alfarero, creemos que a través de la analogía entre el trabajo de uno y del otro podremos cumplir con el objetivo que nos hemos planteado al inicio del apartado.

El aprendiz y el maestro artesano. Aprendiendo el oficio de investigar.

Antes de comenzar a compartir los diferentes momentos que transitamos en la realización del presente trabajo, quisiéramos referirnos brevemente a la relación particular que se genera entre el investigador en formación y su director de trabajo profesional, en tanto aprendiz y maestro respectivamente.

Richard Sennett (2009) define al artesano como aquella persona cuyo trabajo siempre es un fin en sí mismo. Su motivación es intrínseca: el placer que le provoca el ejercicio de su oficio y la satisfacción que siente por hacerlo bien. Este vínculo "no instrumental" que el artesano mantiene con el trabajo y sus resultados le lleva a experimentar un especial compromiso con su entorno laboral: materiales, herramientas y sobre todo con sus aprendices.

Sennett sostiene, "El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso" (2009: 32) "...Para la plena realización de la artesanía, la motivación es más importante que el talento" (2009:350). En nuestro caso, la presencia de Luis Porta nos aportó esa cuota de motivación, de sabiduría, de enseñanza, de tranquilidad y por sobre todas las cosas, con su generosidad y solidaridad nos formó e instruyó en este oficio particular de investigar. Recuerdo una conversación cuando recién comenzábamos a trabajar juntos en donde dijo que no había grandes secretos en la investigación, "se aprende a investigar, investigando y se aprende a escribir, escribiendo, no hay secretos en esto. Y por sobre todo hay que cargarse de *horas silla*, porque el trabajo del investigador requiere constancia" Palabras que forman y que hacen crecer en la profesión.

Así, como Luis nos demostró y demuestra permanentemente el oficio de investigar, el maestro artesano lo hace de igual modo. Él no da clases teóricas sobre el oficio del alfarero: enseña prácticamente, enseña con el ejemplo. El artesano no dispone de aulas, ni posee tiza, ni pizarrón. Su salón de clase es el taller donde él trabaja, codo a codo al lado de sus aprendices. Enseña haciendo y el aprendiz aprende viendo y haciendo. Se trata de una transmisión directa e inmediata a la que el artesano muestra cómo se hace la artesanía y de cerca observa y corrige, supervisando así el progreso del aprendiz (Santoni Rugiu, 1994). Asimismo, ambas labores, si bien tienen una alta cuota de trabajo individual y producción personal, se valen y se enriquecen con el trabajo grupal. Ninguna producción académica es puramente individual y personal ya que los investigadores se nutren de otras producciones y de las observaciones de sus colegas, sean directores o compañeros de carrera. El grupo de investigación es el taller en donde uno crea y recrea su obra. Allí se intercambian pareceres, se consultan ideas, instrumentos, metodología y demás cuestiones claves para el proceso de investigación. Muchos colegas del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales son parte de este trabajo profesional y les debo infinidad de sugerencias y

aportes. Un ejemplo de ello es María Marta Yedaide. Ella me acompañó, junto a Luis, en la elección del tema y el diseño del proyecto de trabajo final. Sus sugerencias fueron de gran utilidad a la hora de enfocarnos en la comprensión de la amalgama entre formación profesional y valores personales en los profesores memorables de la carrera de historia.

En definitiva, nuestro maestro artesano, nuestro director de trabajo profesional, nos ha enseñado mucho más que una simple técnica o un oficio, nos ha enseñado que el trabajo en equipo, la solidaridad, la generosidad y por sobre todas las cosas la confianza en sus aprendices, es la clave para alcanzar la obra de arte anhelada al comienzo de todo proceso de investigación.

Otro punto sumamente rico en la formación y aprendizaje del oficio de investigar en el nivel de posgrado es justamente la cursada de la Especialización en Docencia Universitaria. Los diferentes seminarios que estipula el plan de la carrera están direccionados a que el novel investigador pueda realizar un recorrido por las diferentes perspectivas epistemológicas y metodológicas de la enseñanza en el nivel superior. Seríamos injustos si no aceptamos que el presente trabajo final es producto también de los diferentes aportes que nos han nutrido los seminarios de la carrera.

En definitiva, la especialización en docencia universitaria nos permitió acercarnos con mayor precisión y profundidad en cuestiones propias de la práctica docente, entendiendo que no solo desde la teoría se construye el conocimiento sino que la práctica, y más precisamente la reflexión de dicha práctica es la que nos permite mejorarla.

Como sostuvimos antes, todos los seminarios de la carrera tendieron a rupturizar la mirada tradicional que posee aún hoy la profesión docente en la educación superior. Particularmente se destacan, el seminario sobre “Planes de estudio” dictado por la querida profesora Alicia Camilloni, el seminario de “Evaluación de los aprendizajes”, dictado por Susana Celman, donde pudimos reflexionar sobre la evaluación y entenderla como parte del proceso mismo de aprendizaje y no como una instancia aislada y descontextualizada. También recordamos las intervenciones de Mariana Maggio y Marilina Lipsman en lo que refiere a “Intervención Pedagógica” y las nuevas tecnologías, como así también debemos traer al relato el seminario de “Investigación” a cargo del Dr. Yuni y el Dr. Porta donde pude hallar herramientas para comprender aún mejor el campo de la investigación y su metodología en lo referente a la Educación Superior.

Recoger la tierra y lavar la arcilla // elegir el tema y proyectarlo.

En primer lugar, para comenzar la preparación de la vasija el alfarero recoge la tierra y la mezcla con agua, la amasa una y otra vez, lavándola con abundante agua hasta eliminar la mayoría de la tierra que no es arcilla y lograr una masa consistente. El alfarero tiene que reponer agua continuamente durante todo el proceso para mantener la plasticidad del barro.

La instancia de recoger la tierra y mezclarla con el agua que realiza el alfarero, se asemeja mucho a la labor del investigador referida a elegir el tema y proyectarlo para ser investigado posteriormente. En nuestro caso, el presente trabajo final para la acreditación de la carrera de especialización fue la continuidad de dos becas de investigación en la categoría Estudiante Avanzado, otorgada por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Si bien nosotros estábamos investigando las narrativas de los profesores memorables del profesorado en Historia, con la ayuda de nuestro director Luis Porta, de la codirectora Sonia Bazán y la tutora de nuestro proyecto María Marta Yedaide, decidimos abordar la fusión o amalgama que se manifestaba en las narrativas de sus estudiantes referida a la formación profesional y a los valores personales de aquellos profesores memorables de la carrera.

Al comenzar a “echarle agua” a nuestro tema y poder proyectarlo como tema de investigación pudimos observar que nuestra finalidad era la de comprender a las personas en su propio contexto, escuchando voces y privilegiando su cualidad humana. Así entendimos que nosotros investigamos la enseñanza comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos.

Asimismo, dicha instancia en donde el alfarero comienza muy de a poco a preparar su barro para trabajar, nosotros empezamos a preparar nuestra investigación comprendiendo también a lo biográfico- narrativo como un territorio de análisis extremadamente rico.

Una vez que elegimos el tema y realizamos el proyecto de trabajo final comenzamos a reelaborar el marco teórico y metodológico de nuestras becas anteriores a los fines del presente trabajo profesional. Esta instancia significó volver a obras como las de Christopher Day, Ken Bain, Philip Jackson, Fenstermacher, y recuperar nuevas lecturas como las de Edith Litwin, Liliana Sanjurjo, Rothwel y tantos otros autores que nos sirvieron para darle sustento teórico y metodológico a nuestra investigación. A la par de ir reelaborando estos

marcos teóricos fuimos confeccionando y actualizando los guiones para las encuestas y las entrevistas. En primer lugar se repartieron encuestas a los estudiantes del profesorado en historia y luego se analizaron para extraer de ellas la información necesaria para nuestro trabajo profesional.

Luego de haber superado la instancia de las encuestas nos encargamos principalmente de los guiones de entrevistas con el objetivo de hacerlas en el menor tiempo posible. Por lo menos era esa la planificación. Pero por cuestiones ajenas a la investigación ni a nosotros mismos, las entrevistas se dilataron por algún tiempo. De todas formas utilizamos ese período para ir cerrando los capítulos teóricos y metodológicos y para ir avanzando en aspectos más de forma que de contenido.

Después de algunos meses pudimos realizar las entrevistas. Fue una experiencia sumamente enriquecedora por dos motivos. En primer lugar porque los profesores que entrevistamos habían sido docentes nuestros en la carrera de grado, eso trajo consigo recuerdos de la formación, anécdotas y demás cuestiones que no se exponen en el cuerpo del trabajo. En segundo lugar fue significativo, porque aquellas entrevistas se convirtieron en las primeras que realizamos como investigadores del campo. Quizá para muchos es un dato más, pero para quienes nos estamos iniciando en el oficio de investigar no podemos olvidarnos de aquellos primeros pasos en el trabajo de campo.

Al concluir la realización de las entrevistas pasamos a la instancia de análisis de las narrativas y la selección de categorías y subcategorías que vertebran el cuerpo del trabajo. Allí, fuimos hilvanando teoría, narración, experiencias de vida y prácticas de los profesores memorables en un todo que fue configurando la esencia de nuestra investigación y que nos permitió comprender aquello que los hacía profesores destacados por sus estudiantes, esa amalgama entre formación profesional y sus valores personales.

Luego de haber realizado este análisis finalizamos el primer borrador del trabajo profesional el cual enviamos a nuestro director para que comience el proceso de "secado brusco" cual arcilla que necesita ser secada para seguir moldeándola con las manos del alfarero.

El secado brusco de la arcilla// los aportes del director y colegas del grupo.

Una vez que el alfarero ha lavado la arcilla y ha adquirido cierta consistencia, debe probar su calidad, para ello forma una bola de arcilla y la coloca a la intemperie para que el sol y el viento la sequen bruscamente. Al secarse primero la superficie se endurece formando una costra que guarda el barro interno con humedad. Si el barro es de baja calidad, se formarían muchas grietas por las que escaparía la humedad interior, lo que indicaría al alfarero que tiene que volver a lavar el barro. Cuando en esta etapa la superficie de la bola barro tiene pocas grietas, el alfarero sabe que puede pasar a la siguiente etapa.

Esta instancia en el trabajo del alfarero con el barro, se asemeja en gran parte, con lo que sucede cuando nuestro trabajo se comparte con el director y con los colegas del grupo. Claramente no se comparte el trabajo con todos pero sí con aquellas personas que pueden hacer que esas grietas de humedad sellen y podamos seguir avanzando en la creación de la vasija.

El "secado brusco" que tuvo nuestro trabajo fue tan importante como su primera redacción ya que al exponerlo a correcciones y mejoras de Luis hizo que las pequeñas grietas del marco teórico, del marco metodológico y por sobre todas las cosas del análisis de las entrevistas vayan cerrándose y se cree un trabajo sellado y contundente para la futura exposición. Los aportes de Luis hicieron que reviera algunas categorías y subcategorías extraídas de las narraciones de los profesores memorables, como así también la coherencia interna del trabajo. Es cierto que en ocasiones, el investigador novel siente ante las críticas o las correcciones una especie de sensación de frustración ya que cree que no ha alcanzado el nivel de expectativas de su director. Pero aquí vuelve a aparecer la figura del maestro artesano en donde transforma la instancia de corrección en una instancia de aprendizaje significativo para el aprendiz. Tanto Luis como Sonia han hecho justamente eso, enseñar desde la corrección y desde la generosidad.

En referencia a la escritura académica y al acto de compartir lo escrito con colegas y abrirlo a las sugerencias de nuestros pares, Howard Becker (2011) sostiene que la forma de cualquier obra es el resultado de todas las decisiones que han tomado todas las personas involucradas en su producción. Cuando escribimos, constantemente tomamos decisiones sobre cuál idea expresar y en qué momento, sobre qué palabras usar y en qué orden, para expresarla. Si este análisis es razonable, nos engañamos a nosotros mismos cuando al sentarnos a escribir pensamos que estamos empezando de cero y que podemos escribir lo

que se nos ocurra. Becker continúa argumentando “Mi teoría conduce a la perspectiva referida a que cuando alguien se sienta a escribir, ya ha tomado muchas decisiones, pero es probable que no sepa cuáles. Eso produce naturalmente confusión y un primer borrador misceláneo, que no debe ser causa de vergüenza” (Becker, 20011: 35). El borrador inicial es una fase de descubrimiento, no un texto para presentar en público, sino que debe ser susceptible de ser corregido por nuestro director y enriquecido con la mirada de los colegas. Aquí vuelvo a destacar los aportes de María Marta Yedaide, Gladys Cañueto y Cristina Sarasa, ya que hicieron de ese sol y ese viento que secan el barro para volverlo a trabajar y darle forma de vasija.

Cuando el barro se pisa// la reescritura y la consolidación del trabajo

Al endurecerse el barro luego de haber estado expuesto a la intemperie, el alfarero lo considera adecuado para trabajar, lo va a estrellar contra el suelo o la mesa para que se quiebre su superficie y luego va a pisarlo de modo que la presión pueda integrar la costra de barro seco del exterior con la masa húmeda del interior. Poco a poco la masa se hará homogénea, logrando una consistencia más moldeable, que no hubiera sido posible sin la exposición del barro a los avatares del clima.

Luego de procesar las sugerencias y los aportes de nuestro director y codirectora, como así también la de nuestros colegas, emprendimos la tarea de enriquecer el trabajo sumándole modificaciones y articulándolas con lo que ya teníamos escrito. El proceso de reescritura se torna como aquella experiencia de pisar el barro para generar un todo armónico entre la humedad del interior y el secado de la corteza. Así sucedió con nuestro trabajo ya que la consolidación de la investigación y de su escritura se dio gracias a la fusión entre lo que habíamos planteado correctamente y las correcciones propuestas a posteriori.

Un ejemplo que puede aclarar este punto fue la sugerencia de Luis con respecto a introducir en el análisis de las entrevistas, las narrativas de los profesores memorables que daban cuenta de su práctica áulica. Es decir, cómo la didáctica hacía de puente entre la erudición de aquellos docentes y la comprensión del contenido por parte de sus estudiantes. Otro aporte sugerido por nuestro director fue hacer hincapié en el trabajo en equipo de estos

profesores. El trabajo en equipo aparece en las narrativas como algo central en la práctica de estos buenos docentes, por lo tanto debíamos plasmarlo como un elemento más que ayudaba a la consolidación de esa amalgama entre formación profesional y valores personales.

María Marta, por su parte, al iniciar el trabajo, nos recomendó retomar sucintamente aquella cuestión referida a la construcción de valores desde la lógica hegemónica y colonial. Sus aportes nos ayudaron a matizar su concepción universal, y nos permitió ser conscientes de la idea de que, en ocasiones, estos valores son producto de la imposición y de la colonización del saber y del ser.

Por último cabe recordar un consejo por parte de Luis referido a la manera de plasmar por escrito la investigación realizada. Él nos sugirió que siempre escribamos en primera persona del plural (nosotros), ya que, como sostuvimos en apartados anteriores, toda producción académica no es un trabajo individual, sino el producto de intercambios, sugerencias, aportes y un fuerte trabajo con colegas y con directores.

Estos son algunas de las correcciones que fuimos sumando al trabajo de investigación y que nos permitieron la reescritura de la obra, como así también repensar nuestro rol de investigadores y miembros de una comunidad académica.

El hecho mismo de ir corrigiendo nuestro trabajo profesional tiene su semejanza al momento en el cual el alfarero detecta y elimina tanto las piedras, como las burbujas de aire que atrapó el barro durante el amasado; de no hacerlo, estas dos impurezas serían la causa de defectos en la vasija y probablemente propiciarían su ruptura. Las correcciones y sugerencias cumplen también la función de impedir los defectos en la producción final del trabajo y conseguir que quienes deban comprarlo (evaluadores) lo tomen sin defectos ni impurezas. Aquí vuelve a aparecer la relación entre aprendiz y maestro o mejor dicho entre novel investigador y su director.

Gira el tabanque²⁸ del alfarero// Las manos del investigador en el trabajo profesional

²⁸ El término hace referencia a la rueda de madera colocada sobre un torno el cual es movido por los pies del alfarero con el objetivo de hacerlo girar y poder trabajar la vasija de barro con sus manos.

La mesa del alfarero es circular, está montada sobre su base por medio de un eje, de tal manera que pueda girar; las más sencillas tienen una rueda inferior horizontal unida al mismo eje, la cual sirve para impulsar con los pies el giro de la mesa, de modo que el alfarero se sienta frente a la mesa, coloca la masa de barro sobre ella y la hace girar con los pies, mientras sus manos presionan el barro para centrarlo.

Al principio el barro choca en forma irregular con las manos del alfarero, pero cuando queda centrado, sus manos se deslizarán sobre él; en ese momento, los dedos del alfarero se encajarán para levantar la masa y empezará a darle forma según la vasija que quiere obtener. Cuando levanta las paredes, una de sus manos presionará el interior y la otra por el exterior, con lo cual le dará la altura el espesor deseado.

Si pensamos en el trabajo de investigación de académicos y científicos podremos afirmar que cada uno de ellos le imprime su impronta y lo moldea a su gusto y preferencia. Creemos que nosotros hemos hecho esto con nuestro trabajo profesional. A lo largo de la investigación siempre intentamos abordar los diferentes aspectos del proceso imprimiéndole nuestra impronta y nuestro gusto. Luego de las correcciones de los directores y los colegas, llegó el momento de “girar” el tabanque y comenzar a moldear nuestro trabajo profesional.

Si bien a lo largo de la investigación, hemos ido moldeando el trabajo según nuestros criterios e inquietudes, consideramos que la incorporación del presente capítulo al trabajo profesional significó para nosotros aquel *territorio de libertad*²⁹ en donde pudimos compartir con la comunidad académica no solo los pasos de la investigación, sino, los sentimientos vividos, las emociones, los aprendizajes y desafíos que hemos transcurrido a lo largo de esta experiencia de trabajo.

Asimismo, consideramos que este capítulo, hace que nuestro trabajo sea único. No solamente por el hecho de animarnos a incluir cuestiones referidas a los sentimientos o a las emociones, sino porque al hacerlo, compartimos nuestras emociones y aprendizajes, que no son iguales a la de los demás.

Otro aspecto donde podemos observar nuestra impronta es en las metáforas escogidas para desarrollar el trabajo. En primer lugar el uso del término “amalgama” para

²⁹ Categoría surgida de la entrevista a uno de nuestros docentes memorables.

describir aquel fenómeno que se da en los docentes memorables del profesorado en historia referido a su formación profesional y a sus valores personales. Si bien le debemos gran parte de la idea a nuestra querida María Marta Yedaide, nosotros la hemos enriquecido desde el primer momento. La otra analogía en donde podemos visualizar nuestra huella es justamente la utilización del trabajo del alfarero para contar y describir nuestro trabajo como investigadores. Claramente podríamos haber utilizado otras analogías, pero creemos que estas decisiones metodológicas evidencian que hemos ido moldeando nuestro trabajo a partir de nuestras búsquedas, emociones, sentimientos y por sobre todas las cosas, nuestras propias experiencias de vida que nos definen constantemente como sujetos sociales.

Las terminaciones de la vasija// Detalles y presentación del trabajo final

Cuando la vasija ha sido torneada, el alfarero la despega con mucho cuidado de la mesa con una espátula y la somete a tres fases más, para darle la terminación que desea. Primero toma la vasija y la guarda en un lugar oscuro y cerrado, con el propósito contrario al del segundo paso, es decir, que se seque lentamente, para que no se produzca defectos en su superficie, como pequeñas grietas o poros.

En segundo lugar, cuando la vasija está completamente seca, la saca de aquel lugar, la coloca al centro de la mesa y la hace girar nuevamente para quitarle las asperezas que le quedaron al desprenderla de la mesa. Y por último, asienta la vasija sobre su base y la decora con los motivos de su corazón, para que no sólo sea útil sino además luzca muy bella (Zamora 1981).

Luego de haber moldeado el trabajo final y haberlo enriquecido con sugerencias y aportes, nuevamente enviamos la producción a nuestro director. Luis, volvió a revisar el trabajo (hizo el secado lento y meticoloso) y realizó las últimas correcciones que sirvieron para, justamente, pulir aquellas impurezas, y ciertos detalles de presentación. Recién aquí estuvimos en condiciones de “decorar” el trabajo final. En esta etapa fue en donde definimos el diseño de presentación, la portada, las conclusiones y demás cuestiones de forma. Pero por sobre todas las cosas, fue en esta etapa en donde plasmamos al comienzo del trabajo los agradecimientos. Este momento significó recordar a las personas que hicieron posible este trabajo. Nuevamente surgieron los sentimientos y las emociones. Sin

duda que el primer gracias fue dedicado a nuestros padres, aquellos que con esfuerzo y sacrificio nos acompañaron en nuestra formación como personas y como profesionales. A los amores, que sin ellos la vida sería mucho más dura e ingrata, a los colegas que con su consejo y sus aportes respetuosos enriquecieron el trabajo y por último a los directores, por su paciencia, su dedicación, y su cariño. Tanto Luis como Sonia enseñan con su ejemplo a ser verdaderos profesionales apasionados por lo que hacen y a por sobre todas las cosas, nos enseñan a ser personas de bien.

En definitiva, tener en nuestras manos la versión final del trabajo es tener sobre ellas la investigación en su conjunto. Es volver a repasar todo el proceso y recordar la cursada de la carrera, las reuniones con la tutora del proyecto, los encuentros con los directores, la realización de las entrevistas y las expresiones de los docentes frente a las preguntas, el proceso de escritura y tantas experiencias vividas a lo largo de este tiempo de investigación. Es, en última instancia, ver al barro convertido en una hermosa vasija decorada y realizada por las manos del alfarero.

El horneado final// Sensaciones y preparación de la defensa del trabajo

Cuando la vasija ha sido decorada pareciera estar lista para ser usada, pero no es así, el barro está aún crudo, los líquidos pueden disolver el barro de la superficie y contaminar su contenido. Aquí, la vasija debe someterse a la última etapa para estar lista, el horneado final. En primer lugar se debe hornear a fuego lento, con la temperatura que solo queme las sustancias orgánicas que están mezcladas. Luego se eleva la temperatura hasta hacer fusionar los químicos de la decoración con el cuerpo de la vasija y por último se procede al templado. Aquí se retira la vasija del horno y bruscamente se la expone al aire frío. Este último paso es tan importante como los anteriores ya que de él depende la óptima calidad de la vasija (Zamora, 1981).

Una vez finalizada la presentación del trabajo final, la investigación concluirá con la defensa oral de la labor desarrollada. Esta etapa es aún desconocida, debido a que todavía no hemos presentado el trabajo en cuestión. Pero lo que sí podemos compartir son las sensaciones que generan esa instancia y la ansiedad que significa ser evaluado por los pares y que dictaminen si la investigación llevada a cabo es relevante y digna de ser aprobada.

Someterse a un proceso de evaluación siempre es estresante y genera un sinfín de sensaciones y emociones que necesariamente se deben pasar si uno quiere convertirse poco a poco en un profesional académico. En nuestro caso nos sentimos verdaderamente conformes con lo que hemos logrado y consideramos que el momento de defenderlo será muy similar a lo que hemos hecho en el presente capítulo. Nuestro director siempre nos dice que él disfruta mucho de la instancia de defensa, ya que no solamente es un momento de evaluación sino que es la oportunidad que tiene el jurado y los colegas de conversar con los especializandos, intercambiar pareceres y por sobre todas las cosas compartir un momento académico de manera personal. Deseamos fervientemente que la instancia de defensa del trabajo, que de hecho, se convierte en el momento cúlmine de la investigación, no solo sea una valla a saltar para alcanzar la acreditación y el título de posgrado, sino que sea un momento en donde nosotros podamos compartir con otros colegas y con la familia los resultados y las sensaciones de casi un año de trabajo y de aprendizaje.

De alguna manera la instancia de defensa del presente trabajo final, se asemeja a aquel momento en donde el alfarero coloca su vasija terminada y decorada en la vidriera de su taller y al ingresar un cliente, intenta que su obra de arte lo conmueva y pueda llevársela y pueda así embellecer el lugar que el cliente quiera otorgarle. En nuestro caso, tiene un significado más, este trabajo será la primera vasija realizada por nuestras propias manos que expondremos en la vidriera deseando que conmueva a cuantos la observen y la conozcan. Sin duda, el aroma de esta vasija nunca lo olvidaremos.

"Una impalpable gotita de té es tan extensa que soporta el edificio enorme del recuerdo. El gusto y aroma sobreviven a la muerte de las personas y el deterioro de las cosas. Son islas de duración en el caudaloso curso del tiempo... Un único aroma es capaz de revivir un universo ya dado por perdido..."
(Byung- Chul Han, 2009: 71)

MAR DEL PLATA, agosto de 2016.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Álvarez, Z. y Porta, L. (2012) Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfica narrativa en educación superior. En *Revista de Educación, Nro.4*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades UNMDP
- Alonso, L (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Andelique, C (2011). "La didáctica de la Historia y la formación docente ¿qué profesor de Historia necesitan las escuelas" en Clío & Asociados La Historia Enseñada, N°15 Santa Fé -La Plata, pág. 256-273.
- Angenot, M. (2012), *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Anijovich, R. (2009) *Transitar la formación docente. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Aique.
- Aranguren R.C. (1997): "¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿Qué historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 2, Mérida
- Arfuch, L. (Comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ballard, M. (1971) *New Movements in the Study and Teaching History*, Temple Smith, Londres,
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bautista, R. (2009). *Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional*. Documento inédito. La Paz, 25 de enero de 2009.
- Bazán S, Zuppa S (2013) "El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia". En *Revista de Educación Nro. 6* Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Becker, H, (2009) *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires. Siglo XXI ed.

- Bidaseca, K. (2010) *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina*, Buenos Aires: Editorial SB.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (2002) "¿De nobis ipsis silemus"? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 4. N°1. Universidad Autónoma de Baja California.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires.: Fondo de Cultura Económica.
- Byung-Chul H. (2009) *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Buenos Aires: Herder.
- Camilloni, A (2016) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- Carreño, M. (2000) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis
- Carretero, M (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Cervantes, M. (1605) *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Barcelona. Instituto Cervantes.
- Clandinin, J. (1986) *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Clandinin, J. (2006) "Narrative inquiry: a methodology for studying lived experience". En *Research Studies in Music Education Vol.27 Nro.1*.
- Calndinin, J.; Cave, M.T. y Cave, A. (2010) Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. En *Journal of Advances in Medical Education and Practices. Vol. 2. Nro.1*.
- Clandinin, J. y Connelly M. (1996) Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teachers' Stories -Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools. En *Educational Researcher Vol.25 Nro. 3*. AERA
- Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1988) *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1990) Stories of Experience and Narrative Enquiry. En *Educational Researcher June July 1990* AERA

- Connelly, F. M., y Clandinin, J. (1994) Telling teaching stories. En *Teacher Education Quarterly* Vol.21 Nro.1.
- Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. 2006) Narrative inquiry. En Green, J., Camilli, G. y Elmore, P. (eds.) *Handbook of complementary methods in education research*. NJ: Lawrence Erlbaum
- Coollingwood, R.G (1981) "Idea de historia". México. FCE
- 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.
- Denzin, N. K. (2008). "La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza". En Mc Laren, P. y J. Kincheloe (eds) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Denzin, N, K. Lincoln, I. (2013) *Estrategias de Investigación Cualitativas*. Barcelona: Gedisa
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Edelstein, G. Coria, A (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Elbaz, F (1991) *Research on teachers' knowledge*. London. Journal of Curriculum Studies.
- Eribon, D (2015) *Regreso a Reims*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Erickson, F. (1997). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). "On making dererminations of quality in teaching", *Teachers College Record*, Vol. 107, N° 1: 188-213.

- Fenstermacher G. y J. Soltis (2007). *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Cruz, M. (2012) "Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente", *Revista de Educación* N° 4. Año 3. EUDEM-CIMED: Mar del Plata.
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía abreviado*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Finkel, D. (2008) *Dar Clase Con La Boca Cerrada*. Universitat De Valencia. Barcelona
- Flavell, J (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor
- Flores, G. y Porta, L. (2013): "Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables", en: *REDEX. Revista de Educación de la Universidad de Extremadura*. ISSN 2173-9536. Vol 3 (N°5)
- Freire, P. (2002) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Freire, P. (2005) *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Fried, R. (1995). *The Passionate Teacher. A Practical Guide*. Boston: Beacon Press
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método*, Volumen I. Salamanca: Sígueme.
- Gardner H (1995) *La mente escolarizada. Como piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós.
- Garzón, A. y J. Garcés (1989). "Hacia una conceptualización del valor". En Rodríguez A. y J. Seoane (Coords.). *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra.
- Geertz, C (1994) *Conocimiento local, ensayo sobre la interpretación de la cultura*. Madrid. Paidós.
- Gervilla Castillo, E (1998) "La educación del carácter hoy. Hacia la conquista del bien" *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, ISSN 0210-9581, N°. 173.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. M.E.C. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Giroux, H. (2008). "Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica". En Mc Laren, P. y J. Kincheloe (eds) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Giroux, H (2015) "Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica". En: *Revista de Educación*. N°8. Año 6. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- González, P. (2014) "Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas" en: Plá, S. y Pagés, J. (2014) *La Investigación en Enseñanza de la Historia en America Latina*. Bonilla Artigas Editores. Mexico.
- Goleman, D (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goodson, I. y R. Walker (1998). "Contar cuentos" en McEwan, H. y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, I. (2003) "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. N° 19. Septiembre/diciembre.
- Guardián Fernández, A (2007) *El paradigma cualitativo en investigación educativa*. Costa Rica. IDEER.
- Guyot, V. (2011): *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus.
- Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Hargreaves, A. (1998). *Profesor, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Huberman, M. (2005). "Trabajando con narrativas biográficas" en McEwan, H. y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata (nueva ed. 1991)
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2004). *John Dewey y la tarea del filósofo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P., R. Boostrom, y D. Hansen (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Kant, I. (1996 [1785]). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- Kincheloe, J (2008) Critical Pedagogy and the Knowledge Wars of the Twenty-First Century. *International Journal of Critical Pedagogy*.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. de la Torre.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). "La investigación didáctica en un debate contemporáneo". En Baquero, R. y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (1999): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en: A. Camilloni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lledó, E. (2002). *Aristóteles y la ética de la "polis"*. En Camps, V. (Ed.). *Historia de la ética*. Tomo I. Barcelona: Crítica.
- MacIntyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Maliandi, R. (1991). *Transformación y síntesis*. Buenos Aires: Almagesto.
- Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Marín Ibáñez, R. (1995). "La educación moral según los Organismos Internacionales de Educación". En: Jordán, J. y F. Santolaria (Eds.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- Maslow, A. (1985). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- McCurt, F (2005) *El profesor*. Barcelona. Círculo de Lectores.
- McEwan, H. (2005). "Las narrativas en el estudio de la docencia" en McEwan, H. y K. Egan (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Mc Laren, P. (1997). "La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo". En *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Monteagudo J. (2007) *Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes*. En: *Encounters on Education*. Queens University

- Montero, L. (2001) “La construcción del conocimiento profesional docente”. Rosario. Homo Sapiens Ed.
- Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Onetto, F. (1997). *Con los valores ¿Quién se anima?* Buenos Aires: Bonum.
- Pagès, J. (1997): “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”. In BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona, Horsori, 209-226
- Patton, Q. M. (2002) Two decades of development in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*, 1, pp. 261-283.
- Parker, Ian (2004). Investigación cualitativa. En Peter Banister, Erica Burman, Ian Parker, Maye Taylor & Carol Tindall (Eds.), *Métodos cualitativos en Psicología*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez Gómez, A (1993) *La interacción teoría- práctica en la formación docente*. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- Perkins D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Plá, S. (2012) “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”. *Secuencia*. N°84 México.
- Plá, S. Y Pagés, J. (2014) *La Investigación en Enseñanza de la Historia en America Latina*. Bonilla Artigas Editores. Mexico.
- 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. Álvarez, Z. Sarasa, C (2010) *La recuperación biográfica del rol de los mentores como contribución a la formación de jóvenes docentes e investigadores*. II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. 24, 25 y 26 de febrero. Buenos Aires.
- Porta, L. (2011). “Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior” en Pisano, M., A. Robledo y M. Paladini (Comps.) *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

- Porta, L. y Alvarez, Z. (2012): “Camino de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en Educación Superior”, en: *Revista de Educación*. Facultad de Humanidades. UNMDP. Año 3 – Nº 4 – Pág. 75/88. ISBN: 1853-1318
- Porta, L. Flores G. Yedaide M.M (2012) “Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria”. En: *Revista de Educación* Nº 5. Año 4. EUDEM-CIMED: Mar del Plata.
- Porta, L, Yedaide, M.M (2013) “La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios”. En: *Revista Argentina de Educación Superior*. Nº6. Año 5. Tres de Febrero. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Porta, L. (2014) “Introducción. Sentidos empáticos y reflexiones potentes sobre la educación” en: *Revista IRICE-CONICET*. Rosario :Instituto Rosario de Ciencias de la Educación.
- Porta, L, Yedaide M. M, Aguirre, J. (2014) “Relatos que cuentan los grandes maestros: en búsqueda de claves para la formación de formadores”. En: *Revista Katharsis*. Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). Nº18 ISSN 0124-7616.
- Porta, L. Martínez, C (2015) *Pasiones, Cristina Piña*. Mar del Plata. EUDEM
- Porta, L Álvarez, Z; Yedaide, MM. (2016) “Sentidos de la Pasión” *Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico*; Lugar: San Luis; Año: 2016 vol. 8 p. 1 – 15.
- Quijano, A (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Lander. E. CLACSO, Buenos Aires. Argentina.
- Quitmann C. (1989). *Psicología Humanística*. Barcelona: Herder.
- Ramallo, F (2013). “La educación en clave descolonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. En: *Revista de Educación*. Nº6. Año 4. Facultad de Humanidades. UNMDP.
- Ricoeur, P. (1995) *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Rose, D. (1990): *Living the Ethnographic Life*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Samaja, J (1994) *Epistemología, y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

- Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- Santisteban Fernández, A. (2010) "La formación de competencias de pensamiento histórico" en Clío & Asociados La Historia Enseñada, N°15 Santa Fé -La Plata.
- Shemilt, D (1976) "Formal Operational Thought in History: Some First Impressions on the Evaluation of School Council Project: History 13-16", *Teaching History*, núm. 4, Estados Unidos.
- Santoni Rugiu, A (1994) "Los orígenes medievales, Cultura y educación mercantil", en: *Nostalgia del maestro artesano*, México, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Santos, B. de S. (2010) "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes" en Cairo, H. y Grosfoguel, R. (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa. Un diálogo Europa- América Latina*. Madrid. IEPALA.
- Sautu, R., P. Boniolo, P. Dalle y R. Elbert (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2009) *El artesano*. Barcelona. Ed Anagrama.
- 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.
- Southwell, M. (2009) "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo" en: Yuni, A (2009) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Ed. Córdoba
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós. 2° ed.
- Trías, E (2000) *Ética y Condición Humana*. Barcelona: Ed. Península.
- Valles, M (1999) *Técnicas cualitativas de Investigación Social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Vigotsky L. S. (1988). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Eumo
- Walsh, C. (2007). "Interculturalidad, colonialidad y educación". en *Educación y Pedagogía*. Vol 21, N° 48, pp.25-35.

- Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Estados Unidos.
- Yedaide, M.M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2013): *Los sentidos de la pasión*. En: *Revista Episteme*. En prensa.
- Yedaide, M.M (2014) “Entrevista a Inés Fernández Moujan. Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial”, en: *Entramados. Revista de Educación y Sociedad*. Año 1, Nº1. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Yuni, J. Urbano, C (2006) *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Vol. 2. Córdoba: Ed. Brujas.
- Zabalza, M. A (1991) *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona. P.P.U.
- Zamora, M. I (1981) *Léxico de cerámica y alfarería aragonesa*. Madrid. Libros Pórtico.
- Zavala, A. (2008): “La investigación práctica de la práctica de la enseñanza” en *Clío y Asociados, La historia enseñada*, nº 12, UNL, Santa Fe.

ANEXOS

El presente Trabajo Profesional se inserta en el marco del proyecto *Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial* del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Los elementos de recolección de datos que el equipo de investigación ha utilizado, son revisitados y reconsiderados.

ANEXO 1. Encuestas a estudiantes.

ANEXO 2. Guión Extendido de Entrevista a Profesores memorables.

ANEXO 3. Guión Resumen de Entrevista a Profesores memorables.

ANEXO 1. Encuesta a estudiantes.

Grupo de Estudios en Educación y Estudios Culturales

El GIEEC continúa su investigación sobre las buenas prácticas docentes en los Profesorados de la FH. Para ello, necesita de la colaboración del alumnado. Por eso, le solicitamos que complete este formulario anónimo y lo entregue al docente-investigador que se lo facilitó. Le solicitamos que complete todos los datos.

ENCUESTA

Año de nacimiento..... Año de ingreso a la carrera de Profesorado.....

Carrera de Profesorado que cursa:.....

Nº (aproximado) de cursadas aprobadas – sin rendir final.....

Nº (aproximado) de finales aprobados – promocionales o no.....

Nº (aproximado) de cursadas pendientes..... Nº aproximado de finales pendientes.....

Promedio (aproximado) general de la carrera:.....

De ser posible, indique el año de su Plan de Estudios:

A. MENCIONE A TODOS AQUELLOS PROFESORES O AUXILIARES DE CÁTEDRA EN SU CARRERA CUYAS CLASES UD. CONSIDERA QUE SON LOS MEJORES EJEMPLOS DE BUENA ENSEÑANZA.³⁰

.....
.....
.....

B. EXPLIQUE EN ESTE ESPACIO Y CON FRASES BREVES, EL POR QUÉ DE SU ELECCIÓN EN LA PREGUNTA ANTERIOR.

.....
.....
.....
.....

C. PROPORCIONE 5 PALABRAS CLAVE QUE RESUMAN LAS CARACTERÍSTICAS DE LA BUENA ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES ELEGIDOS.

1.	4.
2.	5.
3.	

ANEXO 2. Guión Extendido de Entrevista a Profesores memorables.

³⁰ El uso del adjetivo “buena” [enseñanza] no es simplemente un sinónimo de “con éxito”... por el contrario, la palabra “buena” tiene tanta fuerza moral como epistemológica. 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, G. D. “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza,” en M. Wittrock *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona: Paidós, 1989. P 158)

Grupo GIEEC

Entrevista en profundidad a profesores memorables

GUIÓN

- (No plantear preguntas que se respondan sí o no)
- (No hacer preguntas muy generales o vagas)
- (Otorgar la palabra a las personas para que relaten su CV entendido como curso de vida, trayectoria de vida personal y profesional)

Historia de vida y formación

- iniciar con la biografía escolar, con las experiencias de aprendizaje como niño
- indagar sobre el proceso de haberse convertido en profesor, la formación del profesorado.

Cuestiones a indagar:

- ¿Qué relaciones se establecen entre su vida y la formación?
- ¿Qué elementos y acontecimientos de la vida se quieren reflejar?
- ¿Dónde y cómo se ha formado?
- ¿Qué ha aprendido?
- ¿Qué proyectos ha tenido y cómo movilizan sus experiencias pasadas?
- ¿Qué influencias ha tenido en su orientación en formación y de profesión?
- ¿Qué valores personales se ponen en juego en su práctica docente? ¿Cómo considera que se manifiestan en la labor docente?
- ¿Qué rol le asigna a la enseñanza del pensamiento crítico? ¿Qué recursos didácticos pedagógicos utiliza para realizarlo?

Articular la biografía singular dentro de la estructura general

- la trayectoria subjetiva y las estructuras sociales y profesionales donde se inscribe la trayectoria. Las vidas individuales se sitúan en:
 1. el entorno: contexto social, político, histórico
 2. las personas que rodean al entrevistado: familia., hijos; compañeros, colegas; alumnos
 3. la persona del entrevistado: trayectoria de vida; sentimientos, vivencias; proyectos futuros.

Dimensiones de las entrevistas de historias de vida

- *Nacimiento y familia de origen:* circunstancias particulares: edad, familia., contexto.
- *Factores sociales y culturales en la niñez:* tradiciones culturales y contexto social.
- *Escuela y educación:* lugar, comienzo, duración, final; relaciones maestros, profesores; niveles alcanzados; intereses y acontecimientos destacados.

- *Amor y trabajo*: en el proceso de ser independiente cómo la constitución de su familia influye en la búsqueda y elección del trabajo, sus sentimientos sobre el trabajo.
- *Grandes etapas de la vida*: el entrevistado estructura su propia vida directamente o en base a las instancias del investigador, o a través de acontecimientos críticos internos o externos
- *Principales preocupaciones a lo largo del tiempo*: grandes temas en la vida que surgen naturalmente en el relato o por incidencia del investigador.
- *Visión de futuro, cuestiones abiertas*: proyección del futuro, lo que se desea planificar resignifica el pasado y el presente.
- *Proceso de reconstrucción de la vida*: explicitar qué le ha significado este proceso de reconstrucción autobiográfica, cómo ha experimentado la investigación.

Historia profesional de vida: trata de establecer un balance de vida y expectativas futuras del profesional mediante la exploración cronológica de la vida profesional.

A. Esbozo biográfico general:

- edad o años de ejercicio docente;
- fecha de comienzo de la carrera de profesor en la Universidad.
- inicio en la docencia;
- cambios radicales o momentos críticos a lo largo de la carrera;
- arribo al trabajo actual.

B. Primera etapa biográfica: biografía escolar:

- dónde hizo la primaria y secundaria;
- describir transcurso de la primaria y algunos recuerdos significativos;
- influencia de profesores y compañeros en primaria y secundaria;
- quiénes o qué influyeron más en su carrera en la primaria y secundaria: familia, compañeros, profesores., materias.

C. Segunda etapa biográfica: elección de estudios y duración carrera

C.1. Elección de estudios:

- por qué se decidió a estudiar la carrera;
- factores determinantes en la elección (U.; escuela, familia., profesores., amigos, nivel económico de la familia);
- en qué grado se cumplieron las expectativas personales/profesionales o se generaron otras nuevas.

C.2. Años en la universidad:

- dónde estudió;
- en qué fechas; cuántos tiempo;
- aspectos destacados de sus estudios (libre, regular, etc.);
- profesores o materias más influyentes o favoritos;
- qué le ha servido más en su ejercicio profesional posterior: materias o profesores; mejores y peores [omitir] recuerdos de sus estudios.

C3. Formación práctica en la enseñanza:

- dónde hizo las prácticas;
- qué recuerdos tiene;
- cuáles son los aspectos que más le sirvieron al enfrentarse por primera vez a la enseñanza;
- pensando en ese momento qué tipo de formación necesitó (didáctica general o específica, práctica, etc.);
- cómo valora la formación recibida.

D. Acceso a la enseñanza y ejercicio profesional

D.1. Acceso a la profesión/elección profesional:

- por qué eligió la docencia,
- qué influencias tuvo para hacerlo;
- cómo accedió a la profesión (interino, concursos);
- cómo valora esa etapa;
- está de acuerdo [conforme] con el sistema de acceso y estabilidad que ha tenido.

D.2. Primeros años de docencia.

D.2.a.

- Dónde comenzó a trabajar,
- describir qué sintió/fue esta primera etapa;
- aprendizajes que realizó;
- cambios que sufrió;
- principales preocupaciones profesionales del período.

D.2.b. Socialización profesional:

- cómo planificó las primeras clases;
- quién ayudó;
- cómo realizó su aprendizaje.
- cuáles fueron sus preocupaciones: disciplina, gestión de la clase, cubrir el programa, dar el libro, llevarse bien con colegas, alumnos, padres.

D.2.c. Valoraciones positivas y negativas del período;

- en qué ha cambiado desde entonces.

D. 3. Ejercicio profesional

D.3.a. Destinos ocupados:

- lugares, tempos;
- dónde ha estado más a gusto, comprometido o con ganas de trabajar y por qué.

D.3.b. Responsabilidades especiales, cargos directivos, de gestión.

D.3.c. Desarrollo profesional propio como docente: factores e hitos a destacar:

- compañeros,
- cursos

- experiencias
- Lugar de la didáctica específica en la práctica docente.
- Valores que atraviesan la práctica

D.3.d. Momentos críticos vividos en la carrera profesional:

- discontinuidades en su trayectoria profesional.
- acontecimientos de la vida personal o familiar que han influido en su enseñanza o en el transcurrir de su carrera, grandes cambios personales con influencia en la profesión
- cambios de rumbo o importantes decisiones/elecciones tomadas en lo profesional
- cambios de paradigma
- relaciones causales, valoraciones y sentido de los acontecimientos

D.3.e. Género: cómo ha afectado ser mujer/hombre a la propia carrera y ejercicio de la docencia:

- hijos
- responsabilidades familiares o de otro tipo asociadas con el género
- casos concretos y más relevantes

D.4. Lugar de trabajo actual:

- llegada,
- historia personal vivida allí;
- grado de satisfacción en el lugar;
- momento profesional.

No dejar de indagar sobre los acontecimientos de la vida profesional, personal, de la vida de la institución y macrosociales que impactaron en el profesional que es hoy.

Acontecimientos de la vida profesional	Acontecimientos de la vida personal	Acontecimientos en la vida de la institución	Acontecimientos macrosociales
	Origen familiar, relacionado o no con la enseñanza		Cambios políticos
	Historia escolar		
Opción por la docencia	Personas con influencia (sigue...)	Líderes que han marcado la vida de la institución	
Formación inicial	Incorporación al mundo adulto		
Prácticas de la enseñanza	Situaciones en donde fue necesario reflexionar <i>sobre</i> la práctica o <i>en</i> la práctica		
Destinos	Independencia	Proyectos	Decisiones

provisionales, suplencias, interinatos	económica Elección de forma de vida Matrimonio	realizados	político-administrativas que afectan al colectivo profesional
Destinos definitivos	Nacimiento de hijos	Innovaciones desarrolladas	Reformas escolares
Puestos de promoción ocupados		Relaciones con el Dto., Facultad	
Destinos fuera de la institución			
Discontinuidades importantes en el desarrollo de la carrera	Rupturas y discontinuidades	Conflictos organizativos	Conflictos profesionales a nivel político
Actividades de perfeccionamiento realizadas	Desarrollo de proyectos paralelos a la enseñanza		
	Otros incidentes críticos		
Destino actual			

Otras cuestiones para indagar en la *Vida y trayectoria profesional*

(Habría que decidir si queremos que los docentes reflexionen sobre estas cuestiones: la profesión docente en general, la práctica curricular, la mejora de la enseñanza)

Cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente

¿Por qué se dedica a la enseñanza? ¿Qué sentido le atribuye? ¿Cómo la definiría? ¿Qué le aportó a su vida? ¿Cuáles son sus fuentes de motivación? ¿Cuáles sus recompensas? ¿Cuándo y por qué se siente un buen profesor? ¿En qué ocasiones disfruta?

¿Qué alumnos llaman más su atención y por qué? ¿Cuáles son sus alumnos más problemáticos? ¿Cómo define al alumno ideal?

¿Por qué organiza el trabajo en la manera en que lo hace? ¿Qué rutinas mantiene en su manera de trabajar? ¿Cómo ordena el espacio de su clase?

¿Cómo participa de la vida de sus alumnos? ¿Qué objetivos pretende para sus alumnos?

¿Cómo persigue estos objetivos? ¿Cómo controla si lo consigue?

¿Cuál es su responsabilidad en el futuro de sus alumnos? ¿Qué conflictos encuentra entre los objetivos que Vd. persigue y los que se marcan en las programaciones oficiales? ¿Sus objetivos son compartidos por otros profesores del centro?

Sus estudiantes lo han elegido como un profesor memorable, entre otras cosas por su Pasión al enseñar y específicamente su pasión por la disciplina. ¿Cómo definiría a esa Pasión? ¿Y en qué situaciones de la práctica docente cree que se manifiesta?

Cuestiones para reflexionar sobre la vida profesional

¿Qué acontecimientos de su vida le llevaron a ser docente? ¿Por qué decidió dedicarse a la enseñanza? ¿Qué otras decisiones podría haber tomado? ¿Cómo influyeron en la decisión su familia, sus profesores y sus amigos? ¿Podría identificar referentes de la disciplina en su trayectoria profesional? ¿Qué profesores de historia (grado o posgrado) influyen todavía hoy en su práctica docente? ¿Por qué? ¿Qué queda hoy de aquellas razones que le acercaron a la enseñanza? ¿Cómo ha evolucionado su interés por la enseñanza? ¿Cómo fue su formación de maestro? ¿Le sirvió para el ejercicio de la profesión? ¿Qué es lo mejor que tuvo? ¿Qué le faltó? ¿Cómo fue la incorporación a su primer destino? ¿Qué ayuda tuvo de los compañeros de aquella escuela? ¿Cuáles fueron las dificultades más notables? ¿Qué esfuerzos formativos ha realizado desde entonces? ¿Qué cursos, intercambios, seminarios, proyectos u otros trabajos de formación ha realizado?

¿Dónde ha aprendido las cosas más útiles para su profesión?

¿Qué ha aprendido en la relación con sus colegas? ¿Cómo valora el grado de formación profesional que posee? ¿Cómo han cambiado con el tiempo sus ideas sobre la enseñanza?

¿Dónde ha aprendido la manera de trabajar que sigue ahora?

COMO PARTE DE LA CONSOLIDACIÓN PROFESIONAL: ¿Qué lugar le asigna a la “Investigación” en sus clases? ¿Cómo influye la misma en su desarrollo profesional? ¿Qué le aporta la Investigación a la Docencia y viceversa?

Cuestiones para reflexionar sobre la práctica curricular

¿Cómo transcurre habitualmente un día de clase / una sesión de clase? ¿Qué variaciones introduce en función de la materia, del nivel de los alumnos y alumnas, del día de la semana, en el transcurso del curso?

¿Cómo prepara sus clases? ¿Elabora algún tipo de guión escrito? ¿Qué función juegan los textos en la preparación de sus clases? ¿Qué materiales prepara para sus clases?

¿Cómo decide qué contenidos abordar? ¿Cómo los selecciona y secuencia? ¿Qué papel juegan los contenidos mínimos y los documentos curriculares del centro en esa selección?

¿Cómo aborda la cuestión del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia?

¿Cómo resuelve los problemas de motivación del alumnado, de atención en clase, de clima de aprendizaje? ¿Cómo resuelve los problemas de disciplina?

¿Qué atención presta a las necesidades educativas individuales de cada uno de sus alumnos y alumnas? ¿Cómo atiende las necesidades educativas especiales? ¿Cómo enfoca las acciones de refuerzo educativo? ¿Qué atención presta a los estudiantes más destacados que necesitan ampliar contenidos? ¿Cómo acompaña a sus estudiantes en su posicionamiento como futuros docentes de historia?

¿Cómo resuelve la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y alumnas? ¿Qué papel juegan los objetivos generales de la etapa o los previstos para el ciclo en su modelo de evaluación? ¿Qué papel juegan los objetivos del área? ¿Cómo valora el esfuerzo realizado por alumnos y alumnas? ¿Cómo valora el rendimiento alcanzado? ¿Con qué frecuencia los califica? ¿Qué efecto sancionador, orientador, motivador, juega la calificación en su clase? ¿Qué instrumentos de evaluación del aprendizaje utiliza?

¿Qué convierte a una clase en una experiencia memorable? ¿Qué sentido adquiere lo incierto y lo imprevisible en la experiencia didáctica?

Cuestiones para reflexionar sobre la mejora de la enseñanza

¿Cuáles son las principales acciones formativas, intencionales o no, ámbitos de discusión, experiencias de intercambio, relaciones profesionales, que reconoce Ud. que actúan en la mejora de su práctica?

¿De qué instrumentos dispone para conocer qué cosas funcionan bien en su clase y cuáles otras puede o debe mejorar de su práctica? ¿Qué cosas le motivan para superarse en su profesión? ¿Qué medios y/o recursos demandan para estar en condiciones de mejorar su práctica?

¿Qué mejoras podría incluir en su práctica que tuvieran un impacto directo en la mejora del rendimiento o el aprovechamiento de sus alumnos y alumnas?

¿Cuáles son las expectativas a corto y medio plazo para su propio proyecto profesional?

¿Conoce o podría conocer tecnologías que le permitieran introducir mejoras en su práctica de manera eficaz?

¿Cuál es su visión personal de las innovaciones curriculares propuestas por la administración? ¿Hasta qué punto se identifica con ellas? ¿De que manera participa en su implantación?

Por último, sus estudiantes destacan que en su práctica docente, una significativa relación entre una sólida formación disciplinar y profesional y un conjunto de valores personales que lo definen como un profesor que ha dejado una huella en ellos. La pregunta es ¿Cómo puede definir a esa relación entre formación profesional y sus valores?

¿Consideras que es condición necesaria ser Buena Persona para ser Buen Profesor? ¿Por qué?

¿Qué siente al haber sido elegido por sus estudiantes como un profesor memorable?

ANEXO 3. Guion Resumen de Entrevista a Profesores Memorables del Profesorado en Historia.

(No plantear preguntas que se respondan sí o no)

(No hacer preguntas muy generales o vagas)

(Otorgar la palabra a las personas para que relaten su CV entendido como curso de vida, trayectoria de vida personal y profesional)

No hacer preguntas directas (Goetz & LeCompte)

Historia profesional de vida: trata de establecer un balance de vida y expectativas futuras del profesional mediante la exploración cronológica de la vida profesional.

Cuestiones a indagar:

- ¿Qué relaciones se establecen entre su vida y la formación?
- ¿Dónde y cómo se ha formado?
- ¿Qué ha aprendido?
- ¿Qué proyectos ha tenido y cómo movilizan sus experiencias pasadas?
- ¿Qué influencias ha tenido en su orientación en formación y de profesión?
- ¿Qué valores personales se ponen en juego en su práctica docente? ¿Cómo considera que se manifiestan en la labor docente?
- ¿Qué rol le asigna a la enseñanza del pensamiento crítico? ¿Qué recursos didácticos pedagógicos utiliza para realizarlo?

A. Esbozo BIOGRÁFICO GENERAL:

1. Edad o años de ejercicio docente;
2. Fecha de comienzo de la carrera de profesor en la Universidad.
3. Inicio en la docencia;
4. Arribo al trabajo actual.
5. Dónde hizo la primaria y secundaria;
6. Influencia de profesores y compañeros en primaria y secundaria;
7. Quiénes o qué influyeron más en su carrera en la primaria y secundaria: familia, compañeros, profesores., materias.

B. ACCESO A LA ENSEÑANZA

B.1. Elección de estudios:

1. Por qué se decidió a estudiar la carrera;
2. Factores determinantes en la elección (U.; escuela, familia., profesores., amigos, nivel económico de la familia);

B.2. Años en la universidad:

1. Dónde estudió; en qué fechas; cuántos tiempo;
2. Profesores o materias más influyentes o favoritos

B3. Formación práctica en la enseñanza:

1. Dónde hizo las prácticas; qué recuerdos tiene;
2. Cuáles son los aspectos que más le sirvieron al enfrentarse por primera vez a la enseñanza;

C. TRAYECTORIA Y DESARROLLO PROFESIONAL:

C.1. Acceso a la profesión/elección profesional:

1. Por qué eligió la docencia,
2. Qué influencias tuvo para hacerlo;
3. Cómo accedió a la profesión (interino, concursos);

C.2. Primeros años de docencia.

1. Dónde comenzó a trabajar,
2. Describir qué sintió/fue esta primera etapa;
3. Aprendizajes que realizó;
4. Principales preocupaciones profesionales del período.
5. Cómo planificó las primeras clases; - quién ayudó;
6. Cómo realizó su aprendizaje.

7. En qué ha cambiado desde entonces.

C.3. Ejercicio profesional

1. Destinos ocupados: lugares, tempos;
2. Responsabilidades especiales, cargos directivos, de gestión.
3. Desarrollo profesional propio como docente: factores e hitos a destacar, compañeros, cursos, experiencias
4. Cambios de rumbo o importantes decisiones/elecciones tomadas en lo profesional,
5. La Formación de Posgrado y el lugar de la investigación en el trayecto profesional

D.4. PRACTICA DOCENTE:

1. Historia como disciplina y como contenido a enseñar. Particularidades.
2. El alumno como protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje;
3. Trasposición Didáctica del Contenido.
4. Lugar de la didáctica específica en la práctica docente.
5. Valores que atraviesan la práctica
6. El pensamiento crítico en la Historia.
7. Trabajo de la cátedra y su planificación.
8. El uso de las Nuevas Tecnologías en la práctica docente.
9. La investigación y la docencia en el aula universitaria.
10. Situaciones en donde fue necesario reflexionar *sobre* la práctica o *en* la práctica

Cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente

¿Por qué se dedica a la enseñanza? ¿Qué sentido le atribuye? ¿Cómo la definiría? ¿Qué le aportó a su vida? ¿Cuáles son sus fuentes de motivación? Específicamente, ¿Por qué enseñar o investigar la Historia?

¿Cuándo y por qué se siente un buen profesor? ¿En qué ocasiones disfruta?

¿Qué alumnos llaman más su atención y por qué? ¿Cómo define al alumno ideal?

¿Por qué organiza el trabajo en la manera en que lo hace? ¿Qué rutinas mantiene en su manera de trabajar? ¿Cómo ordena el espacio de su clase?

¿Cómo participa de la vida de sus alumnos? ¿Qué objetivos pretende para sus alumnos?

¿Cómo persigue estos objetivos? ¿Cómo controla si lo consigue?

Sus estudiantes lo han elegido como un profesor memorable, entre otras cosas por su Pasión al enseñar y específicamente su pasión por la disciplina. ¿Cómo definiría a esa Pasión? ¿Y en qué situaciones de la práctica docente cree que se manifiesta?

Cuestiones para reflexionar sobre la vida profesional

¿Qué acontecimientos de su vida le llevaron a ser docente? ¿Podría identificar referentes de la disciplina en su trayectoria profesional? ¿Qué profesores de historia (grado o posgrado) influyen todavía hoy en su práctica docente? ¿Por qué? ¿Qué quedó en usted de aquellos referentes?

¿Cómo fue su formación en la didáctica específica? ¿Le sirvió para el ejercicio de la profesión? ¿Qué mantuvo y que modificó?

¿Qué ha aprendido en la relación con sus colegas, particularmente de su cátedra? Como parte de la consolidación profesional: ¿Qué lugar le asigna a la “Investigación” en sus clases? ¿Cómo influye la misma en su desarrollo profesional? ¿Qué le aporta la Investigación a la Docencia y viceversa?

Cuestiones para reflexionar sobre la práctica curricular

¿Cómo transcurre habitualmente un día de clase / una sesión de clase? ¿Qué variaciones introduce en función de la materia, del nivel de los alumnos y alumnas, del día de la semana, en el transcurso del curso? ¿Qué lugar ocupa la Teoría y la Práctica en sus clases?

¿Cómo prepara sus clases? ¿Elabora algún tipo de guion escrito? ¿Qué función juegan los textos en la preparación de sus clases? ¿Qué materiales prepara para sus clases?

Partiendo de la complejidad y la habilidad que requiere construir una síntesis coherente de cada proceso histórico donde debe seleccionar actores, momentos, problemáticas, ideologías temas. ¿Cómo decide qué contenidos abordar? ¿Cómo los selecciona y secuencia? ¿Qué papel juegan los contenidos mínimos y los documentos curriculares del centro en esa selección? ¿Cómo aborda la cuestión del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia? ¿Qué dificultades encuentra al hacerlo?

¿Qué rol juegan otras ciencias en la enseñanza de la Historia?, es decir ¿Qué lugar le atribuye a la interdisciplinariedad en la Historia?

A su criterio ¿Qué recursos didácticos aproximan o facilitan la incorporación del pensamiento histórico crítico?

Jackson en su obra “La vida en las aulas” sostenía que “el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” ¿Cómo definiría el vuelo de esa mariposa en la enseñanza de la historia?

¿Cómo resuelve los problemas de motivación del alumnado, de atención en clase, de clima de aprendizaje? ¿Qué atención presta a las necesidades educativas individuales de cada uno de sus alumnos y alumnas? ¿Cómo atiende las necesidades educativas especiales? ¿Cómo acompaña a sus estudiantes en su posicionamiento como futuros docentes de historia?

¿Cómo resuelve la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y alumnas? ¿Qué instrumentos de evaluación del aprendizaje utiliza?

¿Cuánto tiene la enseñanza de la historia de vocación y cuanto de oficio?

¿Qué convierte a una clase en una experiencia memorable? ¿Qué sentido adquiere lo incierto y lo imprevisible en la experiencia didáctica? ¿Qué clase o momento de la clase le provoca más placer? ¿Por qué?

Cuestiones para reflexionar sobre la mejora de la enseñanza

¿Cuáles son las principales acciones formativas, intencionales o no, ámbitos de discusión, experiencias de intercambio, relaciones profesionales, que reconoce Ud. que actúan en la mejora de su práctica?

¿De qué instrumentos dispone para conocer qué cosas funcionan bien en su clase y cuáles otras puede o debe mejorar de su práctica? ¿Qué cosas le motivan para superarse en su profesión?

¿Qué mejoras podría incluir en su práctica que tuviera un impacto directo en la mejora del rendimiento o el aprovechamiento de sus alumnos y alumnas?

Por último, sus estudiantes destacan que en su práctica docente, una significativa relación entre una sólida formación disciplinar y profesional y un conjunto de valores personales que lo definen como un profesor que ha dejado una huella en ellos. La pregunta es ¿Cómo puede definir a esa relación entre formación profesional y sus valores?

¿Consideras que es condición necesaria ser Buena Persona para ser Buen Profesor? ¿Por qué?

¿Qué siente al haber sido elegido por sus estudiantes como un profesor memorable?