

VOL. 18, Nº1 (enero-abril 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

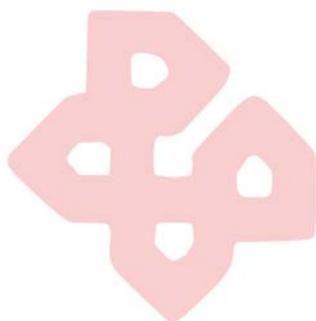
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 13/07/2013

Fecha de aceptación 09/04/2014

RESIGNIFICAR LA BUENA ENSEÑANZA DESDE LA VOZ DE DOCENTES MEMORABLES EN EDUCACIÓN SUPERIOR CONFRONTADA CON ORTEGA Y GASSET Y OTROS ACADÉMICOS

*Rethink the good teaching from the voice of memorable teachers in
higher education in discussion with Ortega y Gasset and other academics*



*Luis Gabriel Porta y María Cristina Sarasa
Universidad Nacional de Mar del Plata (La Argentina)
E-mail: luporta@mdp.edu.ar, mcsarasa@hotmail.com*

Resumen:

La indagación narrativa es un modo de conocimiento y de investigación que permite acceder a los paisajes de conocimiento práctico profesional de los docentes y brinda una puerta de entrada a la privacidad de las aulas. La investigación narrativa ha impactado considerablemente en las maneras en que se estudia y comprende cómo los docentes aprenden su oficio y desarrollan luego su práctica profesional. Esta presentación aspira a examinar algunas categorías derivadas de dos entrevistas en profundidad de carácter biográfico-narrativo realizadas a un docente memorable que se desempeña en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. En el transcurso del estudio se observan y resignifican teóricamente categorías de la buena enseñanza –derivadas de las vivencias del entrevistado– que involucran, entre otros aspectos, al conocimiento personal del docente, su amor por los estudiantes y su tarea, los visos morales de sus prácticas y la concepción de la enseñanza como un juego que merece ser abordado con seriedad.

Palabras clave: investigación biográfico-narrativa, conocimiento docente, buena enseñanza, educación superior, profesores memorables.

Abstract:

Narrative inquiry constitutes a body of knowledge and research which reveals teachers' personal practical knowledge landscapes as enacted in the privacy of their classrooms. Narrative inquiry has had considerable impact on the ways in which teachers' learning of their craft and subsequent development of their practice take place. This presentation aims at reexamining several categories retrieved from two in-depth biographical interviews with a memorable professor at the State University of Mar del Plata, Argentina. The study analyses and theoretically resignifies good teaching categories –derived from the interviewee's life experiences– involving, among other aspects, teachers' personal knowledge, their love for the students and their work, the moral principles of their practices, and the view of teaching as a game that deserves to be seriously played.

Key words: *narrative inquiry, teacher knowledge, good teaching, higher education, memorable professors.*

1. Introducción y antecedentes

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) es miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEEd), radicados en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. El GIEEC comenzó estudiando la buena enseñanza con su proyecto 2003-2005, "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica". Esta investigación se basó en la elección de buenos profesores por parte de una selección dirigida de buenos alumnos del Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades. Ulteriormente, se especificó el significado de la buena enseñanza, a partir de las diversas formas de narrar de estos estudiantes y de los docentes por ellos reconocidos (Álvarez & Porta, 2004; Porta & Sarasa, 2006, 2008). A continuación, el proyecto 2006-2007, "Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza", prosiguió el trabajo con las entrevistas en profundidad realizadas a estos docentes registrados, volviendo sobre las narrativas de los buenos estudiantes, vinculando al discurso del aula con los buenos modelos de enseñanza (Álvarez, 2006; Álvarez & Sarasa, 2007; Porta, 2006; Álvarez & Porta, 2008; Sarasa, 2008).

El proyecto 2008-2009, "Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables", amplió el contexto de la indagación incorporando los cinco profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP (Sarasa, Porta & Álvarez, 2008). Nuevamente, se inició el estudio requiriendo a estudiantes avanzados de las cinco carreras que identificaran a profesores memorables. La meta era analizar las (auto) biografías profesionales de estos docentes, buscando aquello que el GIEEC ha denominado (Álvarez & Porta, 2012; Álvarez, Porta & Sarasa, 2010a; Sarasa, 2012) las "huellas" de la "buena enseñanza", esas profundas marcas en la biografía escolar que dejan los mentores y que subsisten en la actualidad en los profesores universitarios de nuestras investigaciones (Jackson, 1999, 2002; Litwin, 2008). Para identificar a estos docentes, se administraron encuestas semi-flexibles anónimas a, como se ha indicado, grupos de estudiantes avanzados (Porta, Sarasa & Álvarez, 2011).

El proyecto 2010-2011, "Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes", ahondó en la riqueza de las entrevistas que se habían obtenido en el Proyecto III, en especial respecto de aquellas

categorías emergentes que involucraban a los mentores y guías de los entrevistados y a sus pasiones intelectuales (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010b, 2010c). Finalmente, el proyecto 2012-2013, "Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales e identidad profesional", triangula las entrevistas individuales a los docentes memorables de los Proyectos III y IV con entrevistas focalizadas a estos protagonistas. Extiende el ámbito de la investigación, abarcando docentes de las Facultades de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP. Este trabajo, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, presenta los resultados de dos entrevistas biográficas en profundidad realizadas en 2012 a un docente memorable de esta unidad académica.

2. Marco teórico-metodológico del estudio

Las categorías que se entretajan a partir de las existencias y prácticas profesionales de los docentes memorables, reveladas mediante la investigación biográfico-narrativa, suelen girar en torno a lo personal e interior (Kwo & Intrator, 2004). Estos aspectos de la docencia van más allá de las trayectorias formativas y de los conocimientos disciplinares, descansando sobre la noción de que un buen docente no nace sino que se hace (Day, 2007; Kane, Sandretto & Heath, 2004). Connelly y Clandinin definieron hace ya mucho tiempo al conocimiento práctico personal de los docentes, concebido en términos de una narrativa de vida percibida justamente al ser relatada:

El conocimiento práctico personal reside en la experiencia pasada del docente, en su mente y cuerpo actuales y en sus acciones y planes futuros. El conocimiento práctico se encuentra en la práctica del docente. Es, para cualquier docente, su manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones futuras para enfrentar las exigencias de la situación presente (Connelly & Clandinin, 1988, p.25).

Este conocimiento práctico personal se halla anclado en sitios de práctica y de indagación, espacios complejos que Connelly y Clandinin, en sus estudios pioneros, han denominado metafóricamente paisaje de conocimiento profesional, el cual

tiene un sentido de expansión y la posibilidad de llenarse con gente, cosas y eventos diversos en diferentes relaciones. La visión acerca del conocimiento profesional en términos de su inclusión de un paisaje requiere, a su vez, de la noción del conocimiento profesional como algo conformado por una gran variedad de componentes e influenciado por una amplia variedad de personas, lugares y cosas. Porque concebimos al paisaje del conocimiento profesional como compuesto de relaciones entre personas, lugares y cosas, lo consideramos un paisaje moral e intelectual a la vez (Clandinin & Connelly, 1995, p. 4-5).

La investigación narrativa en educación que deriva del trabajo fundador de Connelly y Clandinin (Clandinin, Pushor & Orr, 2007; Connelly & Clandinin, 2006) se nutre, a su vez, de la teoría de la experiencia de Dewey (1938/1998), para quien aquellos conocedores que reflexionan sobre su experiencia confrontan lo desconocido, otorgándole sentido y luego actuando en consecuencia. Dewey postula dos criterios de la experiencia que sirven para desarrollar una visión narrativa de la ésta. El primero es la interacción: los individuos deben no sólo comprenderse como tales sino también en sus relaciones dentro de un contexto social. El segundo criterio es la continuidad de las experiencias que nacen sucesivamente conduciendo, a su vez, a otras. Se trata, entonces, de un continuo donde el pasado adquiere una base experiencial.

Asimismo, Dewey (1910/1997) caracterizó a las herramientas intelectuales de la indagación como el medio por el cual los humanos tornan educativa a la experiencia. Mediante la razonabilidad (para buscar alternativas), la responsabilidad (para inspeccionar las consecuencias) y la sinceridad (para un auto examen continuo) los docentes logran reconocer sus supuestos sobre sí mismos, sus alumnos, el currículo que enseñan y la naturaleza e impacto de sus prácticas de enseñanza (Johnson, 2006). Así, profundamente imbuidos de la filosofía de Dewey, Connelly y Clandinin (1994) postulan cuatro supuestos que subyacen al valor de la narrativa en la docencia: la concepción de la educación docente como un proceso de por vida; como una historia de vida; como relación establecida entre sujetos y como continuo. A partir de allí, explican a las trayectorias docentes desde una perspectiva narrativa en términos de la metáfora de la reconstrucción del pasado.

De esta alegoría inicial se derivan otras seis metáforas que iluminan a los docentes, a su formación y a su desarrollo profesional: la vida como relato vivido; la educación como crecimiento e investigación; el significado de la vida adquirido a través de los relatos; la comprensión de las propias historias como requisito para comprender las de otros; la formación como un proceso de contar y volver a contar historias de maestros y alumnos y la experiencia docente como conversación sostenida. Este contar una y otra vez historias asemeja un cultivo vivencial y transformativo.

Las narrativas que reflejan el conocimiento práctico personal dentro del paisaje que lo cobija permiten adentrarse en los estilos y las maneras en que los docentes organizan sus clases (Fenstermacher & Richardson, 2005), sin olvidar al método cuyo carácter es universal y epistémico. Muy brevemente, el estilo es de carácter particular, y alude a características de la personalidad, o atributos personales, reflejados en el acto de enseñar. En resumen, se trata de la conducta del docente que revela su personalidad (Fenstermacher, 1999, 2001). La manera es una dimensión moral de carácter universal. Indica rasgos, disposiciones, cualidades o virtudes de tipo intelectual o moral propiamente dichas (Fenstermacher, Osguthorpe & Sanger, 2009). La narrativa devela estos estilos y maneras que se hallan en el corazón de las prácticas (Palmer, 1997/2007). No resulta necesario, a la sazón, extenderse más para comprender que las narrativas revelan las maneras morales y estilos personales de las prácticas más que los métodos y técnicas de enseñanza o los conocimientos disciplinares—cuya existencia nadie cuestiona (Burant, Chubbuck & Whipp, 2007).

En nuestro trabajo abordamos a la narrativa en sus dos acepciones. La primera implica al fenómeno estudiado precisamente con formato biográfico-narrativo. La segunda involucra un enfoque de investigación cualitativo y narrativo (Connelly & Clandinin, 1994). Dentro de este marco teórico-metodológico, entonces, ubicamos nuestra investigación sobre el docente memorable en la educación superior, cuyo caso presentamos seguidamente.

3. Presentación y discusión de resultados

El trabajo que se presenta recoge las principales reflexiones de este profesor memorable y las confronta —como referente de autoridad académica— con las de Ortega y Gasset en torno a la Educación Superior.

A continuación, se exponen categorías de análisis derivadas de dos entrevistas en profundidad de carácter biográfico narrativo (Bolívar & Domingo, 2006; Bolívar, Domingo & Fernández, 2001) realizadas a un docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de

la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. El profesor fue identificado como memorable por alumnos, graduados y colegas.

Espontáneamente, al explicársele el tema de la entrevista, manifiesta lo siguiente

“Si yo hoy tuviera que aconsejar a un profesor para darle algún consejo pedagógico es que el tema lo sepa pero... a fondo total... Y no tanto el tema en sí sino cómo se ha pensado ese tema. Es decir ¿quién lo trató? Y cómo lo trataron... Lo primero el tema”.

En un trabajo clásico sobre lo que constituye el conocimiento, Schulman (1986) discernió entre tres categorías de conocimientos docentes sobre contenidos—disciplinares, pedagógicos y curriculares. Observamos que el entrevistado subraya la primera categoría (Lowenberg Ball & McDiarmid, 1989). Continúa expresando el docente respecto de los dos aspectos que hacen a la buena enseñanza.

Y segundo...Ganas de hacerlo... Lo primero que tenés que hacer es la relación con el chico y con la chica. Primera condición para enseñar un tema. Claro, que a esta altura, yo me puedo dar el gusto de decirle a una chica que la quiero o a un chico que lo quiero... Pero es indispensable. Si vos no los querés, es imposible...De las dos cosas [saber el tema y querer al alumno] le doy más importancia a lo segundo que a lo primero...

... A esa edad ni sienten si alguien los quiere y no se resiste ninguno a que lo quieran...

... Ellos a esta edad se mueven mucho por lo afectivo. Lo afectivo tiene mucho peso.

Asimismo, en otro momento de las entrevistas, indica el profesor que

“yo quiero dar clase. Yo *necesito* dar clase... Para vivir. Es decir, es parte de mi vida. Forma parte de mi vida real...Yo estoy enamorado de esto...”

Estas palabras resaltan el papel integral del amor (Steiner, 2004) más que el rol de las ya ampliamente estudiadas pasiones intelectuales en la educación (Day, 2004, 2007; Day & Gu, 2010; Day & Lee, 2011; Fried, 1995; Hargreaves, 1998, 2001; Newmann, 2006; Palmer, 1997/2007, 1999/2007). Este amor es un deseo de conectarse que permite la creatividad y reconoce en los alumnos a seres humanos en búsqueda de significado. El amor deviene asimismo una forma de energía, un discurso y una práctica. Más que con el contenido, la relación emotiva se da aquí con los alumnos y con el deseo de lograr el bien para los estudiantes (Liston & Garrison, 2004).

Michalinos Zembylas (2005, 2007) se ha ocupado extensamente de la fuerza creativa del deseo y sus formas de seducción en la enseñanza. Se fundamenta en la noción de deseo productivo de Deleuze y Guattari (Deleuze, 2004; Deleuze & Guattari, 1987) —justamente aquél que mueve, libera y produce. Zembylas (2005, 2007) traza así una pedagogía del deseo, entendida como un encuentro relacional entre individuos durante el cual se crean muchas posibilidades de crecimiento (o de “alumbramiento”, como veremos más adelante que dirá nuestro entrevistado). La pedagogía del deseo incluye las prácticas afectivas y relacionales que observamos en las citas de la entrevista. Otros autores críticos imaginan al deseo como la forma que cobran, en el plano social, las esperanzas y los sueños, que —como resultado— pueden adoptar formas emancipatorias (Kelly, 1997).

El amor se entrelaza durante nuestras entrevistas con las visiones que sostiene el profesor memorable acerca de los estudiantes y de sus vidas. Veremos, en principio, que estas concepciones están profundamente arraigadas en la experiencia vital del entrevistado.

Se expresan en una anécdota que recuerda de cuando, hace ya muchos años, era docente en una escuela secundaria.

... fuimos con [una profesora] a hablarle al profesor Gaspar Martín, que para nosotros era un excelente profesor. Y le dijimos: “Profesor, los chicos no estudian...” Mirá la queja, una queja bien de esa época ¿no? Hoy no lo haría jamás, jamás diría eso... Y el profesor nos dijo: “pero, profesor[es], déjenlos a los chicos, que hagan lo *suio*”—era español— “que hagan lo *suio* en este momento...” ¡Ah! Nos dijo una cosa... “No importa, el alumbramiento viene después”. Mirá vos qué cosa. Después de grandes nos dimos cuenta de eso ¿no? “¡El alumbramiento viene después!” Solo. Y yo eso se lo digo a cualquiera de los chicos hoy. ¡El alumbramiento viene después!

Estas profundas convicciones no sólo se apoyan en vivencias de carácter emocional. El profesor memorable reconoce haber tenido en su disciplina, al realizar sus estudios de grado y postgrado, una formación “muy hispanista”. En sus palabras encontramos ecos de quien ha sido indudablemente uno de sus grandes mentores intelectuales y protagonista de sus clases. En *La historia como sistema*, Ortega y Gasset (1935/2001, p. 1) expresa al comienzo:

“pero la vida no nos es dada, no nos es dada hecha, sino que necesitamos hacérsela nosotros; cada cual la suya. La vida es quehacer...”. Igualmente, reitera ya hacia el final, el pensador español: “... lo único que nos es dado y que hay cuando hay vida humana es tener que hacérsela, cada cual la suya. La vida es un gerundio, no un participio...” (p. 14).

Nuestro docente memorable insiste con su postura

... Hoy lo aplico. Dejo a los chicos que hagan lo *suio*... Están viviendo el tránsito de la adolescencia. ¡Están haciendo una cosa muy importante! Más importante que la que yo le doy...

En un momento muy especial se lo piden [al tiempo] de su vida... Yo, cuando estoy con ellos, no puedo olvidarme de su vida. Pienso más en su vida que en la materia que estoy dictando...

No podemos obviar aquí otras notables resonancias. Ortega y Gasset, en *Misión de la Universidad* (1930/1982, p.163), hace un

“Elogio de las virtudes de la mocedad” que son “la risa, la amistad, el amor y el entusiasmo... Esto es así pues en cada edad la vida toma una forma peculiar que necesita de sus virtudes afines...” [Opina también que] “El joven vive fuera de sí, atraído a toda hora por cuanto le rodea—en tanto que, para el anciano, vivir es estar vuelto de espaldas al mundo, reconcentrado en sí... La juventud es el lujo vital y sus virtudes las virtudes de la vida en reboso (Ortega y Gasset, 1930/1982, p.163).

Por todo esto, para Ortega, “la juventud necesita una pedagogía del amor” (1930/1982, p.166), que nos permite retomar las prácticas afectivas y relacionales de Zembylas (2005, 2007).

En nuestra entrevista, el afecto por el alumno y el hondo respeto por la etapa de su vida que se halla transitando también están arraigados en una concepción moral de la enseñanza. Indica el profesor memorable

Yo... parto de la idea que nos dijo ese profesor: “el alumbramiento viene después”... En la vida de uno también pasó eso. El alumbramiento vino después solo. Y le doy más importancia a eso que a la materia que estoy dictando. Se la dicto lo mejor posible... Yo soy con él [alumno] disciplinado a lo máximo. Le cumplo lo máximo. No le faltó nunca... Cumplo el horario perfectamente con él... Estoy a su lado constantemente... Ellos saben que si me precisan me tienen. Y en la materia les doy todo lo que tengo... Yo comprendo que en alguna materia hay profesores que se quedan con lo último... No se lo dan... Le dan hasta cierto punto al alumno.

Pero donde tiene que entregarse él [profesor], algunas cosas que le han costado a él mucho trabajo no... eso no se lo da...

Y los chicos, que son tan receptivos.... Y reciben todo y lo entienden todo. Lo saben todo ¿eh? Se dan cuenta de todo ¿eh? De cómo somos [con el profesor adjunto]. Enseguida se dan cuenta... Y uno aprende de ellos todos los días...

... Ellos saben perfectamente que tengo mucha fe en ellos. Yo tengo mucha fe. Sí, sí. Indudablemente que tengo mucha fe...

Estas maneras de enseñar (Osguthorpe, 2008) dejan ver la moral de las prácticas. Como se ha indicado, la forma de enseñar es el proceder que revela precisamente los rasgos y disposiciones morales del profesor. Vemos que compromete a la identidad toda del docente, no tanto lo que sabe o hace sino quién es. Estas narrativas muestran esencialmente cómo nuestro profesor memorable realiza prácticas que despliegan adverbialmente trazos morales: enseña respetuosa, responsable, generosa y solidariamente. En su concepción pragmática de la moral, Dewey, postulaba dos dimensiones relacionadas. Por una parte, se hallan las reglas morales —fórmulas, fijas y estáticas— que no representan una autoridad categórica. Por otra, se encuentra la experiencia moral propia de los agentes, que responde a las demandas de situaciones concretas, vivenciales como en este caso (Dewey, 1936; Mou, 2001).

A continuación, observamos cómo en su trayectoria profesional el entrevistado hace ostensible una ruptura con su biografía escolar y universitaria. Al preguntársele si en su propia docencia replica las enseñanzas recibidas, se expresa con vehemencia en los siguientes términos:

¡Nooooo! ¡Nooooo! [Risas]. Era tal cual era la vida en aquella época. El profesor se sentaba... en la universidad el profesor se sentaba en su escritorio y de ahí hablaba ¿eh? Ni siquiera parado.

El profesor ha roto con lo aprendido en su noviciado de la observación (Huberman, Thomson & Weiland, 1997; Lortie, 1975). Ha enfrentado los desafíos de su propia formación y los ha superado al realizar elecciones críticas en torno a qué tipo de profesor quería y debía ser (Leskelä-Kärki, 2008).

La última categoría derivada de la entrevista es la noción del juego en la enseñanza y el aprendizaje. En las palabras del profesor memorable:

... Yo creo que la manera de aprender mejor es jugando. Es muy difícil jugar y es muy difícil llegar a la etapa de jugar con el alumno. Jugar es hablar de cualquier cosa con él pero enseñarle muy seriamente.

Al solicitarle al docente que ampliara esta noción del juego, éste remitió a los entrevistadores a la "Carta a un joven argentino que estudia filosofía", que Ortega y Gasset (1925/2007) escribiera originariamente para *La Nación*. Indica ya hacia el final de su carta el filósofo:

...Todo el que incita a los jóvenes para que abandonen el sublime deporte cósmico, que es la juventud, y salgan de ella para ocuparse de las cosas llamadas "serias"—política, reforma del mundo—es deliberada o indeliberadamente dañino. Porque esas cosas serán todo lo "serias" que se quiera, pero cede a un puro prejuicio quien cree, sin más, que lo "serio" es lo importante y esencial... En lugar de invitar al joven a hazañas patéticas, de falsa gesticulación solemne, yo diría: ... Amigo mío, ciencia, arte, moral inclusive, no son cosas "serias", graves, sacerdotales. Se trata meramente de un juego. Pero así como la acción que no nos es dada eludir puede, sin desdoro, ser mal ejecutada—ya que nos viene impuesta—el juego exige que se juegue lo mejor posible. Precisamente su "falta de seriedad" hacia fuera—su falta de

forzosidad—le dota espontáneamente de una “rigurosa seriedad” interna... Yo espero mucho de la juventud intelectual argentina. Pero sólo confiaré en ella cuando la encuentre resuelta a cultivar, muy en serio, el gran deporte de la precisión mental (Ortega y Gasset, 1925/2007, p. 96-98).

Ortega prefería el término deporte al de juego. El docente entrevistado, cuya visión se haya tan impregnada de las ideas del pensador acerca del cual enseñó durante tantos años, le asigna al juego esta libertad de acción y creatividad, pero practicado con las reglas del deporte de Ortega. Respecto del deporte, sostiene el texto *Sobre la razón histórica*.

Quedémonos, pues, en un justo medio, cuando hacemos teoría y tratamos con ideas, entre la abrumadora seriedad de la vida, del *vivir*, y la irresponsable liviandad del jugar. Ese justo medio es el *deporte*, que tiene del vivir el riguroso esfuerzo y tiene del jugar el albedrío con que se emprende (Ortega y Gasset, 1940-1944/1980, p.26).

Más adelante en la misma obra puede leerse que

... la teoría pertenece como la literatura al orbe irreal de la fantasía. Lo serio de la teoría es su aplicación, su práctica. Toda teoría es, en principio, practicable; pero ella, la teoría misma, es irrealdad e imaginación. De aquí que el temple adecuado al teorizar... no sea la abrumadora seriedad del vivir, sino la alciónica jovialidad del deporte... (Ortega y Gasset, 1940-1944/1980, p.36).

En el transcurso de la entrevista el profesor explica cómo es el juego en la clase colegiada que hace ya décadas brinda con su adjunto

Jugamos de muchas maneras. ... [El adjunto] juega... a veces mucho, mucho juega discutiendo conmigo o suponiendo que piensa diferente. Haciendo ver como que él no tiene la misma idea de lo que yo estoy diciendo... Por ejemplo, supónete, jugar... Yo puedo estar hablando sobre los Borbones y termino de hablarles muy bien y [el adjunto] les dice “Chicos, no le hagan caso al profesor porque no los quiere”.

En su libro *Dar clase con la boca cerrada*, Don Finkel (2008, p. 27) ubica a la “buena docencia” en varias prácticas—tales como, entre otras, la enseñanza socrática, el aprendizaje fuera del aula, la clase organizada en torno al debate y las comunidades de pares escritores. El último caso que presenta Finkel (2008, p. 221) es el de “dar clase con un colega” o la “enseñanza colegiada” donde dos profesores dan una asignatura—o clases—en conjunto haciendo públicas las conversaciones disciplinares que se mantienen entre pares en consejos, reuniones académicas o seminarios profesionales. Frecuentemente, ambos colegas exponen conscientemente puntos de vista divergentes para que los estudiantes decidan a quién creer o no, desarrollando tal vez una tercera visión. Se trata de otra forma de separar a la autoridad del poder, creando entornos para el desarrollo de la comprensión.

Asimismo, esta clase colegiada remite, en parte, a dos de las configuraciones didácticas de Litwin (1997). La primera es la progresión no lineal con estructuras de oposición que

implica el tratamiento de un tema que transparenta el modo del pensamiento del docente en relación con una cuestión o problema en controversia y con el que toma partido... El docente reconoce que toma partido o posición y despliega una información que difícilmente soportará un sistema clasificadorio o descriptivo (Litwin, 1997, p. 44).

De esta manera, se explicitan los valores y creencias del docente, aunque esta contradicción

no es dogmática sino problematizadora, es crítica y analítica... Es controvertida y polémica y asume riesgos de comprometerse públicamente en relación con temas de controversia... (Litwin, 1997, p.45).

La segunda configuración a la que asemeja esta clase de pares es la secuencia de progresión no lineal con pares antinómicos, donde "*se reconoce a lo largo de la clase posiciones antinómicas respecto de los conceptos que intenta contraponer para su descripción*" (Litwin, 1997, p. 45).

A continuación, en nuestras someras conclusiones, aprovecharemos las instancias de problematización que las narrativas nos brindan para reflexionar sobre la buena enseñanza y las prácticas de los docentes memorables.

4. Consideraciones finales

Siguiendo a Polkinghorne (1988), entendemos a la investigación narrativa como un transcurrir compartido de discernimiento (Bruner 1991) que torna visibles a las prácticas. El valor de la narrativa en la investigación educativa es que justamente vincula a los profesores mediante aquello que tienen en común: su individualidad (Kelchtermans, 1999, 2005). Esta singularidad permite acceder a nuevas formas de conocimiento práctico y personal (Pinnegar y Daynes, 2007) en contextos locales. Dijo nuestro entrevistado:

Si yo hoy tuviera que aconsejar a un profesor para darle algún consejo pedagógico es que el tema lo sepa pero... a fondo total... Y segundo... Ganas de hacerlo... Lo primero que tenés que hacer es la relación con el chico y con la chica. Primera condición para enseñar un tema.

Estas ideas dan por tierra, en términos muy pedestres, con los talles únicos y las recetas magistrales para la formación, el desarrollo y el transcurrir de las prácticas (Hayes, 2009). Por eso, el giro narrativo se vuelca a las palabras y no a las cifras como datos. La narrativa crea ocasiones públicas para visibilizar las formas en que los docentes otorgan sentido a las teorías y las resignifican en sus prácticas, tal como manifestaba el docente memorable:

... Hoy lo aplico. Dejo a los chicos que hagan lo *suio*... Están viviendo el tránsito de la adolescencia. ¡Están haciendo una cosa muy importante! Más importante que la que yo le doy...

En el concepto de *praxis* de Freire (1970), el conocimiento experiencial se organiza en torno a—y se transforma mediante—el conocimiento teórico, expresándose mediante las voces de los actores (Bakhtin, 1981). La legitimación del conocimiento instituido por la *praxis* le habilita a esta última un lugar en la base de conocimientos de las profesiones y las disciplinas. La narrativa, una vez más, ha tornado esto posible, al develar los complejos discernimientos que los docentes poseen como "habitantes nativos" de sus contextos de enseñanza, de sus paisajes de conocimiento personal (Clandinin & Connelly, 1995), donde "jugar es hablar de cualquier cosa con [el alumno] pero enseñarle muy seriamente" en un entorno natural de aprendizaje crítico natural (Bain, 2007) o aprendizaje pleno (Perkins, 2010).

Finalmente, recordemos una vez más a Lortie (1975) —el autor que acuñó el concepto del noviciado de la observación— quien nos decía que en la escolarización abundan las

prescripciones y escasean las descripciones. Las primeras son normativas de carácter global o universal que poco tienen que ver con representaciones de formas de individuales de enseñar ancladas en sus contextos locales. Como explicaba el profesor memorable,

... parto de la idea que nos dijo ese profesor: “el alumbramiento viene después”... En la vida de uno también pasó eso. El alumbramiento vino después solo.

Estas descripciones tan necesarias en la educación pueden obtenerse mediante la investigación biográfico-narrativa (Twigg, 2010), que resignifica el sentido de las trayectorias donde se construyen los verdaderos saberes de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Z. (2006). El discurso como unidad didáctica. En L. Porta & M. C. Sarasa, (Eds.), *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* (pp.245-266). Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Álvarez, Z. & Porta, L. (Eds.). (2004). *La formación del profesorado. Abordajes teóricos y miradas prácticas*. Mar del Plata: GICIS, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Álvarez, Z. & Porta, L. (2008). Biografías memorables, relatos sobre buenos profesores. En L. Porta & M. C. Sarasa (Eds.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 219-245). Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Álvarez, Z. & Porta, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de Educación*, 3(4), 75-88.
- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. C. (2010a). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 89-98.
- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. C. (2010b). La recuperación biográfica del rol de los mentores como contribución a la formación de jóvenes docentes e investigadores. En *Actas II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones* (pp. 1-11). Buenos Aires: UBA.
- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. C. (2010c). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Revista Praxis Educativa*, 14(14), 42-48.
- Álvarez, Z. & Sarasa, M. C. (2007). Una mirada a la buena enseñanza desde los relatos de profesores y alumnos. En M. Borgström & L. Porta (Eds.). *La formación de profesores en Suecia y Argentina: lecturas y perspectivas convergentes* (pp. 107-132). Edición bilingüe español-inglés. Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*. Edited by M. Holquist. Translated by C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), w/p.
- Bruner, J. (1991). Self-making and world-making. *Journal of Aesthetic Education*, 25(1), 67-78.
- Burant, T.J., Chubbuck, S. M. & Whipp, J.L. (2007). Reclaiming the moral in the dispositions debate. *Journal of Teacher Education*, 58(5): 397-411.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., Pushor, D. & Murray Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1988) *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli & P. Elmore, P. (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375-385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge.
- Day, C. (2007, April 30). A passion for teaching. Public lecture presented at the General Teaching Council for Northern Ireland, Belfast, Northern Ireland, UK.
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Day, C. & Chi-Kin Lee, J. (Eds.) (2011). *New understandings of teacher's work. Emotions and educational change*. London-New York: Springer.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Continuum International Publishing Group.
- Deleuze, G. (2004). *Anti-Oedipus*. London: Continuum International Publishing Group.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Dewey, J. (1936). *Ethics*. New York: Henry Holt.
- Dewey, J. (1938/1998). *Experience and education: the 60th anniversary edition*. Indianapolis, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Fenstermacher, G. (1999, April 10). Method, style, and manner in classroom teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada.
- Fenstermacher, G. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 2001.
- Fenstermacher, G., Osguthorpe, R. & Sanger, M.N. (2009). Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 7-19.
- Fenstermacher, G. & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers' College Record*, 107(1), 186-213.

- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. València: Universitat de Valencia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Fried, R. L. (1995). *Passionate teacher: a practical guide*. Boston: Beacon Press.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teachers. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hayes, D. (2009). Learning language, learning teaching: episodes from the life of a teacher of English in Thailand. *RELC Journal* 40(1), 83-101.
- Huberman, M., Thompson, C. L. & Weiland, S. (1997). Perspectives on the teaching career. In B.J. Biddle, T.L. Good & I.F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 11-77). Dordrecht: Kluwer.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47(3), 283-310.
- Kelly, U.A. (1997). *Schooling desire. Literacy, cultural politics, and pedagogy*. New York-London: Routledge.
- Kelchtermans, G. (1999, April 19-23). Narrative-biographical research on teachers' professional development: exemplifying a methodological research procedure. Paper presented at the Annual Meeting of AERA. Montreal, Quebec, Canada.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Kwo, O.W.Y. & Intrator, S.M. (2004). Uncovering the inner power of teachers' lives: towards a learning profession. *International Journal of Educational Research*, 41(4-5), 281-291.
- Leskelä-Kärki, M. (2008). Narrating life stories in between the fictional and the autobiographical. *Qualitative Research*, 8(3), 325-332.
- Liston, D. & Garrison, J. (Eds.). (2004). *Teaching, learning, and loving*. New York: Routledge Falmer.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas en el marco de una nueva agenda didáctica. *Revista del IICE*, 7(10), 42-52.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Loewenberg Ball, D. & McDiarmid, G. W. (1989). The subject matter preparation of teachers. *Issue paper (Michigan State University. National Center for Research on Teacher Education)*, 89(4), 1-31.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mou, B. (2001). Moral rules and moral experience: a comparative analysis of Dewey and Laozi on morality. *Asian Philosophy*, 11(3), 161-178.

- Newmann, A. (2006). Professing passion: emotion in the scholarship of professors at research universities. *American Educational Research Journal*, 43(3), 381-424.
- Ortega y Gasset, J. 1925/2007. Carta a un joven argentino que estudia filosofía. En J. Ortega y Gasset, *El Espectador*. Prólogo de J.L. Molinuevo (pp. 89-98). Madrid: EDAF.
- Ortega y Gasset, J. (1930/1982). *Misión de la universidad*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1935/2001). *La historia como sistema*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortega y Gasset, J. (1940-1944/1980). *Sobre la razón histórica*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Osguthorpe, R, D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288-299.
- Palmer, P. (1997/2007). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Palmer, P. (1999/2007). *The courage to teach. Guide for reflection and renewal*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Pinnegar, S., & Daynes, J. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In Clandinin, J. (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 1-34). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: SUNY Press.
- Porta, L. (2006). La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes. En L. Porta, & M.C. Sarasa (Eds.). *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* (pp. 215-243). Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L. & Sarasa, M.C. (Eds.). (2006). *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L. & Sarasa, M.C. (Eds.). (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L., Sarasa, M. C. & Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación*, 2(3), 181-210.
- Sarasa, M.C. (2008). En torno a los modelos de la buena enseñanza. En L. Porta & Sarasa, M. C. (Eds.). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 183-217). Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sarasa, M.C. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. *Revista de Educación*, 3(4), 167-182.

- Sarasa, M.C., Porta, L. & Álvarez, Z. (2008). Estudio de la buena enseñanza universitaria: una contribución a la didáctica de la educación superior. En *Actas Encuentro de Universidades Latinoamericanas*, (CD-Rom). Mar del Plata: Secretaría de Extensión, UNMDP.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Siruela.
- Twigg, V. V. (2010). Teachers' practices, values and beliefs for inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 40-65.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: a postmodern enactment*. New York: IAP.
- Zembylas, M. (2007). Risks and pleasures: A Deleuzo-Guattarian pedagogy of desire in education. *British Educational Research Journal*, 33(3), 331-347.