

Habitaes narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación

Narrative habitaries of teaching practice. The university class as a territory of freedom, creation and innovation

Aguirre Jonathan¹

Porta Luis²

Bazán Sonia³

Resumen

La investigación educativa tiene un extenso recorrido con múltiples enfoques y líneas de investigación vigentes. La indagación acerca de la formación de docentes abarca un amplio espectro dentro de la misma. Entre las tendencias actuales, la biográfica-narrativa constituye una fuerte corriente epistémico-metodológica que se afianza a partir de la exploración de narrativas e historias de vida, centralmente, de profesores universitarios brindando la posibilidad de recuperar categorías pedagógicas desde sus propias voces y testimonios. En este artículo presentamos algunos de los hallazgos obtenidos a partir de nuestra investigación referida a la amalgama existente entre formación profesional y valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Desde un enfoque de investigación biográfico-narrativa y mediante entrevistas individual y grupal, indagamos en las narrativas de los profesores universitarios reexaminando y recuperando las categorías provenientes de sus historias de vida prestando atención a la relación que tienen éstas con su práctica docente cotidiana. En este contexto la libertad, la creatividad y la innovación en la clase emergen como categorías potentes para ser analizadas y puestas en valor en el debate didáctico-pedagógico actual. El presente trabajo se des-

prende de las investigaciones llevadas a cabo por el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

Palabras clave: Enseñanza del Nivel Superior; Formación de Docentes; Enseñanza de la Historia; Práctica Pedagógica; Investigación Narrativa.

Abstract

Educational research has an extensive journey with multiple current approaches and research lines. The inquiry about teacher training covers a broad spectrum within the same. Among the current trends, the biographical-narrative constitutes a strong epistemic-methodological current that is consolidated from the exploration of narratives and life stories, centrally, of university professors offering the possibility of recovering pedagogical categories from their own voices and testimonies. In this article we present some of the findings obtained from our research referring to the existing amalgam between professional training and personal values in the good teaching of the memorable teachers of the teaching career in History of the National University of Mar del Plata (UNMdP). From a bio-

Para citar este artículo:

Aguirre, J.; Porta, L. y Bazán, S. (2018) Habitaes narrativos de prácticas docentes.

La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación. *En Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp 29-44.

graphical-narrative research approach and through individual and group interviews, we investigate the narratives of university professors by reexamining and recovering the categories from their life histories, paying attention to the relationship they have with their daily teaching practice. In this context, freedom, creativity and innovation in the classroom emerge as powerful categories to be analyzed and put into value in the current didactic-pedagogical debate. The present work is derived from the research carried out by the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC) located in the Center for Multidisciplinary Research in Education (CIMED) of the Faculty of Humanities of the UNMdP.

Keywords: Higher Education; Teacher Training; Teaching of History; Pedagogical Practice; Narrative Research

Introducción

La formación docente es persé 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 tiene una importancia sustantiva y justifica las diversas líneas de investigación en que se abre el campo. Muchas de estas líneas, sin embargo, poseen una cierta debilidad 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 en la escena a los protagonistas de la educación, en un esfuerzo por comprender con ellos, sencillamente porque lo real no se presenta disociado 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 ética-

mente peligrosa en las posturas extremas” (Porta, Yedaide, Aguirre, 2014, p. 214).

Es en esta línea que se inscribe el presente artículo, que a su vez se desprende 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) 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. Fenstermacher (1989) fue quien realizó las primeras indagaciones en torno a la 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 (1989) 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”; 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.

Así, con respecto a lo que se considera buena enseñanza, Fenstermacher define que la palabra *buen* tiene un sentido doble, tiene tanto fuerza moral como epistemológica (Fenstermacher, 1989). Es decir:

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, p.158)

Asimismo, Fenstermacher y Richardson (2005, p.188) replantean la buena enseñanza al incorporar el concepto de “enseñanza de calidad”, la que involucra el aspecto de la enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, pero también incluye otras condiciones para que produzca lo que denominan “enseñanza exitosa”. Fenstermacher y Richardson 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).

Edith Litwin, directamente recupera la noción de “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).

Este tipo de 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, 2015).

Mariana Maggio (2016) introduce un nuevo concepto para re-definir la noción de buenas prácticas de enseñanza, ella utiliza la categoría *enseñanza poderosa y perdurable* (Maggio, 2016:52). En primer lugar, la enseñanza poderosa da cuenta del estado del arte, del carácter abierto, inacabado y provisional del conocimiento: “la enseñanza no puede enseñar el pasado del conocimiento y pretender ser buena, porque si hay algo que define sustantivamente al conocimiento es su carácter provisiona” (Maggio, 2016: 34). En segundo término, la enseñanza poderosa permite adquirir conciencia epistemológica,

es decir, pensar los marcos epistemológicos y metodológicos de las disciplinas. Las asignaturas no son solo un conjunto de hechos, datos y conceptos, tienen un entramado que da sentido, un modo de construcción. Finalmente, para la autora a enseñanza poderosa conmueve y perdura y en su seno se encuentra la originalidad y la creatividad (Maggio, 2016).

La enseñanza poderosa también se piensa en tiempo presente. Esto significa que se crea, se inventa, se concibe, se formula, se diseña. Está formulada en tiempo presente, como concepción y creación que reconoce los avatares del contexto político, social, cultural, institucional, grupal y personal en su dimensión cotidiana y que al hacerlo se carga de relevancia. La enseñanza poderosa es original en tanto es producto del que la lleva a cabo, la enseñanza poderosa es resultado de haber creado la propuesta con inventiva propia, de haberla pensado, imaginado (Maggio, 2016).

Afirmar que la enseñanza poderosa está formulada desde el tiempo actual, en la formación docente, requiere reconocer al conocimiento en su provisionalidad, entenderlo desde sus debates, poder analizarlo hacia atrás y mirarlo en perspectiva epistemológica. Como docentes, debemos sentirnos obligados a entender ese presente en tanto construcción y flujo (Maggio, 2016). En este punto, Maggio recupera la planificación de la clase, como aquel conjunto de acciones a llevar a cabo: qué presentaciones, actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas voy a utilizar y en qué momento. Decisiones que no serán estáticas pero que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse a cabo para que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza. Este “pensar la clase” debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada, pero en movimiento, provisional.

Para concebir a la enseñanza de esta manera, necesariamente la debemos entender desde un paradigma fuertemente crítico, es decir, “cómo la práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad téc-

nica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan” (Sanjurjo, 2002, p.24). En el cuerpo del trabajo recuperamos el concepto “profesores memorables”, categoría natural de las investigaciones, cuando nos referimos a aquellos docentes que han dejado una huella en nuestra biografía escolar (Porta, Aguirre y Bazán 2017; Porta, Yedaide y Aguirre, 2014). 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 (...) 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, 200, pp.26-27).

Tal explicación hace referencia a un buen profesor que 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)

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, pp.54-57).

Liberados de sesgos empiristas o funcionalistas, apostamos por un retorno del actor y de la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales. Como forma de investigación social, donde la subjetividad es fuente de conocimiento, los relatos (auto)biográficos cuentan con sus propias tradiciones de investigación.

Desde estos posicionamientos teóricos-epistemológicos, en nuestra investigación, se trabajó en profundidad con narrativas de profesores memorables de la carrera de profesorado y licenciatura en historia con el objetivo de indagar en sus relatos aquellas categorías que nos permitan comprender las tramas conceptuales de vida profesional, vida personal, vida institucional y vida microsociales asociadas a sus valores personales y a sus buenas prácticas docentes. Los docentes universitarios seleccionados para la investigación fueron escogidos por sus propios estudiantes y por ser considerados por sus pares como referentes en el campo pedagógico-disciplinar que dictan. Este trabajo es parte y se inserta en una investigación mayor sobre las prácticas docentes de profesores memorables de diversas facultades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina (Porta, Bazán y Aguirre, 2017; Ramallo y Porta 2017; Porta y Flores, 2017, 2014; Porta y Martínez 2015, 2014; Porta, Yedaide y Aguirre 2014; Porta y Flores, 2013; Porta, Álvarez y Sarasa, 2010). En suma, aquí nos ocupamos de la narratividad, especialmente cuando se manifiesta en historias dentro de una trama discursiva biográfica (Porta, Yedaide y Aguirre, 2014). En dichos relatos aparece el aula universitaria y la clase propiamente dicha como el espacio en donde los profesores memorables encuentran la libertad, la creatividad y la innovación y las ejercen transformándose éstas en las

características centrales que los define y determina su propia práctica docente.

Arquitectura Metodológica: El enfoque biográfico-narrativo como camino y posibilidad

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. Coincidimos plenamente con los postulados de Mason (1996) quien argumenta que la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de estrategias y técnicas. El autor entiende que la investigación cualitativa está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. Asimismo, se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y está ampliamente sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Vasilachis, 2006). Para Mason “la particular solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social” (1996.p.16). En este sentido, la investigación cualitativa es pertinente puesto que aspira a generar teoría a partir del análisis de situaciones complejas y diversas (Denzin y Lincoln, 2015).

A los efectos de comprender las tramas de sentido que asumen los relatos de los profesores entrevistados, la presente investigación adopta un enfoque interpretativo (Erickson 1997, pp.195-199; 222-223), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios sujetos. El mismo, implica también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular—los detalles inmediatos y la teoría relevada. El fundamento de este enfoque radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo y desde la perspectiva de los participantes (Goodson, 2017).

Por último, con el objetivo de explorar los pensamientos de los docentes en toda su variedad y complejidad, se considera necesario adoptar una perspectiva metodológica de corte biográfico-narrativa. 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). El caso individual, sin embargo, comporta significaciones compartidas desde coordenadas geográfico-espaciales concretas, y es así a la vez propio y común de otros universos simbólicos contemporáneos.

Así, la investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad y de la cotidianeidad de los sujetos, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural de la experiencia vivida. “Al respecto, el enfoque biográfico y narrativo ofrece un modo alternativo para describir, analizar y teorizar los procesos, prácticas y políticas educacionales” (Bolívar, 2016, p.343), alejándonos de perspectivas de corte normativo y adoptando un posicionamiento epistemológico interpretativo, centrado en los propios sujetos.

En cuanto a los criterios de validez, los mismos, han sido siempre una preocupación en la investigación cualitativa, porque son los que le otorgan su credibilidad⁴. Es así que, en la comunidad de investigadores cualitativos, el significado tradicional de validez ha sido reformulado básicamente en términos de construcción social del conocimiento otorgando un nuevo énfasis a la interpretación (Denzin y Lincoln, 2015). Los criterios de validez en una investigación cualitativa deben centrarse en la intersubjetividad y en la comunicación (Denzin y Lincoln, 2015) tomando en cuenta la multiplicidad de voces. Los investigadores promueven la escucha de las voces de los participantes para evitar la construcción de realidades personales y sesgadas. De esta forma el texto no cuenta únicamente con la voz del investigador sino también con las de quienes participan en ella

hablando de ellos mismos. El investigador actúa, así como coordinador de las voces, como árbitro para la inclusión de alguna de ellas (Guber, 2015). En esta investigación, la validez la otorgan las narrativas mismas de los estudiantes encuestados y los profesores universitarios entrevistados.

Las etapas de nuestra investigación e instrumentos de recolección de datos fueron múltiples y variados. Esto se debe a la característica propia del objeto de estudio indagado. Elegimos utilizar el concepto “población” en reemplazo al de “muestra” debido a que en las investigaciones biográfico-narrativas lo que prima es el carácter cualitativo del análisis a partir de las experiencias, afecciones y sentimientos de los sujetos que narran (Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar, 2016; Porta y Yedaide, 2016; Eisner, 2017). Así, en una primera etapa confeccionamos una encuesta semi-estructurada que fue completada por 52 estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Historia. 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, p.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 los docentes universitarios memorables reconocidos por sus estudiantes por una sólida y erudita formación profesional-disciplinar y por sus valores morales personales que ponían en juego en su práctica docente cotidiana (Aguirre, 2014). Esto dio cuenta, de una “amalgama indisoluble entre

vida profesional y vida personal puesta en juego en la docencia y en el vínculo con el estudiante” (Aguirre, 2016).

La segunda etapa de la investigación estuvo signada por las entrevistas en profundidad a 3 profesores memorables, escogidos por sus propios estudiantes quienes conforman la población de nuestra investigación. Con la cantidad mencionada de docentes se llegó al punto de saturación. El criterio de saturación teórica significa que la muestra ha brindado información suficiente sobre una categoría a indagar (Lozano y Reyes, 2017).

En esta instancia se diseñó un guion de entrevista no estandarizada, a partir de los hallazgos provenientes del análisis de las encuestas. En las mismas 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 ya que, en el proceso de 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 simbólica/narrativa es constituyente, el sujeto busca una imagen de autorreconocimiento. De modo que, la nuestra 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, p. 59).

Las entrevistas a los docentes y el análisis de sus relatos siguieron los lineamientos planteados por Goodson (2017) con respecto a los mecanismos de transcripción de las entrevistas y el análisis de las transcripciones considerando este proceso de vital importancia para el resguardo de los datos de la investigación. En cada entrevista, los docentes firmaron un consentimiento informado y aceptaron participar en la investigación. Se les informó sobre el uso de la información recogida en la entrevista y de la confidencialidad y anonimato de los datos. En tal sentido, para referirnos a los profesores memorables seleccionados por sus propios estudiantes y

entrevistados en profundidad en dicha investigación utilizaremos la siguiente denominación: DM1, DM2 y DM3.

Hallazgos: Retazos narrativos de los profesores memorables

Como bien lo plantea Archuf (2010), los relatos autobiográficos están marcados por la temporalidad. Las vivencias, 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 sido descubriendo esa trama inseparable entre la profesión y sus valores 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 y profesoras 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. La práctica docente de los profesores de nuestro estudio está marcada por la fusión entre valores personales y formación profesional. Tanto los valores como su formación están fuertemente marcada por sus experiencias personales y por sobre todas las cosas las huellas de sus propios profesores memorables. Así 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, como te dije que hicieron conmigo mis profesores, abrirles un mundo que no hayan visto aún, que la historia los cautive como a mí” DM2

“Yo veía a mi profesor de griego o mi profesora de Historia y me hacían sentir libre. Con su sola presencia y su modo de dar las clases me regalaban la posibilidad de sentirme libre. Eso es lo que intento con mis estudiantes hoy, luego de tantos años, liberarlos y que ellos puedan crear e innovar a partir de esa liberación” DM2

“A mí me marcó fundamentalmente mi propia profesora de ciencias naturales, 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 libre de texto lo teníamos, pero era una herramienta secundaria. Lo fundamental era la experiencia, es decir todo aquello que nos servía para entender la naturaleza y lo hacíamos en plena libertad e invitaba a que construyamos cosas nuevas” DM3

Los profesores memorables de la investigación reconocen las huellas de sus propios maestros en su actual práctica docente y a través del relato narrado puede tomar conciencia de ello y objetivarlo luego de transcurridos los años. 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

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 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 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 se refiere 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.

Nuestros memorables encuentran en ese diálogo con el estudiante, con su equipo de cátedra y en la clase misma, aquel territorio de libertad y lo expresan del siguiente modo:

“Si, la clase universitaria 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 solo 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 económica de eso 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.

“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

“[...] uno enseña historia para que, a través de una mirada crítica e interpretativa de la realidad pasada y actual puedan pensar libremente. La libertad de pensar autónomamente en las sociedades actuales se vuelve imperioso y eso es lo que debemos generar en las aulas universitarias, *crear las condiciones para que los estudiantes se realicen en plena libertad y crítica”* DM3

En definitiva, la libertad académica que narran estos profesores universitarios, se basa en el supues-

to de que la indagación abierta y libre es esencial en la construcción de conocimientos. Constituye en sí una manifestación o proyección de las libertades de expresión del pensamiento y una libertad para la creación y la trasmisión de saberes. Por ello, la enseñanza se vuelve poderosa cuando se recupera la práctica educativa desde otra mirada y desde el lugar del otro (Maggio, 2016). Esto habilita a pensar que hay otros modos de enseñar, y al hacerlo “los docentes construyen espacios de libertad también respecto a ellos mismos” (Maggio, 2016).

“Al pensar el aula universitaria como territorio de libertad, *me estoy pensando a mí mismo como docente libre*. Es en el encuentro con el estudiante, deseoso de aprender que yo encuentro esa sensación de libertad y trato de enseñarla” DM1

“Uno no puede generar el clima propicio para que se dé el aprendizaje si no provoca motivación en el estudiante y no lo habilita a ser él mismo en ese camino de construcción del conocimiento. La única manera de *que él pueda ser uno mismo es creando confianza para que se sienta libre de interpelarme*, de provocarme y al hacerlo aprendemos los dos. DM2

La clase como hábitat de creatividad e innovación

En el caso de nuestros memorables DM2 y DM3, la clase no solo se transforma en un espacio de libertad, sino en un espacio de creación e innovación. La creatividad puede ser entendida como una armonía de tensiones opuestas, que están encapsuladas en nuestra idea inicial. A medida que “avanzamos con el flujo de nuestros propios procesos creativos nos aferramos a ambos polos. Si abandonamos el juego, nuestro trabajo se torna pesado y rígido. Si abandonamos lo sagrado, nuestro trabajo pierde su vinculación con el suelo en que vivimos” (Nachmanovithch, 2014, p.26). En el relato de los profesores entrevistados la creación y la innovación se dejan cristalizar como elementos constitutivos de la clase universitaria.

“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 mí una buena clase es la clase innovadora.* Entendiendo por innovación no el último elemento tecnológico. Sino la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportes para la solución de situaciones problemáticas de la práctica docente cotidiana y que comportará un cambio en los contextos y en las prácticas institucionales donde nos movemos” DM3

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 tanta novedad inicial como aceptación final. Para identificar la creatividad, según Lipsman (1998), se requiere atender a los criterios de originalidad, novedad, capacidad de sorpresa, espontaneidad, imaginación, inspiración y sensibilidad. Nuestros docentes encuentran 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, p.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 do-

sis de indeterminación y creación espontánea” (Camilloni, 2016, p.142). Así, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto. 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.

En este mismo sentido, retomamos la idea de enseñanza poderosa descrita en los primeros apartados. Maggio (2016) considera a este tipo de enseñanza como un verdadero acto de creación e innovación por parte del docente. La autora incluye en este acto de creación del docente a la planificación de la clase, actividades, referentes teóricos interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas que utiliza y el momento adecuado para hacerlo. Decisiones que no serán estáticas pero que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse a cabo para que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza. Este “pensar la clase” debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada, pero en movimiento, provisional. Aquí es pertinente volver al relato de nuestra profesora memorable en donde 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 y los cambios que se producen a la hora de pensar la clase,

“[...]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 enseñanza poderosa es original en tanto es producto del que la lleva a cabo, la enseñanza poderosa es resultado de haber creado la propuesta con mano propia, de haberla pensado, imaginado. Pero la originalidad no tiene que ver solamente con que se trate de una creación propia, Maggio (2016) aboga por la originalidad didáctica frente a la tradicional estructura de la explicación inductiva o deductiva, que abre con una presentación, cierra con una síntesis e incluye una actividad de aplicación que luego es discutida en grupo. La originalidad didáctica implica alternar modos de tratamiento, aunque esto implique cerrar una clase con un interrogante en lugar de una conclusión.

Esta manera de pensar la clase, solo es posible en la medida que el docente reflexiona en y sobre su práctica profesional (Schon, 1998). En este sentido, Montero (2001) argumenta 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”⁵ con la de Vik Muñiz, el de Waste land⁶, 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

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 secuencia de una clase y estimular un proceso comprensivo por parte de los estudiantes” (Litwin,

2012, p. 35). Tal intuición se evidencia en el relato de la DM2.

Podemos afirmar que los docentes creativos e innovadores muestra compromiso con la tarea, lo cual significa persistencia en la obtención de un objetivo, confianza en sí mismos y en sus estudiantes, capacidad de iniciativa propia, independencia, libertad y motivación intrínseca (Libedensky, 2016).

En la innovación de las propuestas pedagógicas se pone en juego la propia capacidad de improvisación y creatividad de los sujetos que llevan adelante dichas experiencias.

“Todos los miembros de la cátedra *intentamos ser creativos. Eso nos da pie a responder de manera creativa*. Es decir, intentamos responder las demandas de los estudiantes, de los futuros profesores con la creatividad. La creatividad no se enseña desde un manual, se practica. Y la educación es creatividad. Sin creatividad, sin movimiento, sin innovación no podemos llegar a lo profundo del proceso de formación de profesores” DM2

“En el contexto en el cual se está, el docente, *tiene que animarse a crear y esa creación es la didáctica* que va a ofrecer un montón de recursos para que el chico puede llegar a entender, y ahí está un poco el acompañamiento del docente [...] Esa creatividad es importante para poder crear con lo que tenemos y hacer una didáctica potente.” DM2

“*Una didáctica universitaria sin creatividad ni innovación está destinada a ser obsoleta*. Es desde allí que yo creo que debe partir la práctica docente, sea un profesor novel, o uno experimentado, cuando se pierde la capacidad de crear o de innovar se está poniendo en riesgo el mismo acto de educar” DM3

Conclusiones que invitan al debate.

Los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a los profesores memorables elegidos por sus propios estudiantes, muestran entre otras cuestiones que el valor de la libertad, la creatividad y la reflexión profesional de la práctica son los cimientos en los cuales se basa la práctica docente de nues-

tros profesores entrevistados. Ellos encuentran en la clase y aquel espacio de libertad, un territorio donde se permiten jugar, comunicar, utilizar un lenguaje cercano y cálido para con sus estudiantes, donde se dan el permiso de navegar en metáforas y ejemplos para hacer más claro y comprensible el conocimiento. Al mismo tiempo la clase se torna aquel archipiélago de creación e innovación en donde el docente crea y recrea las propuestas didácticas y disciplinares en conjunto con los estudiantes y siendo sensibles a los tiempos y ritmos de la clase. En este sentido la innovación educativa será posible si los docentes son capaces de adoptar compromisos, actitudes y propuestas investigadoras en sus clases y en sus instituciones. Sin duda en nuestro estudio eso se manifiesta.

En definitiva, los profesores denominados memorables, encuentran en la clase, un territorio distinto a otros, un territorio gobernado por la cercanía, los sentimientos y por supuesto el conocimiento disciplinar.

En este tipo de investigaciones nos alejamos de enfoques y abordajes cuantitativos y técnicos que han sido hegemónicos en la construcción de conocimiento, y nos posicionamos en una perspectiva epistémico-política que privilegia las voces de quienes son actores fundamentales del proceso educativo. Desde 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. Pero que al mismo tiempo esa conexión se une a las huellas marcadas por los grandes maestros que han tenido nuestros profesores memorables. 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 co-gestión en la construcción del conocimiento en el aula universitaria.

A los efectos de provocar el debate académico-pedagógico, destacamos que el interesarnos por el estudio de las vidas de los profesores y profesoras mediante las narrativas que formulan sobre su vida personal y profesional, 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.

La enseñanza de estos profesores memorables y de sus propios maestros, perdura en el tiempo justamente por su carácter formativo, pasional, comprometido. “Entiendo que apasionarse y emocionarse refleja ni más ni menos que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase (...) la enseñanza me conmueve y espero que lo mismo les suceda a mis alumnos de los que espero que se vayan de la clase pensando y sintiendo” (Maggio, 2016:65). Una enseñanza actual, original, que ayuda a pensar en perspectiva deja marcas que perduran y hacia eso debe ir la formación de profesores. Contribuir a la formación de personas capaces de enriquecer la vida de sus estudiantes, de implicarse y a la vez educar. El docente que conmueve es aquel que está

comprometido y que por ello mismo entiende que sus estudiantes aprenden en el marco del cuidado, corriendo riesgos moderados que son motores para el aprendizaje, pero jamás los dejarán expuestos a una situación cuya responsabilidad y control propio docente no pudiera asumir (Litwin, 2012).

Referencias Bibliográficas.

- Aguirre, J. (2014) “La ética y valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los profesores memorables” *Revista de Entramados. Educación y Sociedad*. 1(1). 323-334. Recuperado de <https://goo.gl/GPZYSP>
- Aguirre, J. (2016) “La amalgama formación profesional-valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera de Profesorado en Historia de la UNMDP”. Trabajo Final de Graduación, Especialización en Docencia Universitaria. UNMDP, Mar del Plata, Argentina, agosto.
- Álvarez, Z. Porta, L. Sarasa M. C. (2010) Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*.14(3). 88-98. Recuperado de <https://goo.gl/iaH62X>
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bolívar, A.; J. Domingo; Y M. Fernández Cruz. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002) ¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa. *Revista Electrónica de investigación educativa*. 4 (1), 40-65. Recuperado de <https://goo.gl/5cj4gy>
- Bolívar, A. (2016). Conjugando lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional.

Revista Internacional de Educación Superior. 2(2). 341-365. <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>

- Cervantes, M. (1605) *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Instituto Cervantes.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, V. IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- Edelstein, G. (2015) Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico-metodológicas en: Miranda, E. y Newton B. (comp) *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas*. Unquillo: Narvaja Ed.
- Elbaz, F (1991) *Research on teachers' knowledge*. London. Journal of Curriculum Studies.
- 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.
- Esner, E. (2017) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- 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*, 107 (1). 188-213. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462>
- Finkel, D. (2008) *Dar Clase Con La Boca Cerrada*. Universitat De Valencia: Barcelona
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, R. (2015). *El registro de campo en Ciencias Sociales: consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica*. Buenos Aires: IDES.
- Goodson, I. (2017) *International Handbook on Narrative and Life History*. New York: Routledge.
- Libedinsky, M. (2016) *La innovación educativa en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Lozano Paz, C. y Reyes Bossio M. (2017) Docentes universitarios: Una mirada desde la Autoeficacia general y engagement laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 11(1) 134-140. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.503>
- Maggio, M (2016) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres: Sage Publications Ltd.
- Nachmanovitch S. (2014) *La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Porta, L, Flores G (2013), "Las buenas prácticas de enseñanza. El humor como recurso logopático de docentes memorables universitarios" *Revista de Investigación educativa*. 20(1) 192-211. Recuperado de <https://goo.gl/wnM2XJ>
- 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) 18(2).211-226. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.25057/25005731.484>
- Porta, L. Martínez, C (2015) *Pasiones, Cristina Piña*. Mar del Plata: EUEM

- Porta, L y Martínez, C. (2014) *Pasiones*, Roberto Kuri. Mar del Plata: EUDEM
- Porta, L. y Yedaide, M.M. (2016). Siete tesis en el horizonte. Nuevos Mitos y Viejas utopías para la enseñanza. *Actualidades Investigativas en Educación*. 16(1), 1–17. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22384>
- Porta, L. Aguirre, J y Bazán, S. (2017) “La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, Narrativa y sentidos vitales”. *Diálogos Pedagógicos*. Vol. 16(30). Pp 15-36. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)01)
- Porta, L. y Flores, G. (2017) Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Revista Sophia*. 15(1), pp. 247-268. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n22.2017.11>
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal of Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 35-46. Recuperado de <https://goo.gl/BS4Dq6>
- Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario. Homo Sapiens
- Sautu, P. (2005) *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Shoon, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial: Barcelona
- Notas

Endnotes

1 Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET y Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Ayudante Graduado en la cátedra “Problemática Educativa”. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMdP). Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

2 Doctor en Pedagogía (Universidad de Ganada, España). Profesor Titular regular de la Cátedra Problemática Educativa en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) e Investigador Independiente de CONICET. Director del “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMdP). Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

3 Doctora en Pedagogía (Universidad de Granada, España) y Profesora en Historia (UNMdP). Docente e Investigadora (categoría 3) del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Es Profesora Adjunta regular de la Cátedra Didáctica Específica de la Historia. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS-UNMdP). Investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed-UNMdP). Correo electrónico: bazanza@gmail.com

4 Para cada una de las entrevistas se solicitó a los entrevistados que revisaran la transcripción de la misma y enviaran su consentimiento firmado a los efectos de dar validez metodológica y ética al instrumento cualitativo de investigación.

5 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.

6 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 Muñíz, 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.