

## ***El Profesor Ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios<sup>1</sup>***

Graciela Flores<sup>2</sup> | Zelmira Alvarez<sup>3</sup> | Luis Porta<sup>4</sup>

### **Resumen**

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación denominado *“Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional”* que lleva adelante el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En ese contexto, nos dedicamos a analizar e interpretar los aspectos que caracterizan la categoría “profesor ideal”, según las apreciaciones que los profesores memorables ofrecieron en el marco de un grupo focal para profundizar temáticas abordadas en las biografías realizadas a cada uno de ellos previamente. En sus formulaciones se destaca la importancia que atribuyen a los valores morales, tanto en la identidad como en la enseñanza del profesor “ideal”, así como la relevancia de sentimientos que consideran necesarios para que un docente pueda

### **Summary**

This paper is part of the work carried out by the Research Team on Education and Cultural Studies from the School of Humanities, Mar del Plata State University, within the framework of the project called “Teacher Education - Program V: Memorable Teachers’ Biographies. Great Teachers, Intellectual Passions and Professional Identity”. It aims at analyzing and interpreting different aspects of the conceptual category identified as “ideal teacher”, on the basis of memorable university professors’ narratives collected in focus group participation. Throughout their narratives moral values and feelings are highlighted as necessary ingredients of ideal teachers’ identity and teaching practice. Intellectual, emotional and moral conditions comprise a complex web that presents itself as a prerequisite for *idealized professorship*. We focus our findings from a philosophical perspective that makes it possible to get deeper

incluirse en dicha categoría. Condiciones intelectuales, emocionales y morales, conforman una trama compleja que se presenta como condición de posibilidad de esa "idealidad" profesoral. Enfocamos nuestros hallazgos desde una perspectiva filosófica que nos permite profundizar la comprensión del sentido ético que esta construcción categorial conlleva.

**Palabras clave:** Formación Superior - Profesor Ideal - Valores Morales - Narrativa.

into the ethical sense this categorial construction involves.

**Key words:** Higher Education - Ideal Teacher - Moral Values - Narrative.

Fecha de Recepción: 15/03/13  
Primera Evaluación: 28/05/13  
Segunda Evaluación: 15/07/13  
Fecha de Aceptación: 22/07/13

## **Introducción**

El presente trabajo se inserta en el proyecto de investigación denominado *“Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional”* que lleva adelante el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El grupo adopta el enfoque biográfico-narrativo en sus sucesivos proyectos, que se iniciaron en el año 2003 con el propósito de estudiar la buena enseñanza. Sus integrantes nos encontramos trabajando en la búsqueda de resultados que puedan dilucidar aportes asociados a las tres categorías mencionadas a partir de la reconstrucción dialógica del material obtenido en entrevistas biográfico-narrativas y del resultado de los aportes de grupos focales.

En cuanto a los pasos metodológicos y a los instrumentos de recogida de datos, en primer lugar se administraron encuestas a estudiantes avanzados de las carreras de Profesorado de la Facultad de Humanidades. Los resultados de las encuestas permitieron identificar profesores considerados ejemplos de buena enseñanza por sus alumnos, y como tales, profesores memorables.<sup>5</sup> Estos profesores fueron luego entrevistados en profundidad, siguiendo un libreto de carácter semiflexible, que permitió mediante sus relatos narrativos reconstruir sus

biografías. La interpretación de los datos generó categorías temáticas asociadas al significado que los docentes dan a su propia experiencia personal y profesional, al sentido que le otorgan a sus recorridos de vida, al lugar de los grandes maestros en su formación, a las pasiones que ponen en juego en la profesión y a la identidad profesional.

Se convocó a los docentes previamente entrevistados a integrar un grupo focal a los efectos de profundizar algunas categorías temáticas. Participaron cuatro docentes de las carreras de Profesorado en Letras y Geografía. Esta nueva dinámica comunicacional, mediante la interacción entre los participantes y la coordinación del investigador, favoreció intercambios que permitieron focalizar algunas cuestiones. Además de permitir reelaborar categorías, se avanzó en torno a cuatro ejes principales. El primer eje ahondó en las biografías familiares y trayectos educativos de los entrevistados, generando una reflexión grupal sobre el impacto de esas vivencias en su formación posterior. El segundo eje focalizó la formación superior de los docentes, al ser invitados a reflexionar acerca de los valores que reconocen como fundamentales en ese trayecto formativo. El tercer eje se centró en su profesión, cuando reflexionaron acerca de cómo se posicionan en el campo de la enseñanza en diversos aspectos. El cuarto eje actuó de reflexión final e introdujo la formulación de un ideal, que operó a modo de disparador de conceptos y situaciones asociadas a la buena enseñanza, así se avanzó hacia

la construcción de la categoría “profesor ideal”. Este último eje es el núcleo del presente trabajo.

Asumimos que el grupo focal representa una comunidad ideal de comunicación, en el marco de las éticas discursivas, que si bien difieren entre sí, coinciden en su basamento lingüístico y ético, al proponerse como alternativa válida para contribuir a la resolución de problemas prácticos. Entendemos que el grupo focal cumple el metaprinicipio de arribar a un consenso en torno a la temática abordada, tanto a nivel formal, puesto que se atiende su exigencia principialista, como a nivel fáctico, puesto que de hecho el consenso es buscado mediante la concreción de un procedimiento ético que consiste en el uso de la razón dialógica que se manifiesta en el discurso práctico. En síntesis, el grupo focal configura también una comunidad *real* de comunicación. De tal modo, nuestros hallazgos provienen del análisis e interpretación de una construcción grupal acorde a una ética discursiva. Esto significa que se trata de resultados que podemos objetivar para su estudio, con la cabal conciencia de que proceden, precisamente, de la interacción intersubjetiva de los interlocutores participantes. Se atiende así en nuestra investigación educativa a la “doble vía” subjetiva y epistemológica que plantea Guyot (2011) cuando desde un criterio que asume la complejidad del campo educativo, plantea la necesidad de superar los paradigmas positivistas y neopositivistas que instalaron el *logos* científico-tecnológico en la racionalidad

occidental en la investigación de la enseñanza, excluyendo las condiciones de posibilidad tanto subjetivas como socioculturales porque no se prestaban al análisis lógico, bajo la premisa de la neutralidad y objetividad de la ciencia. En nuestro abordaje entonces, procuramos recuperar y revalorizar la influencia de lo social en la construcción de conocimiento y el rol del sujeto. Cabe aclarar que, atender la subjetividad de los protagonistas no implica relativismo con su consecuente escepticismo ético, sino un modo de respetar la alteridad y el pensamiento de esos “otros” que nos ayudan a conocer y comprender la realidad. El consenso al que nos referimos no borra los sujetos con sus particularidades, por el contrario, los necesita para efectivizarse.

En nuestro trabajo se pueden distinguir dos núcleos de sentido que aquí sintetizamos en dos ideas. Una es la concepción de la educación como parte integrante del *ethos* humano, entendido éste como la moralidad presente en toda la diversidad del obrar, así como en las creencias sobre ese obrar y las actitudes con que se lo asume o se lo impugna (Maliandi, 2004). Ocurre que si se afirma que la educación es un aspecto del *ethos*, se infiere deductivamente que la enseñanza consta de una dimensión moral<sup>6</sup>. Partiendo de este postulado, la ética como campo de la filosofía práctica se revela como marco de análisis pertinente. Son muchos los valores que conciernen a la educación, pero estimamos que entre los prioritarios pueden señalarse algunos “valores

sociales” como cooperación, respeto por los otros, sentido de la responsabilidad social, respeto por la dignidad humana y los derechos humanos y algunos “valores individuales”, como honestidad, disciplina, tolerancia, voluntad de perfeccionarse (Marín Ibáñez, 1995: 354) entre otros.

Nuestra segunda idea se vincula a que, en la enseñanza intervienen aspectos racionales y emocionales de manera imbricada e indisoluble, porque *logos* y *pathos* son conjuntamente motivadores de la conducta moral. Si, como hemos dicho anteriormente, concebimos la enseñanza como práctica ética, es fundamental atender las repercusiones de la mencionada interdependencia en el ámbito educativo.

Las dos ideas nucleares explicitadas nos llevan a dedicarnos al análisis e interpretación de las reflexiones de los profesores que integraron el grupo focal desde un enfoque filosófico. Asumimos a la filosofía como una potencia de interrogación y de reflexión sobre distintos problemas de la vida (Morin, 2008). Entendemos la educación como problema filosófico, lo cual está muy lejos de ser novedoso, como puede comprobarse en la siguiente afirmación kantiana: “La educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre”, porque el ser humano inicialmente cuenta con disposiciones sin distinción de moralidad, la disposición hacia el bien es provista por la educación (Kant, 2003[1803]:34)<sup>7</sup>. No creemos que el problema humano más grave o difícil sea la educación,

pero reconocemos su problematización al asumir nuestro compromiso como docentes investigadores en dicho campo y recurrimos a la filosofía con la intención de obtener clarificaciones y marcos de pensamiento que nos aporten criterios reflexivos relacionados con nuestro tema de interés.

### **Hermenéutica de la categoría “profesor ideal”**

La complejidad semántica del término “ideal” amerita una breve aclaración. Filosóficamente, el significado es tan vasto que resulta inabarcable en este espacio. Puede remitir a la idea platónica, a los objetos ideales que aunque tales tienen realidad objetiva; puede entenderse en sentido kantiano, entonces en el terreno moral “ideal” alude a la representación de un ser individual en tanto adecuado a una idea (Kant, 2005[1790]: 75)<sup>8</sup> y, en tal sentido, una idea es “el concepto de una perfección aún no encontrada en la experiencia” (Kant, 2005: 33). Pero al ubicar el significado en el contexto de nuestro estudio, consideramos pertinentes y compatibles dos acepciones de “ideal”:

1. Como lo perfecto en su género.
2. Como una exigencia moral (Ferrater Mora, 2004: 172).

En nuestro estudio la noción de perfección demandaría cuestionarse acerca de su posibilidad real, de cómo se articula lo perfecto con lo existente fenoménicamente. Debido a la distancia entre lo ideal y lo real, o entre lo abstracto y lo empírico, nos inclinamos a interpretar

esa perfección como la optimización o maximización de lo bueno, es decir, lo mejor posible realizable. Entendemos que, al involucrar la facultad humana de juzgar, “la representación de lo bueno presupone una finalidad objetiva, es decir, la referencia del objeto a un fin determinado” (Kant, 2005:70). Como se verá más adelante, el grupo focal identifica el concepto “profesor ideal” con aquel profesor que personificaría la excelencia si empleáramos alguna escala de lo “bueno”, en la que ocuparía el sitio más “elevado”.

A continuación nos dedicamos a exponer la narrativa de los protagonistas, cuando como parte final del encuentro con el grupo focal, el entrevistador propone una reflexión con respecto a cómo definirían al “profesor ideal”. Nos referimos a ellos como D1, D2, D3 y D4 para resguardar su identidad, de acuerdo con exigencias propias de nuestro enfoque metodológico. Las reflexiones comienzan cuando toma la iniciativa D1:

*“Yo lo podría definir porque sé lo que me gustaría ser. Yo al profesor ideal lo pintaría o lo pensaría como alguien que en primer término ama enseñar. En segundo término, ama lo que enseña. En tercer término, conoce todo lo que puede conocer y sabe que no es todo. En cuarto término, que sea enormemente generoso en todos los sentidos. Que además sea humilde, que no se la crea (...)”.* D1

D1 afirma que *puede* definirlo porque *sabe* lo que le *gustaría ser*, esto evidencia que cuenta con recursos reflexivos previos que le permiten sentirse capaz

de ofrecer una definición. Expresa que esa caracterización que se dispone a ofrecer es lo que le *gustaría ser*, es decir, constituye un horizonte de sentido para su propia práctica profesional. Según Kant (2005) considerar algo como bueno implica un tipo de relación con el sentimiento de agrado o desagrado que sirve de criterio para distinguir entre sí objetos o modos de representación, resulta bueno para alguien: “lo que aprecia, aprueba, es decir, aquello a que atribuye un valor objetivo” (Kant, 2005: 52). Kant señala que una característica de esta “agradabilidad” es que varía entre personas, pero como se verá más adelante, en el grupo focal no hay disenso en torno a lo que aprecian como bueno, agradable y preferible en la enseñanza.

Las dos primeras condiciones que postula D1 se centran en un *sentimiento*, el amor. Un profesor ideal será alguien *que ame enseñar* y que *ame lo que enseña*, apreciaciones en concordancia con Freire (2011), quien sostiene que es imposible enseñar sin la capacidad de amar. El amor así entendido se convierte en una condición de posibilidad de la enseñanza. En otras palabras, D1 plantea al amor vinculado a la *praxis* educativa, no constreñido al nivel psicológico o intrapsíquico del docente. Al vincular amor y enseñanza se espera que la enseñanza sea mejor, en tal sentido vislumbramos la potencia de un interrogante que en nosotros surge de la lectura de Camps (2011 a y b): ¿Por qué no incluir la dimensión emocional en la enseñanza si efectivamente la

tenemos y nuestra realidad es afectiva y sentimental?

D1 distingue entre el *amor por la enseñanza* y el *amor por lo que se enseña*, lo que nos permite pensar que para D1 puede haber docentes que cumplan sólo una de estas condiciones. Para D1 no basta con amar el propio campo disciplinar y los conocimientos que se hayan internalizado durante la propia formación, ni basta con amar la enseñanza con todo lo que ésta implica. Se trata de un sentimiento de amor que engloba pero excede el continente individual del sujeto que ama su propio objeto de conocimiento (no alude a ningún tipo de solipsismo ni egocentrismo), porque se combina con el mismo sentimiento en sentido extático, involucra la alteridad, las subjetividades de quienes aprenden.

Creemos que cuando D1 dice que se trata de alguien que *“conoce todo lo que puede conocer”*, está pensando en una persona interesada en su formación continua, que no se conforma con los conocimientos alcanzados en algún trayecto formativo, sino que ha buscado su superación aprendiendo cuanto estuviera dentro de sus posibilidades. Cuando agrega: *“y sabe que no es todo”*, refiere a la autoconciencia reflexiva de las limitaciones ante el conocimiento, puesto que sería ficticio pensar que existe la posibilidad de saber “todo”.

D1 menciona específicamente dos valores morales: la *generosidad* y la *humildad*. Relaciona los dos valores, pero cuantifica y amplifica el primero: *“que sea enormemente generoso en*

*todos los sentidos”*, lo que nos lleva a pensar que se refiere a una persona capaz de ofrecer y compartir sus ideas, conocimientos, producciones, libros, tiempo, sugerencias, es decir, se trataría de una generosidad intelectual, afectiva y material, que se haría extensiva a todos aquellos con quienes estuviera vinculado en el ámbito educativo. La frase *“que sea humilde, que no se la crea”*, refiere claramente a su impugnación de la soberbia. Ya los antiguos griegos rechazaban la soberbia a la que consideraban “desmesura” (*hybris*), que por oposición a su valoración positiva de la prudencia asumían como emoción perjudicial que debía controlarse. Si incluimos el otro significado de *hybris*: “insolencia”, puede juzgarse más como “fenómeno interactivo” porque hace que el hombre se comporte de manera insolente menospreciando a alguien mediante algún gesto ofensivo o humillante (Elster, 2002: 88). Vale mencionar que el pensamiento mítico explicaba la mortalidad humana como un castigo divino por la desmesurada e insolente pretensión de asemejarse a los dioses, lo que demuestra la prolongada permanencia histórica de la valoración negativa de la soberbia. También podemos vincularlo con la tan difundida frase socrática “sólo sé que no sé nada”, que ejemplifica la postura no soberbia de quien ha alcanzado algún grado elevado de conocimiento sin ostentarlo como algo supremo.

D1 continúa de la siguiente manera:

*“Después (...) creo que el [profesor] ideal tendría que tener (...) mucha*

*sensibilidad en cuanto a la capacidad de captación de los alumnos y hasta dónde llegan y hasta dónde no llegan y cómo se puede incentivar, es decir, esa sensibilidad de escuchar, de darse cuenta y, de pronto poder cambiar algo porque ve que no agarran por ese lado y que no se llega". D1*

A esta valoración de la *sensibilidad* la relacionamos con el concepto "tacto pedagógico" (Day, 2006), que involucra ciertas capacidades de los docentes como las siguientes:

- Sensibilidad: Capacidad de interpretar los pensamientos, sentimientos e ideas de los alumnos, a partir de evidencias directas o indirectas, como gestos y actitudes.

- Intuición moral: Capacidad de "sentir" qué es mejor hacer en distintas situaciones, basándose en la comprensión pedagógica de las circunstancias de los alumnos (Day, 2006: 99).

D1 continúa con atributos éticos referidos a las relaciones interpersonales:

*"Además, creo que un profesor ideal sería alguien que está, que tiene buena relación con sus colegas, que no entra en competencias. Quien está, es decir, alguien que no se mete en ciertas cosas de enfrentamiento con los demás (...)"*.

D1

La postura ética de D1 al desaprobador la generación de conflictos interpersonales se sintetiza en el uso de la calificación de "buena" relación con los colegas. En la interacción humana la armonía completa

y estable, y el acuerdo permanente son imposibles. De acuerdo a la versión de la ética discursiva pragmático-trascendental que adopta el "giro lingüístico" al que complementa con el "giro conflictivo", la conflictividad es un *a priori* de las relaciones sociales. En este marco, la ética como filosofía práctica se interesa por intentar resolver los conflictos y minimizarlos, y lógicamente, en caso de no haber preexistencia de un conflicto, el interés está puesto en no generarlos. A esto entonces se referiría D1 al decir *"no se mete en ciertas cosas de enfrentamiento con los demás"*. De modo que puede interpretarse que, o bien el profesor ideal eludiría los conflictos, o bien asumiría con sus pares una postura dialógica acorde con principios ético-normativos que lo orientaran hacia conductas morales prosociales superadoras de situaciones potencialmente conflictivas y en caso de alguna divergencia asumiría una actitud cooperativa con el objetivo de alcanzar acuerdos, que aunque provisionales, evitarían confrontaciones. Nos inclinamos por la segunda alternativa, puesto que si eludiera los conflictos, podría pensarse que se trata de una persona que no se involucra o no se compromete ante ciertas cuestiones de relevancia.

Las condiciones propuestas hasta aquí por D1 expresan una evidente conjunción entre saber y amar, dicho de otro modo, entre racionalidad y sensibilidad, lo cual constituye una manifestación concreta de la estrecha vinculación entre *logos* y *pathos* (razón y pasión). Al priorizar valores morales

como la generosidad y la humildad, así como una disposición hacia relaciones profesionales interpersonales no conflictivas, D1 demuestra la relevancia que adjudica al plano moral de la enseñanza.

D4 inicia su contribución al diálogo, emitiendo la siguiente opinión:

*“Si yo pensara en un profesor ideal. ¿Quién sería el profesor ideal para mí? Sería aquél que me acompañe y que me abra la cabeza”.* D4

Según interpretamos, un profesor que en términos de D4, les *abra la cabeza* a los estudiantes, provocará y practicará el pensamiento crítico. Según Cullen (2009), si se entiende la práctica de enseñar en la formación docente como relación de sujetos que producen saber, el pensamiento crítico debería ser “el personaje central” encarnado en quienes enseñan y aprenden. Sin embargo, suele ocurrir que se hagan repetidas referencias al pensamiento crítico en educación sin tener claro su significado. El pensamiento crítico es una “ruptura de la indiferencia”, en tal sentido concierne a lo emotivo, y como pensamiento que cuestiona algún orden de cosas o revisa con intención de reformar conceptos o ideas propias o de algún paradigma imperante, concierne a las facultades racionales, puesto que: “No hay crítica irracional ni crítica apática” (Maliandi, 2010: 218). Además suele ocurrir que se malinterprete “crítica”, asimilando el concepto a la mera opinión, obviando la fundamentación correspondiente.

Continuando con la importancia de contribuir para promover el pensamiento en los estudiantes, D3 agrega otra condición:

*“Yo creo que el que desate la posibilidad de producir pensamiento es el profesor ideal. La capacidad de reflexión, todo viene acompañando la producción del pensamiento. Estando en la universidad, son sujetos pensantes, entonces disparar la producción del otro desde la pregunta, la incertidumbre, de la inquietud, de alguna bibliografía, la lectura, pero siempre creo que orbita en torno de la producción del pensamiento. Pensar”.* D3

Según D3 el profesor ideal es capaz de *desatar la producción de pensamiento*, lo que nos permite interpretar que confía en la posibilidad de que los estudiantes “produzcan” pensamiento propio, con más razón si el docente se ocupa de “desatarlo”, provocarlo, despertarlo, liberar su potencialidad. Notamos la posible sintonía de su idea con el célebre *dictum* kantiano: “*sapere aude*”, que puede traducirse como “atrévete a pensar por ti mismo”. Como si quedaran dudas sobre su convicción, D3 termina su idea con la palabra “*Pensar*” para subrayar aún más su importancia. Para Arendt (2002) el significado de “pensar” involucra una tríada: pensamiento, voluntad y juicio. La filósofa destaca el pensar por sí mismo y establece que los pilares de este pensar son la narración y la valoración. Asegura que para aprender a pensar es importante aprender a informarse y formar conceptos, a

colocarse en el lugar del otro, a valorar y estar de acuerdo con uno mismo. Según Foucault (2006) el pensar tiene que ocuparse de tres ámbitos: cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber, como sujetos que ejercemos o soportamos las relaciones de poder y como sujetos morales de nuestras acciones. Este pensar sería como un *ethos*, como una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es, simultáneamente, un análisis histórico de los límites que nos son impuestos y un experimento de la posibilidad de rebasar esos mismos límites.

D3 ofrece aclaraciones en torno a la orientación o direccionalidad del hecho de pensar:

*“Digo, pensar para la vida... La producción del pensamiento: pensar para la vida, pensar para la acción y pensar para el país, pensar para el otro”. D3*

Al decir: *“pensar para la vida, pensar para la acción”* puede interpretarse como una preocupación política por el “mundo de la vida”. Según Arendt (2007) el mundo común se encuentra alienado porque lo político se ha reducido a la racionalidad técnica y científica, impuesta por el trabajo y las actividades productivas, y lo grave es que así se excluye la posibilidad de *acción*, esto implica una victoria del *homo laborans* por encima del *homo politicus*. Pero no se trata de pesimismo, se trata de reconocer que es el mundo, justamente, lo que nos da qué pensar, de modo que hay que transmitir a los jóvenes el amor por el mundo.

Interpretamos también que el retazo narrativo de D3 podría representar el enfoque que Day (2006) denomina “enseñanza activista”, que se relaciona con valores sociales y sus fines trascienden el instrumentalismo. Day piensa que los profesores de “identidades activistas” se caracterizan por el uso de la reflexión y el análisis crítico, la preocupación por el bienestar de otros y por el bien común, así como por la comprensión de que la democracia conlleva un conjunto idealizado de valores que deben guiar la vida de las personas.

Insistimos en que el pensar *para la acción, para el país, para el otro*, que propone D3, conlleva connotaciones éticas y políticas. Este tipo de pensamiento podría incluir una ética de respeto por la dignidad humana, que compromete a los sujetos sólo si son capaces de tener emociones relacionadas con su participación ciudadana (Nussbaum, 1997). La filósofa norteamericana propone que la educación se ocupe de las emociones que inciden en el compromiso ético-político ante las situaciones injustas. Destaca que en las humanidades se halla un campo propicio para desarrollar la compasión y el compromiso con los demás, esto se relaciona con su idea de la necesidad de educar trascendiendo los intereses individualistas (Nussbaum, 2001).

D2 explicita su coincidencia con el consenso alcanzado por el grupo e introduce dos elementos claves, la *formación en valores* y el docente como *modelo*:

*“Yo coincido plenamente con lo que plantearon y agregaría: profesor ideal es aquel que es capaz (...) de seguir formando en los valores esenciales de la sociedad, el respeto mutuo, el tema de la solidaridad, el tema de poder seguir replicando esa docencia en la vida, aunque no sea como profesión, pero sí en la vida cotidiana, que permanentemente sea un referente, un maestro para sus propios alumnos y que a su vez ellos sean capaces de replicar esa situación a lo largo de su vida”. D2*

D2 subraya el plano moral de la formación superior, al hablar de *“seguir formando en los valores esenciales de la sociedad”, “respeto” y “solidaridad”*. En relación a los valores en la educación, según Camps (2011a), una de las problemáticas que atraviesa en la actualidad la situación de la educación es la pérdida de referentes claros para conseguir personas más respetuosas, responsables, con voluntad de esfuerzo, capaces de distinguir lo bueno de lo malo y con una jerarquía de valores distanciada de lo que exhiben los modelos provenientes de los entornos más inmediatos, como pueden ser los mediáticos. La filósofa española piensa que se padece una falta de fe en la educación. Estima que la educación ha abandonado su fin principal: la formación de la personalidad, y que si bien influyen en la personalidad diversas manifestaciones del espacio público, los docentes necesitan recuperar la tarea de asumir que los valores pueden y deben enseñarse. Coincidimos someramente

con Camps, disentimos en generalizar ese diagnóstico, puesto que no es el caso de ninguno de los profesores memorables de nuestro estudio. De hecho, D2 demuestra que asume que los valores pueden y deben ser enseñados. Del mismo modo, los retazos narrativos que ofrecemos en el presente trabajo no expresan pesimismo ni una postura despreocupada, al contrario, podemos afirmar que se trata de docentes que *“creen”* en la educación, se interesan por la formación integral y no se desentienden de los valores morales en la enseñanza.

D2 agrega a las condiciones que había planteado en principio un componente que estima fundamental: *ser buena persona*, y que, como veremos a continuación en los fragmentos que presentamos en el orden exacto en que fueron formulados en el diálogo, cuenta con el consenso de sus colegas:

*“Yo creo que faltó una cosa que está implícita en las cuatro: que sea buena persona, porque solamente puede formar buenas personas quien es buena persona. Un mal bicho inteligente no sirve. No, realmente yo creo que solamente puedes formar buenas personas si sos una buena persona”. D2*

D4 adhiere de manera categórica: *“Sí, esa es una condición”. D4*

D1 asiente rotundamente y destaca la posibilidad de *“deformar”*, si el docente no es buena persona:

*“Es una condición. Yo creo que es fundamental ser buena persona. Creo que los docentes tienen que ser buenas*

*personas. Tienen que ser. En general el ideal sería que todo el mundo, pero sabemos que no es así. Ahora, en la docencia quien no es buena persona, qué grave es. Eso es grave, es grave porque no formás, deformás*". D1

D2 coincide y agrega:

*"O estás formando en valores que no son los adecuados"*. D2

En estos retazos narrativos se destaca en primer lugar, una condición de posibilidad de la buena enseñanza que consiste en *ser buena persona*, según D2: *"Solamente puede formar buenas personas quien es buena persona"* afirmación en torno a la cual hay un absoluto acuerdo. En segundo lugar, se destaca claramente que para el grupo focal el significado de *"formación"* no se restringe a lo curricular. Se puede interpretar que para los profesores memorables: *"La educación está estrechamente vinculada a la ética entendida como la formación del carácter de una persona"* (Camps, 2011 a: 15). Esto se evidencia en la polaridad entre *formar o deformar*, acciones que D1 hace corresponder con otra polaridad encarnada en la identidad del docente que *es buena persona o no es buena persona*.

El concepto *"formación"* es pensable en función de la finalizabilidad de la acción educativa, es el *telos* de la enseñanza lo que en definitiva opera como sustrato conceptual que permite confiar en el progreso de la condición humana de los alumnos y de la propia condición de quien enseña. En las

prácticas de enseñanza la dimensión temporal prospectiva se presenta a modo de horizontes de expectativa que siempre son éticos y políticos. En palabras de Davini: *"quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa"* y *"enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor"* (Davini, 2011: 17).

El grupo focal construye su semblanza de profesor ideal a modo de noble ideal que podría ser parte de un proyecto educativo no quimérico sino *"utópico"*. Como dice Cullen (2009) respecto a los proyectos e ideales nobles en torno a la educación: *"No hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización"* (Cullen, 2009: 32-33). Esta confianza en las posibilidades de la educación no es reciente, hace siglos también Kant ofrecía una postura optimista: *"Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad"* (Kant, 2003: 32).

## **A modo de conclusión**

Cuando los profesores memorables emiten sus opiniones sobre las condiciones que un docente debería reunir para ser considerado *"profesor ideal"*, priorizan la dimensión ética de la enseñanza y de la propia identidad profesoral. Su bosquejo narrativo

acentúa valores morales personales y sentimientos. De ello se infiere que:

a. Enuncian *juicios éticos* al expresar sus concepciones referidas al profesor ideal. En sentido lógico entendemos por “juicio”, la enunciación compuesta por un concepto-sujeto, un concepto-predicado y un enlace entre ambos que afirma o niega lo que se predica. Si incluimos las implicaciones ontológicas al significado de “juicio”, cuando se afirma o propone la existencia de algo, se trata de “juicio de existencia”, que aprehende el existir del objeto y se distingue de la abstracción, que aprehende la esencia o naturaleza del objeto (Ferrater Mora, 2004: 211-12). Con el calificativo “ético” adjudicado al juicio, entendemos que éste se presenta vinculado a lo deóntico o normativo y a lo axiológico. Lo deóntico puede expresarse en la pregunta en torno a qué se debe hacer, a cómo debe ser algo o alguien, lo axiológico remite a la pregunta en torno a qué es lo valioso para alguien, cuáles son los valores priorizados, cuál es el significado de los valores en circunstancias o ámbitos determinados, etc.

b. Conceptualizan de manera integrada lo cognitivo y lo afectivo en la enseñanza, es decir, reconocen y ponderan la imbricación entre razón y emoción humanas. El consenso en torno a esta cuestión denota un posicionamiento distante de la racionalidad tecnocrática que hace tiempo viene siendo cuestionada al buscar una liberación del “paradigma pseudorracional del *Homo sapiens faber*, según el cual ciencia y técnica asumen

y llevan a cabo el desarrollo humano” (Morin, 2006: 106). La conjunción entre razón y emociones es propia de la complejidad de la condición humana, por tanto debe ser considerada en el ámbito educativo (Morin, 2009). Las concepciones unidimensionales dicotómicas originaron posturas antagónicas de igual modo erróneas por serlo a ultranza. Lo emocional y lo racional se suponen y requieren mutuamente, lo importante es no caer en unilateralidad, porque: “En el *ethos* la razón es, por sí sola, insuficiente, pero es también absolutamente necesaria. Y lo mismo ocurre con el sentimiento: no puede haber actos verdaderamente morales donde el sentimiento esté ausente, ni donde sea lo único que esté presente” (Maliandi, 2010: 239). El grupo focal no cae en esta unilateralidad, como se ha visto valora la racionalidad, por ejemplo, cuando destaca la importancia de promover el pensamiento crítico en los alumnos.

El reconocimiento de la incidencia de los sentimientos en la enseñanza es una contribución que merece ser retomada en futuros trabajos. Las conductas morales y el discernimiento no pueden adjudicarse sólo al ejercicio de habilidades intelectuales, porque es necesario “sentir las emociones adecuadas en cada caso” (Camps, 2011 b: 16). Esa reacción afectiva orienta la conducta, las emociones no son algo que la persona padece a modo de afecciones patológicas en sentido griego, que hay que eliminar o minimizar para lograr la imperturbabilidad del

ánimo o la virtud, sino que pueden ser parte esencial del carácter moral. No alcanza el conocimiento del bien para ser buena persona, son las emociones o sentimientos los que posibilitan ese tipo de conocimiento y los que motivan para actuar en consecuencia. Se trata de una motivación moral de las acciones humanas, cuestión que según Camps la filosofía racionalista elude. “Para responder razonablemente (...) uno debe sentirse afectado, y lo opuesto a lo emocional no es lo racional, sino más bien la incapacidad de sentirse afectado” (Camps, 2011 b: 18). No se trata de practicar un culto a lo emocional ni un reduccionismo emocional, se trata de comprender que “ni los sentimientos son irracionales ni la racionalidad se consolida sin el apoyo de los sentimientos” (Camps, 2011 b: 21). La dimensión moral de la educación debería tener como fin alcanzar una cierta comunidad de sentimientos que nos haga partícipes y miembros de una misma humanidad.

En cuanto a los valores morales propios del profesor ideal, configuran cierto virtuosismo como condición necesaria. Aclaramos que en la actualidad las virtudes se entienden como modos de ser, más exactamente, como actitudes conformadas por un “sistema de valores”, concepto que es más comprensible que hablar de “virtudes”. Se trata de actitudes “que orientan la conducta y hacen que ésta sea moralmente correcta o incorrecta” (Camps, 2011b: 45).

En síntesis, el grupo focal construyó su definición de “profesor ideal” en el marco de un proceso de diálogo argumentativo

sin disensos. La construcción resultante alude a una peculiar *idoneidad*, entendiendo el término como la reunión de las condiciones necesarias para desempeñar el rol docente de la manera más apropiada. También lo caracterizaron como *modelo* o arquetipo, como punto de referencia para imitarlo o reproducirlo, como representación que se considera modelo de una manifestación de la realidad. Pero no se trata de ningún modo de idoneidad profesional a modo de experticia docente vinculada con una concepción de enseñanza enmarcada en una racionalidad tecnocrática que prioriza la eficiencia y la ejecución de objetivos y entiende al docente como mero ejecutor, ignorando “cuestiones del corazón” (Abramowski, 2010), por el contrario, la presencia de virtudes éticas en su personalidad, que pueden resumirse en la categoría “buena persona” es condición de posibilidad para que un docente pueda ser considerado “ideal”.

## Notas

<sup>1</sup> Este trabajo es posible gracias al subsidio para la beca de investigación categoría Perfeccionamiento de la Prof. Graciela Flores, otorgada por la UNMDP y del subsidio otorgado al equipo de investigación por la Secretaría de Ciencia e Innovación Tecnológica de la UNMDP. Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en las “VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Narrativa(s), Práctica(s) e Investigación(es)”, realizadas en la Universidad Nacional de Mar del Plata los días 12, 13 y 14 de setiembre de 2013.

<sup>2</sup> Profesora en Filosofía. Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Becaria de Investigación. Categoría Perfeccionamiento, Universidad Nacional de Mar del Plata. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Dirección Electrónica: [gracielafllores9-1@hotmail.com](mailto:gracielafllores9-1@hotmail.com)

<sup>3</sup> Especialista en Docencia Universitaria. Profesora Titular Regular. Departamento de Lenguas Modernas. Facultad de Humanidades, UNMDP. Codirectora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. UNMDP. Dirección Electrónica: [zelmiraalvarez@gmail.com](mailto:zelmiraalvarez@gmail.com)

<sup>4</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular Regular Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). UNMDP. Dirección Electrónica: [luis\\_porta@hotmail.com](mailto:luis_porta@hotmail.com)

<sup>5</sup> Los profesores memorables son aquéllos capaces de dejar huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza. Se puede identificar prácticas de enseñanza habituales de estos profesores, pero también se trata de una cuestión de principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en las formas de intervención que fomentan en sus clases (Porta, Sarasa y Álvarez, 2011: 195).

<sup>6</sup> Este trabajo continúa la línea investigativa desarrollada durante la Beca de Iniciación de la UNMDP en el Plan de Trabajo denominado: “*La buena educación: valores morales y profesores memorables*” (2011-2012), que profundizamos actualmente en la Beca de Perfeccionamiento en el Plan denominado: “*La buena enseñanza II: Valores Morales en las prácticas de enseñanza de profesores memorables universitarios*”, ambos dirigidos por el Dr. Luis Porta.

<sup>7</sup> Kant nunca escribió una obra sobre educación, el libro cuyo título es *Pedagogía* fue publicado con su autorización en 1803, basado en los apuntes que Friedrich Rink registró en sus clases. En aquella época los miembros del claustro docente de Königsberg impartían por turno las clases de pedagogía, que no tenía profesor específico.

<sup>8</sup> En adelante, al referirnos a la obra de Kant sólo aclararemos la fecha de la edición consultada.

## Bibliografía

- ARENDET, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMPS, V. (2011 a). *Crear en la educación*. Barcelona: Península.
- CAMPS, V. (2011 b). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- CULLEN, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- DAVINI, M. (2011). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- DAY, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- ELSTER, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós.
- FERRATER MORA, J. (2004). *Diccionario de Filosofía abreviado*. Buenos Aires: Sudamericana.
- FOUCAULT, M. (2006). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- FREIRE, P. (2011). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- GUYOT, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar.
- KANT, I. (2003[1803]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KANT, I. (2005[1790]). *Crítica del Juicio*. Buenos Aires: Losada.
- MALIANDI, R. (2010). *Ética convergente*. Tomo I. Buenos Aires: Las cuarenta.
- MARIN IBÁÑEZ, R. (1995). "La educación moral según los Organismos Internacionales de Educación". En: Jordán, J. y Santolaria, F. (Eds.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- MORIN, E. (2006). *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORIN, E. (2008). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORIN, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NUSSBAUM, M. (1997). *Justicia Poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona: Andrés Bello.
- NUSSBAUM, M. (2001). *El cultivo de la humanidad, una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- PORTA, L.; SARASA, C. y ALVAREZ, Z. (2011). "Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior" en *Revista de Educación* N° 3. Año 2. EUDEM-CIMED: Mar del Plata.