

La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza

María Cristina Sarasa¹

Resumen

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata ha venido indagando acerca de la buena enseñanza en la educación superior. El enfoque biográfico-narrativo es un portal para ingresar al mundo único de las buenas prácticas docentes, resignificarlo y reinterpretarlo públicamente. Así, los relatos de vidas profesionales permiten atisbar la intimidad del aula universitaria, donde los buenos profesores, ya sea en actuaciones magistrales o eligiendo el acompañamiento silencioso, ponen en escena libretos siempre originales. Estos guiones son el fruto de enciclopedias personales de buenas prácticas, que las investigaciones intentan develar. Cada buen docente protagoniza su excelencia, desempeñando también el papel de un actor social con un gran poder de sancionar o legitimar. Por esto, se torna invaluable el mundo personal de los profesores que se pone en juego

Summary

The Education and Cultural Studies Research Group at Mar del Plata State University, Argentina, investigates good teaching practices in higher education. Narrative inquiry has become its gateway into the unique realm of good teaching practices, which can thus be publicly reinterpreted and resignified. Professional life stories allow a glimpse into the privacy of higher education classrooms where good teachers, in masterly performances or through silent work, stage their ever original scripts. These scenarios spring from personal encyclopedias of good practices into which this research probes. Good teachers star their excellence while they also play the part of social actors empowered to legitimize or stigmatize. This explains the importance of teachers' inner worlds, displayed every time their classroom curtain rises. Examining some life trajectories of good teaching practices, this paper summarizes two powerful categories emerging from

cada vez que se levanta el telón de la clase. En un intento de transitar narrativamente algunos itinerarios vitales de la buena docencia, se resumen aquí dos poderosas categorías emergentes de los relatos obtenidos en entrevistas con buenos docentes. Se trata justamente de narraciones cuya forma y contenido dan cuenta de odiseas académicas signadas por las pasiones intelectuales de los docentes. De esta manera, los relatos de las vidas docentes constituyen expresiones que se examinan mediante una dimensión narrativa dentro de un método de exploración. Es así como la investigación y la didáctica del aula se adentran en los significados de las buenas prácticas que se gestan apasionadamente en su interior.

Palabras claves: Enfoque Biográfico Narrativo - Buenas Prácticas - Buenos Profesores - Educación Superior.

interviews with good teachers. They are derived from stories whose form and content embody academic odysseys determined by teachers' intellectual passions. Thus, life stories are narratively examined to delve into the meanings of good practices passionately enacted in higher education classrooms.

Key Words: Narrative Inquiry - Good Practices - Good Teachers - Higher Education.

Fecha de recepción: 30/06/2011 Primera Evaluación: 21/07/2011 Segunda Evaluación: 15/10/2011 Fecha de Aceptación: 15/10/2011

Introducción

Este trabajo fue originalmente expuesto en el Simposio “La investigación biográfico-narrativa II” en el marco de las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado realizadas en el ámbito de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Durante el transcurso de estas Jornadas se realizó justamente la presentación del segundo número de esta *Revista de Educación* de la Facultad de Humanidades, en homenaje a Edith Litwin, quien formaba parte de su Comité de Referato y había acompañado -como disertante y miembro del Comité Académico- a las Jornadas sobre la Formación del Profesorado desde sus inicios en 2003. Por tal motivo, para introducir el presente artículo sobre la exploración de las trazas de la buena enseñanza mediante la investigación biográfico-narrativa, comenzaremos apropiadamente con un relato, recordando en detalle una intervención de Litwin.

En el V Encuentro Nacional y II Sudamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, realizado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en la ciudad de Tandil, a finales de agosto de 2007, Edith Litwin integraba un panel cuyo nombre era “Formas de gobierno, gestión y cambio curricular y disciplinar”. Los otros participantes disertaron sobre las demandas y los factores de cambio institucional, la organización y

gestión de la universidad y la utilidad de la investigación educativa. El título y el contenido de la presentación de Edith eran radicalmente diferentes. Su exposición versaba sobre “Los cambios en las estrategias de enseñanza en la universidad: la clase memorable” (Litwin, 2007). En el texto que se puede leer en las Actas del Encuentro, la autora se pregunta:

... ¿por qué no instalar una didáctica que mire el oficio desde [los] grandes maestros? Es una didáctica atemporal y no por ello es ahistórica. Es analizar las ideas de los que han podido dar cuenta no sólo de buenas enseñanzas sino de enseñanzas perdurables, las que se imprimieron a fuego en los discípulos, las que dejaron huella, las constructoras de humanidad (Litwin, 2007:145).

En el transcurso de su exposición oral, para enfatizar este interrogante, Litwin cautivó a su audiencia con el resumen de una obra no menos atrayente, el libro de Ken Bain *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2007). Bain es director del Centro para la Excelencia de la Enseñanza de la Universidad de Nueva York. Su obra describe una investigación realizada por su equipo durante más de quince años, incluyendo cerca de una centena de profesores en diferentes universidades de los Estados Unidos. Las conclusiones principales del estudio se derivan de seis interrogantes acerca de los buenos profesores estudiados, que los investigadores se plantearon

y que se resumen a continuación. En primer lugar, ¿qué conocen los buenos profesores? Además de su asignatura, están al día con otros campos y son intelectual, física y emocionalmente aptos para enseñar y para ayudar a aprender. ¿Cómo preparan sus clases? Con un gran esfuerzo intelectual. ¿Qué ansían de sus estudiantes? Siempre más, pero justa y razonablemente. ¿Qué hacen al enseñar? Crean siempre un clima favorable para el aprendizaje. ¿Cómo se relacionan con los estudiantes? Confían en ellos y los respetan. Finalmente, ¿cómo evalúan? Sistemática y equitativamente, como parte de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010a). En los comienzos de su exploración, Bain escogió profesores que alcanzaban muy buenos resultados educativos pues habían logrado gran éxito ayudando a sus estudiantes a aprender, mediando verdadera, sustancial y sostenidamente en las formas de pensar, desenvolverse y sentir de estos alumnos.

Permitámonos retornar ahora a la disertación “Los cambios en las estrategias de enseñanza en la universidad: la clase memorable” de Edith Litwin en aquel panel en la ciudad de Tandil en el año 2007. Al finalizar las exposiciones de los integrantes de la mesa, se abrió naturalmente el espacio para las preguntas de los asistentes. Se realizaron cuestionamientos bastante críticos respecto de la complacencia política, por así decirlo, de los trabajos de algunos de los panelistas, quienes

naturalmente procedieron a clarificar su postura. Edith, cuya presentación no había sido observada explícitamente, procedió sin embargo a reivindicar el estudio del ámbito privado del aula universitaria que se destacaba en su exposición, manifestando enfáticamente que el docente en su clase, en su aula, no era el repetidor de “un libreto banal”. Tales fueron sus palabras que prácticamente constituyeron el cierre del debate.

La exploración biográfico-narrativa de la buena enseñanza

Esta frase final y el un tanto extenso relato de la presentación de Edith Litwin constituyen la articulación que permite introducir el trabajo del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Durante los últimos ocho años el GIEEC ha venido indagando acerca de la buena enseñanza en la educación superior, en esos espacios dentro y fuera del aula donde se entrecruzan la teoría y las prácticas educativas, allí donde convergen las lógicas disciplinares y las vivencias personales. En este contexto, el enfoque biográfico-narrativo es un portal que se abre para ingresar al mundo único e irreplicable de las buenas prácticas de los profesores universitarios.

En uno de los muchos intentos por trazar el avance de la investigación biográfico-narrativa en educación,

Huberman, Thompson y Weiland (1997) indican que el desarrollo de los estudios sobre las vidas profesionales de los docentes comenzó a gestarse a principios de la década de 1980. Este interés irrumpió, por así decirlo, debido a la comprobación del hecho de que el trabajo, el compromiso, las energías, las habilidades y el conocimiento de los docentes son factores determinantes en la vitalidad de la escuela—entendida esta última como un sitio educativo de cualquier nivel. El transcurrir de una carrera docente en esta esfera constituye una historia -una trayectoria- que está plagada de satisfacciones, frustraciones, penas, compromisos, pasiones, elecciones, vínculos y capacidades. Dentro de las diversas perspectivas teórico-metodológicas que estudian las vidas profesionales de los maestros (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001), la investigación del GIEEC se ha dedicado a las vidas individuales de los buenos profesores universitarios locales, tomadas como relatos autobiográficos de la enseñanza o como relatos de vida. Para Bain (2007:13) su valor radica en el hecho de que

... la enseñanza es uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes, y sólo unos pocos de ellos quizá consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. En la mayoría de los casos, su ingenio perece con ellos, las siguientes generaciones deberán

redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió su práctica. Como mucho perdurará algún pequeño fragmento de su talento, unas pocas piezas rotas en las que se encarnarán las siguientes generaciones sin llegar a ser plenamente conscientes de la riqueza interior existente bajo sus pies.

Otros autores expresan similares ideas con distintos términos. Por ejemplo, Philip Jackson, en su obra pionera *La Vida en las aulas*, (1968/1996:197) concibió la célebre metáfora respecto del problema de apresar la realidad educativa: “el transcurso del proyecto educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala”. En *Práctica de la enseñanza* (2002:33-34), Jackson valoriza los recuerdos de experiencias pasadas de los profesores. Estas evocaciones forman lo que este autor designa como una “enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada por los docentes que han conocido en el pasado. Más allá de que convenga consultarla, la existencia de esta enciclopedia es un hecho innegable”.

La mirada biográfico-narrativa permite resignificar públicamente estas experiencias de vida de los docentes. Así, los relatos de vidas profesionales, los recuerdos y las huellas imborrables de los propios modelos y de los mentores, las aproximaciones disciplinares y las definiciones profesoraes de la enseñanza permiten atisbar el mundo íntimo del aula

universitaria. En las palabras de Litwin (2008:11) “consideramos que en el esfuerzo por comprender el desafío de enseñar también podríamos incluir relatos de mujeres y hombres que con sabiduría trascendieron los años o los siglos por sus buenas enseñanzas y los recuerdos que dejaron en quienes fueron sus discípulos”. De esta manera, el buen docente protagoniza indiscutidamente su buena enseñanza, desempeñando también el papel de un agente con un gran poder social de sancionar o desacreditar. Por todo esto, se torna invaluable el mundo individual y privado de cada profesor, representado en esa obra irrepetible que pone en marcha toda vez que cierra la puerta del aula y levanta el telón de cada clase. En esta reivindicación de lo único, no menos enfática es la defensa que realiza Pierre Bourdieu. Alude el autor a una investigación acerca del problema del funcionamiento del “juicio profesoral” sobre los alumnos y sus trabajos. Para Bourdieu, lo que importa no es el tamaño de la muestra docente, ni la duración de la investigación, o el tipo de materia que enseña el profesor. Manifiesta enfáticamente que el estudio tiene “por objeto las estructuras mentales de un personaje que ejerce una de las magistraturas más poderosas de nuestra sociedad, que tiene el poder de condenar (usted es idiota o nulo) o de consagrar (usted es inteligente) simbólicamente”. Es éste “un objeto muy importante, y que puede ser observado donde quiera” el investigador (Bourdieu, 2003:56-57).²

En sus aulas, los buenos docentes, ya sea en actuaciones magistrales o eligiendo la vía del acompañamiento silencioso, ponen en escena libretos siempre originales y cambiantes, jamás repetitivos o banales. Es por ello que se restituye aquí el poder de lo particular (Pinnegar y Daynes, 2007). Para explicar esta primera concepción de enseñanza como actuación, se apela a la obra *La enseñanza como arte de representación* de Sarason (2002) para quien los docentes son actores en escena, puesto que

Un docente es más que un conducto por el que circula la materia. Un docente crea literalmente un ambiente sobre el escenario del aprendizaje y es el primer actor, la “estrella” que encabeza el elenco... Para el actor, cada papel implica o debería implicar una lucha por comprender el rol, por hacerlo creíble para un auditorio. El libreo escrito es como un currículo; la tarea del actor y del director es darle vida ante un auditorio, y para cumplir esa obligación no basta con saberlo y vomitarlo [sic]. Encarnar y sostener un rol es un proceso artístico de identificación e imaginación... (Sarason, 2002:20-21).

Si la enseñanza se considera como desempeño actoral, se podría entonces redefinir a la buena enseñanza como un emprendimiento que requiere la consideración paralela de seis áreas diferentes de incumbencia—que incluyen la cobertura de contenidos,

la promoción del aprendizaje, el incremento del deseo de participación de los alumnos, el mantenimiento del ímpetu de la clase, la creación de una comunidad de clase y la atención a las necesidades cognitivas y emocionales de los alumnos. Esta enseñanza sucede en tiempo real, mientras se sopesan las virtudes de distintos cursos de acción. Para enseñar bien, los docentes expanden repertorios de prácticas y componen sus clases antes de representarlas. Cada clase se asemeja a una obra de teatro con diferentes personajes que asumen papeles distintos con un problema al comienzo, una resolución y un final. Al preparar una clase, el buen docente visualiza la producción de la obra en todos sus actos y aspectos. Como los profesores conocen el desenlace de su clase, pueden alterar el guión en tiempo real para efectuar los ajustes necesarios (Kennedy, 2006).

Respecto de la elección de la segunda vía de la buena enseñanza mediante el acompañamiento silencioso, en su provocador libro—con una Introducción de Bain—*Dar clase con la boca cerrada*, Don Finkel (2008:27 ss.) ubica a la “buena docencia” en una enseñanza callada. Intenta el autor romper con la noción de que un buen docente es un actor y una buena clase es una brillante representación teatral, pues opina que el estudiante poco aprende en esas ocasiones. Naturalmente, esta afirmación se relaciona con la aseveración de Fenstermacher (1989) acerca del hecho de que la relación

entre la enseñanza y el aprendizaje no es causal, pues se trata de dos procesos distintos. Estas declaraciones de Finkel remiten asimismo al famoso artículo “La conferencia del Dr. Fox: Un paradigma de seducción educativa” (Naftulin, Ware y Donnelly, 1973) al que alude Bain (2007) en su propio libro. La investigación del Dr. Fox comprobó la hipótesis postulada en un ensayo llevado a cabo con un grupo experimentado de educadores. Al recibir un paradigma de clase magistral lo suficientemente impresionante y atractivo, los participantes sintieron haber aprendido aunque el disertante expuso contenido sin sentido, irrelevante y conflictivo. Esto condujo a los autores a sugerir que la satisfacción de la audiencia respecto del estilo, el carisma o la actuación del disertante presenta sólo la ilusión de aprendizaje.

Finkel (2008:42-43, su énfasis) define a la “buena docencia” como capaz de “*crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas*”. Su acento en la buena enseñanza basada en el aprendizaje remite a su sentido de logro, de enseñanza con éxito (Fenstermacher y Richardson, 2005). A continuación, Finkel dedica su libro a presentar casos concretos de experiencias que ejemplifican buenas clases dadas justamente con la boca cerrada. El primer ejemplo consiste en cederle directamente la palabra a los buenos libros y dejar que estos textos les “hablen” a los estudiantes. La segunda práctica radica en permitir

que se expresen los alumnos, conversando entre ellos acerca de un libro. A continuación, Finkel (2008:103) explica los principios de la “enseñanza centrada en la indagación” donde todo un curso se organiza en torno a la investigación de un tema, problema o cuestión. Seguidamente, refiere a la posibilidad de enseñar por medio de la escritura en comunidades de escritores docentes y alumnos. Las escrituras de los profesores y estudiantes se hacen públicas y compartidas en el curso. Otra manera de enseñar calladamente es diseñar problemas genuinos y específicos para que los estudiantes se coloquen en pequeños grupos a trabajar colaborativamente en ellos. Una última forma de enseñar silenciosamente son los seminarios abiertos donde los alumnos establecen su propia agenda.

Las categorías de la buena enseñanza en los relatos de vida

Seguidamente, en un intento por transitar algunos itinerarios de la buena docencia, se resumen aquí dos poderosos conceptos emergentes de los relatos obtenidos en las entrevistas flexibles (Valles, 1999) con los buenos docentes de la Facultad de Humanidades de la UNMDP—identificados por sus alumnos avanzados mediante un cuestionario semi abierto—que realizó el GIEEC (Porta y Sarasa, 2008). Se trata justamente de relatos obtenidos siguiendo una aproximación biográfico-narrativa (Bolívar y Domingo, 2006) cuya forma y contenido dan cuenta de

épicas académicas signadas por las pasiones intelectuales.

Avanzando en lo que parecen ser recorridos de gestas de la enseñanza, y del aprendizaje, vemos que, si “«educar» significa «conducir hacia adelante»” (Steiner, 2004:53), la relación entre maestro y discípulo involucra para ambos un viaje. En estas investigaciones del GIEEC (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010b) que realizaron diálogos sobre los recorridos profesionales de buenos docentes de la Facultad de Humanidades local -reconocidos previamente por sus alumnos como se ha indicado- surge *In-Vivo* (Corbin y Strauss, 2007) la categoría de “viaje odiseico” para representar la idea de trayectoria o ruta atravesada en la biografía profesional del buen docente en pos del descubrimiento del saber disciplinar, del auto conocimiento y del reconocimiento de la propia experiencia (Robinson, 1965). Manifiesta un entrevistado, quien posee fuertes raíces disciplinares en la cultura griega antigua

[La oferta laboral de trabajar en la Universidad Nacional de] Mar del Plata llega, no obstante, en un momento donde... Esto es muy de las biografías, también, como muy griego, muy odiseico. El viaje se ha convertido en una cosa dominante de mi existencia. Los congresos, mucha actividad de congresos que me genera un placer maravilloso. Hay una relación entre el viaje, el conocimiento, y ahí siento Mar del Plata, con esta cuestión del viaje, también ¿no? Una cosa que me da

placer, me da mucho placer, y que está mediada también por esa cosa del viaje.

Hacia el final del diálogo efectuado, las palabras del mismo entrevistado retornan a la idea del viaje, en una encarnación de ejemplos de la buena enseñanza:

Hay algo itinerante en las clases. Por ejemplo, en la materialidad de las clases: puede arrancar en el pizarrón, seguir en el vidrio de una puerta, seguir en un pedazo de puerta de madera, ¿no? Y un alumno un día me dijo...: “es como venir a ver un película. Porque uno arranca, y después se va sosteniendo, se va sosteniendo, se va sosteniendo, y termina en un final de película”. Toda clase es un viaje, sí. Es un viaje. Es un viaje por herramientas. Es un viaje por herramientas, es un viaje intelectual. Sí, es viajar muchas veces de autor en autor, porque si estamos trayendo Hesíodo, por ejemplo, hay que ponerlo a dialogar con Homero. Hay que ponerlo a dialogar con la lírica, hay que ponerlo a dialogar con el nacimiento de la polis, hay que ponerlo a dialogar con los primeros filósofos griegos. Entonces, se va viajando, se va viajando de tema en tema, se va viajando de autor en autor, pero hay como un ejercicio docente. Y si no lo demandan los propios alumnos, “yo no entiendo el vínculo entre eso y eso”. Cuando uno tiene un recorrido de viaje, lo importante es no salirse de la vía. La

vía tiene que quedar clara. El vagón o el... lo que está abordando por donde uno está viajando. Entonces se vuelve un relato sostenido. Una clase se vuelve un relato sostenido.

La enorme densidad conceptual de esta odisea de la buena enseñanza obtenida empíricamente está dada, evidentemente, por los grandes temas de la épica homérica homónima: la búsqueda iniciática, la exploración, el riesgo, y la lucha durante un itinerario donde se van revelando también la propia identidad junto con el sentido de la vida. La narrativa que este buen docente investigado rememora en sus citas textuales, y las historias de buena enseñanza que los investigadores del GIEEC y la literatura relevada derivan de estas narraciones, sitúan a esos desplazamientos y a estas búsquedas en una verdadera intersección entre la biografía del buen docente y la aventura intelectual (Leskelä-Kärki, 2008; Preskill, 1998). La reveladora designación *In-Vivo* del buen docente consultado representa así su enseñanza en términos de odisea -marcha, travesía, senda, camino en pos de logros intelectuales- que se emprende, física y/o intelectualmente, en una pesquisa de conocimiento para el desarrollo docente y científico (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010c).

De esta manera, se observa en publicaciones especializadas que distintos profesores universitarios relatan en primera persona sus itinerarios de vida tras la consecución de mejores prácticas en el aula. Por

ejemplo, un profesor de sociología (Smith, D. H., 1996:64) describe su odisea en las aulas “como una transición individual durante treinta años” desde las clases magistrales hacia la enseñanza interactiva. La odisea en este caso es una épica que no ha terminado de escribirse, constituyendo una parte muy importante del auto estudio y la auto comprensión (Louis, Drevdahl, Purdy y Stackman, 2003). Los caminos recorridos son extensos, algunos trayectos narrando la adaptación y superación de cambios en las condiciones macro (Ferrer y Sánchez de Serdio, 2009) o la lucha contra las normas y la supervivencia en escenarios de competitividad (Hernández y Rodríguez Díaz, 2009).

Estos viajes se emprenden bajo el impulso de otra categoría emergente de boca de la mayoría de los entrevistados por GIEEC: la enseñanza apasionada. Por ejemplo, manifiesta otro entrevistado:

Pensaba qué ha sido decisivo en mi formación y qué—pensando en lo que hago frente a la clase y en cómo me conecto con los alumnos—qué es lo fundamental. Creo que algunas cosas las tengo claras, armar ordenadamente las cosas que me pregunten. Creo que hay tres o cuatro cosas que me parecen fundamentales y la primera es el entusiasmo. Tengo entusiasmo y pasión por la literatura, y es justamente por eso. Enseño porque me gusta comunicar lo que me pasa. Y lo que me fascina y me

deslumbra es tanto la literatura como el pensamiento. Por eso enseño teoría. Yo a los chicos les digo “todo esto en función de la fascinación del texto. Por la teoría misma no, es en función del texto”. Yo tengo mucho entusiasmo, soy lo menos pescado que hay en una clase. Soy enormemente entusiasta.

La buena enseñanza no trata sólo de la mente sino también del corazón, de las emociones y de las pasiones (Kwo e Intrator, 2004). Cuando la investigación biográfico-narrativa abre las puertas hacia el ámbito privado, brotan las emociones intelectuales de los buenos profesores y su pasión por la disciplina.

En el transcurso de una investigación en torno a cuarenta profesores universitarios regulares, Anna Neumann (2006) -del *Teachers' College* de la Universidad de Columbia-concluyó que el trabajo erudito de sus entrevistados poseía contenidos emocionales y se basaba igualmente en los recursos emocionales de cada uno, transcurriendo en un contexto complejo y también apasionado. Su estudio intenta desdibujar los límites entre el trabajo emocional y el cognitivo y entre los empeños personales y los profesionales a través del concepto de pensamiento apasionado que se manifiesta en la investigación y la enseñanza. El pensamiento apasionado puede nacer desde muy temprano en la vida con el amor por una disciplina u objeto de estudio, traducéndose en el vehemente compromiso intelectual del investigador y docente adulto. Para

otros docentes, el amor y la seducción surgen en los sitios de práctica de sus disciplinas.

Un referente insoslayable a la hora de evocar las emociones y pasiones de los buenos docentes es Parker Palmer. El nexo que establece el autor entre la buena docencia y las pasiones es justamente la evocación de las historias de los grandes maestros quienes despertaron o intensificaron en sus discípulos la pasión y el compromiso por la disciplina. El best seller de Palmer, *El coraje de enseñar* (1997/2007), fue originalmente concebido por el autor en el transcurso de diez años, reflejando el propio paisaje interior de sus treinta años de docencia. En su libro, Palmer discurre sobre la enseñanza, el aprendizaje y la vida como viajes interiores del corazón. Así, concibe a su obra desde un lugar de pasión interior, en términos de amor, de sufrimiento o de ambos.

En la reedición que conmemora el décimo aniversario de la publicación de *El coraje de enseñar*, Palmer (2007) indica que la capacidad de enseñar bien se apoya en actividades del corazón docente tales como la empatía, el compromiso, la compasión, la paciencia y la capacidad de perdonar. Sin embargo, estas disposiciones no son innatamente dadas o negadas sino que se cultivan justamente desde el interior del docente, en soledad y en comunidades. La enseñanza involucra al intelecto, a las emociones y al espíritu. Los aspectos intelectuales comprenden los pensamientos del docente acerca de la enseñanza, del

aprendizaje, de cómo se conoce y se aprende así como de la naturaleza de los alumnos y la disciplina. Las emociones se vinculan con los sentimientos de estudiantes y profesores mientras aprenden o enseñan. Finalmente, los aspectos espirituales refieren a las diversas maneras en que los docentes responden a sus ansias de conectarse con la magnitud de la vida, unos deseos que animan el amor por la enseñanza.

Dos años después de publicar este famoso libro, Palmer redactó *El coraje de enseñar. Guía para la reflexión y la renovación* (1999/2007), que utiliza diferentes enfoques para ayudar a los docentes, y a otros profesionales interesados, a explorar los paisajes interiores de sus vidas. El autor postula que el autoconocimiento es crucial para la buena enseñanza. Es ésta una postura que nutre el valor de la investigación biográfico-narrativa. La buena enseñanza así concebida requiere de la renovación individual y colegiada de la mente, del corazón y del espíritu. La pasión, según Palmer, tiene que ver con el hecho de que docentes y alumnos son personas reales, quienes viven también existencias reales. Precisamente, indica que el coraje al que aluden los títulos de sus dos libros proviene de una raíz latina que significa “corazón”. Por lo tanto, la buena docencia implica tener el corazón y el coraje para enseñar, animando los espíritus de los estudiantes.

Discusión

Resulta apropiado finalizar este trabajo aludiendo a los aportes de

Jerome Bruner quien fue uno de los primeros teóricos en instituir al modo narrativo en la investigación educativa como un emprendimiento de carácter interpretativo designado para producir la comprensión de los significados de experiencias individuales. Este conocimiento adopta formas de comunicación temporales que sólo pueden ser verificadas por su efectividad para representar la experiencia. Dentro del modo narrativo, los relatos de los docentes se tornan espacios de investigación mediante la utilización de relatos de carreras y vidas individuales que muestran ideas particulares acerca de la profesión. En su obra *La educación, puerta de la cultura*, Bruner (1997:31-62) expone nueve “postulados que guían a una perspectiva psico-cultural de la educación”, sosteniendo que toda teoría de la educación debe encontrarse en la “intersección” entre “la naturaleza de la mente y la naturaleza de la cultura”. Estos principios se articulan con la perspectiva biográfico-narrativa de las investigaciones aquí presentadas y son capaces de atravesar todos los matices de la buena enseñanza que se ha intentado desplegar.

En primer lugar, según el *postulado perspectivista*, la creación de significado resulta de la interacción entre las interpretaciones individuales y las creencias establecidas de la cultura. Para el *postulado de los límites*, éstos se hallan dados por la naturaleza de la mente humana y del lenguaje. Siguiendo al *postulado del constructivismo*, se

fundamenta que la realidad se construye en tanto producto de la instauración de conocimiento y se halla conformada por las formas de pensar de una cultura. En el *postulado interaccional*, se considera al aprendizaje como un proceso interactivo donde los alumnos aprenden unos de otros y no sólo del profesor. El *postulado de la externalización* explicita la actividad cognitiva traducida en obras culturales (*oeuvres* en la propia caracterización de Bruner, 1997:40-43). Para el *postulado del instrumentalismo*, las decisiones acerca de los usos de la mente que se cultivan en los alumnos son en el fondo de carácter político, y permanecen en el currículum oculto. El *postulado institucional* considera que la educación es una institución que requiere de profesores comprometidos con su rol como agentes de cambio. De acuerdo con el *postulado de la identidad y la auto-estima*, la educación tiene un papel fundamental en la construcción del Yo en sus dos aspectos universales: la agencia y la auto-estima. Finalmente, en el *postulado de la narrativa* se expresa que la narración es una de las formas más potentes de crear significado y de organizar el conocimiento. Los relatos no sólo son fundantes de la identidad cultural de una sociedad, sino que también sirven para articular y así comprender diversas concepciones de la educación, explorar nuevos paradigmas de investigación, y configurar la estructura generativa para la enseñanza de materias temáticas. La narrativa otorga sentido al mundo y a la experiencia. Participar de una cultura

significa compartir sus formas de narrar y conocer sus relatos para poder a su vez construir otros.

De esta manera, la narrativa, en las investigaciones cada relato de vida docente obtenido, ha devenido para la educación un modo de conocimiento; un fenómeno (la cualidad estructurada de la experiencia) y un método (el patrón de la investigación) (Clandinin, 2006; Connelly y Clandinin, 1990,

1994). En otros términos, la narrativa de una vida es la propia manifestación que se indaga con formato cabalmente narrativo y que constituye de por sí un método de exploración, utilizando materiales que permiten a la investigación y a la didáctica del aula promover una comprensión profunda de los significados de las buenas prácticas que se gestan apasionadamente en su interior.

Notas

¹ Profesora Universitaria de Inglés y Magister en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Profesora Titular Regular del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y en miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales en la misma unidad académica.

² A continuación (Bourdieu 2003:57), prosigue diciendo con igual vehemencia “Husserl decía que hay que sumergirse en el caso para descubrir allí lo invariante; y Koyré... muestra que Galileo no ha necesitado repetir mil veces la experiencia del plano inclinado, para comprender el fenómeno de la caída de los cuerpos. Le ha bastado construir el modelo, contra las apariencias. Cuando el caso particular está bien construido deja de ser particular y, normalmente, todo el mundo debería poder hacerlo funcionar.” No por reducida la población la imagen construida de ella deja de ser fiel. El tamaño de la selección no guarda relación con la exactitud (Bourdieu 1984:101).

Referencias

- ÁLVAREZ, Z.; PORTA, L. y SARASA, M. C. (2010a). “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables” en: *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*. Mar del Plata: EUDEM. N° 1. Julio. Disponible en: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ.
- ÁLVAREZ, Z.; PORTA, L. y SARASA, M. C. (2010b). “Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios” en: *Revista Praxis Educativa*. Santa Rosa, La Pampa: Miño y Dávila. N° 14. Marzo.
- ÁLVAREZ, Z.; PORTA, L. y SARASA, M. C. (2010c). “Los senderos de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes” en: *Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado*. Granada: e-revist@s. N° 3. S/D. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART6.pdf>.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual” en: *Revista Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Berlin: Institute for Qualitative Research-Center for Digital Systems, Freie Universität. N° 4. S/D. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les éditions de minuit.
- BOURDIEU, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CLANDININ, D. J. (2006). “Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived

- Experience” in: *Journal Research Studies in Music Education*. London: SAGE N°1. December.
- CONNELLY, F. M. and CLANDININ, D. J. (1990). “Stories of experience and narrative inquiry” in: *Journal Educational Researcher*. Washington DC: AERA. N° 2. March.
- CONNELLY, F. M. and CLANDININ, D. J. (1994). “Telling teaching stories” in: *Journal Teacher Education Quarterly*. Davis, California: California Council on Teacher Education. N° 1. Winter.
- CORBIN, J. M. and STRAUSS, A. L. (2007). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Third Edition*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- FENSTERMACHER, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza” en: *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* WITTRÖCK, M. Barcelona: Paidós.
- FENSTERMACHER, G.; and RICHARDSON, V. (2005). “On Making Determinations of Quality in Teaching” in: *Journal Teachers’ College Record*. Columbia University: Teachers College. N°1. January.
- FERRER, V. y SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2009). “Historia de vida profesional: Una vida de cambios dentro y fuera de la universidad” en: *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Barcelona: Esbrina. Disponible en <http://www.ub.edu/esbrina>.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- HERNÁNDEZ, F. y RODRÍGUEZ DÍAZ, E. E. (2009). “Historia de vida profesional: Transitar las geografías y las normas”, en: *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Barcelona: Esbrina. Disponible en <http://www.ub.edu/esbrina>.
- HUBERMAN, M; THOMPSON, C. L. and WEILAND, S. (1997). “Chapter 2: Perspectives on the Teaching Career,” in: *International handbook of teachers and teaching, Volume 1*. BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L. and GOODSON, I. F... Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- JACKSON, P. (1968/1996). *La vida en las aulas*. Nueva introducción del autor. Madrid: Paideia-Morata.
- JACKSON, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Bs. As.: Amorrortu.
- KENNEDY, M. M. (2006). “Knowledge and Vision in Teaching” in: *Journal of Teacher Education*. Los Angeles-London: SAGE. N° 3. May/June.
- KWO, O. W. y and INTRATOR, S. M. (2004). “Guest Editorial: Uncovering the inner power of teachers’ lives: Towards a learning profession” in: *International Journal of Educational Research*. Cambridge MA: Elsevier. N° 41. N/D.
- LESKELÄ-KÄRKI, M. (2008). “Narrating life stories in between the fictional and the autobiographical” in: *Journal Qualitative Research*. Los Angeles-London: SAGE. N° 3. July.
- LITWIN, E. (2007). “Los cambios en las estrategias de enseñanza en la universidad: la clase memorable”, en: *V Encuentro Nacional y II Sudamericano: La Universidad*

- como Objeto de Investigación. *Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. ARAUJO, S. Tandil: Independencia.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As.: Paidós.
- LOUIE, B. Y.; DREVD AHL, D. J.; PURDY, J. M. and STACKMAN, R. W. (2003). "Advancing the Scholarship of Teaching through Collaborative Self-Study" in: *The Journal of Higher Education*. Ohio State University: Ohio State University Press. N° 2. March/April.
- NAFTULIN, D. H.; WARE JR., J. E. and DONNELLY, F. A. (1973). "The Dr. Fox Lecture: A Paradigm of Educational Seduction" in: *Journal of Medical Education*. Tehran: Shaheed Beheshti University of Medical Sciences & Health Services. N° 7. July
- NEUMANN, A. (2006). "Professing Passion: Emotion in the Scholarship of Professors at Research Universities" in: *American Educational Research Journal*. Washington DC: AERA. N° 3. Fall.
- PALMER, P. (1997/2007). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- PALMER, P. (1999/2007). *The Courage to Teach. Guide for Reflection and Renewal*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- PINNEGAR, S. and DAYNES, J. (2007). "Locating narrative inquiry historically" in: *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. CLANDININ, D. J. Thousand Oaks, CA: Sage.
- PORTA, L. y SARASA, M. C. (comps.). (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMDP.
- PRESKILL, S. (1998). "Narratives of Teaching and the Quest for the Second Self" in: *Journal of Teacher Education*. London: SAGE. N° 5. November/December.
- ROBINSON, R. D. (1965). "The Odyssey: Style and Structure" in: *The English Journal*. Urbana IL: NCTE. N° 8. November.
- SARASON, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Bs. As.: Amorrortu.
- SMITH, D. H. (1996). "Developing a More Interactive Classroom: A Continuing Odyssey" in: *Journal Teaching Sociology*. Washington DC: ASA. N° 1. January.
- STEINER, G. (2004). *Lecciones de los Maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.