



## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. LA ÉTICA, EL INTELECTO Y EL AFECTO EN LOS PROFESORES MEMORABLES SEGÚN SUS PROPIOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

**Aguirre Jonathan**

**GIECC – UNMDP**

**aguirrejonathan8830@yahoo.com**

### **Resumen.**

Este trabajo recupera algunas categorías que se trabajan en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dicho trabajo se desprende del proyecto de beca de la categoría Estudiante Avanzado de la UNMDP “La Formación del Profesorado: Narrativas sobre las prácticas de enseñanza de profesores memorables del Profesorado en Historia de la UNMDP”. En esta ponencia nos proponemos indagar en la *urdiembre* ética de la enseñanza a partir de los retazos narrativos de los estudiantes avanzados del profesorado en Historia, quienes definieron a los profesores memorables de nuestro estudio.

La buena enseñanza involucra aspectos morales que inciden favorablemente en el aprendizaje. Los valores morales que los estudiantes perciben en sus profesores memorables, generan un espacio de análisis que nos permite vislumbrar aspectos de docencia del Nivel Superior corridos de la mirada tecnocrática, y no siempre tenido en cuenta en la práctica docente.

Es partir de los estudiantes universitarios que las categorías *ética, intelecto y afecto* surgen como características insoslayables de aquellos profesores que han dejado una huella en su recorrido universitario.

**Palabras Clave:** Enseñanza; Formación; Universidad; Didáctica; Historias de Vida.





## Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto *Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial.* (2014-2015) desarrollado por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, que a lo largo del tiempo ha estudiado la buena enseñanza dentro del marco de la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 1997,1998,1999).

En la actualidad la pluralidad de enfoques con respecto a los valores morales, desborda la posibilidad de un investigador de recuperar todo el material referido al tema. Existen debates en torno al carácter absoluto o relativo de los valores, esto es, debatir si los valores son reductibles a la valoración realizada por los sujetos humanos o si se sitúan en una esfera ontológica o metafísica independiente.

Un motivo de tal pluralidad, proviene de las variadas visiones antropológicas que sustentan los enfoques de las diferentes disciplinas, y a su vez a la diversidad de concepciones que coexisten dentro de cada una de estas. Esto es así, puesto que los valores morales no son inseparables de la condición humana, al ser humano, “sea este considerado como creador de valores o descubridor de los mismos, será siempre el punto de referencia obligado” (Porta, 2003, p.32).

Con respecto a las propiedades morales de la educación, no se puede dissociar la educación de los valores porque forman una unidad que es el fundamento de la acción y de la finalidad: “De aquí que, cualquier elemento o aspecto de la educación: quién, cómo y para qué se presentan en todo momento como realidades valiosas. Ello justifica que la educación en sí misma sea un valor y que, en consecuencia, todo concepto o definición de ella, expresa o implícitamente, conlleve referencia axiológica” (Porta, 2003, p.57).

Teniendo en cuenta la moralidad de la enseñanza, en este artículo abordaremos algunas categorías resultantes del análisis de las encuestas narrativas anónimas a los estudiantes que incluían: a) la identificación de los profesores de su carrera que consideraban ejemplos de buena enseñanza, b) la justificación de su oposición 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. Posteriormente se identificaron





los docentes memorables y se realizaron entrevistas biográficas en profundidad. Los profesores *memorables* pueden definirse como aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza.

### **El Plano Moral de la Enseñanza.**

A la hora de abordar la manera de entender la educación y las prácticas, Philip Jackson (2002) revisa la existencia de dos tradiciones antagónicas, presentes en los debates *entre* los educadores tradicionales y los progresistas, que contrastan los méritos de la enseñanza centrada en la materia o centrada en el alumno. Denomina a estas posturas: enseñanza *mimética* y enseñanza *transformadora*, para plantear su propio enfoque sin involucrarse directamente con las controversias mencionadas. La tradición mimética o epistémica, “se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un proceso imitativo” y en el método de enseñanza (Jackson, 2002, p.156). El conocimiento transmitido puede ser juzgado correcto o incorrecto, exacto o inexacto, por comparación con el conocimiento del docente o de algún material didáctico.

La tradición transformadora, mediante el empleo del adjetivo *transformador* “describe lo que esta tradición considera que la buena enseñanza es capaz de lograr: una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones” (Jackson, 2002, p.160).

Siglos atrás, se trataba de una *misión religiosa*, en el marco del contexto socio-histórico, más tarde, cuando la educación asumió una orientación laica, los educadores se propusieron conseguir una “transformación del carácter, la moral y la virtud”, en la actualidad, los rasgos que intentan cambiar los educadores se refieren a “actitudes, valores e intereses”. Esta manera de entender la enseñanza “suele verse como más elevada o noble que la de tipo mimético” (Jackson, 2002, p.161). En cuanto al interrogante acerca de si las transformaciones en los estudiantes efectivamente se producen mediante las intervenciones pedagógicas, Jackson señala que si bien algunos estudios respaldan mediante pruebas testimoniales que “al menos algunos docentes efectivamente modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses y logran transformar de manera profunda y duradera por lo menos a





algunos de sus alumnos” (Jackson, 2002, p.164) su interés principal se centra en el aspecto práctico, es decir, de qué manera actúan los profesores para obtener esos “rasgos benéficos”.

Para Jackson, hablar de enseñanza transformadora, es hablar de un “cometido moral” que significa que los docentes intentan que los estudiantes “se conviertan en personas mejores, no sólo más cultas y capacitadas”, sino también más virtuosos, más partícipes de un orden moral en evolución y un “cometido filosófico”, porque para cambiar a sus alumnos recurren a “medios no dogmáticos”, como la argumentación y la discusión, permitiendo que los estudiantes piensen por sí mismos.

El autor aclara que una enseñanza transformadora puede ocurrir sin una intención consciente de los docentes, quienes incluso “pueden pasar por alto las dimensiones morales de su labor”. Esta consideración establece la posibilidad de que en ocasiones se trate de aprendizajes transformadores incidentales, dentro del fenómeno de las “consecuencias imprevistas” de la enseñanza. Debido a esto, Jackson se pregunta si los docentes trabajan en esta tradición a veces sin saberlo, en tal sentido, introduce la posibilidad de eliminar la distinción tajante entre ambas tradiciones, puesto que además, la práctica de algunos docentes puede incluir de manera alternada aspectos de una u otra tradición.

Aun así, afirma que la tensión y rivalidad entre ambas tradiciones existe y permanece, debido a que se trata de “polos opuestos del pensamiento educativo” (Jackson, 2002, p.189).

Jackson expresa su interés en que los docentes reflexionen al respecto, para que no caigan en los extremos de cada tradición y logren que de la tensión surjan efectos constructivos y no destructivos. Si bien cree en la “improbabilidad de la reconciliación de las dos tradiciones”, aclara que hay casos de “inusuales docentes que parecen lograr una combinación casi perfecta de lo mimético y transformador” (Jackson, 2002, p.190).

La reflexión del profesor, opera dentro de los propios sistemas de comprensión, entonces debe evitar transformarse en una solitaria reflexión introspectiva, en tal caso, “el profesor desarrollará su práctica profesional reflexionando sobre la acción, en relación con los parámetros que él mismo se fije. Por tanto, se produce un refuerzo de su práctica” por lo cual, es conveniente realizar una práctica reflexiva colaborativa con





colegas (Brockbank y Mc Gill, 2002, p.129). En este sentido, cobran importancia los relatos de los profesores: “El esfuerzo de dar forma de narración a las experiencias vividas también crea sentidos y nos brinda la posibilidad de recuperar historias, tradiciones, maneras de pensar y obrar” (Litwin, 2012, p.19). Litwin observa que si bien durante décadas fueron muchas las razones por las que se sostuvo la importancia de enseñar, muchas veces “las razones de los educadores se instalan en el terreno estrictamente personal” lo que lleva a preguntarse por qué en las últimas décadas se han desvalorizado las razones personales (Litwin, 2012, p.21).

En esta práctica reflexiva de los profesores: “Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aun dentro de un torbellino de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exige que pensemos en ellas” (Litwin, 2012, p.28).

Litwin sostiene el valor de reconstruir las prácticas y proseguir en el camino de la práctica reflexiva para generar buena enseñanza, en tal sentido “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, (...) constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2012, p.26).

### **El valor de la Buena Enseñanza**

Gary Fenstermacher (1989) 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 docente y la existencia de alguien que es estudiante, en tal sentido, no habría 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 resultado del estudiante, no como un efecto de la enseñanza como causa. Esto no implica asignar la responsabilidad de aprender únicamente al alumno, puesto que el profesor tiene responsabilidad en los logros o el fracaso de sus alumnos. Lo que resalta Fenstermacher a partir de la discusión de la dependencia ontológica, es que ésta permite una revisión del concepto de





enseñanza, fundamentando la concepción de que “el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante” más bien el profesor instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido, 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 con respecto a las tareas del profesor con las actividades consideradas propias de la enseñanza en la bibliografía general sobre la temática, radica en que “el profesor es importante para las actividades propias de ser un estudiante”, no sólo para la “adquisición comprobada del contenido por parte del alumno” entendida ésta como rendimiento.

Entonces, la dependencia ontológica de la enseñanza con respecto al aprendizaje, no justifica la deducción causal, en el análisis de lo que se considera una enseñanza con éxito (Fenstermacher, 1989, pp.150-156).

Ahora bien, con respecto a lo que se considera “buena enseñanza”, Fenstermacher señala un problema para su definición, que radica en que el adjetivo *bueno* no es sinónimo de *con éxito*, en este contexto, la palabra *bueno* tiene un sentido doble, “tiene tanto fuerza moral como epistemológica”.

Posteriormente Fenstermacher y Richardson (2005, p.188) redefinen 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, y también incluye lo que denominan “enseñanza exitosa”, que se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos alcanzando un nivel de pericia razonable. Fenstermacher y Richardson puntualizan que la buena enseñanza es sólo uno de los cuatro 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.

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

Para Henry Giroux, los educadores “Debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo tiempo asumir la tarea fundamental de educar a alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad” (Giroux, 2008, p.19).

Para Paulo Freire “La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los estudiantes” (Freire, 2009, p.35).

Para Peter Mc Laren (1997) se necesitan principios éticos para orientar la dirección de la pedagogía crítica y ésta debe evitar el reduccionismo económico y ocuparse de las formaciones culturales en la construcción de subjetividades de los alumnos. Los teóricos críticos también deberían considerar una reforma curricular “que vincule la razón a los valores y a la reflexión ética sobre la emancipación y la justicia social” (McLaren, 1997, p.51).

En el marco de este contexto crítico, la enseñanza exige una opción por la supresión de las condiciones que producen sufrimiento humano y un compromiso con la transformación social. En tal sentido se entiende que el fin de la educación es la







emancipación de los estudiantes, se trata de lograr auténticas prácticas de libertad (Freire 1990, 2009; Giroux 1990, 2003, 2004, 2008 y Mc Laren 1994, 1997).

Para Edith Litwin, el concepto “buena enseñanza” hace referencia directa a “buenas prácticas de enseñanza”. Afirma que: “Las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2012, p.219).

La buena enseñanza se relaciona con la manera particular en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, las prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1998, pp.158-159).

### **Enfoque metodológico del estudio.**

La investigación cualitativa es el marco metodológico del cual partimos para profundizar el abordaje de nuestro objeto de estudio. Es apropiado partir desde la investigación cualitativa ya que nuestra finalidad es comprender a las personas en su propio contexto, escuchando voces y privilegiando su cualidad humana. Investigamos la enseñanza comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos. Nuestra investigación se centra en las personas, en sus acciones y sus desempeños en sus posiciones sociales, en este caso, como miembros de una comunidad educativa, así como sus interpretaciones de sus experiencias cotidianas, sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio y hacia sí mismos.

Adoptamos específicamente el enfoque narrativo, puesto que “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (Porta, 2011, p.267). La adopción de este enfoque no se limita a una simple metodología para la recogida y análisis de datos, ya que representa un enfoque en sí mismo dentro de la







investigación cualitativa, el cual se sustenta en una serie de supuestos (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001).

En tal sentido, la elección de la metodología también obedece a nuestros supuestos epistemológicos de que la realidad es subjetiva e intersubjetiva, no se trata de realizar el intento de mantener una postura neutral basada en el supuesto de que la naturaleza de la realidad es objetiva, a modo de la visión positivista de la investigación.

El enfoque hermenéutico asume que el lenguaje no representa la realidad, sino que la construye. La función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente, el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, la subjetividad como construcción social se conforma en el discurso (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.22), puesto que “la lingüisticidad caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo” (Gadamer, 2003, p.547). El enfoque narrativo toma a los relatos de los sujetos como género discursivo específico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.19).

### **Pasajes narrativos de las encuestas estudiantiles**

La encuesta realizada a grupos de estudiantes avanzados del Profesorado en Historia, incluía un primer ítem donde los estudiantes nombraban a los profesores que consideran ejemplos de buena enseñanza. Del análisis de su elección surgieron los nombres de los profesores que posteriormente fueron entrevistados en profundidad. En el segundo ítem se les solicitó a los alumnos que explicaran con frases breves el porqué de su elección y en el tercero se les pedía que proporcionaran cinco palabras claves que resumieran las características de la buena enseñanza de los docentes previamente elegidos por ellos, con la intención de relevar los valores morales inherentes a su enseñanza. Según se observa a partir del análisis de las encuestas, los docentes memorables de nuestro estudio, son ejemplos de buena enseñanza por dos aspectos fundamentales, su experticia profesional y las cualidades propias de su personalidad.

A) *Buena Enseñanza: Combinación de formación profesional y cualidades personales*





La experiencia profesional, o formación profesional de los docentes incluye tres elementos fundamentales: el conocimiento que los profesores tienen de su disciplina, su manera de preparar sus clases y su manera de tratar a sus estudiantes. En cuanto a la formación profesional de los docentes elegidos por los alumnos así lo expresan en el ítem 2:

- Los docentes seleccionados son profesores que sin perder la *calidad académica* de sus clases, logran un equilibrio entre lo disciplinar, la didáctica y la participación reflexiva de los estudiantes (Encuesta 4)
- Los docentes elegidos a mi juicio comparten una característica fundamental: hacen lo complejo accesible sin resignar esa complejidad. (Encuesta 8)
- Son profesores que además de tener una formación excelente a lo que respecta el contenido, tienen un trato cordial y son claros a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Encuesta 18)
- El conocimiento general como herramienta pedagógica. La interacción con el alumnado para poder *bajar* los contenidos curriculares al espacio áulico. (Encuesta 23)
- Demostraron una sólida preparación y una enorme preocupación por transmitir los sólidos conocimientos que poseían. (Encuesta 32)
- Elegí aquellos profesores porque fueron los que considero mejor prepararon las clases y explicaron muy bien los contenidos de las cátedras. También los elijo por el gran conocimiento que demostraron al momento de transmitirlo. (Encuesta 43)

La gran mayoría de los alumnos encuestados hacen referencia a las condiciones morales personales de los profesores, resaltando con mayor ahínco el compromiso y la pasión.

- La elección está relacionada con el compromiso que tienen para dar sus clases, es importante en cada uno de ellos la llegada con los alumnos. (Encuesta 12)
- Son docentes comprometidos con su cátedra y el alumnado. Siempre respondiendo a nuestras dudas y sus clases estaban planificadas. (Encuesta 24)
- Considero que son docentes comprometidos y apasionados en su profesión. (Encuesta 28)





- Son docentes muy comprometidos y apasionados en lo que hacen (Encuesta 20)

En el ítem 3 de la encuesta, también los conceptos de los alumnos se refieren tanto a la experiencia profesional como a las condiciones personales de los docentes. Las más repetidas son sin duda las que refieren a la formación académica disciplinar, la en la carrera de Historia esto se aprecia claramente. Pero los conceptos sobre las condiciones personales de los docentes también ocupan un lugar destacado en sus análisis. Los conceptos mencionados por los alumnos son los siguientes: Crítica. Erudición. Compromiso. Innovación. Amabilidad. Explicativos. Estructurados. Comprometidos. Amables. Actualizados. Responsables. Preparados. Predispuestos. Reflexión. Profundidad. Interés. Claridad. Comprensibles. Sencillos. Entretenidos. Dedicación. Accesibilidad. Didácticos. Sociables. Alegres. Honestidad. Formación. Capacidad. Profesionalismo. Pedagogía. Eficiencia. Seguridad. Respeto. Organización. Humildad. Exigencia. Creatividad. Precisión. Motivación. Carisma. Pragmatismo. Política. Flexibilidad. Humanidad. Talento. Grandeza. Consideración. Calidez. Tolerancia. Idoneidad. *Pasión*. (Grupo de encuesta total)

Según Day (2006) a los alumnos les importa la formación académica de sus profesores, la conjunción entre lo que saben en el campo disciplinar y sus conocimientos didácticos, pero es fundamental tener en cuenta que a los alumnos también les importa “Lo que el profesor es como ser humano; la pasión que manifiesta por su materia y por la enseñanza; la confianza que deposita en sus alumnos; la forma de valorar el desempeño de los alumnos y, su compromiso con la enseñanza” (Day, 2006, pp.54-57). Teniendo en cuenta estas consideraciones y nuestros intereses para este artículo, seleccionamos del ítem 3, los conceptos de los alumnos directamente vinculados con aspectos morales de la enseñanza: Compromiso. Amabilidad. Actualización. Profesionalismo. Alegres. Honestidad. Creatividad. Motivación. Grandeza. Talento. Política. Tolerancia. Calidez. Seguridad. Predispuestos. Entretenidos. Humanidad. Interés. Comprensión. Responsabilidad. Respeto. Carisma. Exigencia. Reflexión.

#### B) *Cualidades personales de los profesores memorables*

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





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

En nuestro estudio, los alumnos destacan los valores personales de los profesores elegidos. Los conceptos mencionados por la mayoría de los estudiantes son los que refieren a cualidades personales de los profesores manifestadas en su relación con ellos, y en la relación con su asignatura: Compromiso. Respeto. Pasión. Humildad. Honestidad. Profesionalismo. Amabilidad. Interés. Dedicación. Humanidad. Idoneidad. Calidez.

Estos conceptos están expresados en el Ítem 2 de la siguiente manera:

#### Compromiso

- Los elegí porque son docentes muy comprometidos y apasionados en lo que hacen (Encuesta 20)
- Personas que fueron mucho más que docentes universitarios, comprometidas con la disciplina, con su profesión. De cada uno note la preocupación por lograr nuestro aprendizaje. (Encuesta 22)

#### Respeto

- Son profesores que tienen mucho respeto hacia el alumno (Encuesta 37)

#### Pasión

- Todos tienen compromiso y una enorme pasión por lo que hacen, pudiendo conectar las nuevas tecnologías al conocimiento acabado de los temas (Encuesta 8)

#### Dedicación

- Su exigencia, su dedicación, su puesta en discusión de los diferentes problemas de la historia (Encuesta 36)

#### Calidez





- Sus clases siempre fueron claras en sentido organizativo. Su calidez con la que dictaba sus clases generaban un clima de participación ya que llamaba a la curiosidad, o preguntáramos, reflexionemos sobre la temática. (Encuesta 14)

Cullen (1996) afirma que es importante que la enseñanza se ocupe del pensamiento crítico y del diálogo respetuoso, porque en la actualidad se necesita un sujeto social pluralista, capaz de respetar las diferencias, de dialogar con razones. Aclara que el pluralismo no es “mera tolerancia” sino la posibilidad de compartir proyectos comunes con quienes piensan diferente. Uno de los valores democráticos es la participación, que, como forma de vida democrática, implica valores morales como la solidaridad, la responsabilidad y una convivencia justa, pero también la enseñanza debe contribuir a “descubrir y desarrollar el cuidado solidario del otro” (Cullen, 1996, pp.39-43).

### **A modo de conclusión**

Los resultados del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes, muestran que en su apreciación de los profesores que consideran ejemplos de buena enseñanza, la gran mayoría de ellos valora simultáneamente la experticia profesional de los profesores y las condiciones morales personales de los profesores. En lo que respecta específicamente a sus cualidades morales, la mayoría de los estudiantes destacó el compromiso, el respeto, la responsabilidad, la dedicación, y la pasión.

Estos hallazgos pueden vincularse con las reflexiones de Bain, con respecto a los buenos profesores, quienes, según afirma, enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual pero también ético y emocional de sus estudiantes porque estiman el valor de una *educación integral*. Además, se toman en serio a todos sus estudiantes, y tratan a todos y cada uno de ellos con respeto (Bain, 2007, pp.85-90).

En este trabajo recuperamos la centralidad de los valores morales en la educación. Las categorías sobre las que trabajamos se apoyan en esos principios morales que son recuperados por los estudiantes: la ética, el afecto y el intelecto, conforman, para los alumnos las características centrales de aquellos docentes memorables que han pasado por sus vidas. Éstas son miradas que no podemos





desmerecer y que deben ocupar la centralidad del debate en relación a la *buena enseñanza* y el *buen aprendizaje* en la Universidad.

### Referencias Bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fenstermacher G. y J. Soltis (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 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 determinations of quality in teaching”. En *Teachers College Record* 107(1), 188-213.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. M.E.C. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Mc Laren, P. y J. Kincheloe (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*





- Jackson, P., R. Boostrom, y D. Hansen (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. de la Torre.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En Baquero, R. y Cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (1999): El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MacIntyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Mc Laren, P. (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Porta, L. (2003). *Educación y Valores. Los jóvenes al culminar la escolaridad obligatoria*. Mar del Plata: Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L. (2011). Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior. En Pisano, M., A. Robledo y M. Paladini (Comp.) *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Porta, L. Sarasa, M. C. y Alvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. En *Revista de Educación 2 (3)* EUDEM-CIMED: Mar del Plata.

