



## La ética y valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los profesores memorables.

### Ethics and moral values in university education from the students' view: conjunction of intellect, commitment, affection, and passion in memorable professors.

Aguirre Jonathan<sup>1</sup>

#### 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, y 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 este artículo nos proponemos indagar en la cuestión 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. Sabemos que 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 tenidos en cuenta en la práctica docente. Es partir de los estudiantes universitarios que las categorías “ética”, “intelecto”, “afecto” “compromiso” y “pasión” surgen como características insoslayables de aquellos profesores que han dejado una huella en su recorrido universitario.

**Palabras Clave:** Enseñanza- formación – universidad- historias de vida.

#### Abstract

This article deals with some categories developed by the Research Team on Education and Cultural Studies (GIEEC) from the School of Humanities in Mar del Plata State University (UNMdP), and focuses on the project for an Advanced Student Grant called ‘Teacher education: narratives on the teaching practices of memorable professors in the History Teacher-Education Program at UNMdP’. The intention is to analyze ethical issues on the bases of the narratives written by advanced students in such Program. We already know that good teaching involves moral aspects which foster learning. In fact, the moral values which these students observe in their memorable professors allow us to part from a technocratic approach and to focus on often disregarded matters in higher education. In such context, the categories ‘ethics’, ‘intellect’, ‘affection’, ‘commitment’ and ‘passion’ emerge as ubiquitous features of these professors who have left traces in the students’ university experience.

**Key words:** teaching – education – university- life histories

## 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 (GIEEC), 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, debates respecto de 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 de 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, del 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 disociar 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; y 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 (Álvarez y Porta, 2008).

## Aspectos morales de la enseñanza

Es sumamente interesante, a la hora de abordar la manera de entender la educación y las prácticas, retomar el trabajo de Philip Jackson (2002) donde 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. Jackson 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).

pp. 323- 335

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 virtuosas, más partícipes de un orden moral en evolución y un cometido filosófico; 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, el autor 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 gran 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 enseñante 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, p.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 “buena” tiene un sentido doble, e implica tanto fuerza moral como epistemológica.

Posteriormente, Fenstermacher y Richardson (2005) redefinen la buena enseñanza al reflexionar sobre la calidad; así preservan la buena enseñanza como aquella que involucra el aspecto de la enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, pero a la vez incluyen 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).

En el mismo sentido, 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). Paulo Freire también expresa en esta línea que “La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los estudiantes” (Freire, 2009, p.35). Finalmente, para Peter McLaren (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. Desde su perspectiva, 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; McLaren, 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, p. 158-159).

### **Enfoque metodológico de 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).

El enfoque es *narrativo*, por cuanto la práctica y el conocimiento experiencial son representados por vía narrativa; es *constructivista*, en tanto el pasado se explica, construye e interpreta con referencia al presente; es *contextual* ya que las historias sólo tienen sentido en sus contextos sociales, culturales, e institucionales; es *interaccionista* por cuanto los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y las fuentes no tiene existencia “real”, sino que son construidos en/con los relatos; y por último es *dinámico*, en tanto posee dimensiones temporales.

Ental 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).

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

La encuesta realizada a grupos de estudiantes avanzados del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata 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 docentes 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, entre otras cuestiones, 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, entre las que se destacan el compromiso, el afecto y la pasión.

A) *Buena enseñanza: combinación de formación profesional y cualidades personales.*

La experiencia profesional, o formación

pp. 323- 335

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.

Bain nos advierte sobre la cuestión del conocimiento. La profundidad del mismo no es condición suficiente para llegar a ser un profesor extraordinario, porque “si lo fuera, cada gran erudito podría ser un gran profesor” (Bain, 2007, p.27). Para dichos profesores, el conocimiento es construido, no recibido, de modo que sostienen una concepción del estudiante como portador de paradigmas previos a partir de los cuales construyen su aprendizaje; por lo cual, no intentan la trasmisión de conocimientos sino estimular la construcción de nuevos modelos.

En suma, los buenos profesores enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y a menudo ético, emocional y artístico de sus estudiantes por estimar el valor de una educación integral. Según Bain, los mejores profesores universitarios crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, que consiste en enseñar motivando a sus estudiantes mediante actividades que provoquen curiosidad, la reflexión sobre sus supuestos y el examen de sus modelos mentales de la realidad, creando un entorno en el que los estudiantes se sientan seguros para poder arriesgarse aunque se equivoquen, pero que se realimenten y continúen intentando (Bain, 2007)

En cuanto a la formación profesional de los docentes elegidos por los alumnos de la carrera de Historia, 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 confianza que les generan estos docentes y su trato cordial son dos rasgos que también surgen en la opinión de los estudiantes.

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)

Sus clases siempre fueron claras. Su calidez con la que dictaban sus clases, generaban un clima de participación. (Encuesta 14)

Claridad en las explicaciones. Acercamiento a cada estudiante en particular, haciéndonos sentir que no somos un número. Compromiso de apoyo cuando no se entendían determinados temas. (Encuesta 25)

Son docentes comprometidos con su cátedra y el alumnado. Siempre respondiendo a nuestras du-

das 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)

Respecto de los valores personales antes mencionados, Bain (2007) nos ilumina nuevamente son su aporte. El autor destaca dos elementos característicos de los mejores profesores: la buena oratoria y el lenguaje cálido. Con respecto a la buena oratoria, esta consiste en establecer una comunicación a modo de conversación con los estudiantes, interactuando con ellos y promoviendo el diálogo con cada persona del aula, incluyendo gestos y un lenguaje corporal que les permita llegar a todos los estudiantes- que incluye también la dirección de su mirada- según les parezca conveniente; por ejemplo, para captar el interés en una clase numerosa.

Con respecto al lenguaje cálido, Bain (2007) lo opone al lenguaje frío que trasmite información, puesto que el lenguaje cálido “lleva a los estudiantes hasta el interior de la materia, implicándolos intelectual y emocionalmente. Los profesores usan el lenguaje cálido para invitar, para estimular” (Bain, 2007, p. 137-139).

Otro aspecto a resaltar del buen docente es su gran confianza en los estudiantes. Los profesores extraordinarios asumen que sus estudiantes quieren y pueden. Esa confianza permite que los estudiantes pregunten sin ser avergonzados o reprochados y se puedan discutir libremente diversos puntos de vista. Esta confianza iguala, en el sentido que son compañeros de ruta de sus estudiantes, en un “viaje que emprendían con sus estudiantes en busca de mayor entendimiento” (Bain, 2007, p.159)

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- 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. Esto incluye 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*

Para abordar la buena docencia, se torna entonces imprescindible reflexionar respecto de 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 generaba 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 simplemente 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).

#### **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).

Asimismo, consideramos que el abordaje de la pasión es central para poder entender la buena docencia y guiar la formación docente. Así, la pasión se deja ver como una realidad evidente dándole a las personas y sus cualidades humanas un rol protagónico en el éxito pedagógico. Day (2006) define a la pasión como compromiso moral y emocional, preocupación por los alumnos, energía, sentido claro de identidad, creatividad, capacidad de reflexión dialéctica y compasión. Sin lugar a dudas, los docentes elegidos por los estudiantes de la carrera de Historia son, en su mayoría, docentes apasionados.

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 intelecto, el afecto, el compromiso y la pasión. Estos conforman, para los alumnos, las características centrales de aquellos docentes memorables que han pasado por sus vidas. Estas 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.

Los alumnos necesitan que los docentes sean capaces de ser ellos mismos en la clase, que combinen su persona con lo profesional, que se apasionen con lo que enseñan, y con quienes reciben su enseñanza, que tengan fines morales, que se comprometan con una enseñanza creativa, que nunca se presten solo en relación con sus competencias técnicas y que reconozcan que la enseñanza y el aprendizaje comprometen las emociones y el intelecto propio y el de los alumnos (Day, 2006, p.78)

## Referencias

- Álvarez, Z., Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En Porta, L. y Sarasa, M. C. (comp.) Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. GIEEC, Facultad de Humanidades, UNMdP. Pp. 219-246
- 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.
- Brockbank, A. y Mc Gill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Morata. Madrid.
- Cullen, C. (1996). Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Day, C. (2006). Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.
- 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 dererminations of quality in teaching. Teachers College Record, Vol. 107, Nº 1: 188-213.
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Madrid. Paidós.
- Freire, P. (2009). El grito manso. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2003). Verdad y Método. Volumen I. Salamanca: Sígueme.
- 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. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En Baquero, R. y Cols. Debates constructivistas. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: A. Camilloni y cols. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- 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 (Comps.) El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

## Notas

1 Becario de Investigación Categoría Estudiante Avanzado. Universidad Nacional de Mar del Plata. Funciones docentes en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC).