

Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior

Luis Porta | Ma. Cristina Sarasa | Zelmira Alvarez.

Resumen

Este trabajo da cuenta del proyecto de investigación “Formación del Profesorado III: (auto) biografías de docentes memorables” que los autores llevaron a cabo en los años 2008-2009. Su ámbito natural fueron los cinco profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Se abordó la identificación de buenos profesores de estas carreras con el propósito de estudiar aquellas vivencias personales y, especialmente profesionales, que emergían de los relatos obtenidos. Se persiguieron “las huellas de la buena enseñanza”, términos mediante los cuales los autores designan a esas trazas de los maestros y mentores que perduran en los buenos profesores universitarios investigados. Para reconocer a estos docentes, se administraron encuestas semiabiertas anónimas a grupos de estudiantes avanzados de los cinco profesorados. Estos identificaron a aquellos profesores

Summary

This paper deals with a research project called “Teacher Education III: memorable professors’ (auto) biographies,” which the authors undertook in 2008-2009. Its natural milieu was located within the five teacher education programs at the School of Humanities, Mar del Plata State University, Argentina. The project identified good teachers in these programs in order to study their personal, and especially professional, experiences as they emerged from obtained narratives. The researchers sought to uncover what they have termed “good teaching traces,” those intimations of good teachers and mentors that endure in researched professors’ stories. In order to locate good teachers at the School of Humanities, the researchers administered anonymous semi open surveys to senior students in the five programs. They, in turn, identified those professors or teaching assistants they deemed good teachers. Students briefly explained their choices and also

y/o auxiliares docentes de su carrera que ellos consideraban ejemplos de buena enseñanza, explicando brevemente su elección y señalando cinco palabras que sintetizaban las buenas prácticas de los profesores mencionados. Los docentes más identificados fueron luego entrevistados extensamente mediante entrevistas de guión flexible. El marco teórico-metodológico del estudio se inscribe en la investigación narrativa sobre la buena enseñanza. Desde esta perspectiva, el trabajo discurre sobre algunas categorías en torno a los docentes memorables y las buenas prácticas que surgen de las entrevistas en profundidad realizadas a seis profesores de tres carreras. El trabajo finaliza recuperando el valor de la investigación narrativa para la formación docente.

Palabras claves: Investigación narrativa - Educación superior - Formación docente - Buenas prácticas - Docentes memorables.

chose five key words which summarized the good practices of the instructors they had mentioned. The highest-ranking teachers were then extensively interviewed by means of a flexible script. The theoretical and methodological framework of the research is structured by narrative inquiry on good teaching. From this standpoint, the paper addresses some emerging categories concerning memorable teachers and good practices as they materialize from in-depth interviews with six professors from three teacher education programs. The paper ends with reflections on the value of narrative inquiry in the field of teacher education.

Key words: Narrative inquiry - Higher education - Teacher education - Good practices - Memorable professors.

Fecha de Recepción: 25/03/2011
Primera Evaluación: 14/05/2011
Segunda Evaluación: 20/07/2011
Fecha de Aceptación: 20/07/2011

Introducción

Este capítulo sintetiza las recientes investigaciones llevadas a cabo por los autores con la intención de ahondar en categorías de análisis derivadas de los estudios, comenzados en el año 2003, de su primer proyecto “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés” (2003-2005). Esta indagación fue asociada a una selección de buenos docentes por parte de buenos alumnos de esta carrera en la universidad nacional local. Luego, se procedió a definir a la buena enseñanza junto con estos estudiantes y con los docentes identificados a partir de sus variados modos de narrar (Álvarez y Porta 2004; Porta y Sarasa 2006, 2008). Posteriormente, el segundo programa de investigación, titulado “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza” (2006-2007), continuó trabajando con las entrevistas en profundidad a los docentes registrados, volviendo sobre los relatos de los estudiantes, con interesantes entrecruzamientos en lo concerniente al discurso del aula y a los buenos modelos (Álvarez 2006; Álvarez y Sarasa 2007; Porta 2006; Porta y Álvarez 2008; Sarasa 2008). El presente trabajo se enmarca en el último proyecto de investigación concluido, designado como “Formación del Profesorado III: (auto) biografías de docentes memorables” (2008-2009). Su contexto abarcó los cinco profesorados de la Facultad de Humanidades, también

de la universidad nacional local. Se comenzó nuevamente identificando a profesores memorables de estas carreras, ahora con el objetivo de analizar sus (auto) biografías personales y, sobre todo, profesionales, buscando aquello que el equipo de investigación ha dado en denominar “las huellas de la buena enseñanza”, esas trazas de la biografía escolar y los buenos maestros que perduran hoy en los buenos profesores universitarios de nuestra investigación (Jackson 1999, 2002). Para identificar a estos docentes, se administraron encuestas semiabiertas anónimas, esta vez a grupos de estudiantes avanzados de esos cinco profesorados. Se les solicitó a los encuestados que identificaran a aquellos profesores y/o auxiliares docentes de su carrera que ellos consideran ejemplos de buena enseñanza. Seguidamente, debían explicar su elección mediante frases breves. Finalmente, se les pedía que señalaran cinco palabras que, a su juicio, sintetizan las características de las buenas prácticas de estos docentes. A continuación, abordamos el tratamiento de nuestro proyecto de investigación.

La buena enseñanza

Gary Fenstermacher (1989:149-156) es el investigador que probablemente más ha contribuido a definir a la buena enseñanza. Este autor aborda diferentes significados del concepto de enseñar. El primero involucra a la actividad mediante

la cual el poseedor de un contenido se lo transmite a un receptor que no lo tiene originariamente. La segunda acepción comprende a la buena enseñanza, que es “moralmente razonable y sobre fundamentos racionales”. La tercera designación alude a la enseñanza exitosa, basada en una hipotética, hasta cándida, relación causal entre el enseñar y el aprender. Finalmente, se encuentra el vínculo ontológico entre enseñanza y aprendizaje—como tareas y no como rendimientos. El autor finaliza aseverando que una tarea esencial de la enseñanza es permitir al alumno efectuar su trabajo de aprender. En otras palabras, implica el compromiso de brindar al estudiante ocasiones y apoyo para enseñarle cómo aprender y para interesarlo en ese proceso. Para Fenstermacher, la “buena” enseñanza “tiene tanto fuerza moral como epistemológica”. Así, “en el sentido moral”, la buena enseñanza consiste en acciones docentes basadas “en principios morales”, que a su vez originan acciones de principio por parte de los estudiantes. En un “sentido epistemológico” el contenido enseñado debe ser “racionalmente justificable”, a la vez que “digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher 1989:158).

Muy posteriormente, Fenstermacher y Richardson (2005) redefinieron la enseñanza al discutir su calidad. Comienzan indicando que, en la relación de transmisión de contenido que se instaura entre el profesor y el alumno, se procura que este último aprenda lo enseñado a un nivel aceptable o

apropiado. De esta forma, el buen profesor facilita al estudiante el acceso al, y la comprensión del, contenido. Según los autores, la enseñanza posee dos alcances. Primero es una tarea—la de intentar que los alumnos aprendan. Ésta es la faz “buena”, ya que implica una enseñanza fortalecida por bases justificables y fundadamente sólidas. Aquí, el contenido se ajusta a esquemas disciplinares adecuados e íntegros. Los métodos utilizados son convenientes para la edad de los alumnos y moralmente defendibles para mejorar la competencia del estudiante respecto del contenido enseñado. La buena enseñanza es sensible al aprendiz, pues le atañe la forma en que el alumno responde a las actividades docentes.

Los métodos de la buena enseñanza se agrupan en tres categorías de práctica. Cada una de ellas indica un acto de la buena enseñanza, con sus patrones de adecuación. En primer lugar, hallamos a los actos lógicos, donde se incluye el dominio disciplinar. Estos actos comprenden actividades tales como definir, demostrar, explicar, corregir e interpretar. Sus pautas de evaluación son internas, principalmente respecto de la lógica de la disciplina enseñada. En segundo lugar, en la relación entre docente y alumno, encontramos a los actos psicológicos, tales como motivar, estimular, premiar, sancionar, planificar y evaluar. Estos se califican según los docentes y alumnos participes en esa relación y según la manera en que cada uno observa al fenómeno. Por último, los actos morales se vinculan igualmente con

esta relación. Indican rasgos honestos que el profesor exterioriza o anima, tales como virtud, coraje, tolerancia, compasión, respeto o justicia. Los juicios sobre estos actos suelen basarse en estándares internos a cada uno de ellos. De esta manera, la buena enseñanza sucede cuando cada actividad de cada acto satisface o excede sus estándares de adecuación.

El segundo alcance de la enseñanza es su sentido de logro. Cuando el alumno alcanza innegablemente el aprendizaje e incorpora los contenidos a un nivel de destreza razonable y aceptable, estamos frente a la enseñanza “exitosa”. Para Fenstermacher y Richardson (2005), el alumno conseguirá aprender si concurren los siguientes cuatro elementos: la voluntad para y el esfuerzo de estudiar del propio alumno; un entorno familiar, comunitario y escolar protector de la enseñanza y del aprendizaje; oportunidades ofrecidas para enseñar y aprender—instalaciones, tiempo y recursos—y, por último, la presencia de la buena enseñanza como tarea, aquella que es moral y razonable. Los autores indican que la enseñanza de calidad comprende a la buena enseñanza, en sus tres actos, y a la enseñanza exitosa con sus otros tres componentes. En síntesis, la enseñanza de calidad es exitosa y buena, requiriendo no sólo del profesor, sino también de los alumnos, del medio y de las circunstancias para alcanzar su máxima condición.

La investigación acerca de la buena enseñanza demanda la caracterización de buenas prácticas en la clase. La obra de Philip Jackson *La vida en*

las aulas (1968/1996) fue pionera en este tipo de estudios. Jackson separa categóricamente los procesos de enseñanza de los de aprendizaje, con un nuevo paradigma de investigación que permite otras miradas interpretativas en torno lo que sucede dentro y fuera de la clase, enfatizando lo implícito y lo particular en una dimensión de descubrimiento. Jackson es igualmente un precursor que resalta y aprecia las esferas de lo privado y de lo natural en la educación.

En *Enseñanzas implícitas* (1999), Jackson reseña la influencia imperecedera que los buenos docentes ejercen sobre sus estudiantes. El término “implícitas” sugiere precisamente esa dimensión que no surge del currículo formal ni de la programación explícita, sino que toma la forma de actitudes y rasgos profesoriales meritorios que persisten en la memoria de los estudiantes. Jackson recurre a sus reminiscencias autobiográficas para comprender esta trascendencia. Respecto de los modelos de buena enseñanza que poseen docentes y alumnos, expresa que “la pregunta sobre cómo afecta la enseñanza a los docentes es una extensión natural—en realidad una especie de imagen especular—de la cuestión más amplia y más importante sobre cómo afecta la enseñanza a los estudiantes” (Jackson 1999:117).

Posteriormente, en *Práctica de la enseñanza* (2002:33-34), Jackson explora lo que significa “saber enseñar”. Comienza sugiriendo que el buen docente debería poseer conocimiento disciplinar, implícito en sus cualidades académicas.

El otro tipo de conocimiento necesario es una educación pedagógica formal. Luego, el autor va eliminando estas dos formas de conocimiento para incluir al sentido común, compuesto en gran parte por memorias de experiencias pasadas. Estas reminiscencias conforman 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”. Las virtudes de los buenos docentes comprenden: la agudeza, franqueza, desenvoltura, informalidad, erudición y rectitud. Para Jackson, la buena enseñanza implica justificar, razonar, fundamentar y explicar.

En *La vida moral en la escuela* Jackson, Boostrom y Hansen (2003) estudian los buenos modelos en su potencial moral. Sucintamente, las prácticas morales abarcan todas las reacciones y conductas docentes (verbales y no verbales) en el aula. De sus estudios empíricos sobre la moral en las escuelas, los autores resaltan dos grupos categoriales: la educación moral y la práctica moral. El primer grupo consta de cinco categorías: la educación moral integrada formalmente en el currículo; la educación moral sobre personajes o sucesos históricos o literarios dentro del currículo; la educación moral en los textos visuales que poseen contenido moral y la educación moral en la expresión abierta de comentarios morales en clase. Luego, el segundo conjunto se divide en tres categorías: las normas y reglas del aula; la moralidad del currículo oculto y

del manifiesto y la moralidad expresiva del aula.

En el campo de la práctica, desde su creación en 1967, el Proyecto Cero, el grupo de investigación de la Escuela de Graduados en Educación en la Universidad de Harvard ha estado comprometido con la buena enseñanza a través de su investigación sobre el desarrollo de procesos de aprendizaje en niños y adultos en instituciones diversas. Su misión abarca a la comprensión y al mejoramiento del aprendizaje, al pensamiento y a la creatividad en las disciplinas artísticas, humanísticas y científicas en el nivel individual y el institucional. Sus programas de investigación se basan en la comprensión detallada del desarrollo cognitivo humano y de los procesos de aprendizaje en las distintas disciplinas. En estas investigaciones se coloca al alumno en el centro del proceso educativo, respetando las diferentes maneras en que los individuos aprenden en los distintos momentos de sus vidas y en variadas culturas. La mayor parte de las investigaciones y programas del Proyecto Cero transcurren en escuelas públicas—sobre todo instituciones de alto riesgo—en los Estados Unidos. Su trabajo también se cumple en variadas instituciones educativas y culturales en el extranjero.

Tal vez la investigación más conocida y más vinculada con la buena enseñanza del Proyecto Cero es la Enseñanza para la Comprensión (EpC). Este fue un programa quinquenal bosquejado para desarrollar y probar una pedagogía de

la comprensión. Abarcaba a la escuela secundaria y se abocaba a la enseñanza y al aprendizaje en cuatro materias—idioma inglés, historia, matemática y ciencia—y en estudios interdisciplinarios. Durante los tres primeros años, los investigadores desplegaron un marco que enfatizaba el aprendizaje en profundidad. Este proporcionó a los docentes el lenguaje y la estructura para planificar su currículo y para debatir sobre la EpC con colegas y alumnos. El corazón del marco reside en la visión de la comprensión como desempeño. En otras palabras, cuando el alumno comprende un tema no sólo es capaz de repetirlo sino que puede utilizarlo y expandirlo de maneras nuevas e inesperadas. El marco original incluía otros tres conceptos—los tópicos generativos, las metas de comprensión y la evaluación diagnóstica continua—a los que se ha agregado un quinto—las comunidades reflexivas cooperativas. Para los docentes, focalizar en estos aspectos de la enseñanza les permite dedicar su tiempo y esfuerzo a ayudar a los alumnos a aprender los conceptos, ideas y estrategias disciplinares que más importa comprender. En cuanto a los alumnos, el marco de la EpC les permite aplicar su conocimiento y estrategias de manera flexible en situaciones variadas (Blythe 1999; Stone Wiske 1998, 2006)

Para la EpC, la construcción de la comprensión es inseparable de la lógica disciplinar, ya que implica el desarrollo de disposiciones intelectuales y hábitos mentales propios de los distintos campos de estudio. De aquí surge el papel crucial del contenido en el marco conceptual,

integrado por cinco interrogantes, con sus respectivos cinco componentes que integran el marco conceptual de la EpC. En primer lugar, los tópicos generativos—centrales, accesibles, interesantes, ricos en conexiones y susceptibles a las pasiones intelectuales del docente—contestan a la pregunta ¿qué vale la pena comprender? En segundo lugar, las metas de comprensión—explícitas y públicas, centrales a la disciplina, dispuestas espiraladamente y siguiendo hilos conductores—responden al interrogante ¿qué esperamos que los alumnos comprendan? En tercer lugar, los desempeños de comprensión de los alumnos—su puesta en demostración de la comprensión—se relacionan con la pregunta ¿cómo podemos fomentar la comprensión? En cuarto lugar, la evaluación diagnóstica continua—(auto) valoración de los desempeños de comprensión según criterios relevantes, explícitos y públicos—explora el planteo acerca de ¿cómo averiguamos lo que los alumnos comprenden? Finalmente, las comunidades reflexivas y cooperativas—comunidades interactivas de aprendices que colaboran en una tarea utilizando un lenguaje compartido—surgen de la duda referente a ¿de qué modo los docentes y los alumnos aprenden juntos? (Stone Wiske 1998, 2006)

En su reconocida obra, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, que podríamos considerar una “guía práctica” de la buena enseñanza, David Perkins (1997) plantea que una escuela inteligente es aquella que crea un

metacurrículo—un aula para pensar (Tishman, Perkins y Jay 1994)—donde la buena enseñanza promueve el pensamiento estratégico y reflexivo de orden superior, es decir la metacognición (Perkins 1998). El metacurrículo no constituye un diseño curricular aparte sino que está imbricado en la enseñanza de todas las disciplinas. Se construye con un número de componentes que incluyen: niveles de comprensión que apuntan a un conocimiento abstracto y estratégico de orden superior en las asignaturas; la aplicación de distintos lenguajes de pensamiento para promover la conciencia metalingüística; el fomento de las pasiones intelectuales que motiven la adquisición de conocimiento elevado; el suministro de imágenes mentales integradoras que articulan contenidos racionalmente; la introducción de estrategias para aprender a aprender y la enseñanza de la transferencia.

Ulteriores investigaciones siguieron un trayecto diferente en la indagación acerca de la excelencia en la enseñanza. Ken Bain (2007), director del Centro para la Excelencia de la Enseñanza de la Universidad de Nueva York, discute los resultados de un estudio llevado a cabo con su equipo durante más de quince años, el cual incluyó a alrededor de cien excelentes profesores en una amplia variedad de universidades de los Estados Unidos. Bain y su grupo observaron prácticas e inquirieron acerca del pensamiento de estos mejores profesores, intentando hallar réplicas

a preguntas tales como ¿qué vuelve memorable a un profesor? ¿Cuáles son aquellos profesores que los estudiantes recuerdan aún mucho tiempo después de graduarse? ¿Qué hace que algunos profesores triunfen con estudiantes de diversa formación? A comienzos de su estudio, Bain definió a la excelencia, tomando en cuenta a los efectos de la enseñanza más que a la manera en que éstos se habían obtenido. De esta manera, seleccionó para su investigación a aquellos profesores que alcanzaban resultados educativos excelentes—docentes que habían logrado gran éxito ayudando a sus estudiantes a aprender e influyendo positiva, sustancial y sostenidamente en las formas de pensar, actuar y sentir de estos jóvenes. La obra de Bain da cuenta de esta complejidad de resolver qué constituye una prueba de éxito educativo, lo que requirió la triangulación entre varios tipos de evidencia. Uno de ellos fue la palabra de los propios estudiantes, con el resguardo de no confundir popularidad con buena enseñanza, seleccionando a aquellos docentes con cuya enseñanza los estudiantes se habían sentido satisfechos y por medio de la cual sentían animados a continuar aprendiendo. Por otra parte, los buenos docentes del estudio de Bain también eran dignos de elogios por parte de sus colegas de la disciplina, al tiempo que igualmente gozaban de prestigio en la comunidad académica más amplia.

Resumimos a continuación algunas de las características de los profesores extraordinarios de Bain. Según el autor, estos docentes

conocen su materia extremadamente bien... son consumados eruditos, artistas o científicos en activo... están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: la historia, controversias y discusiones epistemológicas (Bain 2007:26-27).

La erudición surge como una condición indispensable, pero no suficiente, de los buenos docentes, ya que estos profesores extraordinarios demostraban la capacidad de esgrimir su saber para desplegar estrategias que les permitieran conocer íntegramente principios esenciales y nociones organizadoras que, a su vez, los alumnos pueden emplear para comenzar a desarrollar su propia comprensión. En otras palabras, eran capaces de “pensar metacognitivamente” para ayudar a los estudiantes a construir sus propios juicios en el campo disciplinar. Por otra parte, los docentes del estudio tenían una “comprensión intuitiva del aprendizaje humano” (Bain 2007:27)

que parecía originada en las más recientes investigaciones en el campo del aprendizaje. Asimismo, concordaban en suponer que el aprendizaje tiene poco sentido si no llega a ejercer “una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente” (Bain, 2007:28).

Otro aspecto que distingue a estas prácticas docentes de excelencia es la creación, por parte del docente, de un entorno natural para el aprendizaje crítico, donde se entusiasma a los estudiantes y se los estimula mediante tareas auténticas, generando su interés intrínseco en la materia. Los profesores extraordinarios comprenden el hecho de que la aprobación puntual de un examen parcial o la obtención de una buena nota constituyen motivadores extrínsecos que no conducen por sí solos al aprendizaje duradero, y que tienden a diluirse una vez transcurrida la tarea. Por el contrario, los buenos docentes “empujan” a los estudiantes hacia “objetivos de aprendizaje” y hacia una “orientación de dominio” y no de resultado, mostrando “gran interés” en su aprendizaje” y “fe en sus capacidades”, ofreciendo también “realimentación exenta de valoración” (Bain 2007:47). Para lograrlo, los docentes proporcionan a los estudiantes “cierta sensación de control” sobre su propia educación. Este sentimiento se basa en una relación de confianza propiciada por el docente, quien ayuda a los estudiantes a ver la “conexión entre los asuntos

de la asignatura y las preguntas que los estudiantes [traen] al curso". De esta manera, los profesores conectan "asuntos corrientes con cuestiones más generales y fundamentales", encontrando "intereses comunes en esas grandes preguntas que en su momento motivaron su propio esfuerzo por aprender". En ocasiones, desafían intelectualmente a los estudiantes, pues valoran la perplejidad y la confusión que, a modo de diálogo socrático, funcionan como estímulos del interés por los problemas de la disciplina. Por otra parte, los mejores profesores muestran abiertamente "su propio entusiasmo por los asuntos contenidos en la materia". Tal como lo describe un entrevistado, profesor de lenguas y literaturas eslavas: "Creo que si has escogido adecuadamente tu campo, lo has hecho porque responde a lo que yo llamo tu dios interior—o, si lo prefieres, tu demonio interior. Si los estudiantes te ven perseguir eso, poniendo todo el corazón, con todo tu ser y con todas tus fuerzas, responderán" (Bain, 2007:47-48). Los buenos docentes dejan escapar esa deidad, o diablo, que llevan en lo más profundo de sí y que los apasiona y los tortura en la búsqueda del conocimiento. Justamente desafían a los estudiantes para que liberen sus propias divinidades o leviatanes, según corresponda, y experimenten iguales pasiones intelectuales.

Los relatos y la investigación biográfica en la educación

En el año 1993, Elliot Eisner ofreció una actualmente célebre alocución como presidente de la *AERA*—la Asociación Americana para la Investigación Educativa—en el transcurso de la cual auguró provocadoramente que quizá, en el futuro, una tesis doctoral en el campo de la educación podría adoptar el género novelístico. Este vaticinio constituyó un indiscutible desafío—para algunos puristas una afrenta—que estaba asimismo entramado en la matriz del discurso ofrecido por Eisner. La primera parte de la disertación narraba el derrotero intelectual que el conferenciante había emprendido en el transcurso de su vida para percibir sus problemas disciplinares. Rememoraba las creencias que guiaron ese traslado mental, refiriendo específicamente al héroe, al tema y al género épicos. El segundo tramo del discurso explicaba las vacilaciones, incertidumbres y problemáticas que estas migraciones e ideas habían ocasionado. En su discurso, Eisner se cuidó de generalizar y se mantuvo dentro de ámbito personal, ya que confesó que anhelaba que su audiencia se descubriera tan perpleja e interesada como él durante sus trayectos. En último lugar, Eisner especulaba sobre qué podrían simbolizar para la investigación educativa posterior esas ideas adquiridas durante sus recorridos. En este punto, realizaba su desafiante profecía para las tesis doctorales.

No obstante, sabemos ahora que este presagio de Eisner ya se había concretado en la administración educativa. En 1991, Peter Sellitto había presentado su novela *Balancing Acts* como tesis doctoral. En septiembre de 1999, la novela *Boundary Bay* de Rishma Dunlop se convirtió en la primera ficción sobre enseñanza en ser admitida como disertación doctoral en una facultad de educación en Canadá (Dunlop 2002). Desde entonces, los géneros literarios han sido utilizados en tesis doctorales y trabajos de investigación sobre educación, no copiosa pero sí normalmente. Incluyen novelas, cuentos cortos, autobiografías, dramas étnicos, películas y obras de teatro, entre otros modos de representación (Barone 2007; Given 2008).

De esa manera, éstas y otras formas narrativas han logrado su propia identidad en la investigación cualitativa en educación. Los innegables precursores en el campo de la investigación narrativa y biográfica en educación han sido Connelly y Clandinin (Clandinin 2006; Connelly y Clandinin 1990). Al progresar en sus estudios, postularon cuatro supuestos que rescatan el valor de la narrativa en la docencia. Estos son la concepción de la educación docente como un proceso vitalicio; como una historia de vida; como relación establecida entre sujetos y como continuo (Connelly y Clandinin 1994). A partir de allí, los autores se concentran en abordar la formación docente desde una

perspectiva narrativa en términos de la metáfora de la recuperación del pasado. De su alegoría inicial, parecen derivar otras seis metáforas que alumbran a los docentes y a su formación: la vida como relato vivido; la educación como crecimiento e investigación; el significado de la vida adquirido a través de los relatos; la comprensión docente de los propios relatos como requisito para comprender las historias de otros; la formación docente como un proceso de contar y volver a contar historias de maestros y alumnos y la formación docente como conversación sostenida.

Así, las narrativas permiten a los docentes independizarse de sus prisiones—las vivencias escolares y las fábulas y relatos de su propia biografía educativa. Este narrar de relatos una y otra vez constituye una labor vivencial y transformativa. Se visualizan tres sentidos de la narrativa. El primero indica un fenómeno estudiado con formato biográfico-narrativo. El segundo designa un método de investigación cualitativa y narrativa. El tercero refiere al empleo de los materiales recogidos para investigar el fenómeno según la metodología narrativa. Por su parte, a la vez que abordan teóricamente a la investigación narrativa, Clandinin y su equipo exploran las implicancias del compromiso docente con esta investigación en las aulas de formación docente donde imparten clases (Clandinin, Steeves y Chung 2008).

La epistemología de la investigación educativa (Clandinin 2006) ha sido resignificada en el ámbito hispano parlante mediante la reconstrucción teórica y a través de investigaciones situadas. Aquí la orientación narrativa retraduce su carácter biográfico, desplegando hoy su propia identidad dentro del paradigma cualitativo, en las ciencias sociales en general, y en la educación en particular. De esta manera, en primer lugar, la investigación narrativa forma parte de la investigación cualitativa, pero resulta en ocasiones una orientación con sus características definidas (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz 2001). En segundo lugar, la investigación narrativa parecería haber evolucionado hasta llegar, tal vez, a conformar por derecho propio una línea de investigación donde confluyen intereses complejos (Fernández Cruz 2008).

La investigación biográfico-narrativa incluye a aquellas fuentes que brindan información personal y se utilizan para documentar vidas, así como sucesos o escenarios sociales. Sus datos provienen de las biografías, de los materiales personales o de otras fuentes orales que revelan asuntos vitales presentes, pasados o futuros, originándose en las historias vividas desde la perspectiva del narrador. Existen diferencias entre los relatos de vida—narraciones autobiográficas de los protagonistas—y las historias de vida—elaboradas por los investigadores, sobre los relatos autobiográficos y en base a distintas fuentes documentales (Bolívar y Domingo 2006).

La perspectiva de la investigación biográfico-narrativa permite componer y reorganizar las experiencias docentes a través de los propios relatos, los cuales reinterpretan los significados del pasado con referencia al presente y a las concepciones personales de sus narradores. Los sucesos contados se enmarcan, además, en contextos sociales, culturales e institucionales que enriquecen su sentido pues se interpretan en función de la interacción del individuo con el medio. Precisamente, la multiplicidad de las representaciones que componen al espacio biográfico ofrecen un rasgo en común: cuentan, de distintas maneras, historias o experiencias de vida dentro de un eje temporal (Arfuch 2007). Es decir, se trata de un anclaje imaginario en un tiempo pasado, actual o prefigurado.

En el estudio de las existencias de los docentes, los relatos de vida y las historias de vida poseen variados usos, siendo uno de los más frecuentes el proceso de formación del profesorado. Los docentes detallan su *curriculum vitae*—entendido aquí como su (trans)curso o itinerario vital personal y profesional—comenzando con la biografía escolar en la niñez, con períodos ascendentes, descendentes y estables. Estos se identifican por medio del desarrollo de la trama referida, su contenido y su dirección, así como las formas del discurso. Los ascensos, descensos y mesetas están salpicados de incidentes críticos así como de puntos de inflexión y de no retorno.

En nuestro trabajo, durante la indagación acerca de la buena enseñanza y los buenos docentes mediante una perspectiva biográfica y narrativa, deseamos fomentar la recuperación de las disciplinas—sus lógicas de significado y aportes al conocimiento—en el encuadre de un pensamiento crítico que busque sus propias razones en lugar de adueñarse de las razones ajenas. Al estudiar, en este caso, a los docentes memorables de los buenos profesores, intentamos liberar las experiencias de valor formativas de los entrevistados con la esperanza de lograr su resignificación en propuestas didácticas que reinstales al aprendizaje profundo en el centro de la escena. En suma, aspiramos a que los docentes imaginen o se inicien en una búsqueda personal y de sentido.

Diseño de la investigación

Nuestra investigación plantea algunos interrogantes para situar la exploración en aquellos docentes memorables de nuestros profesores, identificados ellos a su vez como excepcionales por sus estudiantes actuales. Se trata de instalar nuestra atención en ciertos aspectos significativos emergentes más que de pretender arribar a una respuesta definitiva.

¿Qué es lo que torna memorable a un profesor a través del tiempo?

¿De qué manera impactan los docentes excepcionales durante la vida

académica y luego durante la trayectoria profesional de sus estudiantes?

¿En dónde pueden residir la experticia docente, la creatividad en el dictado de las clases y la sabiduría que hace trascender a las buenas enseñanzas en los recuerdos que perduran en los discípulos?

¿De qué manera impactan sus experiencias como estudiantes en las prácticas docentes de los buenos profesores entrevistados?

Para indagar en las vidas personales y profesionales de los docentes, la entrevista en profundidad constituye un instrumento privilegiado. Ésta ha sido sin duda la herramienta básica para obtener información en las ciencias sociales en el último siglo. Sin embargo, no es dicha interpretación, más bien técnica, de la entrevista la que le otorga un lugar central en nuestra investigación, sino su rol como vehículo para producir textos y etnografías de actuación sobre el individuo y la sociedad. En otras palabras, nos concierne la entrevista como manera de representar al mundo y como forma de ponerlo en acción. Siguiendo a Denzin (2001), concebimos a la entrevista no como espejo del mundo exterior, ni como ventana hacia la vida interior, sino como una creación de sus actores, un mundo en miniatura que es coherente consigo mismo. Los significados de las entrevistas son contextuales, improvisados y performativos y así deben ser tomados en su interpretación. La entrevista es un texto activo, un lugar

donde el significado es creado y actuado. Desde esta perspectiva, la entrevista es una construcción, un “ordenamiento o reorganización de materiales seleccionados del mundo actual” (Dillard 1982). La conversación funciona como dispositivo narrativo que da lugar a que cada entrevistado reconstruya su mundo, cuente y actúe sus relatos de acuerdo a su versión de lógica narrativa. Esta reconstrucción involucra la selección y reordenamiento de los hechos de manera que se relacionen de forma coherente con el propósito narrativo del relator.

En este contexto natural y con un enfoque interpretativo, las entrevistas en profundidad a los docentes memorables, identificados por los alumnos avanzados de los cinco profesados de la Facultad de Humanidades, indagaron acerca de las siguientes cuestiones:

- a) El desarrollo profesional docente: destrezas profesionales, actitudes, creencias, expectativas, conocimiento y acontecimientos profesionales, desarrollo moral, cognitivo y preocupaciones profesionales.
- b) La biografía profesional: trayectoria, promoción, movilidad, desarrollo actual, acontecimientos personales que incidieron aquí.
- c) Los antecedentes familiares, experiencias en la docencia, escolarización, influencias significativas.
- d) La experiencia personal del profesor: experiencias de aprendizaje y de enseñanza como parte de su conocimiento práctico.
- e) El ciclo vital del profesor:

aquellos períodos, etapas, cambios que producen un perfil evolutivo— momentos críticos; eventos clave; experiencia acumulada durante la práctica de la enseñanza; influencia social de la institución donde se trabaja; acontecimientos de la vida privada, profesional e institucional y acontecimientos macrosociales.

Las conversaciones se mantuvieron con la intención de encontrar huellas de estas vivencias en los docentes que nuestros buenos profesores son hoy, e intentar descubrir la manera casi invisible en que estas experiencias pasadas impactan en sus prácticas en el aula. Precisamente durante estos recorridos se destaca por sobre el resto de las vivencias la influencia de los profesores memorables, la cual es ampliamente reconocida en la socialización profesional de los docentes (Bentolilla 2002; de Rivas y Martíni 2005; Eisner 1994). En este trabajo, nos abocaremos a presentar los resultados de seis entrevistas administradas a seis profesores de tres profesados de la Facultad de Humanidades de la universidad nacional local. El esclarecimiento de estas conversaciones torna a los relatos biográficos obtenidos en historias de vida, señalando la intersección de las buenas prácticas con los itinerarios docentes.

Las memorias de los buenos profesores en el aula de universitaria

Al abordar las entrevistas a los seis docentes, nos preguntamos si es

posible—por una parte—identificar prácticas específicas que conforman al quehacer habitual de los memorables. Sin embargo, por otra parte, podría acaso tratarse de una cuestión de principios generales, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan implícitamente en las formas de intervención que los profesores extraordinarios fomentan en sus clases. Hemos optado por ubicarnos en esta última percepción, ya que en nuestra experiencia de indagación descubrimos que no hay una sola forma sino muchas de desplegar el “oficio de enseñar” (Litwin 2008:13). En consistencia con nuestro marco conceptual recurrimos a Bain, quien se manifiesta de la siguiente manera al respecto.

No puedo hacer más hincapié en la simple pero magnífica noción de que la clave para comprender la mejor docencia no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas, sino en las *actitudes* de los profesores, en su *fe* en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su *predisposición* a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su *compromiso* en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores (Bain 2007:92-93).

Desde esta perspectiva, discurriremos a continuación sobre algunos aspectos seleccionados de las entrevistas en

profundidad realizadas a nuestros seis docentes (D1, D2, D3, D4, D5 y D6) identificados como profesores memorables por sus estudiantes en tres profesorado de la Facultad de Humanidades de la universidad nacional local. Utilizando los relatos de vida narrados, hemos escogido para el presente capítulo la exploración del cruce entre—por una parte—las memorias de los entrevistados respecto de sus propios mentores y profesores memorables en la educación superior y—por la otra parte—la auto-descripción que los seis hacen de sus prácticas actuales en sus clases. Veremos cómo el impacto de los buenos y destacados maestros universitarios de los entrevistados ha dejado trazos duraderos, no sólo perceptibles en la evocación de sus figuras a través de los años, sino que ha configurado las prácticas actuales que sus discípulos nos han relatado.

En primer lugar, podemos indicar que los profesores evocados son memorables por el desafío proporcionaron a sus antiguos estudiantes así como por las puertas que su generosidad académica abrió al conocimiento de estos discípulos. Resulta igualmente que el buen profesor, en su rol de mentor para D1, realizó lo siguiente: “desde el punto de las posturas y de lo que yo venía indagando me abrió la cabeza totalmente. Fue como una bocanada de aire nuevo desde el punto de vista académico, profesional”. Junto con esta provocación, este primer docente entrevistado rememora el rigor, la organización, el orden intelectual—la disciplina intelectual de la disciplina

académica—del propio memorable. Precisamente, “desde el punto de vista de la formación, desde el punto de vista humano, desde el punto de vista de las exigencias de tratar de hacer las cosas lo mejor posible—desde estos puntos de vista, creo que fue una marca importante, me enseñó un montón de cosas. Me enseñó a sistematizar de una forma muy obvia, que nosotros no habíamos aprendido” (D1). En esta línea, según las palabras del mismo entrevistado, aquel desafío experimentado renace en la propia docencia ya que “cuando pensás en los alumnos, pensás en que se lleven preguntas, ésa es la idea” (D1). En el aula, las huellas del reto asimilado se trasladan específicamente de la siguiente manera:

También me doy cuenta de que la docencia de alguna manera también me gusta, me gusta eso de armar el rompecabezas todo el tiempo. Una clase para mí es un rompecabezas, es un desafío que me gusta... Hoy dar clases tiene un componente de disfrute desde el armado, desde buscar cosas nuevas, desde plantearse una cosa desarmada que vas a armar, a planificar. Le podés poner cosas, creás disparadores de otras cosas (D1).

El siguiente testimonio preserva fuertemente esa solidez disciplinar del memorable, quien “era muy rigurosa, era... muy dura a veces... Pero con un saber muy amplio... un don para transmitir el saber. Muy, muy marcado” (D6). En sus clases este profesor notable

Leía muy bien. Tenía también grabaciones de escritores leyendo sus propios textos... [Oíamos] las voces de aquellos [a quienes sólo conocíamos] a través de la letra... Muy, muy metódica, una persona muy organizada, muy ordenada para impartir sus clases. En el modo de trabajo, las indicaciones para trabajar los textos y como debíamos hacerlo (D6).

Nuestro interlocutor reconoce así manifiestamente que esta forma de dar clases es una “práctica que yo me doy cuenta que reproduzco” (D6).

Seguidamente, observamos cómo las enseñanzas del memorable, esta vez tras la graduación, no sólo están impregnadas del matiz de la generosidad académica ya señalado. Se añade aquí la generosidad material, concretamente en términos de bibliografía que el maestro brinda magnánimamente al discípulo, quien relata que experimentó

Un aprendizaje enorme... Época de un conocimiento extraordinario. Vivencial, primero. Vivencial, por la heterogeneidad brutal del público de esos seminarios... Un entrecruzamiento de disciplinas, una intersección de discursos, de personajes, de distintos marcos teóricos, de distintas instalaciones; filósofos, sociólogos, psicoanalistas, antropólogos, sujetos con las más variadas cuestiones sexuales: una cosa de una riqueza antropológica extraordinaria para nutrirse de lo que

era, me parece, el clima intelectual de Buenos Aires tras la llegada de la democracia. Muy fuerte la experiencia... de [esos] seminarios. Lo aprendido... [Su] generosidad..., un tipo muy generoso intelectualmente, de su biblioteca a disposición (D2).

D2 ha construido su práctica de docente y de investigador en torno a estas profundas experiencias rememoradas por haber favorecido la circulación del conocimiento y alentar sus avances disciplinares. También manifiesta durante la entrevista la dicha que estas vivencias le han proporcionado.

He sido feliz en los lugares donde he estudiado... Porque lo que acontece en los lugares donde uno estudia es lo que me hace feliz en la vida: que circule esto del saber. Por eso soy también feliz en los lugares que laburo, porque mucho de mi deseo está puesto acá, como de mi pasión. Por lo tanto, eso me atravesó tanto de estudiante como en la vida profesional (D2).

En el siguiente caso, la remembranza entrelaza la generosidad, la capacidad, y la rigurosidad del modelo docente pasado con los propios actos vigentes y cotidianos:

Siempre estoy enseñando a los alumnos que trabajan conmigo, porque ellos siempre agradecen las oportunidades que les doy de realizar distintas acciones ya sean

de investigación, de docencia. Les digo “mirá yo trato de reflejar de algún modo... lo que hicieron conmigo”. Es decir, a mí me dieron muchas oportunidades para poder empezar a trabajar en la universidad, para tratar de formarme, para tratar de que avanzara... Yo trato de que los alumnos tengan las mismas oportunidades... Lo que rescato es su profundidad [la del memorable] a la hora de diseñar una clase..., de dar la clase, con la claridad, con la exposición y con la solvencia con que lo hacía. Siempre recuerdo que él comenzaba la clase anotando en un costadito del pizarrón los puntos que iba a dar a lo largo de la clase y los cumplía en término de esa jornada sin inconvenientes. Yo no soy tan prolijo, pero sí trato de señalar, de por lo menos mantener, un cierto orden durante la clase y brindar todo lo que puedo (D3).

En el extracto que presentamos a continuación, observamos cómo los recuerdos de la largueza profesoral están indisolublemente ligados a aquellas vías que los entrevistados recuerdan se les abrieron para acceder a los saberes académicos. Nuevamente, el memorable posee la clave de entrada al conocimiento, que concretamente yace en su biblioteca privada. El maestro es evocado en los siguientes términos.

¡Sabía tanto! De él aprendí, porque trabajé con él mucho tiempo..., la actualización constante. Tenía una

biblioteca impresionante y él no era de [exactamente la disciplina que enseñaba]... Por eso tenía la obsesión de estar más actualizado que nadie, porque pensaba que no tenía la formación. Entonces, tenía todo lo último, y yo me leí media biblioteca de ahí. Compraba y compraba libros... (D5)

Este entrevistado actúa con similar reciprocidad en las clases de sus asignaturas, declarando de manera espontánea y vehemente que “lo importante es tirarle [sic] a [los alumnos] con lo que te actualizás... Esa generosidad... si no sos generoso intelectualmente no podés enseñar” (D5).

Un dato importante lo constituye el hecho de que los mentores y profesores universitarios memorables de los consultados han sido todos a la vez docentes e investigadores. De esta manera, en el aula de los entrevistados, y en su actuación en la universidad, la investigación ocupa un lugar fundamental. Asimismo, vemos la articulación del ir y venir entre docencia e investigación, que ha sido absorbida por los entrevistados durante su paso por el aula universitaria como alumnos o durante sus experiencias de jóvenes graduados trabajando con el mentor. En un caso vemos cómo

Lo que trato de investigar... lo trato de articular con las dos materias... Hay contenidos... que a mí me sirven para bajar incluso marcos teóricos, por ahí no la información

pero sí toda la discusión del tema de la incertidumbre, lo estoy usando en todo el marco teórico del proyecto, entonces me sirve mucho para bajarlo a las clases más allá del contenido puntual, sino del punto de vista del marco teórico (D1).

Las palabras de otro profesor trazan la interrelación de las prácticas docentes y la labor de investigación con similar espíritu.

Yo tengo en cualquiera de esas materias un enfoque problemático. Entonces lo que se articula es un problema; no una cuestión temporal, sino problemática. Y la bibliografía, bueno, la investigación, la vida académica, como muy en permanente contacto, hace que uno tenga a la mano los elementos que están circulando de última producción... Uno llega a los congresos, escribe en las revistas y la exigencia es estar en sintonía con lo que se produce. Por lo tanto, elegido el tema, después elijo los materiales en función a esa bibliografía que me es familiar por la actualización, en realidad (D2).

En otro testimonio, el vínculo entre docencia e investigación se evidencia mediante palabras que denotan la fuerza de una convicción profundamente arraigada, una profesión de fe: “No se puede trabajar en docencia si no se hace investigación paralelamente; lo considero fundamental... Me parece que el estudio tiene que acompañar permanentemente...

El perfeccionamiento de las personas tiene que acompañar permanentemente su carrera docente. No puede existir un docente sin investigar” (D4).

La declaración que se cita a continuación manifiesta, a nuestro entender, la más profunda y emotiva de las seis experiencias investigativas recogidas respecto de la labor formativa del mentor en el área de la investigación.

En verdad ésa fue su labor, su tarea. El contactarnos con el mundo de la investigación, de lo que era publicar, lo que era hacer un artículo... Lo que significaba estar actualizado bibliográficamente, lo que significaba la importancia de participar en congresos, poner a prueba nuestras hipótesis. Bueno, eso fue producto de la formación que recibimos de ella. Yo, por lo menos creo que la he recibido de ella (D6).

A continuación, se presenta otra expresión intensa del vínculo entre el mundo de la docencia y el de la investigación. Se hace también mención a la articulación dentro del aula de las tres misiones básicas de la universidad pública, incluyendo esta vez a la extensión.

Hacer docencia, investigación, extensión, para mí es parte de la misma actividad... Me resulta difícil separarlas y hacer una sola cosa, yo hago las tres paralelamente... Es necesario para poder volcar lo que uno hace en investigación al grado

o al postgrado, en algunos casos. Y, al mismo tiempo, ese ida y vuelta que tenés con los alumnos no lo tenés de la misma manera con la investigación, lo podés tener con un colega, lo podés tener con un becario, pero no es lo mismo... Necesito dar clase. Paralelamente para mí es muy importante hacer investigación... y, en la medida que puedo también, se lo trasmito a los alumnos que desde hace tiempo invité a formar parte de la cátedra como adscriptos, para docencia y para investigación... Muchos de ellos empezaron siendo adscriptos y terminaron siendo becarios... La extensión también y, en ese aspecto,... no solamente los cursos de capacitación docente, sino también el habernos presentado en dos oportunidades en la convocatoria del voluntariado universitario (D3).

Por su parte, hay docentes que practican su disciplina y su profesión, no justamente encuadrados dentro de esas tres funciones de la universidad, aunque llevan también sus trabajos y sus experiencias a la clase.

Siempre he dado cosas que estamos trabajando... Soy poeta,... soy traductor,... trabajo con el grupo de investigación de teatro..., hago crítica aparte de académica... Es muy difícil, porque siempre no sos del todo nada, pero he aprendido... que no hay nada más enriquecedor que ir de un lado al otro, porque llevás de un lado para el otro. Las cosas que yo aprendo con

mis amigos los poetas las traigo a la clase, con la gente de teatro, con la traducción, lo de la clase lo llevo a otras cosas (D5).

La segunda categoría manifiesta en varios de los relatos obtenidos es la pasión: por la disciplina, por aprender, por enseñar, por investigar. Estas emociones cognitivas hacen que el recuerdo del mentor perdure porque “había algo de seducción en su discurso... Un hombre que, si bien yo soy... desmesurado, en mi pasión, él era más bien medido... Pero de todos modos había algo... eso que los griegos llamarían el *pathos*, algo del sentimiento en esa transmisión” (D2). De igual manera, este entrevistado se manifiesta con similar efusión al convertir este arrebató en una relación de atracción entre el docente, el conocimiento y los alumnos:

Yo creo que la transmisión del saber tiene que seducir. Esa cosa del cuerpo tan divorciada durante tanto tiempo en los claustros... Yo no entiendo así la práctica docente. Sin que eso reste un gramo de intensidad académica y de rigurosidad académica. Creo que esa disociación entre el intelecto y el cuerpo es atentatorio a que el otro se incorpore al discurso. Por lo tanto, me parece que el ámbito de la cátedra es un ámbito permeable para la seducción, esa seducción en la transmisión del pensamiento (D2).

En otra entrevista, vemos cómo se entrelazan el rigor—heredado del

mentor—y la provocación afectiva, el vínculo del cariño porque, en primer lugar, el memorable “incentivó el amor o el abrazar amorosamente nuestro objeto de estudio” (D6). Habiendo compartido estos recuerdos del mentor destacado como guía en el grado y en los inicios de la trayectoria graduada, este profesor nos manifiesta lo siguiente respecto de la forma en que conduce sus clases.

Pienso en una zona o un tramo introductoria que tiene que servir para seducir, para atrapar al destinatario y ahí pienso en estrategias que... pueden ser... el llevar las voces de los escritores, o un film o un video o una audición, un cassette donde escuchen a los escritores. El introducirlos desde la sorpresa absoluta... Una parte introductoria... que sería ésta ¿no? Para tratar de seducirlos. Además... yo preparo... una guía para la clase. Ellos tienen siempre con antelación en fotocopidora, una guía [para mi] clase práctica... donde está el nombre de la materia, mi nombre, el número de la clase y el tema que se va a desarrollar en la clase, y las consignas que se van a desarrollar en la clase (D6).

Prosiguiendo con el entusiasmo intelectual, vemos el caso de dos entrevistados que constituye una excepción a la caracterización de los mentores en el tramo universitario. Estos interlocutores evocan docentes apasionados que dejaron sus huellas no en la educación superior, sino antes en

la escuela secundaria. De esta manera, la pasión se encarnó, coincidentemente, en dos profesoras de literatura. Por una parte, la docente memorable de D4 “trabajaba con mucha pasión los temas; los temas de la literatura los daba con pasión”. De esta manera, para su trayectoria docente, D4 manifiesta enfáticamente que

Con respecto a los temas, siempre me he preocupado porque el alumno entienda el modo de pensar propio de cada filósofo... Por lo cual yo siempre he tratado de que se compenetre de cómo pensaba... cómo pensó esta tesis, por más absurda que le parezca... Cómo está estructurada en su sistema para después, sí, ver si tiene limitaciones o no tiene limitaciones. Siempre me preocupé por eso. Por eso, siempre, cuando he dado clase, cuando doy mis clases, pongo mucha pasión en lo que doy. Quizá, una cosa que primero reconocen los alumnos es la pasión que pongo en la transmisión del tema.

Por la otra parte, D5 rememora a su profesora y evoca francamente “¡Cómo le gustaba a la vieja la literatura, la amaba! Nos hacía trabajar, nos hacía leer en clase, hacíamos escenas de teatro español o lo que fuere”. Para profundizar sobre pasión incorporada en muchos de nuestros profesores, hay que verla en relación con la próxima categoría, que es la actuación.

Un tercer concepto que emerge es la docencia como puesta en escena, realización derivada en numerosos casos del apasionamiento, o igualmente sostenida por él. En este contexto, el segundo entrevistado confirma que “Yo creo que esa teatralidad, ese ponerle el cuerpo a la clase—que nunca se da sentada, por ejemplo—que involucra tizas de un montón de colores, alguna escritura por las puertas o por los vidrios, si el pizarrón no alcanza... Y un alumno un día me dijo que era como ir al cine...” (D2). En el caso de D5, como ya anticipamos, la representación no puede divorciarse de la efusión:

Tengo entusiasmo y pasión... Yo enseño porque me gusta comunicar lo que me pasa y lo que me fascina y me deslumbra es tanto la literatura como el pensamiento... Soy enormemente entusiasta y, además, tengo otra cosa que no desestimo—y sé que es importante—soy una persona que adora y ha estado muy conectada con el teatro. He hecho teatro, y hay algo del manejo cuando yo estoy en la clase. No es que yo haga teatro en clase, pero hay una cosa de plantarse, de crear un personaje, de dejarte llevar (D5).

Por su parte, D4 prefiere caracterizar a su desempeño en el escenario de la clase en términos de su utilización de aquello que denomina “recursos didácticos”, pero que evidentemente conforman la producción de un espectáculo docente en cada clase.

Yo trato de hacerle comprender [al alumno]. Es más, si es necesario buscar varias vueltas para que lo entienda porque en una primera instancia no lo entendió... busco diferentes posibilidades. Y a veces tengo algunos recursos didácticos. Los recursos relacionados con hacer analogías de comparación: con la literatura, con la música, con la pintura... Paso a esas otras áreas, en las que... se puede visualizar mejor lo que el autor quiso decir. Entonces, a partir de ahí puedo hacer la relación con el pensador requerido. No tenemos que olvidarnos que la filosofía es muy abstracta en muchos planteamientos. Es bastante difícil; no todos los alumnos están en condiciones de hacerlo, y entonces es necesario buscar formas... para que acceda. Los relatos también me parecen interesantes... Suelo utilizar narraciones para que, de la explicación de la narración, pueda surgir una idea... que me ayude a hacer entender por qué algún pensador... Eso también suelo usar (D4).

A continuación, surge otro testimonio que combina actuación y el empleo de diferentes recursos vitales para captar la atención: “yo pongo todos los recursos o trato de poner todos los recursos, es decir pasar de contar un chiste a contar algo familiar, a contar a lo de la escuela, a atraer... de cualquier lugar para que esto sea la clase, sea vida” (D6). Posteriormente, al preguntarle si actúa en sus clases, D6 confiesa que “dicen

que sí, que no soy demasiado lavado, pero soy tal vez como soy acá. Gestual o, bueno, no soy monotónico.”

Hemos visto hasta aquí tres categorías medulares derivadas en relación con ese ir y venir que se establece entre—por un lado—los recuerdos que estos seis profesores universitarios, a quienes sus alumnos avanzados señalan como buenos docentes, poseen de sus propios grandes maestros (Steiner 2004) y—por otro lado—las prácticas de aula de los entrevistados. La primera categoría abarca al rigor intelectual, la solidez académica, la sabiduría, los desafíos y las exigencias. Aquí asoman las dimensiones y los valores morales de la generosidad intelectual y material (Jackson, Boostrom y Hansen 2003). La segunda categoría es penetrada irresistiblemente por los afectos: la pasión intelectual corporizada durante las clases, el entusiasmo, la devoción y el amor por la disciplina. Así, se establecen muchas veces relaciones sensuales entre el saber y su comunicación a los alumnos (Andrews Henningfeld 2004). Por último, en la tercera categoría, observamos lo que Sarason (2002) ha dado oportunamente en denominar en su libro homólogo “la enseñanza como arte de representación”. Es decir, la enseñanza vista como la manifestación del dominio artístico para la puesta en escena de un libreto de conocimientos.

Consideraciones finales

Concluiremos con una breve discusión de las tres categorías que emergen de la presentación de los resultados. En

primer lugar, habíamos identificado en las entrevistas características generales que involucran al conocimiento el rigor, la solidez, la sabiduría, los desafíos y las auto-exigencias. Estos rasgos van acompañados también de una dimensión moral que abarca a la generosidad intelectual y hasta material. Vemos en este proceso al buen docente entrevistado en un rol de aprendiz continuo, de por vida, poseedor de la capacidad y del poder interior de crecer profesionalmente y de buscar al conocimiento sin cesar. Sin embargo, no se trata sólo del cerebro, sino que también se comprometen el corazón y el espíritu. La actividad del buen docente se nutre de las capacidades intelectuales, emocionales y espirituales (Kwo e Intrator, 2004).

En un artículo fundacional acerca de la naturaleza del conocimiento, Lee Schulman (1986) diferenciaba tres categorías de saberes sobre contenidos en términos disciplinares, pedagógicos y curriculares, organizados éstos a su vez en tres formas de conocimiento docente—proposicional, de casos y estratégico. Las formas proposicional y de casos, a su vez, se subdividen de acuerdo con el origen del conocimiento sobre la enseñanza. Para la forma proposicional—que es de tipo general, deductivo, contextual o experiencial—los orígenes del conocimiento son empíricos o filosóficos, prácticos experienciales o razonamientos éticos o morales. En la forma de conocimiento basada en casos—de carácter particular, analógico, cualitativo y teórico—se hallan los

prototipos, basados en la teoría; los precedentes, basados en los principios y las parábolas, capturadas en relatos basados en normas y valores. Finalmente, la forma de conocimiento estratégico es de carácter dialéctico y sus fundamentos son la sabiduría, la trascendencia, el juicio profesional, el auto conocimiento y la metacognición.

Con respecto a las condiciones morales a las que inevitablemente aludíamos, algunos investigadores (Osguthorpe 2008), asociados con Fenstermacher en el estudio de la filosofía de la enseñanza, se remontan a la *Ética a Nicómaco* para explicar el vínculo entre la sabiduría y la moral que intentamos establecer aquí.

Hay, pues, una facultad que la llaman comúnmente prontitud, la cual es de tal manera, que puede fácilmente hacer y alcanzar las cosas que a algún fin propuesto pertenezcan. Esta prontitud, si el fin propuesto es bueno, es cierto digna de alabanza, pero si malo, es mala maña. Y por esto decimos también de los prudentes, que son prontos y mañosos. No es, pues, esta prontitud la prudencia, pero no está sin ella la prudencia. Este tal hábito, pues, imprímese en los ojos del alma no sin la virtud, como habemos dicho y es cosa manifiesta. Porque los discursos de razón, que en los negocios se hacen, sus principios tienen, pues el fin y el sumo bien, sea cualquiera, ha de ser de tal o tal manera. Porque, pongamos por ejemplo que sea lo que primero a la

mano nos venga; esto tal a solo el buen varón parecerá bueno, porque la maldad pervierte el juicio, y hace que se engañe acerca de los principios de las cosas que se traten. Muy claro, pues, está, que es imposible ser uno prudente sin ser bueno (Aristóteles s/f, VI.12, 1144a).

Para Osguthorpe, el concepto de la enseñanza moral—o de los semblantes morales de la enseñanza—no posee la acepción prescriptiva de enseñar moralidad a los alumnos. La enseñanza moral remite otra vez a la buena enseñanza—valga la redundancia: a la buena práctica moral de la enseñanza—es decir a la forma en que ésta se lleva a cabo. El extracto de Aristóteles sugiere que las virtudes del intelecto—lo que el autor denomina la sabiduría práctica—requieren integridad y rectitud de carácter científico. Sin embargo, esta moralidad tiene raíces mucho más profundas que la mera amplitud del conocimiento disciplinar o la destreza en la aplicación de estrategias docentes (Burant, Chubbuck y Whipp 2007). No se trata tampoco de la simple transmisión de la profundidad del saber desde el maestro hacia los discípulos por más histriónicamente que esto se realice. Continuamos viendo cómo siempre hay algo más universal e insondable a la vez (Finkel 2008).

Proseguimos ahora con la segunda categoría relevada, abordando el espectro amplio de los afectos o emociones encarnados aquí en la pasión intelectual, el entusiasmo, la devoción, el amor

disciplinar y las relaciones sensuales con el saber y su enseñanza. En el transcurso de una investigación a cuarenta profesores universitarios regulares, Anna Neumann—investigadora de la Facultad de Formación Docente de la Universidad de Columbia—concluyó que la tarea académica y la erudición de sus entrevistados estaban impregnadas de contenidos emocionales (Neumann 2006). Su trabajo intenta borrar las fronteras entre el trabajo emocional y el mental, acuñando el concepto del pensamiento apasionado que se manifiesta en la investigación y en la enseñanza. El pensamiento apasionado puede surgir tempranamente en la vida al amar una disciplina u objeto de estudio, trocándose en el compromiso intelectual apasionado del investigador y del docente adulto. Para otros profesores o científicos, el amor y la seducción nacen en los sitios de aprendizaje y práctica de la disciplina en contacto justamente con mentores igualmente apasionados que colocan al corazón en el centro de sus prácticas.

En un ensayo naturalmente controvertido, cinco autores de la Universidad de Sonora, México, clasifican a los docentes universitarios con los rótulos nada comunes de aves o reptiles. Definen a las primeras como

... personajes de la vida académica cotidiana que se han atrevido a soñar y a luchar por ese sueño; tienen una especial característica: trabajan arduamente en aras de lograr un proyecto de vida que pocos se han

atrevido a confeccionar, de largo aliento, producto de ese sueño y de la necesidad de enseñar a los docentes el arte de soñar y de volar tan alto como cada proyecto de vida personal y profesional se lo hayan propuesto.

La metáfora evidentemente nos ayuda al aprehender al buen docente de nuestro estudio en sus prácticas y en su dimensión moral. Continúan los autores

Las aves tienen la particularidad de que se elevan, libremente, sobre el horizonte medio de nuestra vista, teniendo que alzar nuestra mirada para verlas, libres de ataduras, disfrutando cada instante de su vuelo, de su convivencia con parvadas que se ayudan mutuamente en formaciones fantásticas y admirables (Morales Zamorano, González, Banda Castro, Valenzuela y Avendaño 2009:1-2).

Vemos entonces cómo esta extendida analogía con las aves se utiliza para caracterizar desempeños académicos que generan con su docencia e investigación sentimientos de autonomía, mientras que ceden el paso a la anchura mental en el aprendizaje y la indagación. Este proceso y estas vivencias se acompañan de emociones de idiosincrasia tan heterogénea y ambiciosa como la creatividad, la dignidad y la perfección.

Nuestra tercera categoría implicaba a la enseñanza como actuación en términos de representación teatral. Aquí se la concibe en términos de

un emprendimiento que requiere la consideración paralela de seis espacios diferentes de incumbencia. Estas áreas de responsabilidad son la cobertura de contenidos, el desarrollo del aprendizaje, el aumento del anhelo los alumnos por participar, el sustento del ímpetu de la clase, la creación de una comunidad en la clase y la atención a las necesidades cognitivas y emocionales de los alumnos. Aconteciendo en un tiempo real, la enseñanza también pugna por conquistar ideales sociales que parecen substancialmente contradictorios. Constituyen éstas todas razones por las cuales se deben sopesar en el acto las virtudes de distintos cursos de acción. Resulta entonces que para enseñar en estos contextos, los docentes expanden sus repertorios de prácticas y componen casi artísticamente sus clases antes de representarlas en el escenario del aula. De esta manera, cada clase se asemeja a una obra de teatro con diferentes protagonistas que asumen roles distintos. La trama que representan los actores consta de un problema en sus comienzos, un desenlace y un final. Cuando prepara sus clases, el buen docente visualiza la producción de la obra en todos sus actos y matices. Como los profesores poseen la ventaja de conocer el camino que lleva hacia el posible desenlace de la clase, pueden alterar el guión sobre la marcha en tiempo real para efectuar los ajustes necesarios (Kennedy 2006).

Las categorías de la buena enseñanza analizadas aquí son sólo algunas de las múltiples aristas en que ésta se manifiesta. En todos los casos es una

enseñanza orientada a promover el buen aprendizaje a partir de la creación de un espacio colaborativo favorable para el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes. Es una enseñanza que trasciende lo superficial y preestablecido porque apunta a transformaciones profundas al involucrar no sólo la cognición sino los afectos, la mirada subjetiva del mundo, la comprensión intrínseca de los problemas y la visión personal frente a ellos. La buena enseñanza no se identifica simplemente con determinadas prácticas concretas o rutinas específicas sino que, por el contrario, y al decir de Bain

... la clave para comprender la mejor docencia se encuentra en las *actitudes* de los profesores, en su *fe* en la capacidad de logro de los estudiantes, en su *predisposición* a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su *compromiso* en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores (Bain 2007:92).

Hemos tomado así disposiciones y sentimientos de los buenos profesores de nuestro estudio que podrían orientar

el esfuerzo en el camino del compromiso por el buen aprendizaje y la preocupación genuina por el desarrollo de nuestros alumnos. Nuestra interpretación de las entrevistas ha transformado a los relatos de las vidas docentes en historias de vidas docente, entretrejiendo la buena enseñanza con las trayectorias. Hemos intentado construir así para la educación superior, donde la enseñanza en el aula suele ser privada, un conocimiento local y situado pero público y compartido. De esta manera, nos aventuramos a insinuar que los diálogos sostenidos con docentes, los itinerarios que relataron y las historias que retraducimos superan la enunciación personal de opiniones o anécdotas, generando una comprensión no categórica sino abierta (Brinkmann 2007). Deseamos igualmente revalorizar a la narrativa y a la biografía como formas de comprensión para la docencia, la formación docente y la investigación educativa. Como veníamos expresando, anhelamos asimismo que estas historias supuestamente tan particulares y específicas se resignifiquen en la lectura para así ocasionar debates públicos que logren construir en la universidad sitios donde los docentes e investigadores compartan sus trayectos y sus vidas profesionales para discurrir teóricamente sobre ellos y poder cimentar categorías que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes y de los docentes.

Referencias

- ÁLVAREZ, Z. “El discurso como unidad didáctica” en Porta, L. y M. C. Sarasa comps. *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/3*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2006.
- ÁLVAREZ, Z. y PORTA, L. (comps.) *La formación del profesorado. Abordajes teóricos y miradas prácticas. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/2*. Mar del Plata: Grupo de Investigación en Ciencias Sociales (GICIS)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2004.
- ÁLVAREZ, Z. y SARASA, M. C. “Una mirada a la buena enseñanza desde los relatos de profesores y alumnos”, en M. Borgström y L. Porta comps. Edición bilingüe español-inglés. *La formación de profesores en Suecia y Argentina: lecturas y perspectivas convergentes. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/4*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2007.
- ANDREWS HENNINGFELD, D. (2004). “Putting the Heart before the Course: Passion Vs. Planning” *Thought & Action* Summer: 49-55.
- ARFUCH, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ARISTÓTELES (s/f). *Ética a Nicómaco*. Traducida del griego y analizada por Pedro Simón Abril como *La Ética de Aristóteles*. Libro VI, Capítulo XII “Para qué sirve la sabiduría y la prudencia”. Disponible en: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12482398660132622976846/index.htm>.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Universitat de València.
- BARONE, T. (2007). “Return to the Gold Standard? Questioning the Future of Narrative Construction as Educational Research,” *Qualitative Inquiry* 13 (4): 454-470.
- BENTOLILLA, S. (2002). “Didáctica para los formadores de formadores. Un desafío en construcción”, *Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico* 7 (29): 159-174.
- BLYTHE, T. (1999) *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Bs. As.: Paidós.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 7 (4): Art. 12. 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.

- BRINKMANN, S. (2007). "Could Interviews be Epistemic? An Alternative to Qualitative Opinion Polling," *Qualitative Inquiry* 13 (8): 1116-1138.
- BURANT, T. J.; CHUBBUCK, S. M. and WHIPP, J. L. (2007). "Reclaiming the Moral in the Dispositions Debate," *Journal of Teacher Education* 58 (5): 397-411.
- CLANDININ, D. J. "Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience," *Research Studies in Music Education* 27 (1): 44-54 (2006).
- CLANDININ, D. J.; STEEVES, P. y CHUNG, S. (2008). "Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado" en Porta, L. y M. C. Sarasa, comps. *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/5*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- CONNELLY, F. M.; and CLANDININ, D. J. (1990). "Stories of experience and narrative inquiry," *Educational Researcher* 19 (2): 2-14.
- CONNELLY, F. M. and CLANDININ, D. J. (1994). "Telling teaching stories," *Teacher Education Quarterly* 21 (1): 145-158.
- DENZIN, N. (2001). "The reflexive interview and a performative social science," *Qualitative Research* 1 (1): 23-46.
- DE RIVAS, T. y MARTINI, C. (2005). "¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Análisis metodológico de una investigación cualitativa", *Praxis* 11 (9): 43-49.
- DILLARD, A. (1982). *Living by Fiction*. New York: Harper & Row.
- DUNLOP, R. "A Story of Her Own: Female *Bildungsroman* as Arts-Based Educational Research," *The Alberta Journal of Educational Research* 48 (3): 215-228 (2002).
- EISNER, E. W. (1993). "Forms of understanding and the future of educational research," *Educational Researcher* 22 (5): 5-11.
- EISNER, E. W. (1994). *Cognición y currículum*. Bs. As.: Amorrortu.
- FENSTERMACHER, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza", en M. Wittrock comp. *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- FENSTERMACHER, G. and RICHARDSON, V. (2005). "On Making Determinations of Quality in Teaching," *Teachers' College Record* 107 (1): 186-213.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2008). "La investigación (auto) biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente" en Porta, L. y M. C. Sarasa, comps. *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/5*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata,
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. València: Universitat de Valencia.
- GIVEN, L. M. ed. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- JACKSON, P. (1968/1996). *La vida en las aulas*. Nueva introducción del autor. Madrid: Paideia-Morata.
- JACKSON, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Bs. As.: Amorrortu.
- JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Bs. As.: Amorrortu.
- JACKSON, P.; BOOSTROM, R. E. y HANSEN, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Bs. As.: Amorrortu.
- KENNEDY, M. M. (2006). "Knowledge and Vision in Teaching," *Journal of Teacher Education* 57 (3): 205-211.
- KWO, O. W. Y.; and INTRATOR, S. M. (2004). "Guest Editorial: Uncovering the inner power of teachers' lives: Towards a learning profession," *International Journal of Educational Research*. 41: 281-291.
- LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As.: Paidós, 2008.
- MORALES ZAMORANO, M. A.; GONZÁLEZ, A. V.; BANDA CASTRO, A. L.; VALENZUELA, A. y AVENDAÑO, A. (2009). "¿Aves o reptiles?... en instituciones de educación superior", *Revista Iberoamericana de Educación* 48 (5): 1-8.
- NEUMANN, A. (2006). "Professing Passion: Emotion in the Scholarship of Professors at Research Universities," *American Educational Research Journal* 43 (3): 381-424
- OSGUTHORPE, R. D. (2008). "On the Reasons We Want Teachers of Good Disposition and Moral Character," *Journal of Teacher Education* 59 (4): 288-299.
- PERKINS, D. (1998). "¿Qué es la comprensión?", en M. Stone Wiske comp. *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- PERKINS, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PORTA, L. (2006). "La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes" en Porta, L. y M. C. Sarasa comps. *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/3*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- PORTA, L. y ÁLVAREZ, Z. (2008). "Biografías memorables, relatos sobre buenos profesores", en PORTA, L. y SARASA, M. C. comps. *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/5*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- PORTA, L. y SARASA, M. C. (comps.) (2006). *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/3*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

- PORTA, L. y SARASA, M. C. (comps.) (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/5*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- SARASA, M. C. (2008). "En torno a los modelos de la buena enseñanza", en L. Porta y M. C. Sarasa comps. *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/5*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- SARASON, S. B. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Bs. As.: Amorrortu.
- SCHULMAN, L. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," *Educational Researcher* **15** (2): 4-14.
- SELLITTO, P. (1991). *Balancing Acts: A Novel*. Unpublished doctoral dissertation. Hempstead NY: Hofstra University.
- STEINER, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Siruela-FCE.
- STONE WISKE, M. (1998). (comp.) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- STONE WISKE, M.; RENNEBOHM, K. y BREIT, L. (2006). *Enseñar para la Comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- TISHMAN, S; PERKINS, D. y JAY, E. (1994). *Un aula para pensar. Aprender a enseñar en una cultura de pensamiento*. Bs. As.: Aique.