

Aportes a la Didáctica del Nivel Superior desde la investigación narrativa: buenas prácticas y biografías de profesores memorables

Autores: Zelmira Alvarez, Luis Porta y María Cristina Sarasa.

Institución: Universidad Nacional de Mar del Plata

Palabras clave: didáctica - nivel superior - investigación narrativa - buenas prácticas - biografías de profesores memorables.

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación 2008-2009 *“Formación del Profesorado III: (auto) biografías de docentes memorables”* y en el proyecto actual *“Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Prácticas, mentores y desarrollo profesional”* (2010/2011) del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina (Álvarez y Porta, 2008). Estos proyectos continúan la línea de investigación de proyectos anteriores con la intención de profundizar las categorías emergentes de *“Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés”* (2003-2005) y *“Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza”* (2006-2007). El contexto de la investigación se abre ahora a los cinco profesorados de la Facultad, en los cuales se han identificado profesores memorables con el objetivo de analizar sus historias de vida y (auto) biografías. Para llegar a ellos, se administraron encuestas semiabiertas a grupos de alumnos avanzados de estos profesorados, las que incluían: a) la identificación de los profesores de su carrera que consideran ejemplos de buena enseñanza; b) la justificación de su opción por medio de frases breves; c) la mención de cinco palabras que a su criterio resuman las características de la buena enseñanza de estos docentes. A partir de esa selección se realizaron entrevistas en profundidad y biografías de vida a los efectos de poder identificar las categorías emergentes. En este trabajo presentaremos los aportes centrales en el campo de la investigación para la Formación del Profesorado en el Nivel Superior, a los que hemos llegado a través de los proyectos de investigación mencionados.

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación 2008-2009 “Formación del Profesorado III: (auto) biografías de docentes memorables” del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina (Álvarez y Porta, 2008). Este proyecto continúa la línea de investigación de proyectos anteriores con la intención de profundizar las categorías emergentes de “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés” (2003-2005) y “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza” (2006-2007). El contexto de la investigación se abre ahora a los cinco profesorados de la Facultad, en los cuales se comenzó identificando profesores memorables con el objetivo de analizar sus historias de vida y (auto)biografías. Para llegar a ellos, se administraron encuestas semiabiertas a grupos de alumnos avanzados de estos profesorados, las que incluían: a) la identificación de los profesores de su carrera que consideran ejemplos de buena enseñanza; b) la justificación de su opción por medio de frases breves; c) la mención de cinco palabras que a su criterio resuman las características de la buena enseñanza de estos docentes.

Deseamos plantear los siguientes interrogantes para orientar la discusión acerca de los docentes memorables de nuestros profesores identificados como excepcionales por sus estudiantes, sin pretender arribar a una respuesta definitiva, sino simplemente para instalar la atención en ciertos aspectos significativos.

¿Qué es lo que hace memorable a un profesor?

¿De qué manera impactan los docentes excepcionales en los estudiantes?

¿En qué consiste la experticia docente, la creatividad en el dictado de las clases, la sabiduría que hace trascender los años a causa de buenas enseñanzas y los recuerdos se dejan en los discípulos?

¿De qué manera impactan en los docentes excepcionales sus experiencias como estudiantes en sus prácticas docentes?

Las entrevistas en profundidad a los docentes memorables identificados indagaron en las enseñanzas y experiencias que los profesores vivenciaron a lo largo de toda su formación escolar y universitaria con la intención de encontrar huellas de estas vivencias en los docentes que ellos son hoy, y

descubrir la manera casi invisible en que estas experiencias pasadas impactan en sus prácticas en el aula. En este recorrido, destacamos la influencia de los docentes memorables, la cual es ampliamente reconocida en la socialización profesional de los docentes (Bentolilla, 2002; de Rivas y Martíni, 2005; Eisner, 1994; Jackson, 1999, 2002).

Tras esta meta, las entrevistas se orientaron a indagar acerca de aspectos de la vida personal y profesional de los docentes, buscando relatos sobre aspectos de su vida familiar y escolar que reconocieran como relevantes en su formación, haciendo particular mención de los mentores o profesores memorables de estos docentes a lo largo de su desarrollo académico. En este trabajo, nos abocaremos a discutir los resultados de seis entrevistas administradas a seis profesores de tres profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

En esta búsqueda por el camino de la buena enseñanza, aspiramos a fomentar la recuperación de las disciplinas, sus lógicas de significado y aportes al conocimiento, en el marco de un pensamiento crítico que busque sus propias razones en lugar de hacer propias las razones de los otros. Al estudiar a los docentes memorables, intentamos liberar las experiencias de valor formativas para resignificarlas en nuevas propuestas didácticas que resitúen al aprendizaje profundo en el centro de la escena. En suma, aspiramos a que los docentes en formación imaginen o se inicien en una búsqueda personal y de sentido.

Hacia una definición de los profesores memorables

Los docentes memorables son sin duda generadores de buena enseñanza. Esta noción, donde se destaca el plano moral de la enseñanza, ha sido cuidadosamente estudiada por Fenstermacher (1989; Fenstermacher y Richarson, 2005) distinguiendo este concepto del de enseñanza exitosa. Al decir de Fenstermacher y Richardson (2005:189), la enseñanza de calidad no sólo produce aprendizaje a un nivel de razonable competencia—es decir enseñanza exitosa—sino que también se requiere que el contenido sea apropiado, moralmente defendible, sostenido por concepciones de razonabilidad compartidas y según estándares disciplinares de adecuación y

abarcabilidad. Para comprender mejor estas relaciones, los autores analizan al aprendizaje y reconocen que para que éste se produzca es necesario que se cumplan varias condiciones como voluntad y esfuerzo de parte del estudiante, un entorno social que contribuya a la enseñanza y al aprendizaje, oportunidades de enseñar y aprender y, finalmente, buena enseñanza.

La buena enseñanza acuerda con principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos, cuyo contenido está de acuerdo con los estándares disciplinares de adecuación e integridad, y emplea métodos apropiados para la edad de los alumnos con la intención de que éstos mejoren su competencia respecto del contenido enseñado. La buena enseñanza es sensible al aprendiz, le importa la manera en que los alumnos responden a las actividades docentes (Sarasa, 2009).

Otros investigadores prefirieron tomar un rumbo diferente en la búsqueda de una definición 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, da cuenta de un estudio llevado a cabo por su grupo de trabajo que se extendió por más de quince años y que abarcó cerca de un centenar de profesores en una amplia diversidad de universidades de los Estados Unidos. Bain y su equipo observaron prácticas e indagaron en el pensamiento de los mejores profesores tratando de encontrar respuestas a preguntas tales como ¿qué hace grande a un profesor? ¿Cuáles son los profesores que los estudiantes recuerdan mucho tiempo después de graduarse? ¿Qué hace que algunos profesores tengan éxito con estudiantes de formación diversa? En los inicios de su estudio, Bain definió a la excelencia, teniendo en cuenta los resultados de la enseñanza más que la manera en que se habían logrado. Es así como eligió para su estudio profesores que conseguían resultados educativos muy buenos—docentes que habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, influyendo positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir. Bain relata en su libro la compleja tarea de decidir acerca de qué constituía una prueba de su éxito, lo que requirió de la triangulación entre varios tipos de evidencia. Uno de ellos fue la voz de los estudiantes, con la cautela de no confundir popularidad con buena enseñanza, con la mira puesta en aquellos docentes cuyos estudiantes habían quedado en su mayoría satisfechos con la

docencia y se sentían animados a seguir aprendiendo. Es decir, docentes que habían llegado hasta los estudiantes intelectual y educativamente y que los habían dejado con más ganas de aprender. Los buenos docentes del estudio de Bain también eran merecedores de elogios y prestigio tanto entre sus colegas directos de la disciplina como en la comunidad académica más amplia.

He aquí algunas de las características de los profesores extraordinarios de Bain (2007:26-27) que tomamos como referencia para nuestro análisis acerca de los profesores memorables

... 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.

Vemos como la erudición es condición indispensable pero no suficiente de los buenos docentes, ya que los docentes extraordinarios evidenciaban la capacidad de “utilizar su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión” (Bain, 2007:27). En otras palabras, eran capaces de “pensar metacognitivamente”, pensar sobre su propia forma de pensar en la disciplina y poder ayudar a los otros a construir sus propias comprensiones y razonamientos en el campo. Por otra parte, los sujetos del estudio tenían una “comprensión intuitiva del aprendizaje humano” (Bain, 2007:27) que parecía surgida de investigaciones en el campo del aprendizaje. Asimismo coincidían en considerar que el aprendizaje tiene poco sentido sin “una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente” (Bain, 2007:28).

Otro aspecto que distingue a la práctica docente de excelencia es la creación de un entorno para el aprendizaje crítico natural (Bain, 2007:114), que entusiasme a los estudiantes y los estimule mediante tareas auténticas, generando su interés intrínseco en la materia. Como los profesores extraordinarios, los docentes memorables parecen apreciar que los motivadores extrínsecos, tales como la aprobación puntual de un examen

parcial o una buena nota, no conducen por sí solos al aprendizaje duradero, que tiende 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, proporcionan a los estudiantes “cierta sensación de control” sobre su propia educación basada en una relación de confianza, ayudándolos a ver la “conexión entre los asuntos de la asignatura y las preguntas que los estudiantes [traen] al curso”. De esta manera 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, ya que reconocen el valor de la perplejidad y la confusión que a modo de diálogo socrático funciona como estímulo del interés por los asuntos de la disciplina. Por otra parte, muestran abiertamente “su propio entusiasmo por los asuntos contenidos en la materia”, como lo describe un 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 su “demonio interior” y así desafían a los estudiantes para que liberen los propios.

La investigación biográfico-narrativa

La perspectiva biográfico-narrativa permite reconstruir y reorganizar a la experiencia a través de los relatos, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Los sucesos se enmarcan en contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y se interpretan en función de la interacción del individuo con el medio. La multiplicidad de las formas que integran al espacio biográfico ofrece un rasgo en común: cuenta, de distintas maneras, una historia o experiencia de vida. Más allá del género en cuestión, se trata de una de las grandes divisiones

del discurso—la narrativa—que está sujeta por lo tanto, a ciertos procedimientos compositivos. Entre ellos, y prioritariamente, se encuentran los que remiten al eje de la temporalidad (Arfuch, 2007). Es decir, el anclaje imaginario en un tiempo ido, fantaseado, actual o prefigurado.

La indagación acerca de la vida de los docentes involucra aspectos biográficos personales de cada individuo y aspectos interpersonales y culturales de sus trayectos profesionales. El enfoque biográfico y narrativo puede ser entendido como un espacio de indagación con características propias en la investigación cualitativa o como un enfoque específico con identidad particular y derecho propio. Las historias de vida y la investigación narrativa constituyen un campo de investigación que apunta a la dimensión personal de las ciencias sociales.

Considerando el objeto de estudio que nos disponemos a abordar—los docentes memorables—la investigación narrativa resulta atractiva por cuanto representa una herramienta para pensar acerca de la experiencia, penetrar la identidad, los significados y el saber práctico. El método biográfico, por su parte, destaca dos conceptos fundamentales como plataforma para su elaboración: el relato de vida—o narración de una vida tal como se ha vivido o es contada—y la historia de vida, que agrega a los relatos de vida las elaboraciones de los investigadores, así como otros registros y fuentes que validan la historia.

Goodson (2003:748) describe algunos de los enfoques conceptuales de los estudios sobre historias de vida y de trabajo de los docentes. Menciona aquellos que se centran en las experiencias de vida y los antecedentes de los docentes y los califica como “ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado en el que invertimos nuestro “yo” en el modo de enseñar” Refiere este autor en varios de estos estudios a un “profesor favorito” que influyó en su formación para luego convertirse en un “modelo a imitar”, un modelo pedagógico que puede llegar hasta a orientar su especialización futura. Este profesor favorito de Goodson es el docente memorable de nuestro estudio que deja sus huellas en el buen docente que cada entrevistado es hoy.

El estilo de vida del profesor, tanto en la escuela como en su vida privada, impacta en su visión acerca de la enseñanza y en su práctica y

resume su “identidad y culturas latentes” (Goodson, 2003:249). Estos aspectos salen a la luz en las entrevistas en profundidad a nuestros docentes memorables, a modo de validación de las razones de su práctica. Los ciclos de vida de los docentes, por su parte, representan una característica única de la docencia, aportando comprensiones acerca de “cómo nuestros puntos de vista, en etapas particulares de nuestras vidas influyen de forma crucial en nuestro desempeño profesional” (Goodson, 2003:750). Estas etapas particulares de la vida de los docentes se corresponden con fases y decisiones profesionales que marcan una particular construcción y discernimiento de su carrera docente. Los acontecimientos críticos en la vida personal y profesional de los docentes, así como en la vida institucional y social que los convoca, representan hitos que configuran estilos y prácticas.

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. Holstein y Gubrium (1995) estiman que el 90% de las investigaciones exploran datos extraídos de entrevistas. Según Denzin (2001:23) nos hemos convertido en una “sociedad de la entrevista”, “una sociedad cinemática”, que se conoce a través de la mirada reflexiva del aparato cinemático.

Pero no es esta interpretación de la entrevista la que nos hace darle un rol central en nuestra investigación, sino su visión como vehículo para producir textos de actuación y etnografías de actuación sobre el individuo y la sociedad—la entrevista como manera de escribir al mundo, como forma de ponerlo en acción. Esta concepción surge en un período histórico que podemos llamar post-experimental en el que se enmarca la actual investigación cualitativa. Siguiendo a Denzin (2001), tomamos la entrevista no como espejo del mundo exterior, ni como ventana hacia la vida interior, sino como un simulacro, una creación, un mundo en miniatura, coherente consigo mismo. Los significados de las entrevistas son contextuales e 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. Durante la realización, el texto de la entrevista crea el mundo, dándole una significatividad situada. Desde esta perspectiva, la entrevista es una construcción, una ficción,

un “ordenamiento o reorganización de materiales seleccionados del mundo actual” (Dillard, 1982). La entrevista funciona como dispositivo narrativo que da lugar a que cada entrevistado reconstruya un mundo, relate y actúe una historia 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 su propósito narrativo.

En las entrevistas en profundidad a los docentes memorables de nuestro estudio indagamos acerca de:

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

El recuerdo de los buenos docentes en las prácticas del aula de educación superior

Nos preguntamos si es posible identificar prácticas concretas que conforman al quehacer habitual de docentes memorables o si no es tal vez una cuestión de principios generales, creencias, ideologías e interpretaciones acerca del enseñar y el aprender que se manifiestan implícitamente en las formas de intervención que los docentes extraordinarios orquestan en sus clases. Preferimos ubicarnos en esta última mirada, 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). Según Bain (2007:92-93)

La magia no reside, no obstante, en ninguna de estas prácticas. 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.

Consideraremos aquí ciertos aspectos de una selección de seis entrevistas en profundidad realizadas a seis docentes (D1, D2, D3, D4, D5 y D6) identificados como profesores memorables por sus estudiantes, en tres Profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Utilizando sus relatos de vida, hemos optado en este trabajo por explorar el cruce entre las memorias de los entrevistados respecto de sus propios mentores y profesores memorables en la educación superior, por una parte, y, por la otra parte, la auto-descripción que estos seis profesores hacen de sus prácticas actuales en sus clases. Veremos que el impacto de estos buenos y notables maestros universitarios 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 de sus discípulos.

En primer lugar, podemos indicar que los profesores evocados son memorables por el desafío que proporcionaron, y las puertas que su generosidad académica abrió al conocimiento. Resulta así que el mentor “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” (D1). Junto con esta provocación, se recuerda al rigor, la organización, el orden intelectual—la disciplina intelectual de la disciplina académica—puesto que “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, el desafío experimentado resurge en las prácticas “cuando pensás en los alumnos, pensás en que se lleven preguntas, ésa es la idea”

(D1). En el aula, las huellas del reto absorbido se traducen 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 vigorosamente la solidez disciplinar del memorable: “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 memorable “... 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...”. El entrevistado reconoce así explícitamente que esta forma de impartir clases es una “práctica que yo me doy cuenta que reproduzco” (D6).

A continuación vemos cómo—con el matiz de la generosidad intelectual señalado a la que se le añade la generosidad material, en términos de bibliografía—las enseñanzas del memorable brindan

... 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... la generosidad de..., un tipo muy generoso intelectualmente, de su biblioteca a disposición... (D2)

Con estas acciones que propiciaron el movimiento del conocimiento y alentaron los avances disciplinares, D2 ha construido su práctica de docente y de investigador, indicando que “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”.

En otros casos, la evocación entretiene la generosidad, la solvencia, y la rigurosidad del modelo docente pasado con los propios actos presentes 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 que los alumnos tengan las mismas oportunidades... Lo que rescato es su profundidad [la del mentor] 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).

Continuamos observando cómo los recuerdos de la generosidad se asocian con las posibilidades que se brindan a los entrevistados de acceder a los saberes académicos que, como veremos repetidas veces, yacen en la biblioteca del memorable, una persona que

¡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)

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

Los mentores y profesores memorables universitarios de los consultados han sido todos docentes-investigadores, por lo cual, en el aula de los entrevistados, la investigación ocupa un lugar fundamental. De esta manera vemos que

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).

Otro docente plantea 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).

El vínculo entre docencia e investigación se evidencia en las palabras que siguen con la fuerza de una convicción profundamente arraigada: “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).

En un caso hay una declaración manifiesta de la labor formativa del mentor en 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, D6 expresa el 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 funciones básicas de la universidad:

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, esa 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, no exactamente enmarcados en esas tres funciones de la universidad, aunque llevan sus trabajos 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. El recuerdo del mentor perdura 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, el entrevistado manifiesta con análoga efusión, inclusive convirtiendo este ímpetu en una relación de atracción entre docente, el saber 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 ocasión, se entrelazan el rigor—heredado del mentor—y la incitación afectiva, porque, en primer lugar el memorable “incentivó el amor o el abrazar amorosamente nuestro objeto de estudio” (D6). Entonces, este profesor manifiesta

Pienso en una zona o un tramo introductorio 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 casete donde escuchen a los escritores. El introducirlos desde la sorpresa absoluta ¿no?... Una parte introductorio eh... 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).

Continuando con las pasiones intelectuales, vemos cómo el caso de dos entrevistados constituye una excepción a la clasificación de mentores universitarios que venimos proponiendo, puesto que derivan recuerdos vívidos de docentes apasionados no de la educación superior, sino de la escuela secundaria. De esta manera, la pasión hay que hallarla, coincidentemente, en dos profesoras de literatura. En principio, D5 relata con naturalidad acerca del hecho de que “¡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 estudiar la pasión encarnada en D5, habrá que esperar, porque la veremos en relación con la próxima categoría, que es la actuación. Por su 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.

Un tercer concepto que emerge es la docencia como puesta en escena, actuación derivada en muchos casos del apasionamiento, o sostenida por él: “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 otro caso, como ya anticipamos, la representación no puede dissociarse de la pasión:

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 ese desempeño en el escenario de la clase como su utilización de lo que llama “recursos didácticos”, pero que

evidentemente son parte de toda una producción—en el sentido de espectáculo—docente.

Yo trato de hacerlo 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 entreteje actuación y recursos “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, atraer, ¿viste?, de cualquier lugar para que esto sea la clase, sea vida” (D6). Posteriormente, al preguntarle si actúa en sus clase, D6 responde “dicen que sí, que no soy demasiado lavado, pero soy tal vez como soy acá. Gestual, ¿viste?, o, bueno, no soy monotónico.”

Podemos finalizar esta sección, entonces, resumiendo las tres categorías centrales que hemos explorado en relación con ese ir y venir que se establece entre los recuerdos de los grandes maestros (Steiner, 2004) y las prácticas de aula de estos seis profesores universitarios a quienes alumnos avanzados de sus carreras señalan como buenos docentes. Nuestra primera categoría implicaba al rigor intelectual, la solidez académica, la sabiduría, los desafíos, las exigencias, pero ya se esbozaban las dimensiones y los valores morales en la generosidad intelectual (Jackson, Boostrom y Hansen, 2003). En la siguiente categoría irrumpen los afectos—podríamos decir que entra en escena el corazón—de manera incontenible: la pasión intelectual—hecha cuerpo en las clases—, el entusiasmo, la devoción, el amor por la disciplina, estableciendo muchas veces relaciones sensuales entre el saber y su comunicación a los alumnos (Andrews Henningfeld, 2004). Por último, observamos lo que Sarason (2002) ha dado acertadamente en llamar en su libro homónimo “la enseñanza como arte de representación”. Es decir, la

enseñanza en tanto puesta en escena, con dominio artístico, de un libreto de conocimientos.

Discusión

Retomaremos las categorías que acabamos de resumir. En primer lugar, habíamos identificado características intelectuales, académicas y profesionales: rigor, solidez, sabiduría, desafíos, auto exigencias—características acompañadas de una dimensión moral como lo es la generosidad intelectual. Vemos en este proceso al docente como un aprendiz continuo, de por vida con la capacidad y el poder interior de crecer. Sin embargo, no se trata sólo de la mente sino también del corazón y el espíritu. La actividad humana surge de las capacidades intelectuales, emocionales y espirituales (Kwo e Intrator, 2004).

En un artículo seminal sobre lo que constituye el conocimiento, Lee Schulman (1986) discernía entre tres categorías de conocimientos sobre contenidos—disciplinares, pedagógicos y curriculares, organizados a su vez en tres formas de conocimiento docente—proposicional, de casos y estratégico. Las dos primeras formas se subdividen a su vez, según la fuente de su conocimiento sobre la enseñanza. Para la forma proposicional (de carácter general, deductivo, contextual o experiencial) los orígenes del conocimiento son: empíricos o filosóficos, prácticos experienciales o razonamientos éticos o morales. Para la forma de conocimiento basada en casos (de carácter particular, analógico, cualitativo y teórico emparentado con nuestra investigación) se encuentran los prototipos—basados en la teoría—; los precedentes—basados en los principios— y las parábolas—capturadas en relatos como muchos de los recogidos aquí, y basados en normas y valores. Finalmente, la forma de conocimiento estratégico (de carácter dialéctico) se basa en la sabiduría, la trascendencia, el juicio profesional, el auto conocimiento y la metacognición.

Algunos autores (Osguthorpe, 2008), asociados con Fenstermacher en el estudio de la filosofía de la enseñanza, recurren a la *Ética a Nicómaco* para explicar el vínculo entre la sabiduría y la moral.

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 aspectos morales de la enseñanza—no adquiere el significado normativo de enseñar moralidad a los alumnos. La enseñanza moral refiere a la buena enseñanza, a la práctica de la enseñanza, a la manera en que se lleva a cabo. La cita de Aristóteles indica que las virtudes del intelecto—la sabiduría práctica—requiere virtudes morales de carácter intelectual. Esta sensibilidad moral tiene raíces mucho más profundas que el conocimiento disciplinar o las estrategias docentes (Burant, Chubbuck y Whipp, 2007).

Continuando ahora con la segunda categoría identificada—la de los afectos o emociones—veámos a 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—del *Teachers' College* de la Universidad de Columbia—concluyó que el trabajo erudito de sus entrevistados poseía contenidos emocionales (Neumann, 2006). El estudio intenta desdibujar los límites entre el trabajo emocional y cognitivo a través del concepto de pensamiento apasionado que se manifiesta en la investigación y la enseñanza. El pensamiento apasionado puede nacer desde muy temprano en la vida con el amor por una disciplina u objeto de estudio, traduciéndose en el compromiso vehemente intelectual del investigador y docente adulto. Para otros, el amor y la seducción surgen en los sitios de práctica de la disciplina.

En un ensayo indisputablemente controversial, cinco autores de la Universidad de Sonora, México, clasifican a los docentes universitarios con el rótulo 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 dicentes el arte de soñar y de volar tan alto como cada proyecto de vida personal y profesional se lo hayan propuesto.

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).

Los autores utilizan esta analogía con las aves para caracterizar desempeños académicos que generan con su docencia e investigación emociones de autonomía, permiten la amplitud mental en el aprendizaje y la indagación, todo esto acompañado de sentimientos de índole tan diversa como la creatividad, la dignidad y la perfección.

Nuestra tercera y última categoría involucraba a la enseñanza como actuación. Partimos de una definición de la enseñanza como un emprendimiento que requiere la consideración paralela de seis áreas diferentes de incumbencia (cobertura de contenidos, promoción del aprendizaje, incremento del deseo de participación de los alumnos, mantenimiento del ímpetu de la clase, creación de una comunidad de clase, atención a las necesidades cognitivas y emocionales de los alumnos), que se esfuerza por lograr ideales sociales inherentemente contradictorios y que sucede en tiempo real, durante el cual se deben sopesar en el momento las virtudes de distintos cursos de acción. Para enseñar, los docentes expanden repertorios de prácticas y componen sus clases antes de representarlas. Cada clase se asemeja a una obra de teatro con diferentes personajes que asumen papeles distintos con un problema al comienzo, un desenlace y un final. Al preparar una clase, el docente visualiza la producción de la obra en todos sus actos y aspectos. Como los profesores conocen el desenlace de su clase, pueden alterar el guión en tiempo real para efectuar los ajustes necesarios (Kennedy, 2006).

Las categorías de la buena enseñanza analizadas aquí son sólo algunas de las múltiples aristas en que se presenta. En todos los casos es una enseñanza orientada a promover el buen aprendizaje a partir de la creación de un espacio propicio para el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes. Es una enseñanza que trasciende lo superficial y preestablecido y que apunta a transformaciones profundas involucrando no solo la cognición sino los afectos,

la mirada del mundo, la comprensión de los problemas y nuestra posición frente a ellos. La buena enseñanza no puede identificarse simplemente con determinadas prácticas concretas o rutinas específicas, sino por el contrario, 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, K, 2007: 92).

Tomemos entonces si no prácticas al menos actitudes de los buenos profesores de nuestro estudio para así orientar nuestro esfuerzo en el camino del compromiso por el buen aprendizaje y la preocupación genuina por el desarrollo de nuestros alumnos, creando condiciones para el cambio en el marco del respeto, la confianza y el trabajo compartido.

Referencias

- ÁLVAREZ, Z. y PORTA, L. (2008). "Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores" en: *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. PORTA, L. y SARASA, M. C. Mar del Plata: UNMDP—Gráfica Tucumán.
- ANDREWS HENNINGFELD, D. (2004). "Putting the Heart before the Course: Passion vs. Planning" in: *The NEA Higher Education Journal, Thought and Action*. Washington D. C.: NEA. N° 2. Summer.
- 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" en: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12482398660132622976846/index.htm>.
- ARFUCH, L. (2008). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Universitat de Valencia.
- BENTOLILLA, S. (2002). "Didáctica para los formadores de formadores. Un desafío en construcción" en: *Revista Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico*. San Luis: UNSL. N° 29. Noviembre.
- BURANT, T. J., CHUBBUCK, S. M., and WHIPP, J. L. (2007). "Reclaiming the Moral in the Dispositions Debate" in: *Journal of Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Sage. N° 5. November/December.
- DE RIVAS, T. y MARTÍNI, C. (2005). "¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Análisis metodológico de una investigación cualitativa" en: *Revista Praxis educativa*. La Pampa: UNLPam. N° 9. Marzo.

- DENZIN, N. (2001). "The reflexive interview and a performative social science" in: *Journal Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. N° 1. April.
- DILLARD, A. (1982). *Living by Fiction*. New York: Harper & Row.
- EISNER, E. W. (1994). *Cognición y currículo*. Bs. As.: Amorrortu.
- FENSTERMACHER, G. D. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en: *La investigación de la enseñanza I*. WITTROCK, M. Barcelona: Paidós.
- FENSTERMACHER, G. D. and RICHARDSON, V. (2005). "On Making Determinations of Quality in Teaching" in: *Journal Teachers' College Record*. : Columbia University: TC. Record. N° 1. January,
- GOODSON, I. (2003). "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. N° 19. Septiembre/diciembre.
- HOLSTEIN, J. and GUBRIUM, J. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- 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" in: *Journal of Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Sage. N° 3. May/June.
- KWO, O. W. Y. and INTRATOR, S. M. (2004). "Guest Editorial: Uncovering the inner power of teachers' lives: Towards a learning profession" in: *International Journal of Educational Research*. Amsterdam: Elsevier. N° 41. August/September.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As.: Paidós.
- 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" en: *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI. N° 5. Febrero.
- NEUMANN, A. (2006). "Professing Passion: Emotion in the Scholarship of Professors at Research Universities" in: *American Educational Research Journal*. Thousand Oaks, CA: Sage. N° 3. Fall.
- OSGUTHORPE, R. D. (2008) "On the Reasons We Want Teachers of Good Disposition and Moral Character" in: *Journal of Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Sage. N° 4. September/October.
- SARASA, M. C. (2008). "En torno a los modelos de buena enseñanza" en: *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. PORTA, L. y SARASA, M. C. Mar del Plata: UNMDP—Gráfica Tucumán.
- SARASON, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Bs. As.: Amorrortu.
- SCHULMAN, L. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching" in: *Journal Educational Researcher*. Washington D. C.: AERA. N° 2. February.
- STEINER, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Siruela-FCE.

