

La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales

Teaching practice in memorable teachers.
Reflexivity, narrative and vital senses

Luis Porta ¹

Jonathan Aguirre ²

Sonia Bazán ³

En el presente artículo presentamos algunos de los hallazgos obtenidos a partir de nuestra investigación referida a la amalgama existente entre formación profesional y valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los profesores de nuestro estudio reflexionan permanentemente en y sobre sus prácticas e intentan crear y recrear un clima de empatía con el estudiante posicionándolo como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordamos esta investigación desde el enfoque biográfico-narrativo, puesto que permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la

¹ Doctor en Pedagogía. Docente e Investigador (categoría I) de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador Independiente de CONICET. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. Buenos Aires, Argentina. E-mail: luisporta510@gmail.com.

² Especialista en Docencia Universitaria. Profesor en Historia. Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales. E-mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com.

³ Doctora en Pedagogía. Profesora en Historia. Docente e Investigadora (categoría 3) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia. Investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. E-mail: bazanza@gmail.com.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)01)



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba. ISSN: 1667-2003 - ISSN: 2524-9274 (en línea)

narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a sus concepciones personales. Nuestro propósito es comprender cómo el profesorado construye un saber profesional, por un lado; por otro, cómo la reflexión necesaria puesta en juego puede ser ella misma formativa.

**Educación - Formación de profesores - Didáctica
Historia - Práctica pedagógica**

In this article we present some of the findings obtained from our research referring to the bond between professional training and personal values in the good teaching of the memorable professors of the teaching career in History of the UNMDP. The teachers of our study constantly reflect on and about their practices and try to create and recreate a setting of empathy with the students positioning them at the center of the teaching and learning process. This research has a biographical-narrative approach, since it allows to reconstruct and reorganize the experience through the narrative, attributing meanings to the past with reference to the present and their personal conceptions. Our purpose is to understand how teachers build a professional knowledge, on the one hand; on the other, how the necessary reflection put into play can be itself formative.

Education - Teachers' education - Didactics - History - Teaching practice

Introducción

En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa el pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación.

En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica [...] el práctico debe elegir ¿Tendrá que quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver los problemas de relativa importancia según estándares de rigor predominantes, o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?

Schön, 1992, p. 17

La educación docente es uno de los temas de mayor preocupación en el ámbito educativo y es por ello que se depositan en ella las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo. A nuestro criterio, es sumamente necesario repensar la tarea docente, dejando de lado la visión tradicional que posiciona a la teoría como herramienta única del buen desempeño profesional y dándole lugar a los nuevos enfoques epistemológicos que ven en la práctica docente la piedra angular desde donde se construye su conocimiento y por lo tanto el aprendizaje de la profesión.

Aceptando que el acto de formar es mucho más complejo y más abarcativo que la sumatoria de conocimientos aprendidos o habilidades adquiridas y, al mismo tiempo, habilitando nuevos enfoques epistemológicos, es que desde las recientes investigaciones realizadas por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC),⁴ al cual pertenecemos, recuperamos la categoría *educación docente* (Yedaide, 2015, 2016).

Para fundamentar la preferencia por la categoría conceptual "educación docente" en lugar de la más tradicional "formación docente", debemos comenzar por proponer al lector la premisa de dos principios condicionantes. En primer lugar, se hará necesario renunciar a la ilusión de univocidad que puede conducir(nos) a creer que desde dife-

rentes coyunturas geo-culturales dotamos de idéntico sentido a lo que decimos. En el enclave particular de nuestro contexto académico inmediato, por ejemplo, hemos dado cuenta de la carga peyorativa adherida a la cultura de los institutos de formación docente y extendida a la "formación docente" y a todo el dominio de lo pedagógico (Yedaide, 2016). Este escenario se hace aún más complejo a la luz de las trayectorias biográficas de los sujetos que colaboramos en la línea de investigación que nos nuclea y que conforma una suerte de sedimento semiótico compartido. Por otro lado, y en íntima relación con lo anterior, se debe aceptar que como colectivo manifestamos la vocación política de auto-arrogarnos la potestad enunciativa para nombrar en nuestros términos (Walsh, 2011) -aquellos que cobran sentido en nuestras prácticas académicas y de investigación y que signan nuestras opciones en las luchas por la representación (Smith, 1999)- lo que constituye el objeto central de nuestras pesquisas.

Una vez concedidas estas premisas, la propuesta de reemplazar el vocablo "formación" por el de "educación" constituye una apelación al dislocamiento de algunos supuestos relacionados con los procesos y prácticas curriculares en los profesorados (nuestros profesorados al menos). Desde este *locus* particular -acompaña, por supuesto la creencia en

⁴ Está radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dirigido por el Dr. Luis Porta y codirigido por la Esp. Zelmira Álvarez. Su proyecto actual se denomina "Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial".

la cognición situada, en la tradición de los estudios culturales como Escobar (2010) en los abordajes descoloniales- el rol de los docentes suele ser hiper-representado, así como la importancia de la prescripción curricular y la pregnancia de las instituciones escolares. Nuestras investigaciones han evidenciado que la epistemología personal (Camilloni, 2016) que construyen tanto los docentes que llamamos "memorables" (distinguidos por sus estudiantes y por el resto de la comunidad académica por sus prácticas de enseñanza) como el resto de los sujetos que enseñan en los profesorados se funda pronunciadamente en sus afecciones sensibles a lo largo de la vida -sin predominio de las vivencias o saberes asociados a la "formación" académica-. En este sentido, hablar de educación es emparentar sus procesos de convertirse en docentes con las múltiples y variopintas influencias que recibimos diariamente como propuestas educativas y que no pueden limitarse al mundo escolar. La educación habla de una amplitud para abarcar aquellos aspectos y flujos de la experiencia vital que, sin ser pautados, pensados o incluso -muchas veces y lamentablemente- interpelados en el mundo académico, no obstante, educan (a veces sutil y otras veces explícitamente) nuestra comprensión.

El primer argumento, entonces, se relaciona con la voluntad de afirmar que lo que los docentes son -siempre provisoriamente- en tanto se recrean continuamente- está más percutido por la experiencia vital que por los recorridos de la educación formal (a los que comúnmente aludimos como "formación

docente"). Hablar de *educación docente* nos vuelve más propensos a recordar que poco de valor puede suceder en los profesorados sin un diálogo sustantivo con lo que se ha aprendido y se sigue aprendiendo cotidianamente en el resto de los ámbitos vitales.

Luego, como sugiere Larrosa (2000), el concepto de "formación" puede dar tanto lugar a la idea de desarrollo de disposiciones preexistentes, como a la premisa de conformidad respecto de un modelo ya anticipado de ser humano. En ambos casos, en nuestros escenarios persiste la obstinación de la caracterización del docente como sujeto y del estudiante como objeto, es decir, no se abandona la tensión sujeto-objeto a favor de la relación discursiva, como propone Zemelman (2007) y, en otros términos, la pedagogía crítica. Esta segunda objeción se afilia a la primera en tanto desperdicia -para apoyarnos en la potencia discursiva de la epistemología del sur de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2010)- el aporte semántico que como agente cívico trae el estudiante a los encuentros académicos, bajo la práctica de restarle valor o significatividad a los "conocimientos" previos o las experiencias cotidianas.

Operan en ambos casos jerarquías de orden moderno-colonial impuestas sobre la base binaria y ramificadas múltiples veces a través de prácticas de todo tipo (incluidas las discursivas). Como pedagogos críticos y descoloniales buscamos propiciar los des-aprendizajes de hábitos institucionales cercenantes de las libertades cívicas de los estudiantes y excluyentes de modos de saber y sentir que creemos neurálgicos en la (re) construcción del ser do-

cente. Sin la voluntad de despreciar los fecundos aportes de pedagogos franceses, filósofos y demás pensadores clásicos como Gadamer (2000), Honoré (1980), Zambrano Leal (2005), entre otros, nos gustaría sostener un gesto de parcial irreverencia como ofrenda de un decir propio, sensible a las necesidades y deseos de nuestra comunidad educativa local y regional.

Como sostiene Philippe Jackson, pensar el término educación invita a considerar que "las emociones, los afectos, la alteridad y la moralidad son componentes de toda experiencia educacional" (2015, p. 130). Asimismo, "educar a alguien no es fabricar un objeto, la educación es un acompañamiento hacia la libertad, permitir que el otro comprenda el mundo y lo renueve" (Meirieu, 2016, p. 26). Por estas razones, consideramos que la educación docente es ubicua, diversamente condicionada y permeable a los afectos, las emociones y la experiencia sensible (Yedaide, 2016, p. 10). Así lo muestran las narrativas recogidas por nuestro grupo de investigación y que en este trabajo se intentan recuperar.

Desde una epistemología que plantea alternativas interpretativas a la visión tradicional y entendiendo a la educación docente como una categoría potente en términos de abarcar no solo las cuestiones curriculares formales, sino también las subjetividades de los protagonistas, sus emociones, sus sentimientos, su reflexividad y sus experiencias. En las últimas décadas, se han fortalecido los intentos por restaurar a la escena a los protagonistas de la educación, "en un esfuerzo por comprender con ellos, sencillamente porque lo

real no se presenta disociado de las subjetividades, inscriptas en nichos de construcción intersubjetiva" (Porta, Yedaide, Aguirre, 2014, p. 213). Por tanto, estas investigaciones se alejan de metodologías tradicionales enmarcadas en el clásico tecnicismo. Apuntan, más bien, a recuperar la práctica de los sujetos, pero desde su propio relato, narrativa y subjetividad, rompiendo con una mirada exclusivamente teórica o técnicamente práctica.

En tal sentido, cuando hablamos de *prácticas* no nos referimos particular y exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para *el hacer*, sino también a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyan distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (Davini, 2015).

Es en esta línea que se inscribe el presente artículo, que a su vez se desprende como hemos detallado anteriormente de las investigaciones del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Hacia finales de la década de 1990, la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 1997, 1998, 1999) aspiraba a enriquecer las claves de la "buena enseñanza" con el propósito de ahondar en modos de promover la calidad en la educación superior en general y de la formación docente en particular. En nuestro grupo esta intención tomó forma en una primera búsqueda de aquellos docentes que los estu-

diantes destacaban como exponentes de dicha buena enseñanza, así como una indagación en las notas y propiedades asociadas. Estas experiencias preliminares en el campo reflejaron desde el principio un particular interés en cuestiones difícilmente asimilables a los tradicionales currículos de la educación docente. Cuestiones como la afectividad, las emociones, los sentidos vitales, la pasión y lo vincular se vislumbraban en cada una de las investigaciones del grupo. El enfoque (auto) biográfico- narrativo y las entrevistas en profundidad condujeron a la consolidación de una mirada de la educación docente más humanizante y humanizada (Yedaide, 2016, p. 12) y en la que "la amalgama profunda entre lo profesional y lo personal se vuelve potente en los relatos y en las prácticas de los profesores memorables entrevistados" (Aguirre, 2016, p. 46).

La conceptualización *profesores memorables*, como categoría natural de las investigaciones, hace referencia a aquellos docentes que han dejado una huella en nuestra biografía escolar, o bien se han convertido en referentes del campo por su trayectoria, sus valores y su profesionalismo. En otras palabras, los profesores memorables se destacan por la pasión intelectual, el compromiso por la enseñanza, el entusiasmo hacia la docencia, la solidez académica, el visualizarse como aprendices continuos, la calidez en el trato con los alumnos y las altas expectativas que poseen para el progreso intelectual de aquellos. Los profesores estudiados reflexionan sobre la epistemología y la teoría de sus disciplinas. Definen estilos de enseñanza basados en la argu-

mentación, el análisis de textos y autores, la problematización del contenido, la explicitación de la propia postura estableciendo diálogos con otras y la promoción del pensamiento crítico (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010).

En la investigación que aquí presentamos, se trabajó en narrativas de profesores memorables del Profesorado de Historia con el objetivo de indagar en sus relatos aquellas categorías que nos permitan comprender las tramas conceptuales de vida profesional, vida personal, vida institucional y vida macrosocial asociadas a sus valores personales y a sus buenas prácticas docentes.

En estos relatos aparecen la reflexividad y los sentidos vitales de la docencia como categorías centrales en la práctica de los profesores memorables de nuestra investigación. Entendemos por *sentidos vitales de la docencia* aquellas emociones, pasiones y sentimientos que emanan de los relatos de los profesores en referencia a la conjunción vida y profesión. Es decir, aquellos sentimientos que despierta la docencia en la vida de los docentes y cómo sus vidas se transforman permanentemente a partir de la profesión que escogieron.

Este artículo, en definitiva, pretende compartir con la comunidad académica las prácticas de los profesores memorables desde sus propias narrativas, posando la mirada en la reflexividad y en las emociones de los protagonistas en relación a su profesión y a sus estudiantes. Elegimos estas categorías puesto que nos permiten comprender a los profesores como profe-

sionales que reflexionan sobre sus prácticas, las enriquecen en base a dicha reflexión y las modifican. En suma, el docente pone en la práctica áulica todo lo que trae, su biografía escolar, su historia personal y sus emociones.

Aspectos metodológicos

El sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en sujetos. Sujetos de narraciones y sujetos referidos por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos. Y en ese ser sujetos de narración y relato se cifra también nuestra propia dignidad.

Trías, 2000, p. 35

La investigación cualitativa es el marco metodológico que nos permite un abordaje en profundidad a nuestro objeto de estudio. En términos de Denzin y Lincoln (2013), la investigación cualitativa es un campo de investigación que ha logrado obtener derecho propio. Es una actividad situada que consiste en una serie de prácticas que tornan al mundo visible.

La investigación cualitativa propone la idea de reflexividad en oposición a la idea de objetividad y neutralidad del conocimiento. La reflexividad implica "que las orientaciones-posiciones de las investigadoras y de los investigadores pueden tomar forma mediante su localización socio-histórica, incluyendo los valores e intereses que es-

tas localizaciones les confieren" (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 31). Esto entraña asumir que la investigación siempre es un proceso interpretativo que requiere hacer visible las condiciones que posibilitan ciertas interpretaciones y no otras.

Por lo tanto, la presente investigación adopta un enfoque interpretativo (Erickson 1997, pp. 195-199), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios sujetos. Implica también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular, los detalles inmediatos y la teoría relevada.

Para explorar los pensamientos de los docentes en toda su variedad y complejidad, se considera necesario adoptar una perspectiva narrativa. No se trata de una técnica, sino de una forma de construir la realidad, que puede definirse de dos maneras. La primera definición de la narrativa remite a "la cualidad estructurada de la experiencia vista y entendida como un relato" (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 54). La segunda la considera un enfoque de investigación en sí mismo: "las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales [...] es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido" (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 54). La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, la complejidad y la intransferibilidad de los procesos educativos (Bolívar, 2002).

Así, dicha metodología rompe decididamente con una concepción de ra-

cionalidad instrumental o tecnológica de la enseñanza, donde esta es un medio para conseguir determinados resultados; la narrativa se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001).

Las técnicas de recolección de datos y los pasos metodológicos planteados en esta investigación biográfico-narrativa consistieron en la realización de encuestas a estudiantes del último año del Profesorado en Historia y entrevistas en profundidad a docentes considerados profesores memorables,⁵ las que constituyen el núcleo del análisis.

En el caso de la presente investigación, se diseñó un guion de entrevista no estandarizada, a partir de los hallazgos provenientes del análisis de las encuestas. En estas se adoptó el enfoque (auto) biográfico-narrativo como forma de indagación en la realidad educativa. El objetivo primordial de este recurso fue captar las narraciones en el medio más natural posible ya que, en el proceso de construcción narrativa de su biografía, el sujeto "se crea" en un relato de sí mismo, en el que la vivencia tiene un lugar privilegiado. Se trata de una "construc-

ción narrativa de la identidad", en la que la dimensión simbólico/narrativa es constituyente, el sujeto busca una imagen de autorreconocimiento. De modo que, la nuestra es una concepción de sujeto no esencial, se trata de un sujeto incompleto abierto a identificaciones múltiples a través de posiciones contingentes que es llamado a ocupar, pero siempre es un sujeto susceptible de autocreación (Arfuch, 2010, p. 59).

Se han resguardado el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados por los entrevistados. En tal sentido, para referirnos a los nombres de los profesores que han surgido de las encuestas de los estudiantes, utilizaremos la siguiente denominación: DM1 y DM2. Para distinguir al docente memorable entrevistado por su experticia y trayectoria en el campo de la enseñanza de la historia y su didáctica, nos referiremos con la sigla DM3.

La reflexividad en la práctica profesional docente

Y si hay alguien más consciente de la enorme complejidad que supone ir del curriculum a la enseñanza sin duda este alguien somos los profesores. Una dificultad que aumenta, progresivamente, en la medida que el curriculum se configura de un modo más abierto. De ahí, la necesidad de

⁵ En nuestro artículo la memorabilidad del DM1 y del DM2 radica en que sus propios estudiantes los han elegido como tales, mediante encuestas semi-abiertas. En cambio, la memorabilidad del tercer docente implicó definirla desde un lugar de reconocimiento a su trayectoria profesional y a su extensa y rica producción académica, que le han dado una impronta especial al campo de la didáctica de la historia.

contar con un material intermedio que se ajuste a nuestras necesidades más inmediatas y que sirva de puente entre la teoría y la práctica, entre el currículum y nuestra actividad en el aula [...] es preciso un diálogo continuo con estos materiales a través de un proceso de "reflexión en" y "sobre la acción".

Montero, 2001, p. 51

El conocer en la acción es un componente que tiene que ver con nuestro *saber hacer*, con esa capacidad superior a la de poder verbalizar que es lo que uno hace y lo que uno utiliza cuando actúa de esta forma competente. Pero no todo es conocer la acción desde un conocimiento tácito e implícito, el progreso de aprendizaje profesional pasa por la práctica de un proceso de *reflexión en la acción*. En este sentido, Schön (1992) ha realizado valiosos aportes que contribuyen al esclarecimiento de la formación práctica de los profesionales reflexivos, sentando las bases de una manera distinta de entender la relación entre la teoría y la práctica. Su análisis crítico sobre la racionalidad técnica muestra la incapacidad de esta para explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas, caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto. Schön señala que las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular.

Los conceptos de Donald Schön de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de metacognición, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados.

Los procesos de reflexión en la acción, esto es, pensar en lo que hacemos mientras hacemos, tanto por parte del profesor como de los estudiantes, ayudan a crear una forma de metaconocimiento en la acción que favorece un aprendizaje significativo.

González Sanmamed (1995) en su trabajo *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional* retoma los postulados de Schön (1998) cuando describe al conocimiento en la acción como el componente inteligible que orienta toda la actividad humana y se manifiesta en el saber hacer, aunque en ocasiones se haya consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinarios. Permite identificar fenómenos, establecer valoraciones y se compone de acciones, recuerdos y juicios que se llevan a cabo de manera espontánea y, posiblemente, se han adquirido de forma inconsciente. De alguna manera, Schön parte del concepto del conocimiento tácito, entendido como el conocimiento no explícito utilizado cuando actuamos, que hace que nuestras acciones sean inteligibles.

En segundo orden se plantea que la reflexión en la acción consiste en pensar sobre lo que se hace al mismo

tiempo que se está haciendo. Significa reflexionar sobre el conocimiento en la acción y supone una confrontación empírica de las creencias y las teorías que mantiene el profesor cuando se enfrenta a la práctica. De esta forma los componentes racionales y los emotivos están íntimamente relacionados. Sostiene González Sanmamed que "cuando el profesor es un profesional flexible y abierto, el contraste con la práctica constituirá un excelente instrumento para aprender significativamente la profesión de la enseñanza" (1995, p. 66). Al respecto, Pérez Gómez nos dice que

el proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambio, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación profesional práctica. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática previa y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha. (1992, p. 419)

En tercer lugar, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción supone el análisis realizado a posteriori respecto al proceso de la acción. En esta etapa, ya libres de los condicionamientos y presiones de la situación práctica, es posible aplicar de forma sistemática los instrumentos conceptuales y las estrategias de análisis que permitan contrastar y valorar la práctica vivenciada. "Cuando un profesor reflexiona en y so-

bre la acción se convierte en un investigador en el aula" (González Sanmamed, 1995, p. 65). Montero (2001) sostiene que al tiempo, la reflexión sobre la acción nos ayuda a valorar lo que los alumnos y profesores aprenden durante la práctica docente y la calidad de lo que se aprende.

En síntesis, lo que Schön plantea es que la construcción del conocimiento profesional parte desde una construcción reflexiva de la práctica. Al igual que Jackson (1991) que sostiene que la enseñanza está sujeta a tres fases -preactiva, interactiva y posactiva- que se confunden en un proceso espiralado, Schön (1998) plantea el conocimiento en acción, la reflexión en acción y la reflexión sobre la acción.

En el modelo epistémico que subyace a los planteamientos que esbozamos sintéticamente hasta aquí, la práctica profesional adquiere un papel determinante como un espacio vital de desarrollo del currículum. La formación del profesorado, como actividad de intervención y transformación de la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede dejar de plantearse el problema de la relación entre los mundos virtuales y el mundo real de la práctica del aula (Montero, 2001).

La práctica docente. Reflexividad y sentidos vitales de la profesión

La práctica docente de los profesores de nuestro estudio está marcada por la fusión entre valores personales y formación profesional (Aguirre, 2016). Alejados de una concepción de la práctica docente que se limita a lo que las personas hacen (Davini, 2015,

p. 24), creemos que debemos abordar la práctica como el resultado de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Y que, a su vez, colocan en su práctica docente toda su biografía y subjetividad, moldeada a los largo de los años.

En la práctica de nuestros memorables, tanto los valores como su profesión están fuertemente marcados por sus experiencias personales y por sobre todas las cosas por las huellas de sus propios profesores memorables. Esto hace que se transformen en "discípulos portadores de enseñanza, que al mismo tiempo, hacen algo con ella: producen y reconocen en su quehacer, en su propia obra, el obrar de sus profesores, aún haciendo lo propio" (Alliaud, 2017, p. 48).

Así en el caso de DM1 y DM2, frente a la pregunta sobre qué queda de esas huellas en sus prácticas actuales, luego de algunos segundos de reflexión nos contestan:

"yo creo que acabo de descubrir en esta entrevista que estoy haciendo algo parecido a lo que vi en términos de docencia y estoy haciendo algo parecido en términos de dirección". DM1

"Intento poder hacer [...] lo que hicieron conmigo mis profesores, abrirles un

mundo que no hayan visto aún, que la historia los cautive como a mí". DM2

Al mismo tiempo, en los relatos podemos observar una marcada tendencia de los docentes a reflexionar sobre sus acciones en las aulas y llevar parte de dicha reflexión a sus estudiantes. En este sentido, Montero (2001) sostiene que la reflexión sobre la acción nos ayuda a valorar lo que los alumnos y profesores aprenden durante la práctica docente y la calidad de lo que se aprende.

El relato de DM2 refleja lo antes mencionado cuando recuerda una de las actividades propuestas en clase que, a priori, no tuvo la comprensión de los estudiantes pero la que, renovada y abordada desde otra asignatura, pudo ser comprendida por esos mismos alumnos. La reflexión de su propia práctica hizo que siga apostando por la actividad, a pesar del primer traspie.

"A mí me siguen haciendo reflexionar las cosas que te salen bien o mal. Bien o mal refiriéndome con las cosas que coinciden o no con los objetivos que te propones para las clases ¿no? Por ejemplo me pasó hace poco tiempo, presenté unas imágenes, para justamente apelar a la sensibilidad de los chicos y ver qué veían y que discutieran entre la Revolución Francesa y el hoy. Entonces era la imagen de La muerte de Marat⁶ con la

⁶ La Muerte de Marat (1793). Museo de Bellas Artes de Bruselas. Óleo. Retrato Histórico. La obra es una pintura de estilo neoclásico de Jacques-Louis David y una de las imágenes más famosas de la Revolución Francesa. Retrata a Jean Paul Marat muerto en la bañera, después de haber recibido la puñalada de Charlotte Corday.

de Vik Muniz, el de Waste Land,⁷ eran dos imágenes. Una La muerte de Marat hecha por David, la que todos conocemos y la otra era la de un joven brasileiro que es brillante, ya que hace como una instalación de una favela, con la misma imagen pero con desechos. Entonces yo hice la relación, y después busqué un texto para enriquecer el análisis. Bueno, llevé esto a la clase y los estudiantes me miraban como 'vaca que mira el tren' (risas) diciendo ¿esta chiflada qué es lo que quiere? (Risas). Entonces, me costó un montón, eran alumnos de 4to y 5to año de la carrera de Historia entonces yo di por supuesto que iba a fluir. No fluyó nada entonces me sentí de lo peor. Pero seguí insistiendo. Entonces las llevé a Didáctica y el estudiante que más se había expresado diciéndome que era una porquería, me dice 'lo que pasa que no había entendido nada', y le digo 'si ya lo sé' (risas). En Didáctica lo volvimos a trabajar y fluyó. Entonces cuando yo veo que la idea está la mantengo y trato de profundizar... si no, cambio y busco otros caminos, la reflexión práctica es claramente necesaria para mejorar la profesión". DM2

Aquí no solo se pone en juego la reflexión práctica del docente sino la intuición de la profesora de tomar decisiones referidas a los recursos didácticos empleados en la clase. De esta manera se evidencia lo que Laura Besabe y Estela Cols llaman "cierta do-

sis de indeterminación" (2016, p. 143) a la cual está sujeta la enseñanza. Es decir, anticipar metas deseadas u objetivos en la utilización de recursos didácticos o en el planteo de actividades en el aula no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto (Camilloni, 2016). Así, lo que en definitiva hizo nuestra memorable al reflexionar sobre su práctica fue "aprovechar la ocasión en el encuentro pedagógico con el estudiante" (Camilloni, 2016, p. 144).

En este mismo sentido, podemos situar la denominación de enseñanza poderosa, descrita en los primeros apartados. Maggio (2016) considera a este tipo de enseñanza como un verdadero acto de creación por parte del docente. La autora incluye en este acto de creación del docente a la planificación de la clase, actividades, referentes teóricos, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas que utiliza y el momento adecuado para hacerlo. Decisiones que no serán estáticas pero que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse a cabo para que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza. Este "pensar la clase" debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, *aggiornada*, pero en movimiento, provisional. Aquí es pertinente volver al relato de nuestra profesora memo-

⁷ *Waste Land* es un documental realizado en el año 2010 en Río de Janeiro, Brasil, en donde se denuncian las condiciones en las que se encuentran las personas que viven en el basural "Jardim Gramacho" de la localidad brasileira. Allí, Vik Muniz, artista plástico contemporáneo reconocido en el mundo por sus obras con diferentes materiales inusuales, expone la recreación de la obra del célebre artista neoclásico francés Jacques-Louis David *La muerte de Marat* (1793) utilizando como protagonista al líder Tião en lugar del revolucionario asesinado. La particularidad de la obra es que está realizada con desechos propios del basural documentado.

rable en donde el caso de la "plastilina" sirve de ejemplo para destacar la importancia que le otorga la memorable al contexto en el cual se desarrolla la práctica docente y los cambios que se producen a la hora de pensar la clase:

"Mira yo siempre les cuento a los alumnos, y lo uso ahora en Didáctica para decir lo importante que es estudiar y no ser siempre innovador sino como dicen los autores ser contemporáneo, ubicarte en el contexto en donde estás enseñando. Por ejemplo un recuerdo que tengo, es que yo todavía no me había recibido, creo que me faltaba una o dos materias, no sé si me hago mucha propaganda con esto, pero bueno me pasó. Entonces yo era suplente de un profesor vespertino que eran dos horas nada más y empezaba a las 5.30 de la tarde, sería el año 1989, y yo tomo la suplencia de este curso y tenían en ese momento 'Formación Ética', de un quinto año imagínate que tenían 16 años. Bueno y como yo no estaba preparada, buscaba en los libros actividades que a mí me parecían interesantes, no recuerdo el tema que tocaba, la cuestión que la actividad estaba relacionada con la comunicación, creo que era algo sobre la libertad, me imagino yo. Entonces la propuesta de la actividad, que yo me la había copiado del libro, era generar una comunicación a partir de trabajar de a pares a partir de una plastilina, entonces en lugar de hablar era comunicarnos y entendernos... A mí me encantó la actividad, yo la llevé al aula, y dije qué bueno porque no vamos a usar la palabra, tratar de comunicarnos con los otros... a los 10 minutos era una guerra de plastilinas que ni te cuento (risas). Yo hoy al pasar el tiempo lo re-

cuerdo con risas, pero obviamente que en ese momento no me reí y ahí entendí lo que hoy les digo a los chicos cuando cuento este recuerdo. No importa lo moderno sino que vos puedas pensar la enseñanza, los recursos y la didáctica desde el sentido y para qué lo estás poniendo en juego y con quién lo estás poniendo en juego. Yo creo que la plastilina estaba buenísima pero no era el contexto para utilizar el recurso". DM2

La enseñanza poderosa es original en tanto es producto del que la lleva a cabo, la enseñanza poderosa es resultado de haber creado la propuesta con mano propia, de haberla pensado, imaginado. Pero la originalidad no tiene que ver solamente con que se trate de una creación propia, Maggio (2016) aboga por la originalidad didáctica frente a la tradicional estructura de la explicación inductiva o deductiva, que abre con una presentación, cierra con una síntesis e incluye una actividad de aplicación que luego es discutida en grupo. La originalidad didáctica implica alternar modos de tratamiento aunque esto implique cerrar una clase con un interrogante en lugar de una conclusión. Esta manera de pensar la clase solo es posible en la medida que el docente reflexiona en y sobre su práctica profesional (Schön, 1998).

En lo que refiere al DM1, observamos que este intenta estimular en sus estudiantes nuevos tipos de intervenciones a los textos académicos que trabajan en clase, entendiendo que es desde allí donde pueden generar nuevos modelos de comprensión y a la vez obliga al docente a reflexionar sobre cómo contribuye a generar esos mode-

los. Es un desafío permanente el reflexionar sobre y en la acción de abordar un texto académico.

"Mira yo he tratado de hacer esto, en cada año me fui distanciando más de los textos entendiendo de que tengo que generar otros tipos de intervenciones, habilitar otras intervenciones sobre los textos, no estoy ahí para reproducir lo que los textos dicen sino para alejarme de lo que los textos dicen. Por supuesto refiriendo a los textos, pero delegando a los alumnos la lectura de los textos y dando como una instrucción de lectura en el mejor de los casos para que sepan cuál es el sentido de que ese texto esté en el programa y que es lo que pretendemos nosotros". DM1

"A la vez tengo que estar atento a las intervenciones de los estudiantes y a cómo comprenden el texto para ver si yo mismo debo mejorar mi acompañamiento y mi práctica en lo que refiere al abordaje de la bibliografía. El cambio a partir de lo que pasa en clase es fundamental". DM1

Así, podemos observar cómo los profesores de nuestro estudio toman decisiones y modifican su práctica en la medida en que los propios estudiantes van siguiendo y apropiándose de la clase, de su clima y de su contenido. Al respecto, concluye Davini, "los estudios y las prácticas mismas muestran que, en la acción, los docentes ajustan lo programado durante la enseñanza, modificando sus decisiones en la marcha del proceso" (2015, p. 91). En este sentido, la planificación no se define de una sola vez y luego se pone en práctica, por el contrario, "implica una actividad permanente y dinámica, que adecúe las decisiones al proceso de inter-

cambio con los estudiantes o ajuste el tiempo" (Davini, 2015, p. 91).

La generosidad, la humildad, el respeto y el compromiso con el estudiante

Los profesores reflexionan acerca de las condiciones académicas de sus estudiantes, es decir, tienen en cuenta su formación previa y si consideran que no es la ideal, asumen la responsabilidad de ayudarlos a progresar. Los buenos docentes buscan captar la atención y motivar, a través de un proceso que es tanto racional como emocional, buscan que los estudiantes se impliquen intelectual y emocionalmente (Bain, 2007, pp. 137-139).

Bain destaca como otra característica central en los buenos profesores su interés en escuchar la voz del estudiante, en establecer un diálogo constructivo (2007, p. 40). Esto significa concebir al otro éticamente, puesto que se le está comunicando que sus dichos serán tenidos en cuenta, que sus ideas son valoradas y respetadas. Así, los mejores profesores dejan hablar a los estudiantes, no solo desean que hablen, también quieren que piensen y aprendan a participar en un intercambio de ideas (Bain, 2007, p. 142).

En esta línea, resulta ser central el carácter intuitivo de los docentes. Litwin al respecto sostiene que "la intuición construida a lo largo de la experiencia docente -no siempre consciente- puede permitir el despliegue de actividades adecuadas a la secuencia de una clase y estimular un proceso comprensivo por parte de los estudiantes" (Litwin, 2012, p. 35).

En este sentido DM3 manifiesta su concepción acerca de la educación entendiéndola como una instancia de encuentro entre iguales en donde todos aprenden y todos enseñan. Se refleja en dicha narración su humildad y su apuesta a la escucha y al aprendizaje de sus estudiantes:

"La educación no es solamente uno aprende y otro enseña, sino que es una interacción entre iguales, y entre iguales, bueno..., uno quizá sabe algo más porque es más alto o más bajo, o más viejo o más joven, pero eso no quiere decir que los demás no puedan enseñarte. Y es muy bueno ir por el mundo con esta mentalidad...". DM3

"Creo que de esto consiste la educación, en aprender unos de los otros... porque ahí está la clave de la enseñanza". DM3

En los siguientes relatos se evidencian las cuestiones mencionadas en los párrafos anteriores referidas al trato con los estudiantes y el compromiso para con ellos. Nuestros memorables DM2 y DM1 lo expresan del siguiente modo:

"Creo que la clase es un espacio de creación, y en ese espacio creativo los alumnos son muy importantes, cómo te miran, qué hacen... si participan o si no... y eso hace que la clase sea un diálogo, una construcción y depende de los que estemos ahí". DM2

"Sí, me intriga mucho eso [la motivación de los estudiantes]. Estoy todo el tiempo pensando en eso, pero ha sido siempre una cuestión intuitiva. En determinado momento me doy cuenta

que están aburridos, y no sé cómo me doy cuenta, quizá porque yo estoy aburrido, entonces cambio de tono, hago un break y les pregunto ¿qué pasa?, ¿qué dudas hay? El gran misterio que tengo es que no sé si realmente entienden, ese es el viejo tema que tengo, no lo sé. Yo estoy seguro que no dicen todo lo que dudan, quizá por lo que nosotros sabemos o por la inhibición que le genera, la verdad no sé lo que piensan". DM1

"Pero cuántas cosas le deben quedar al estudiante y cuántas no pueden entender. Eso es una cosa que me persigue siempre. Nunca me voy de la clase satisfecho en ese sentido, porque no me dicen la verdad, a veces por deferencia, quizá es para no frustrarme o para no exponerse ellos, la verdad que no lo sé". DM1

La generosidad intelectual no dista de la material, si se considera que "mi bien como hombre es el mismo que el de aquellos otros que constituyen conmigo la comunidad humana" y que "el bien no es ni peculiarmente mío ni tuyo, ni lo bueno es propiedad privada" (MacIntyre, 2008, p. 281).

DM1 enfatiza la generosidad como condición de posibilidad de la enseñanza:

"A mí me interesa muchísimo la divulgación y la buena divulgación y la buena docencia es una buena forma de divulgar. En algún lugar tenés que utilizar lo mucho o poco que sabés y tenés que ser generoso en el decir, tenés que dar el tono con la demanda del estudiante. No le encuentro la vuelta pero es lo que tengo en la cabeza todo el tiempo". DM1

En los siguientes retazos narrativos se observa con claridad la importancia que le otorga DM1 al lenguaje en la clase.

"Por ejemplo, es un clásico que ocurre cuando hablamos en clase de la edificación del socialismo en el siglo XIX y XX, yo siempre les digo a los alumnos 'bueno todo fantástico pero nada de esto pasó de verdad, nada de esto triunfó', encontrar un lenguaje escrito para esto es difícil, el lenguaje oral es importante porque yo puedo poner una cara o una inflexión en el momento que lo digo y creo que los alumnos lo entienden y comprenden". DM1

"Me pongo a pensar en el alumno que recién sale de la escuela, es difícil para mí hacerlo pero lo hago, lo hago, encuentro un lenguaje distinto, encuentro un lenguaje que por allí no es tan académico por ejemplo: La liquidación del capital, ¿qué es la liquidación del capital? Cuando el campesino liquida su capital cuando el Estado lo viene a requisar en tiempos de Stalin, entonces les digo, 'no se imaginen que el campesino fuga capitales, liquidar el capital significa comerse el ternero antes de que crezca porque si ese ternero crece, se transforma en una vaca y por lo tanto esa vaca vale más que el ternero', entonces esas cosas a veces es necesarias introducirlas para que los temas sean más cercanos para los alumnos". DM1

Ken Bain (2007), entre las características de los mejores profesores, explicita la buena oratoria y el lenguaje cálido. "Todos los profesores extraordinarios hablaban con sus estudiantes y la calidad de esas charlas

marcaba una diferencia importante en el éxito de la docencia" (Bain, 2007, p. 133), asimismo los profesores que mejor cumplían sus objetivos eran los que explicaban mejor las cosas. La buena oratoria para Bain es central en la caracterización de los buenos docentes, ya que "los comunicadores más efectivos utilizaban tonos convencionales, pero proyectaban sus voces para llegar a los presentes. Hablaban claro y con cuidado. Hacían pausas para dejar que sedimentaran los puntos importantes y los gestos acompañaban la oratoria" (Bain, 2007, p. 135). El lenguaje cálido del memorable hace que los estudiantes se introduzcan en el interior de la materia, implicándolos intelectual y emocionalmente (Bain, 2007).

Otra de las características sobresalientes de los docentes memorables es el respeto que generan en sus estudiantes y el trato que tienen para con ellos.

"Lo que si tenemos nosotros [con los estudiantes] es una relación muy horizontal. No sé de quién es responsabilidad, pero a mí jamás me vas a ver que me falten el respeto ni yo a los chicos, creamos un clima de mucha cordialidad". DM3

"Me respetan muchísimo los alumnos [...], no hemos tenido un solo problema con los alumnos con tantos años, con todo el despelote que hubo en la facultad, con la gente que reprobamos tampoco, es más, lo entienden. Y eso lo hemos logrado en conjunto, es un capital muy bueno. Y yo me siento confortado y es donde yo quiero ser reconocido". DM1

"Para mí que los estudiantes me hayan elegido es una cosa muy significa-

tiva, no me quiero poner romántico, yo soy un tipo muy emocional. A veces uno genera distancia desde el punto de vista conceptual, se coloca lejos, pero desde el punto de vista emocional me coloqué siempre cerca, y eso es crecientemente". DM1

"Por ejemplo este año hemos tenido alumnos muy variados y con experiencias muy interesantes y uno aprende. El vínculo es muy importante para mí". DM1

Sentidos vitales de la docencia

El cuerpo es el teatro del mundo [...] Las pasiones son fundamento de lo humano y le dan la palabra. La escuela como la universidad no puede ir en contra de lo humano, tienen que ser escuelas de sentimiento. Yo abogo por el placer, claro está, pero yendo más allá, por el conjunto de las emociones. Son ellas las que permiten el reconocimiento del otro.

Vincent, 2000, p. 139

La conjunción entre razón y emociones es propia de la complejidad de la condición humana, por tanto debe ser considerada en el ámbito educativo (Morin, 2009). Las concepciones unidimensionales dicotómicas originaron posturas antagónicas de igual modo erróneas por serlo a ultranza. Lo emocional y lo racional se suponen y requieren mutuamente, lo importante es no caer en unilateralidad, porque

en el ethos la razón es, por sí sola, insuficiente, pero es también ab-

solutamente necesaria. Y lo mismo ocurre con el sentimiento: no puede haber actos verdaderamente morales donde el sentimiento esté ausente, ni donde sea lo único que esté presente (Maliandi, 2004, p. 239).

Se reconoce que la enseñanza es un trabajo en el que las emociones son fundamentales (Day, 2006). Los docentes empeñan su yo personal y profesional en su trabajo diario. El mantenimiento de la conciencia de las tensiones, al controlar nuestras emociones, forma parte de la salvaguarda y la alegría de la enseñanza. Así, la emoción está en el centro de la buena práctica profesional (Goleman, 1995). Para nuestros profesores memorables, el aula y la docencia se transforman en archipiélagos de emociones y satisfacciones y lo explicitan en sus narrativas:

"[al entrar al aula siento] Placer... es un placer extremo. Un desafío agradable y siempre es una sorpresa, siempre hay alguna sorpresa...". DM1

"Cuando entro al curso, siempre y todavía hoy, siento un cosquilleo en el estómago. Para mí es entrar en un mundo desconocido, por lo menos cuando comienza el año. Es un mundo donde no sabes que es lo que te espera, aunque tú tengas mucha experiencia y herramientas, siempre es un interrogante. Y es un interrogante muy interesante". DM3

"La verdad que de la profesión lo que menos me ha decepcionado es la experiencia del aula, al contrario la he disfrutado mucho. Es más, cuando no la tengo, siempre les digo a los alumnos "pregúntenme porque es la única ma-

nera que la gente me pueda escuchar, si no ¿dónde nos van a escuchar a nosotros?". DM1

"Yo la verdad que con la docencia estoy muy contento. Creo que extrañaría no hacerlo, la extraño cuando no doy, lo disfruto mucho y aprendo mucho de las clases". DM1

"Cuando yo era joven era bailarina. Entonces es como una cosa así. Cuando vas al escenario te da nervios y miedos, hoy ya no me da miedo dar clase, pero sentís una cosita. Después estás ahí y te olvidas... te olvidas de todo, ahí yo digo, me gusta lo que hago. Me meto con el cuerpo, voy y vengo y parece que estuviera bailando de alguna forma, pero eso...". DM2

La identidad docente forma parte de la identidad social del docente y la concibe como la *definición de sí mismo*. Esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del "grupo profesional docente" y les permite reconocerse y ser reconocidos. En los siguientes retazos narrativos se puede observar cómo la docencia constituye a la persona, la define. Desde una perspectiva ontológica, el memorable es docente y desde allí mira al mundo y lo interpreta.

"La docencia es la profesión que elegí. A mí me constituyó [...]. Es raro eso, a la hora de presentarme socialmente yo digo docente, no digo investigador, no puedo justificar mi existencia por fuera de la docencia, aunque pueda haber tenido un reconocimiento en otro lugar, no lo siento así...". DM1

"La docencia me aportó un sustento que no es poco, que en un principio fue

muy poco. Me acuerdo que yo viajaba en colectivo una hora para dar clases. Me enseñó mucho. Creo que la docencia me enseñó de ese famoso mundo del cual yo hablo". DM2

"Yo creo que la docencia es la mejor profesión del mundo. Estoy convencido. Es la profesión que te hace entrar en contacto con los otros, que te ayuda a ubicarte en el lugar del otro. Te ayuda a entender lo grande que somos y a la vez lo pequeños que somos. Te ayuda a enfrentarte a desafíos y retos, a veces soñados y a veces ni soñados". DM3

"Yo creo que la docencia me ha aportado el contacto humano que es fundamental, sobre todo es central con estas jóvenes generaciones que a ti te ven como una persona adulta y a veces rara pero que pronto descubren que no soy raro y que no soy más que un joven de sesenta y pico de años. Y esto está muy bien". DM3

Reflexiones finales

Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor. Si fracasamos en instalar a nuestros alumnos en el presente de indicativo de nuestra clase, si nuestro saber y el gusto de llevarlo a la práctica no arraigan en esos chicos y chicas, en el sentido botánico del término, su existencia se tambaleará sobre los cimientos de una carencia indefinida. Está claro que no habremos sido los únicos en excavar aquellas galerías o en no haber sabido colmarlas, pero esas mujeres y esos hombres habrán pasado

uno o más años de su juventud aquí sentados ante nosotros. Y todo un año de escolaridad fastidiado no es cualquier cosa: es la eternidad en un jarro de cristal.

Pennac, 2008, p. 60

Estos fragmentos dan cuenta de los valores personales que se ponen en juego en la práctica docente de los profesores memorables de nuestro estudio. Consideramos oportuno ponerlos en evidencia a partir de retazos narrativos de esas biografías que dan cuenta de aspectos de su vida personal y profesional ya que enriquecen la comprensión y contextualizan cabalmente la amalgama que existe entre sus valores personales y su formación disciplinar y profesional.

Creemos importante destacar que el interesarnos por el estudio de las vidas de los profesores y profesoras mediante las narrativas que formulan sobre sus vidas posibilita acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo. Asimismo, significa un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, con el

objetivo de apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos. "Esto hace que la narrativa pueda ser un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa, cambiando profundamente lo que ha sido la investigación educativa tradicional, de la que había estado proscripta cuando no negada (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 56). En este sentido, creemos que revalorizar el papel de los profesores como investigadores, agentes de desarrollo curricular, reconocer su estatus central en la enseñanza es, como dice Elbaz, "una opción política tanto como epistemológica: reconocer el derecho a hablar y a estar representado" (1991, p. 10). En otras palabras, colaboramos con el campo de la investigación educativa en torno a reconceptualizar la investigación con el fin de otorgar no solo audibilidad a las voces bajas no siempre escuchadas en la investigación sobre la enseñanza.

Original recibido: 21-02-2016

Original aceptado: 04-10-2017

Referencias bibliográficas

Aguirre, J. (2016). *La amalgama formación profesional -valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera de Profesorado en Historia de la UNMDP*. Trabajo final de graduación inédito. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 88-98.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Boaventura de Sousa Santos (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- Boaventura de Sousa Santos (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el saber*. Montevideo: Trilce.
- Bolívar, A. (2002). ¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Besabe, L. & Cols, E. (2016). La enseñanza. En A. Camilloni, *El saber didáctico* (pp. 125-165). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. K. & Lincoln, I. (2013). *Estrategias de investigación cualitativas*. Barcelona: Gedisa.
- Elbaz, F. (1991). *Research on teachers' knowledge*. London: Journal of Curriculum Studies.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-243). Barcelona: Paidós.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Bogotá: Envión.
- Gadamer, G. (2000). *Educar es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

- González Sanmamed, M. (1995). *La formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Hall, S. (2006). Estudios culturales: Dos paradigmas. *Revista Colombiana de Sociología*, 27, 233-254.
- Hall, S. (2008). ¿Cuándo fue lo postcolonial? En S. Mezzadra, G. Chakravorty Spivak, C. Mohanty, E. Shohat, S. Hall, D. Chaki-abarty, et al., *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 121-144). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. W. (2015). *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En R. Baquero, M. Carretero, J. Castorina, E. Litwin, A. Lenzi & A. Camilloni, *Debates constructivistas* (pp. 149-169). Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. C. Davini, M. Sauto, G. Edelstein, E. Litwin & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MacIntyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Maggio, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Meirieu, P. (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno & A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-30). Madrid: Morata.
- Porta, L., Yedaide M. M. & Aguirre, J. (2014). Relatos que cuentan los grandes maestros: en búsqueda de claves para la formación de formadores. *Revista Katharsis*, 18, 211-226.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Smith, E. R. (1999). Affective and cognitive implications of group membership becoming part of the self: New models of prejudice and of the self- concept. In D. Abrams & M. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 183-196). Oxford: Blackwell Publishers.
- Trías, E. (2000). *Ética y `condición humana*. Barcelona: Península.
- Vincent, J. D. (2000). Las pasiones y lo humano. En E. Morin, *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos* (pp. 139-142). La Paz: Plural.
- Walsh, C. (2011). The politics of naming. *Cultural Studies*. Routledge, 1-18.
- Yedaide, M. M (2015). *Pedagogía descolonial. Miradas en el vecindario*. Primer encuentro intensivo: reflexiones críticas sobre el pensamiento descolonial. Sierra de los Padres, 12 y 13 de junio 2015. Grupo de Investigación Problemáticas Socio-Culturales. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Yedaide, M. M. (2016). *El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP*. Tesis doctoral inédita. Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Zambrano Leal, A. (2005). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Revista Educere*, 29, 145-158.
- Zemelman, H. (2007). Epistemología de la conciencia histórica. En H. Zemelman & E. Dussel (Comps.), *Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina* (pp. 33-59). México: Instituto Politécnico Nacional, IPECAL.