



**VALORES MORALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
ABORDAJE BIOGRÁFICO-NARRATIVO DESDE PROFESORES
UNIVERSITARIOS MEMORABLES.**

**MORAL VALUES IN HIGHER EDUCATION. NARRATIVE-
BIOGRAPHICAL APPROACH ON MEMORABLE UNIVERSITY
PROFESSORS.**

Graciela Flores* y Luis Porta**

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Recibido: 05/10/12

Aceptado: 15/11/12

RESUMEN

En el presente artículo exponemos los resultados parciales de nuestra investigación, aún en curso, en una universidad nacional argentina. Nos proponemos definir un corpus específico asociado a la buena enseñanza, ligada a la formación y desarrollo profesional docente desde la perspectiva biográfico-narrativa; analizamos, asimismo, categorías vinculadas con el plano moral de la enseñanza como componente esencial de las prácticas docentes que impactan en la definición de “profesor memorable” en el Nivel Superior. La investigación adopta el enfoque biográfico-narrativo. Fueron entrevistados, en profundidad, los profesores identificados previamente, a través de encuestas estudiantiles, como modelos de buena enseñanza. Nuestra lectura surge de la relevancia que estos docentes otorgan, en sus relatos, a los rasgos morales que tuvieron sus propios profesores memorables cuando ellos eran estudiantes.

Palabras clave: Educación Superior, enseñanza, formación, valores morales.

*gracielaflores9-1@hotmail.com

**luporta@mdp.edu.ar

ABSTRACT

In this paper we present partial results of our ongoing research in a national university in Argentina. We intend to define a specific corpus associated to good teaching connected to training and teaching professional development from a biographical-narrative perspective. We also analyze categories linked to a moral perspective in teaching, a central component in teaching practices that impact the definition of a “memorable teacher” at university level. The research adopts a biographical-narrative approach. We interviewed teachers who had been previously identified as “examples of good teaching” by students. Our paper explains the relevance that the interviewed teacher gave to moral features to their memorable teachers when they were students.

Key words: Higher Education, teaching, training, moral values.

INTRODUCCIÓN

Consideraciones iniciales

Este trabajo se inserta en los estudios del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), que forma parte del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina¹. Específicamente, se enmarca en el proyecto “Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional” (2012-2013). La meta de las investigaciones del GIEEC ha sido, desde sus inicios, estudiar la buena enseñanza en el marco de la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 1997, 1998 y 1999).

¹ Los investigadores del GIEEC son profesores de varias disciplinas en distintos profesorado de esta Facultad. Asimismo, se encuentran vinculados a la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, también de la unidad académica. El GIEEC comenzó estudiando la buena enseñanza con su proyecto “*Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica*” (2003-2005). Luego continuó con “*Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza*” (2006-2007). Seguidamente, emprendió el proyecto “*Formación del Profesorado III: Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes*” (2008-2009). Posteriormente, se abocó al proyecto “*Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes*” (2010-2011).

*gracielafllores9-1@hotmail.com

**luporta@mdp.edu.ar

En este artículo, nos proponemos ofrecer los primeros hallazgos de nuestra investigación, relacionados con los valores y conductas morales que los profesores universitarios, considerados actualmente memorables por los estudiantes, destacan en la enseñanza.

Los profesores memorables son aquellos que, por su buena enseñanza, han dejado huella en el recuerdo de sus alumnos. Si bien se pueden identificar prácticas específicas que caracterizan su quehacer habitual, también cabe reconocer los principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en su intervención en el aula (Porta, Sarasa & Álvarez, 2011). Según Bain (2007), los profesores memorables no se caracterizan solo por su nivel de conocimientos, sino también por la aceptación de la docencia como desafío, como creación, como encuentro, como *philia*; asimismo, por la pasión que aportan a la enseñanza y por la importancia que asignan a la construcción de vínculos con los estudiantes. Es decir, la erudición no es una condición suficiente para ser un buen docente.

Nuestro trabajo vincula los valores morales de los profesores memorables a la indagación de sus emociones y pasiones. Nuestro marco conceptual coincide con Bain (2007), quien manifiesta que la clave para comprender la mejor enseñanza se encuentra en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su predisposición para tomarlos en serio y dejarlos asumir el control de su educación, y en el compromiso por el respeto y el acuerdo mutuos.

Entre los objetivos de la investigación, nos propusimos los siguientes: a) analizar las (auto) biografías de los profesores memorables, con el fin de reconocer aspectos centrales de su vida asociados a las prácticas docentes y el desarrollo profesional; b) definir un corpus específico, asociado a la buena enseñanza y ligado al papel de los valores morales en la formación y desarrollo profesional docente, desde la perspectiva biográfico-narrativa; c) analizar las categorías ligadas al plano moral de la enseñanza, como componente central de las prácticas docentes que impactan en la definición de “profesor memorable” en el Nivel Superior; y d) desarrollar, a partir de la investigación, aspectos ligados a la excelencia docente y la sabiduría práctica.

El marco metodológico con que abordamos nuestro objeto de interés es la investigación cualitativa: esta es adecuada cuando la finalidad es comprender a las

personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana. Coincidimos con Shulman (1989) en que investigamos la enseñanza comprometidos en el esfuerzo de explicar sus fenómenos. En la investigación cualitativa, la realidad social es única y dependiente del contexto. Por ende, no perseguimos la medición ni la generalización de procesos, hechos o características de los sujetos involucrados en la investigación, sino la comprensión de los mismos.

Presentamos los resultados de una primera etapa de nuestro análisis de las entrevistas realizadas a los profesores memorables; priorizando las cuestiones morales, se centran en sus relatos sobre los docentes que más recordaban por su enseñanza y por el impacto en su propia vida profesional.

Valores morales y buena enseñanza

La complejidad del concepto de “valor moral” impide abarcar, en este espacio, la pluralidad de discusiones y debates en torno a la definición del mismo. Sobre los valores morales, existe una gran diversidad de consideraciones sobre su esencia, su conocimiento, su variedad y sus relaciones con otros valores (Maliandi, 2004).

Si bien es complejo establecer la naturaleza de los valores, exponemos, brevemente, las principales características del valor, según Ferrater Mora (2004):

- El valer. La realidad del valor consiste en el ser “valente”, a diferencia del ser “ente”. Por ejemplo, la bondad no es ni un ente ideal ni un ente real. Su intemporalidad puede llevar a confundir dicho valor con algo ideal, pero no lo es, porque, aunque tampoco tiene entidad de cosa real, sí tiene una forma de realidad: el ser valiosa.
- La objetividad. Indica la autonomía del valor respecto a toda estimación subjetiva o arbitraria. La región ontológica “valor” no es un sistema de preferencias subjetivas, a modo de las cosas preferibles; tampoco es una región metafísica de seres trascendentes.
- La “no independencia”. La dependencia de los valores no es una subordinación a instancias ajenas, sino su necesaria adhesión a las cosas; por ello, los valores son expresados como predicaciones del ser.
- La polaridad. Los valores no son indiferentes: siempre refieren al ser y se presentan polarmente. Ocurre así en el valor de la bondad, al que se opone el valor de la maldad; lo mismo ocurre con la belleza y la fealdad, entre muchos otros ejemplos.

- La cualidad. Los valores son independientes de la cantidad; en consecuencia, no pueden establecerse relaciones cuantitativas entre las cosas valiosas.
- La jerarquía. Los valores pueden ordenarse, según su importancia.

En cuanto a la relación entre valores y educación, Marín Ibáñez (1995) clasifica los valores que conciernen a esta. Figuran, entre otros, los siguientes:

- Valores sociales: Cooperación, rectitud, amabilidad, respeto por los otros, sentido de la responsabilidad social, respeto por la dignidad humana y los derechos humanos.
- Valores que se refieren al individuo: Veracidad, honestidad, disciplina, tolerancia, sentido del orden, deseo de perfeccionarse.
- Valores de proceso: Enfoque científico de la realidad, discernimiento, búsqueda de la verdad, reflexión, etc.

Los valores morales son inseparables de la condición humana, ya que el individuo es el punto de referencia de cualquier reflexión moral, ya sea como descubridor o como creador de los mismos (Porta, 2003).

Cabe aclarar que el valor moral puede considerarse dependiente de los sentimientos subjetivos de agrado, desagrado u otros; puede estimarse que lo que hace el ser humano es “reconocer” los valores como tales y los objetos que son valiosos (Ferrater Mora, 2004). Los valores morales pueden entenderse como un producto cultural, dado que los seres humanos desarrollan criterios de acción para resolver necesidades. Los valores, en consecuencia, serían las direcciones constantes que adoptan las personas en sus comportamientos. Estas resoluciones son potencialmente universales, si se trata de responder necesidades comunes a la condición humana: lo que es válido para alguien en particular, puede adquirir una validez general y transformarse en un valor transcultural; tal es el caso, por ejemplo, de la solidaridad (Onetto, 1997). La educación incide en la apreciación de la validez de los valores, puesto que no solo su vigencia, en un momento determinado, es lo que los convierte en valiosos.

Por otra parte, los valores propios de la moralidad conforman el *ethos*, entendido como el conjunto de actitudes, convicciones, creencias morales y conductas que abarcan a toda la diversidad humana, pero también como las creencias sobre dicho obrar y las actitudes con que se lo asume o impugna (Maliandi, 2004).

Entendemos que la educación es un elemento que integra ese *ethos* humano y se aprehende en conceptos como “honestidad”, “compromiso”, “responsabilidad”,

“dignidad”, “reciprocidad”, “confianza”, entre otros: estos configuran el plano moral de la enseñanza (Bain, 2007; Cullen, 1996; Day, 2006; Eisner, 2002; Fenstermacher & Soltis, 2007; Finkel, 2008; Porta, 2003). Sobre la relación entre valores morales y buena enseñanza, Fenstermacher (1989) postula que el sentido moral de la enseñanza se vincula con acciones de los docentes basadas en principios morales, que pueden suscitar acciones morales en los estudiantes. Es decir, centrarse en el sentido moral de la enseñanza es distinto a la buena enseñanza en el sentido epistemológico. Jackson, Boostrom y Hansen (2003) estiman que las prácticas morales incluyen todas las conductas de los docentes en el aula, desde los aspectos concretos (como contenidos y actividades) hasta los más difíciles de analizar (como su forma de expresarse y comunicarse con los estudiantes).

No se debe disociar a la educación de los valores, porque ambos forman una unidad que fundamenta la acción y la finalidad pedagógica. Cualquier aspecto de la educación se presenta, en todo momento, como una realidad valiosa, lo que implica que la educación, en sí misma, es un valor. Por ende, todo concepto o definición de ella incluye la referencia axiológica, ya sea explícita o implícitamente (Porta, 2003).

Como la educación es, esencialmente, una empresa normativa que se ocupa del mejoramiento de la vida, se destaca el plano axiológico de la enseñanza, porque los profesores fundamentan, mediante determinados valores, su interés en el aprendizaje de los alumnos y su esfuerzo por desarrollar formas satisfactorias de experiencia (Eisner, 2002).

Según Day (2006), la buena enseñanza no puede reducirse a la técnica ni a la competencia; la enseñanza es moral porque está diseñada para beneficiar a la humanidad; envuelve los valores, los fines morales del profesor, sus actitudes ante el aprendizaje, su preocupación y compromiso para superarse en beneficio de los alumnos. El autor estima que todos los docentes centran sus prácticas en fines morales, de modo que las dimensiones éticas y morales de su propia vida inciden en la enseñanza.

Según Fenstermacher (1989), como la tarea de educar es profundamente moral, la investigación sobre la enseñanza profundiza la comprensión de la misma y aumenta la capacidad de enseñar; las contribuciones son mayores cuando los investigadores se interesan en las propiedades morales inherentes a la educación.

Al enfocar nuestro interés investigativo, hemos considerado que un elemento primordial de la “nueva agenda de la didáctica” es la dimensión moral en la comunicación didáctica (Litwin, 1999). Para Litwin (2012), el concepto de “buena enseñanza” hace referencia a “buenas prácticas de enseñanza”; estas surgen cuando las subyacen buenas intenciones, buenas razones y el cuidado por atender la epistemología del campo.

La buena enseñanza se relaciona con la forma particular en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento; se expresa en el tratamiento de los contenidos, en los supuestos que maneja sobre el aprendizaje, en las prácticas metacognitivas y en el estilo de negociación de significados que genera (Litwin, 1998).

Para Day (2006), la buena enseñanza se caracteriza por el compromiso de los docentes, que combina varios factores; entre ellos, contar con un conjunto claro y constante de valores e ideologías que informan la práctica; rechazar enfoques minimalistas de la enseñanza, que se limitan a cumplir con el trabajo; estar dispuesto a la reflexión permanente sobre las experiencias y el contexto en el que enseñan; esmerarse intelectual y emocionalmente.

En cuanto al valor de reconstruir las prácticas de enseñanza a partir de los propios relatos de los profesores, coincidimos con Litwin (2012) cuando sostiene que sus narraciones e intuiciones posibilitan el estudio de las prácticas de enseñanza desde un nuevo marco de pensamiento.

MÉTODO

Diseño

En el marco de la investigación cualitativa, adoptamos, específicamente, el enfoque biográfico-narrativo. La investigación biográfico-narrativa en la educación se viene ocupando, en los últimos años, de estudiar las vidas de los profesores. Puesto que, en la enseñanza, la biografía está imbricada en todos los relatos de los sujetos, la tarea del investigador consiste en estimular al protagonista a contar sus propias narraciones y, posteriormente, analizar el conjunto para reconstruir y publicar historias (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

El enfoque biográfico-narrativo, según Porta (2011), “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado

*gracielafllores9-1@hotmail.com

**luporta@mdp.edu.ar

con referencia al presente y a las concepciones personales” (p. 267). Los textos surgidos de las entrevistas son enfocados desde una doble vertiente filosófica, que incorpora el giro hermenéutico y el giro lingüístico. Este marco filosófico permite tematizar los relatos, asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete, puesto que establece un diálogo con el texto, sin excluir el reconocimiento de sí mismo como portador de significados; el investigador se convierte en coautor de la narración, pues forma parte del proceso (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001).

Contexto de la investigación.

La investigación se divide en dos etapas: la primera está asociada a la selección de profesores memorables por parte de los estudiantes. Estos estudiantes pertenecían al último año de las carreras de Humanidades de una universidad nacional ubicada en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Las encuestas abiertas fueron tomadas “in situ”; es decir, en las mismas aulas en las que cursan las asignaturas universitarias, gracias a la autorización de los profesores, que permitieron el ingreso a ellas. La segunda etapa consistió en un “conteo de frecuencia” para identificar a los profesores más votados por los estudiantes. A aquellos profesores se les realizó las entrevistas en profundidad que significaron las “historias de vida” o (auto) biografías analizadas en este trabajo. Esos profesores, objeto de nuestra investigación por su condición de “memorables”, poseían entre 50 y 60 años de edad; todos fueron de sexo femenino y tenían un nivel educativo de posgrado. Se desempeñaban como profesoras a cargo de asignaturas. Las entrevistas fueron realizadas en el contexto universitario y contamos con su autorización —ya que pasamos por un proceso de corrección de las mismas— para su uso.

Participantes

En el estudio, participaron 147 estudiantes avanzados de las carreras de Filosofía, Geografía y Letras, quienes, a través de una encuesta abierta, eligieron a los profesores memorables. A partir de ello, seleccionamos dos profesores de cada una de las carreras (sobre la base del conteo de mayor frecuencia) y los entrevistamos en profundidad. Todos los participantes fueron estudiantes y profesores de una universidad nacional argentina.

Instrumentos

Se realizaron encuestas anónimas a los estudiantes, que incluían los siguientes temas: a) La identificación de los profesores de su carrera que consideraban ejemplos de buena enseñanza; b) La justificación de su elección, por medio de frases breves; y c) La mención de cinco palabras que, a su criterio, resumían las características de su buena enseñanza.

Las entrevistas en profundidad a los docentes seleccionados constituyeron el núcleo de nuestro trabajo.

En las entrevistas a los profesores se adoptó el enfoque (auto) biográfico-narrativo para indagar su experiencia educativa. Estas entrevistas exploraron eventos significativos de su formación escolar y universitaria y aspectos vinculados con su práctica docente, porque, si se intenta comprender, informar o mejorar las prácticas de enseñanza (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001), se necesita dar la voz a los profesores; así expresarán la realidad desde su propia perspectiva. El guión se centró en las biografías escolares y familiares de los docentes, sus itinerarios de formación, la elección de su carrera, la influencia de sus propios profesores memorables y las figuras trascendentes en su aprendizaje.

Procedimiento

En primer lugar, analizamos las encuestas a los estudiantes; a partir de allí, construimos categorías que nos orientaron en el análisis de las entrevistas a los profesores, siempre relacionadas con el interés de nuestra investigación: los valores morales en su enseñanza, teniendo en cuenta los trayectos formativos de sus biografías.

El carácter semi-abierto de las entrevistas dio pie a que el entrevistado asumiera un rol activo. Si bien existió un guión previo, las preguntas del entrevistador impulsaron al entrevistado a entretener historias y relatos de su vida personal y profesional (Porta, Alvarez & Yedaide, 2012).

Las primeras preguntas permitieron que los entrevistados se remontaran a su biografía escolar, comenzando desde las primeras experiencias en la escuela primaria hasta los diferentes tramos educativos. Se les preguntó si habían tenido modelos en sus experiencias formativas: es decir, docentes que los hubieran marcado cuando eran estudiantes. En particular, se procuró hallar datos que se relacionaran con los valores

*gracielafllores9-1@hotmail.com

**luporta@mdp.edu.ar

morales de las personas que, de alguna manera, los habían influido; se buscaron incidencias en los valores morales que ellos mismos sostenían en sus prácticas vigentes.

A estos docentes, considerados como memorables por sus estudiantes, se les envió el texto completo de su historia de vida; ellos autorizaron su uso, una vez realizadas las correcciones y validaciones necesarias.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el marco del enfoque biográfico-narrativo, recuperamos los recuerdos de los profesores sobre sus diferentes trayectos formativos. Obtuvimos, como hallazgo, que algunas características personales de sus maestros, vinculadas con el plano moral de la enseñanza, habían sido muy significativas para ellos. A continuación, presentamos nuestro análisis de los relatos de los profesores memorables como ex alumnos de otros profesores que habían resultado memorables para ellos. Nos ocupamos de los aspectos que más recordaban por su enseñanza y por el impacto en su propia vida profesional.

Se protegió el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados por los entrevistados. En tal sentido, nos referimos a los profesores como D1, D2, D3, D4, D5 y D6. Los valores morales y sentimientos priorizados por ellos fueron los siguientes:

Pasión

A D1 le impresionó favorablemente una docente por la carga emotiva que transmitía al expresarse en clase:

“Recuerdo [de la escuela media] docentes apasionados: la de Literatura, que era una gorda, una mujer grande que se ponía a hablar y nos contaba y se fascinaba y realmente me atrapaba”. (D1).

El recuerdo de D1 no hace referencia a su aprendizaje de la materia: lo que rememora es la pasión como cualidad personal de la profesora y el efecto que conseguía (una atención sostenida). Según Day (2006), los alumnos necesitan que sus docentes se apasionen, porque la enseñanza y el aprendizaje comprometen las emociones y el intelecto de ambos agentes (profesores y estudiantes). Subraya que una de las condiciones que los alumnos más recuerdan de sus profesores es la pasión que manifiestan por su materia y por la enseñanza.

Entusiasmo

D1 refirió a docentes memorables en su formación superior: nombró a uno que dictaba clases aburridas, pero que compensaba este defecto con su erudición y actualización. El otro docente, en cambio, impactó a D1 por su entusiasmo:

“Por un lado, [nombre] me impactó: daba clases que era un plomo, pero sabía tanto: yo de él aprendí, porque trabajé con él mucho tiempo. Y yo de él aprendí la actualización constante: él tenía una biblioteca impresionante (...). Y, por otra parte, me impresionó [nombre] por el entusiasmo”. (D1)

Ambos docentes que impactaron a D1 podrían calificarse como comprometidos con la enseñanza: el primero, por prestar atención a su actualización continua; el segundo, por su entusiasmo. Como señala Day (2006), ambas condiciones son características genéricas del compromiso.

Amor por la materia

D2 subrayó la orientación de una profesora en su formación de posgrado. Destacó tanto su conocimiento de la profesora como su capacidad para fomentar amor hacia su materia. Conjugaba intelecto y afecto, pues su rigurosidad no excluía el sentimiento, según se deduce del siguiente testimonio:

“Y seguí sus indicaciones... di la última materia, que era [nombre] y me vinculé con ella y formé parte de ese grupo de trabajo, y creo que ella... Bueno, no sé... Eh... Incentivó el amor o el abrazar amorosamente nuestro objeto de estudio. (...) Ella era muy rigurosa, era, eh, muy dura a veces o tal vez quienes no la conocían, o no la conocían suficientemente, podían percibir una personalidad algo distante. Pero, con un saber muy amplio, un don para transmitir el saber muy, muy marcado. (...) Fueron prácticas que recuerdo porque no eran habituales... no eran habituales”. (D2).

Estas expresiones validan la apreciación de Jonas (1995): a la razón debe añadirse el sentimiento, para que el bien objetivo adquiera poder sobre la voluntad. D2 atribuyó a su profesora la capacidad de incentivar a los alumnos con un componente emocional; el “amor”, que se desprende de sus palabras, moviliza la voluntad de aprender, cuando sostiene que incentivaba a “abrazar amorosamente nuestro objeto de estudio”.

En este tipo de instrucción, se destaca el estilo de negociación de significados, aspecto que, para Litwin (1998), es sustancial en la buena enseñanza.

Generosidad

D2 reconoció, entre las huellas de su formación, la generosidad de su director de beca de perfeccionamiento:

“Y esa segunda beca la dirige [nombre], que es otra persona que dejó huellas, en mi formación. Absolutamente, absolutamente. Sobre todo por esa vinculación entre la literatura y la cultura (...) Incluso, él me indicó lecturas de figuras que él conocía, eh... Textos, te quiero decir, teóricos, que yo no habría conocido si no hubiera sido por su indicación. Además, él me prestaba los...eh... los libros”. (D2).

La alusión a estas huellas es una mezcla de reconocimiento y gratitud hacia su profesor.

D3 refirió a un seminario de posgrado y destacó la profundidad del conocimiento, la exigencia del profesor y su generosidad; es decir, la presencia conjunta de deber y de valor —que es evidencia de lo deóntico y lo axiológico propios del *ethos* (Maliandi, 2004)—, materializada en el terreno educativo.

“Una marca importante, porque definitivamente marcó... que es el encuentro con [nombre]... Y una exigencia de [nombre] de un aprendizaje enorme; todos los jueves, todos los jueves el seminario (...). Época de un conocimiento extraordinario. Vivencial, primero. Vivencial, por la heterogeneidad brutal del público de esos seminarios de los jueves (...). Muy fuerte lo aprendido, la generosidad de [nombre] un tipo muy generoso intelectualmente, de su biblioteca a disposición, (...) una cosa muy de compartir las experiencias intelectuales. Una época lindísima”. (D3).

D3 asumió los seminarios mencionados como un reto intelectual, que le permitió experimentar el aprendizaje como una actividad dinámica y atractiva. Según Day (2006), la capacidad de los docentes de ofrecer este tipo de desafíos es una característica que los estudiantes juzgan muy valiosa.

D6 valoró la dedicación y generosidad de su directora de tesis, al ofrecerle su tiempo, e incluso su casa, para ayudarla a finalizarla.

“Con ella no cursé nada, pero me dedicaba mucho tiempo; es más, cuando yo terminé de escribir mi tesis —obviamente no había mail- y para ver la última parte, me dijo: «Venite a [nombre de una ciudad en otra provincia], te instalás en mi casa o nos vamos a la universidad». En realidad, nunca la había

*gracielafllores9-1@hotmail.com

**luporta@mdp.edu.ar

tenido en el aula, pero tuve mucha orientación mientras fui haciendo la tesis; entonces aprendí un montón, como en una clase particular (...). Yo nunca fui a una clase formal de [nombre]; yo después me instalé en la casa, habrá sido por marzo de 1991". (D6).

D6 recordó la generosidad de su profesora memorable; sin embargo, nunca cursó ninguna materia con ella. De esto, puede interpretarse que el ámbito del aula no es una condición indispensable para la buena enseñanza.

Cuando D6 refiere a la generosidad, refiere a un valor moral propio de las relaciones interpersonales; no al sentido material. Como observan Jackson, Boostrom y Hansen (2003), las prácticas morales involucran aspectos que no se relacionan solo con los elementos concretos y explícitos de la enseñanza, sino que, además, involucran acciones verbales y gestos hacia los estudiantes.

Solidaridad.

D2 relató sucesos familiares dramáticos en su vida, que no resulta pertinente detallar y que hemos omitido. Recordó, con gratitud, el apoyo y la solidaridad de una profesora: estos son componentes éticos por excelencia. Tienen validez universal, pero no siempre están vigentes:

"Bueno, en esas situaciones, hice la tesis de doctorado. Con el apoyo de [nombre], que fue muy solidaria en ese sentido. Tuve que pedir una prórroga. Incluso, en mi currículum hay un año y medio, dos años, sin nada. Es como que... no existieron. Vos decís: esta mujer qué hizo en esos años. Esos años estuvo ahí, sosteniendo este edificio que se derrumba". (D2).

Ante circunstancias personales tan difíciles, la profesora asumió que la dimensión ética de la educación era prioritaria, o por lo menos simultánea, a las cuestiones epistemológicas y al dominio de habilidades técnicas; es decir, instituyó su rol, como directora de tesis, en la contención y cuidado solidario de D2. En otras palabras, puso en escena lo que Denzin (2008), en el marco de la pedagogía crítica, denomina "una ética cimentada en prácticas que encarnan amor, esperanza, cuidados y compasión" (p. 183). También puede considerarse como "cuidado del otro", en el marco del pensamiento filosófico ricoeuriano: esta actitud corresponde a su visión ética de la identidad, en la que el sujeto responde, con su presencia, ante la necesidad del otro,

como un llamado que demanda una respuesta (Ricoeur, 1996). Tal es así que, a pesar de sus circunstancias, D2 pudo realizar su tesis de doctorado.

Afecto e intelecto, sentimiento y razón: combinaciones valiosas.

D6 valoró las cualidades humanas de su profesor memorable. Para D6, existe una distinción entre la formación académica y la condición humana; es decir, considera que podrían existir de forma separada, aunque, en su caso, encontró ambas condiciones en la profesora a la que eligió como directora:

“Una persona muy importante [nombre], desde el punto de vista académico (...) yo la elegí como directora de tempus, 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 de una 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, lo que nosotros no habíamos aprendido. Yo creo que me marcó”. (D6).

Puede advertirse que D6 distingue el “saber” del “ser”, pero demuestra que valora la complementariedad de ambos aspectos. Como señala Day (2006), a los alumnos les importa la formación académica del profesor, pero, también, su lado humano.

De su paso por la universidad, D3 destacó “figuras emblemáticas” y precisó los motivos por los que impactaron en su formación. A su modo de entender, la docencia enfatiza la combinación de rigurosidad académica con el modo afectivo de relacionarse con los alumnos:

“Yo hice mi carrera en [nombre de la universidad] con gente muy valiosa, donde sí tengo las figuras más emblemáticas del ejercicio docente. De un fuerte impacto en eso a lo que yo me terminé dedicando, que es [nombre de la materia]. Había una cosa como de mucha rigurosidad académica, pero, al mismo tiempo (...) de mucho vínculo personal (...), sumado a figuras muy fuertes de la carrera. Insisto que, en ese tramo, me fueron marcando (...). De ese tiempo de la universidad creo que hay un contacto más afectivo, que nunca más dejé... acá me parece que hay una bisagra que puede hilvanar una experiencia: la experiencia de la escuela media con la experiencia universitaria. En [nombre de la escuela media] había algo de impersonalidad en los vínculos con los profesores. La universidad revirtió eso; eran prácticas que vinculaban lo académico con lo afectivo. Creo que esa alquimia me marcó

muy fuerte; fue realmente como una matriz de aprendizaje que yo valoro enormemente". (D3).

D3 empleó la palabra "valor" como propiedad de los docentes memorables: "gente muy valiosa", que consiste en la enunciación de un juicio ético, puesto que esa calificación involucra una previa reflexión sobre la posibilidad de que exista gente menos valiosa. D3 aplicó una jerarquía de valores en sentido doble: el valor en sentido dianoético, como virtud intelectual ("rigurosidad académica"), y el valor en sentido ético, como la cualidad de establecer un contacto afectivo con los estudiantes.

En otro momento del relato, D3 insistió en el valor que atribuía a lo afectivo:

"Me parece que hay dos marcas importantes y una más importante que la otra, porque definitivamente marcó... que es el encuentro con [nombre], que marcó toda una línea de trabajo. Primero surge [nombre de la universidad] Allí iba, lo recuerdo... siempre todo en el marco de una cosa muy afectiva. De nuevo: creo que casi me costaría mucho trabajar en la frialdad y en la impersonalidad de ámbitos o de instituciones sin generar como urdimbres afectivas que, de algún lado, me sostengan en la tarea, ¿no? Fueron unas experiencias fascinantes". (D3).

D3 también relató que había empezado una carrera universitaria y se cambió a otra por la influencia de un profesor:

"Con mi profesor de [nombre de la materia], dije: « ¡No! ¡Las cosas que enseña este hombre, por ahí quiero andar!». Y así me pasé de carrera. (...) Había algo de seducción en ese discurso. No podría precisar exactamente qué. Un hombre que, si bien yo soy una mujer desmesurada, 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. Eso desde la forma de transmitirlo. Y el objeto. Y ahí me pasé [de carrera]". (D3).

En los tres fragmentos citados, D3 confirmó la eticidad de la enseñanza de sus profesores memorables, que conjugaban intelecto y afecto como valores complementarios. Destacó la influencia que ejercieron en su vida, atribuyendo una causalidad explícita a las cualidades de dichos profesores sobre sus decisiones.

En tal sentido, sería un significado de valor "operativo" (Rogers, 1978), que proviene de un proceso interno de valoración por elección: se decide por preferencia y se opta, por un valor u otro, a partir de las experiencias. En el ámbito educativo, D3 optó por el valor del conocimiento y el valor del afecto en las relaciones interpersonales, que, precisamente por su combinación, dejaron huellas en su memoria.

Si bien la racionalidad práctica contemporánea reconoce que la razón cumple un rol determinante en relación con el obrar moral, y que sus postulados son múltiples y esclarecedores (MacIntyre, 2008), es un hecho que, en nuestros hallazgos, los sentimientos y rasgos morales evocados ocupan un lugar privilegiado.

La condición de los profesores memorables, para nuestros entrevistados, se relaciona con el plano sentimental y moral. Los hallazgos coinciden con la concepción de buena enseñanza de Bain (2007), quien valora no solo la profundidad en el conocimiento de la disciplina, sino también el compromiso del docente con los asuntos éticos.

Goodson (2003) señala que, en varios estudios sobre historias de vida y de trabajo de los docentes, se destaca la presencia de algún profesor favorito, que influyó en su formación y se convirtió en un modelo a imitar; estos personajes sentaron las bases para una apreciación hacia lo que es bueno pedagógicamente; inclusive, orientaron su especialización futura.

El espacio biográfico que articula las experiencias de vida narradas en las entrevistas permitió abordar un tiempo pasado recobrado y reconfigurado por los entrevistados en función del presente. Este trabajo de narración estructura la vida pasada y le da sentido y permanencia, lo que, a su vez, coincide con la perspectiva de Arfuch (2010): darle sentido a la historia personal involucra una construcción narrativa de la identidad, porque la dimensión simbólico-narrativa es constituyente.

La indagación de la vida de los docentes involucra aspectos biográficos personales y aspectos interpersonales y culturales de sus trayectos profesionales.

En este trabajo, nos hemos ocupado de la dimensión ética de la enseñanza, puesto que el espacio biográfico, como observa Arfuch (2010), aporta una valorización de la narrativa que es inherente a la reflexión filosófica. En tal sentido, hemos recuperado la centralidad de los valores morales en la educación.

CONCLUSIONES PROVISORIAS.

Los profesores memorables, al mencionar a los docentes que más los habían impactado, destacaron la pasión, el entusiasmo, el amor por la materia, la generosidad, la solidaridad y el valor de la combinación de afecto e intelecto; estos atributos los aplicaron en sus propias prácticas de enseñanza.

Pueden establecerse coincidencias entre los resultados del análisis de las entrevistas con los obtenidos en una etapa previa, cuando analizamos las encuestas a los estudiantes. Cuando los alumnos justificaron por qué consideraban a los profesores elegidos como ejemplos de buena enseñanza, destacaron valores y cualidades personales, como la pasión, el amor por la materia o por la enseñanza, y el entusiasmo. Esto puede ilustrarse en sus siguientes frases: “La pasión con la que dictan sus clases ha sido decisiva en mi elección”; “Sienten amor por la tarea docente”; “Considero que estos son profesores que se destacan no solo por su erudición, sino también por su capacidad de transmitir el conocimiento de una manera clara y precisa. Además, brindan estímulo al mostrar que sienten, por lo que hacen, un gran amor”.

Los profesores entrevistados identificaron figuras de docentes que los influyeron como figuras emblemáticas y como modelos para sus prácticas vigentes. Expusieron sobre ellos con agrado, satisfacción y admiración; es decir, sus huellas operan favorablemente en su memoria. Esto se plasmó en frases como: “Fue mi gran maestro siempre”; “Lo que aprendí en ese momento, lo utilicé siempre”; “Trato de reflejar, de algún modo, lo que hicieron conmigo”. Es decir, los profesores memorables de hoy, recuperan los valores de sus propios profesores memorables y reconocen la influencia que su biografía imprime a las prácticas de enseñanza.

Nuestra investigación, en curso, continúa con el análisis de los relatos referidos, precisamente, a los valores morales presentes en las prácticas de enseñanza de los profesores memorables. Todos los entrevistados reconocieron el impacto de algunos profesores durante su formación universitaria, ya fuera de grado o posgrado, y destacaron la influencia que ejercieron en sus vidas. A las cualidades de dichos profesores, les atribuyeron una causalidad explícita sobre ciertas decisiones de su vida académica.

Las categorías sobre las que trabajamos se apoyan en los principios morales que son valorados tanto por los estudiantes como por los profesores (eje de nuestra investigación). Para cualquier trabajo de esta naturaleza, siempre se establece un “recorte”, que implica “dejar afuera” otras categorías o abordajes. En tal sentido, nuevas líneas de trabajo podría abrirse para profundizar este trabajo. Nuestro interés ha sido consolidar esta línea de investigación en aspectos relacionados a los valores morales de

los profesores memorables en las prácticas concretas de aula, como forma de jerarquizar, en dichas prácticas, lo que aparecía en sus biografías.

REFERENCIAS

- 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.
- Bolívar, A., J. Domingo & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. K. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En Mc Laren, P. y Kincheloe, J. (eds). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía abreviado*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19.
- Jackson, P., Boostrom, R. & Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En Baquero, R. y Cols, . *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. y Cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MacIntyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Marín Ibáñez, R. (1995). La educación moral según los Organismos Internacionales de Educación. En Jordán, J. y F. Santolaria (eds.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- McEwan, H. (2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan, H. y Egan, K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Onetto, F. (1997). *Con los valores ¿Quién se anima?* Buenos Aires: Bonum.
- Porta, L. (2003). *Educación y Valores. Los jóvenes al culminar la escolaridad obligatoria*. Mar del Plata: Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L. (2011). Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior. En Pisano, M., Robledo, A. y Paladini, M. (comps.). *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Porta, L., Álvarez, Z. & Yedaide, M.M. (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. *Revista Científica Alternativas. Espacio Pedagógico*.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

*Especialista en Docencia Universitaria, Profesora en Filosofía, Profesora en Ciencias Sociales especializada en Tercer Ciclo EGB y Profesora de Nivel Primario. Becaria de Iniciación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

**Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular regular de la asignatura Problemática Educativa. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Director del Proyecto: “*Formación del Profesorado V: Biografías de Profesores Memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales y desarrollo profesional*” (2012/13). Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Docente Investigador categoría I en el Programa de Incentivos a la Investigación.