

La investigación biográfico-narrativa en educación superior. Contra el “desperdicio de la experiencia⁵⁴” y la vida en la investigación

Coordinador

Luis Porta
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina
luis_porta@hotmail.com

Participantes

Luis Porta
Zelmira Álvarez
María Marta Yedaide
GIECC- UNMdP. Argentina
luis_porta@hotmail.com
María Teresa Alcalá
Universidad Nacional del Nordeste. Argentina
mtalcala@gmail.com
María Paula Pierella
Instituto de Investigaciones Rosario en Ciencias de la educación (IRICE-CONICET)
Universidad Nacional de Rosario. Argentina
pierella@irice-conicet.gov.ar; paupierella@gmail.com
M. Cristina Martínez
Silvia Adriana Branda
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina
arq_mcmartin@hotmail.com

Enseñar y aprender en el aula universitaria y de nivel superior
Investigación narrativa, biografías, docencia en el nivel superior, alumnos, desarrollo profesional

Introducción al simposio

El simposio pone su foco de atención en el campo de la investigación narrativa y biográfico

⁵⁴ Se utiliza esta categoría de Boaventura de Souza Santos y corresponde al subtítulo de su libro: “*Crítica de la razón indolente*”, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2003.

narrativa en la Educación Superior. Reencontrarnos con la vida y la experiencia de los sujetos (ya sean docentes o estudiantes) nos permite no desperdiciar aspectos que resultan ser centrales al momento de comprender la identidad profesional, el desarrollo docente o las prácticas pedagógicas. De esta manera, vida y experiencia constituyen una trama en la que es necesario hurgar para comprender mejor lo que pasa en las aulas universitarias.

El trabajo de Porta, Alvarez y Yedaide analiza cuestiones relacionadas con la pasión, si ubicuidad y la intimidad entre la docencia y la vida, permitiendo que los afectos, las emociones y el amor entren sin más en el aula. La perspectiva decolonial ayuda a los autores a tejer y tender puentes con las categorías trabajadas.

El aporte de Rivas Flores y Leite está apoyado en una primera etapa de la investigación sobre la identidad profesional docente. En este sentido, analizan aspectos relacionados con las rutinas escolares, la disciplina y la evaluación, la ausencia de modelos de género, los vínculos y los modelos que se generan a partir de la representación que los docentes tienen y sus sistemas de pensamiento y acción.

El trabajo de Alcalá aporta al sentido del conocimiento profesional docente y las “vías de acceso” que dan cuenta de su complejidad. Frente a esto, plantea la especificidad de este tipo de investigación y las relaciones generadas a partir del vínculo investigador-sujeto investigado en torno a la generación e inspiración de buenas prácticas de enseñanza en la universidad.

El aporte de Pierella recupera itinerarios biográficos, trayectorias académicas y recorridos institucionales de profesores para poder historizar la comprensión de los procesos que se ponen en juego en la transmisión del conocimiento, al interior de carreras y disciplinas atravesadas por diferentes tradiciones e historias institucionales y epistemológicas.

Por último, Martínez y Branda abordan la cuestión de los profesores memorables en la enseñanza de las disciplinas proyectuales, permitiéndose dos perspectivas complementarias: un marco conceptual que entiende la enseñanza y el aprendizaje disciplinar en su complejidad y otro campo mayor que atraviesa dicha especificidad, vinculante al desarrollo personal y profesional de los docentes, las prácticas significativas y las relaciones entre estudiantes y profesores.

Los trabajos presentados en el simposio apuestan por la “voz de los sujetos”, por la narración, por la vida y la experiencia de los sujetos como una posibilidad de correr el velo que recubre las prácticas educativas y que nos ayuda a entender mejor que pasa en las aulas universitarias.

Vida, emociones, afectos, pasión y enseñanza en las biografías de profesores memorables universitarios

Luis Porta
Zelmira Álvarez
María Marta Yedaide

Informe de investigación
Buena enseñanza, pasión, lenguaje poético, mirada decolonial

Resumen

En esta presentación comentaremos algunas líneas de trabajo que se han ido perfilando en nuestra labor investigativa en el proyecto vigente: *“Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, Pasiones intelectuales e Identidad profesional”*, dando continuidad a la línea consolidada que venimos desarrollando en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Facultad de Humanidades, UNMDP. La perspectiva biográfico-narrativa nos ha permitido ahondar en la comprensión de la enseñanza a partir de las narrativas de los profesores memorables, conduciéndonos a la identificación de nuevos territorios de valor para nuestra indagación, frecuentemente subestimados o desatendidos en la agenda clásica de la didáctica del nivel superior. Entre las cuestiones más significativas mencionaremos la pasión, su ubicuidad en la buena enseñanza, su capacidad de rupturizar modelos canónicos, y la intimidad entre la docencia y la vida y su vinculación con el afecto, las emociones, los sentimientos, especialmente el amor. El lenguaje, por su parte, ha motivado nuestro interés por encontrar los significados situados, los sentidos personales y sociales de los textos y explorar, desde el campo de la investigación no canónica, la lírica del discurso metafórico

en su capacidad de implicar y convocar al otro. Estas inquietudes nos han remitido a la reflexión sobre los tipos de saberes y la impronta y vigencia del legado monocultural eurocentrista, abriendo una línea hacia el pensamiento decolonial, donde parecería confluir algunas de las explicaciones acerca de las resistencias para la consideración de temas poco convencionales en el currículo universitario. Finalmente, nuestra producción en investigación también ha generado la necesidad de transformar el sentido moral de la enseñanza en objeto de reflexión y análisis en sí mismo.

Abstract

This work discusses some of the findings of our current project: *'Teacher education V: biographies of memorable professors. Great teachers, intellectual passions and professional identity'*, which has consolidated the line of the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC), School of Humanities, Mar del Plata State University. The biographical-narrative perspective has fostered deeper understanding of teaching, as the analyses of the narrative of memorable professors resulted in the identification of new territories for inquiry which are often underestimated in the classical agenda for teacher education. Passion, its ubiquity in good teaching and its potential for disrupting canonical models, intimacy between life and teaching, and the impact of affection, emotions, and feelings – particularly love- are among the most significant findings to be presented. Language has also become object of our inquiry, especially in regard to situated meaning, personal and social dimensions of texts, and the lyrical use of discourse and metaphors with their inherent capacity to engage and invite others in meaning-making and understanding. These findings have led us to the reflection on different types of knowledge, and the influence exercised on these by the Eurocentric legacy. Decolonial thought has thus emerged as a powerful tool for gaining depth into the understanding of exclusions and resistance in the analysis of matters related to feelings and emotions as part of the curriculum for higher education. Finally, the moral value of teaching has also recently become focus of our research and analysis.

Introducción

El presente trabajo comparte algunos de los hallazgos y las inquietudes que nuestro proyecto de investigación *"Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables.*

Grandes maestros, Pasiones intelectuales e Identidad profesional” ha generado. Tales cuestiones suponen una continuidad con indicios y categorías emergentes en proyectos anteriores y grandes rupturas respecto de las lecturas más canónicas de la formación docente y los contenidos que ésta implica. Las propuestas curriculares de los profesorados son generosas en la inclusión de literatura académica, teorías y problemáticas para la construcción de un conocimiento amplio y profundo de cuestiones educativas imperativas, y se realizan cada vez mayores esfuerzos por acercar el campo de la práctica profesional a la órbita de la formación, incrementando las exigencias de experiencias en el aula y optimizando las instancias reflexivas a partir de ellas.

Todos estos esfuerzos de formación son valiosos, y las indagaciones que surgen de nuestro trabajo intentan profundizarlos al asistir al abordaje del saber docente, deteniéndose específicamente en los trazos de este conocimiento que no parecen responder tanto a teorías de la didáctica, sino que son fieles a vivencias personales, en las cuales un *otro* aparece como referente, como guía o mentor, y deja huellas indelebles en las teorías explicativas que definen mucho de lo que hacemos como profesores. Esta suerte de educación paralela, este trozo del currículo de formación docente tan eficaz en el desarrollo y estilo profesionales, abunda en afectos, emociones, amor, pasiones. Este trabajo se ocupa entonces de la pasión y el amor, como constitutivos de la buena enseñanza y rastreables a los grandes maestros e hitos de nuestras historias de vida, de las formas en que estas cuestiones se transmiten y por tanto, aún sin intención explícita, se enseñan, y de las razones que pueden explicar su exclusión o situación de borde como discursos legítimos en los corpus de producción académica para la formación docente.

Pasión en la buena enseñanza

Quizá debamos aclarar, en primer lugar, que buena enseñanza en nuestra producción supone inequívocamente un sentido moral y epistemológico tal como lo planteara originalmente Fenstermacher (1989) y lo adoptaran Litwin y colaboradores (1994) al alertar respecto de los imperativos de una Nueva Agenda de la Didáctica. Cuando hablamos de buena enseñanza, entonces, o de buenas prácticas, no tomaremos una acepción recortada o mercantilizada, reducida a la gestión técnica del currículo o el cumplimiento de ciertas pautas de “calidad” analogables a los estándares internacionales tan prestigiosos en algunos círculos académicos. Enseñar es un acto moral, comprometido, político y significativo; el paradigma tecnicista que niega tales dimensiones esconde sin gran éxito ya sus intenciones en una lógica de la eficiencia que no hace más que poner en evidencia la ideología que lo nutre. La buena enseñanza se orienta al aprendizaje, lo busca, lo tienta, pero no lo garantiza (Fenstermacher y Richardson, 2005). Es la apuesta docente por

convidar al otro aquello que consideramos valioso, digno de ser compartido, interesante. La buena enseñanza se define muchas veces pero nunca se presenta más nítidamente que en los relevamientos que ciertos investigadores ofrecen de profesores extraordinarios que han logrado aprendizajes trascendentes y relevantes en las vidas de sus estudiantes (Bain, 2007; Litwin, 1997). La evidencia a partir del escrutinio de personas distinguidas por otros como grandes profesores ha proporcionado claves respecto de los sentidos de la enseñanza, las formas que parecen propiciar mejor los aprendizajes, los conocimientos docentes y las teorías explicativas que suelen guiar a estos profesores, entre otras cuestiones valiosas.

Nuestra propia investigación ha permitido validar estos atributos de la buena enseñanza en los contextos inmediatos. Los entrevistados cuentan con teorías explicativas nítidas respecto del sentido de enseñar y su sensibilidad al aprendizaje del otro; se puede apreciar compromiso, implicancia personal, entrega. Con gran lucidez se presenta también una actitud apasionada, revelando el carácter ubicuo de la pasión, su naturaleza constitutiva y omnipresente como atributo de la buena enseñanza en narrativas donde la amalgama docencia-vida presenta un entramado intenso, difícil de ignorar. Este amplio reconocimiento del lugar y misión protagónicos de la pasión en la buena enseñanza presenta, no obstante, preocupaciones sobre los peligros y las implicancias morales o éticas, y un componente resistencial que promete una fuerte ruptura. Frente a este reconocimiento de la pasión como una cuestión de otro orden, con problemático o controvertido estatus académico, la profundización en los estudios decoloniales parece especialmente pertinente. Abordaremos estas relaciones en un apartado más adelante.

El lenguaje poético

En las narrativas de los grandes maestros, especialmente de aquellos cuya experiencia se extiende prolongadamente en el tiempo, el lenguaje poético aparece como un modo frecuente de referirse a los conocimientos que han madurado sobre la enseñanza. Esta es una nota significativa que aportan las entrevistas, y por tanto suscitan el interés en contraste con otras formas del discurso que ostentan un lenguaje más directo, enunciativo, cuya legitimidad queda prácticamente dada por la certeza sintáctica de su enunciación. En los entrevistados hay ambigüedad, aparentes contradicciones, sentidos insinuados que demandan la complicidad del interlocutor. El lenguaje poético permite esa apertura, la eminente suspensión del sentido que requiere del otro para completarse; seduce porque sugiere, invita a considerar, permite apelar a lo común, participar de lo propuesto por el otro.

Nos preguntamos si estas aparentes virtudes del lenguaje poético son sólo potentes para

hablar de la enseñanza o también lo son para enseñar. Los grandes maestros de nuestro estudio usaban un lenguaje indirecto, casi lírico, que dejaba traslucir una intención de sugerir, de convidar sin convencer, induciendo a considerar una cuestión sin la ambición de manipular o dirigir el pensamiento, sin el sello de verdad o certeza. Juntos intentábamos comprender los sentidos de la enseñanza, y para ello las anécdotas, las citas, los cuentos e historias de la propia vida, las metáforas, aparecían en el lugar donde se transmite la experiencia; en este caso, el conocimiento sobre la docencia. No podemos decir que intentaban enseñarnos, pero tampoco desconocer que su narrativa ilustraba unas cuantas teorías explicativas propias, nutridas en el contexto de la propia experiencia profesional, que daban cuenta de definiciones muy concretas que se estaban comunicando. Si no se buscaba enseñar, aún así se propiciaba fuertemente el aprendizaje.

Resistencias y exclusiones en la formación del profesorado

La perspectiva decolonial nos ha provisto de herramientas del pensamiento que podrían explicar las resistencias y exclusiones en torno a la entidad científica de cuestiones centrales de la experiencia vital de las personas como son la pasión, el amor, las emociones, los sentimientos, el afecto, la poesía, la lírica, las metáforas, los impulsos, las intuiciones.

El programa Modernidad-colonialidad es de origen relativamente reciente, y ha surgido como desprendimiento pero también contestación a los estudios poscoloniales y subalternos, y como reacción a ciertas tendencias auto-nominadas postmodernistas con amplio potencial para la actualización de la matriz de poder occidental (Mignolo, 2011). Parte de la identificación de la necesaria conquista de los mundos simbólicos para la garantía de dominación territorial y económica que se iniciara en el siglo XV con la llegada de los europeos a América, y que se materializara como la redefinición de las identidades de las personas en el mundo de acuerdo a un patrón de poder colonial, racial y patriarcal (Lander, 2011; Mignolo, 2011; Dussel, 2011; Quijano, 2011).

La perspectiva decolonial denuncia una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005), es decir, la adopción de un punto de vista particular que esconde tal localidad bajo declamaciones de neutralidad, objetividad y universalidad. En palabras de Lander, la instalación de un pensamiento único con inmensa “eficacia hegemónica” fue y sigue siendo posible por la “eficacia naturalizadora” de las ciencias sociales (Lander, 2011: 16, 17). El pensamiento dualista eurocéntrico que hasta la modernidad había sido tan sólo una forma más para pensar el mundo, se convirtió gradualmente en una matriz civilizatoria desplegada en una extensión territorial hasta entonces inédita. La totalidad del espacio y el tiempo se hilaron en una narrativa universal

(Dussel, 2011), que produjo la “diferencia colonial” (Mignolo, 1999) convirtiendo las diferencias en jerarquías. La complicidad de la ciencia como sello de validez de ciertas explicaciones de la realidad ha sido la garantía para el ejercicio de la colonialidad del poder (Quijano, 1997). Quizá sea especialmente evidente frente a experiencias vitales, a veces reducidas al terreno inofensivo de la literatura, que conjugan lo mágico o comprenden la íntima implicación del ser humano con aquello que lo rodea. Estos discursos alternativos, diaspóricos y silenciosos, atesoran para la humanidad el recuerdo de epistemologías *otras*, no sometidas a la lógica del pensamiento occidental.

Algunas conclusiones finales

La realidad es compleja y está habitada por pensamientos y también por sentimientos y emociones. El desarrollo profesional docente es un paisaje igualmente poblado de todo tipo de contenidos de la experiencia, y el conocimiento del profesor conjuga múltiples formas de saber y sentir, heredados y propios. Sin embargo, el currículo para la formación de formadores parece tender hacia un tipo de saber, de corte racional, de enunciación declamativa, legitimado por las credenciales de sus autores dentro del círculo de la academia. Se resiste un poco más a la inclusión de otro tipo de conocimientos, y *las causas de tal resistencia tienen trasfondo político y se comprenden en su historicidad*.

La apuesta es hacia la *explicitación* de este impulso formativo que se expresa como pasión, afecto, amor, emoción, su *inclusión* como objeto de nuestro estudio y el *reconocimiento* del impacto que alcanza en la identidad docente. Frente a la postura resistencial hacia el tratamiento de estas dimensiones del conocimiento docente en las investigaciones y las prácticas educativas, proponemos una explicación desde la mirada decolonial que explica tal resistencia, y nos libera de esta forma del carácter consagrado que se adhiere como un sentido común a nuestras acciones e instituciones. La invitación es, entonces, a trascender las restricciones autoimpuestas y avanzar hacia una comprensión más libre del arte de la enseñanza.

Referencias

- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

- Dussel, E. (2011) “Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Fenstermacher, G. D. and Richardson, V. (2005) “On making determinations of quality in teaching” in: *Teachers College Record*, Vol. 107, Nº 1: 188-213.
- Fenstermacher, G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en: Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I*, Buenos Aires, Paidós.
- Lander, E. (2011) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Litwin, E. (2005) “El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda” en Camilloni, A.; Davini, M.C.; Eldestein, G. ; Litwin, E. ; Souto, M. & S. Barco *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- Mignolo, W. (1999) “Colonialidad del poder y diferencia colonial”, *Anuario Mariateguiano*, IX/10.
- Mignolo, W. (2010) “El desprendimiento: prolegómenos a una gramática de la descolonialidad” en Cairo, H. y R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA
- Mignolo, W. D. (2000) *Local histories/Global Design. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press; Princeton.
- Quijano, A. (1997) “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, *Anuario Mariateguiano*. IX/9: 113-121.
- Quijano, A. (2011) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.

La construcción del conocimiento pedagógico en el nivel superior a través de la investigación biográfica narrativa

María Teresa Alcalá

Resumen

La investigación biográfica narrativa ha contribuido y contribuye a una comprensión renovada del denominado *conocimiento profesional docente*, cuya complejidad en tanto objeto de estudio requiere de “vías de acceso” que permitan integrar aspectos formales, prácticos y personales fuertemente imbricados, y que requieren de herramientas conceptuales y metodológicas específicas para su estudio. Entre las especificidades de la investigación biográfica narrativa, subrayamos la naturaleza de la interacción entre el investigador y el sujeto investigado. Interacción que posibilita una auténtica creación conjunta y empática. El conocimiento que se genera es conocimiento disciplinar, profesional y personal con poder transformador de los sujetos y sus prácticas pedagógicas. De esta manera, la investigación deviene en experiencia educativa única y a la vez comunicable, en esto radica su potencialidad formativa, ya que transitarla deja huella en quienes investigan y quienes son estudiados.

El conocimiento así construido puede proporcionar entonces alternativas para la formación y el desarrollo profesional docente en la universidad y en el nivel superior que iluminen e inspiren buenas prácticas de enseñanza.

Abstract

Biographical narrative research has contributed to a renewed understanding of what is called *teacher professional knowledge*, an object of inquiry whose complexity requires multiple approaches that integrate interwoven formal, practical and personal dimensions, as well as specific methodological and conceptual tools for its analysis. We particularly emphasize the value of the biographical narrative perspective in the collaborative and emphatic nature of the interaction between the researcher and the subject involved in the investigation. The knowledge generated in this way is disciplinary, professional and personal, and it entails transformative power for the subjects and their teaching. In this way, research becomes a unique educational experience which can also be communicated, thus enabling the qualification of education of all the parties involved.

The knowledge thus constructed can then provide alternatives for training and professional development in higher education that might enlighten and inspire good teaching practices.

Explorando el conocimiento docente de buenos profesores universitarios a través de relatos que integran la razón y el corazón

En el presente trabajo abordamos la naturaleza compleja del conocimiento profesional del docente universitario a cuyo estudio nos abocamos en sucesivos proyectos de investigación del Grupo Conocimiento y Formación Docente (CyFoD), del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina. Haremos referencia a conclusiones que hemos ido elaborando acerca del objeto y de la experiencia misma de investigación desde la perspectiva biográfica-narrativa que llevamos adelante en el marco del Proyecto “*Construcción del Conocimiento Profesional Docente en la Universidad*”, PI: H016/11, SGCyT-UNNE, y su continuación, el actual Proyecto “*Conocimiento profesional docente y buenas prácticas en la universidad*”, H005 2013, SGCyT-UNNE.

Los interrogantes que guían nuestra investigación son los siguientes: ¿Cómo es el proceso de construcción del conocimiento profesional docente (CPD) de los "buenos" profesores universitarios?; ¿Cómo se manifiesta este conocimiento?; ¿Cómo es el conocimiento de oficio del docente universitario que le permite desarrollar una práctica pedagógica virtuosa?; ¿Cómo construye el docente su saber pedagógico en relación con su marco disciplinar?; ¿Cuáles son los rasgos comunes que caracterizan las “buenas prácticas de enseñanza” de los profesores de diversas especialidades y carreras?

Encuadrándonos en el paradigma interpretativo-constructivista realizamos una investigación biográfica narrativa en torno a 6 casos *docentes expertos*⁵⁵ de tres unidades académicas de la UNNE: las Facultades de Ingeniería, Medicina y Ciencias Económicas.

Cada caso se construyó a partir de sucesivas entrevistas en profundidad en las que se fueron abordando con el profesor o la profesora en estudio su trayectoria profesional fuera del ámbito universitario, su trayectoria docente y de investigación en la universidad; la toma de decisiones didáctico-curriculares en torno al programa de su asignatura en el contexto del plan de estudios de la carrera (selección y organización de contenidos y estrategias de enseñanza y de evaluación, relaciones con otras asignaturas, organización del equipo docente de cátedra, como cuestiones principales); y, el relato acerca de la enseñanza de un tema del programa de manera detallada, es

⁵⁵ “*La noción de profesor experto incluye componentes cognitivos, relacionados con la reflexión crítica, el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y concepciones complejas de conocimiento (...).*

La experticia supone fundamentalmente buena enseñanza, tanto por los logros de aprendizaje de los alumnos como la calidad de qué se enseña (relevancia y profundidad de los contenidos) y de cómo se lo hace (idoneidad práctica). De esta manera, experticia no es sinónimo de “antigüedad docente”, si bien el tiempo de desempeño profesional es una condición indispensable, no es suficiente para distinguir a un docente experto” (Alcalá, 2011:16).

decir, cómo lo organiza y trabaja con los estudiantes, los obstáculos de aprendizaje que suele encontrar y cómo los intenta resolver; los recursos que utiliza, cómo evalúa, etc.

Además de las entrevistas, se analizaron los curriculum vitae de cada docente, el programa de la asignatura, el plan de estudios en que esa asignatura se ubica y algunos materiales didácticos relevantes.

Del proceso de investigación referido destacamos la riqueza de los relatos de los docentes expertos, la fecundidad de los intercambios entre entrevistadoras y entrevistados. Estas interacciones crean un espacio de encuentro entre ambos y de cada uno consigo mismo, se trata de un conocimiento que se forja de manera conjunta, y a la vez, personal, íntima. Constituye un conocimiento que amalgama razón y emoción, lo explícito y lo implícito, el pasado y el presente de los sujetos, pero que sólo lo puede hacer porque interviene primero el sentimiento, el *beneplácito*⁵⁶ como condición indispensable para que las interacciones fluyan espontáneamente, en un clima de confianza que nace del reconocimiento mutuo de saberes, sentimientos, sentidos y valores compartidos y no compartidos necesariamente.

A través del relato y del diálogo se va descubriendo el saber y la emoción que moran en la experiencia:

(...) nos encontramos ante un saber que nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido. Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allí donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida". (Mortari, 2004:155)

El “escuchar” develando el saber que nace de la experiencia de los docentes expertos seleccionados nos permitió vivenciar lo que habíamos asumido desde el discurso científico acerca de que el conocimiento es socialmente construido. La apuesta metodológica dio sus frutos en varios sentidos:

1) Las voces de los sujetos de la investigación, sus puntos de vista sobre la docencia tal como la desempeñan y viven nos interpelaron e interpelan a nosotras como profesoras e investigadoras. En otras palabras, los testimonios de los sujetos estudiados, a modo de ecos que nos reflejan de alguna manera, nos conducen a reflexionar y reconstruir nuestro propio CPD.

⁵⁶ Subrayamos la existencia del sentimiento de admiración como condición de la “escucha” del saber que hay en la experiencia del entrevistado o de la entrevistada. Al respecto, coincidimos con lo que afirma Chiara Zamboni (2004:176): “Para que una verdad sea escuchada es necesario que haya en quien la escucha atención benevolente y deseo. No se escucha ninguna verdad sin la presencia de esos sentimientos. Sólo hay inteligencia para los discursos que son comprendidos en su contenido y catalogados dentro de las casillas del saber: sólo eso”. Y más adelante, en la misma página, concluye diciendo: “la circulación de las verdades entre los hombres depende enteramente del estado de los sentimientos; y así ocurre para todas las verdades”.

Consideramos que la relación dialógica entre ambos, investigadoras y sujetos de investigación, supone la configuración de una comunidad de prácticas desde las experiencias, trayectos y tipos de formación que unas y otros hemos realizado y realizamos. Entendiendo que una comunidad de práctica es “*un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada*” (Wenger, Mc Dermott y Snyder, 2002. Citados por Sanz, 2005: 27).

2) En estrecha vinculación con lo señalado en el párrafo precedente, la perspectiva metodológica sitúa a sujetos de investigación e investigadoras en un mismo nivel jerárquico, es decir, planteamos un modelo de relación “natural, accesible y democrático” (Rivas Flores, 2009:20), que constituye una condición sine qua non para aprehender ese “*algo más*” inherente al saber de la experiencia y al que no se accede a través de la lectura de los libros, muchas veces portadores de un saber escrito desprovisto de la autenticidad de la experiencia de los prácticos avezados, tal como lo señala Luigina Mortari respecto de la literatura pedagógica destinada a la formación docente:

“Hay en el saber escrito una cierta arrogancia que provoca la impresión de que dice todo lo necesario y de que ya no tiene sentido buscar más allá porque todo está explicado en él. Lo mismo sucede con los discursos pedagógicos de las ciencias de la formación que, pretendiendo orientar las prácticas de quienes están comprometidas con el mundo de la educación con discursos atezados por fórmulas asfixiantes, traslucen una cierta locura de la teoría del despacho, que no puede dar medida al pensamiento de quienes se enfrentan cotidianamente a problemas reales (...)”. (Mortari, 2004:161)

A modo de ejemplo, traemos a colación un extracto del relato de uno de los profesores expertos estudiados, Carlos, Profesor Titular de “Física I” de la carrera de Ingeniería Civil, quien manifestaba en sus charlas una genuina preocupación por los aprendizajes de los estudiantes. Preocupación que lo ha llevado a implementar estrategias orientadas a promover el aprendizaje profundo⁵⁷, tal como los “talleres de afianzamiento”, denominados así por él:

“Yo tengo unos talleres de afianzamiento donde los temas lo traen los alumnos. La presencia se genera no solo con ir, sino con participar (...). Los talleres surgieron como conclusión lógica, para que el alumno aprenda y no repruebe... observo que al menos si poseen una idea sobre el tema pero no la pueden o no la saben expresar, los invito al taller...”

⁵⁷Nos referimos a los enfoques de aprendizaje que señala Entwistle (1988). El aprendizaje profundo se caracteriza por su orientación a la comprensión y por su índole duradera. El que aprende de esta manera usa el análisis crítico de nuevas ideas, las cuales son integradas al conocimiento previo sobre el tema. De esta manera, puede utilizar el conocimiento elaborado en la resolución de problemas en contextos diferentes.

Taller... una conclusión lógica, yo les quiero enseñar a pensar, parto de sus dudas, sus lagunas (...) no le pongo nombres a mis clases⁵⁸, le voy buscando el sentido profundo de las cosas, de la realidad, es decir, esto es la mesa (...)”.

Rasgos que identifican a los profesores expertos, sus saberes y prácticas que configuran la buena enseñanza en la universidad

Retomando los interrogantes de investigación que orientan nuestro estudio y los aportes teóricos relevados, identificamos rasgos semejantes en los discursos, prácticas y actitudes de los profesores expertos en torno a los que construimos los seis casos, y de éstos con los que señalan autores que investigan la construcción del CPD tanto en el ámbito académico nacional como en el internacional. Entre tales atributos consideramos que los siguientes son los más significativos:

a) los pares y estudiantes de los profesores expertos reconocen la conjunción de tres clases de excelencia en éstos: *excelencia académica, personal y profesional*, tal como lo muestra la investigación, paradigmática en relación con este tema, de Ken Bain (2007) sobre las características distintivas de los buenos profesores universitarios, así como los estudios realizados por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) dirigidos por Luis Porta en la Universidad de Mar del Plata sobre los profesores memorables como parte de la denominada Nueva Agenda de la Didáctica (Álvarez y Porta, 2012). Sucintamente, y en coherencia con las más nobles tradiciones pedagógicas⁵⁹, una enseñanza competente, una buena enseñanza es realizada por una *buena persona*, lo que nos recuerda la perspicaz y conocida conceptualización de buena enseñanza de Gary Fenstermacher (1989), cuando señala que “*buena enseñanza*” es aquella que se justifica moral y epistemológicamente.

Concluimos entonces que la formación docente, según la manera en que es encarada, y el desarrollo profesional docente, si es genuinamente reflexivo, constituyen procesos vitales que contribuyen a hacernos mejores personas.

b) Un segundo rasgo común de los buenos profesores de nuestro estudio es su

⁵⁸La negrita es nuestra.

⁵⁹Nos referimos al pensamiento y a las teorías de pedagogos y filósofos que marcaron hitos en el campo de la Educación occidental como: Comenio (1976) y su ambición de enseñar todo a todos sin tedio ni violencia; Herbart, quien considera que la instrucción debe llevar al hombre “*al plano de la razón, la eticidad y el goce de lo estético, elementos éstos constitutivos de la formación humana*” (Díaz Barriga, 1998:10); Rousseau, “*cuyos postulados buscan promover una educación la educación armónica con la naturaleza, con profundo respeto a la libertad y a los procesos de desarrollo del niño (...)*” (Díaz Barriga, ibidem); Dewey (1975), que ubica al niño en el centro de la escena educativa y a la experiencia y a la reflexión en torno a ésta en el eje de su propuesta metodológica; Freire, quien sienta las bases de una pedagogía emancipadora sobre la base de la educación como proceso de toma de conciencia, de reflexión y acción, y del alumno como un sujeto cuya formación requiere acción, criticidad y dialogicidad (Ver Asprelli, 2010).

preocupación permanente por integrar teoría y práctica de manera significativa, es decir, buscan ejemplos, casos, problemas, dilemas de los campos de las prácticas profesionales, de las ciencias, las tecnologías o de la vida cotidiana, para abordar nociones disciplinares promoviendo en los estudiantes procesos de comprensión, análisis, síntesis, deducción, inducción, reflexión, valoración, elaboración, analogías, etc. Para ilustrar citamos frases de los docentes entrevistados. Por ejemplo, Daniela, Profesora Adjunta de la cátedra de “Macroeconomía” de la Facultad de Ciencias Económicas, en relación con el enfoque de la materia, explica lo siguiente:

“La opción de ir por el lado más matemático te significa más tiempo y te significa, quizás, una programación distinta. Nosotros, en ese sentido fuimos por el lado de decir: “¿Cuáles son los principales problemas que tienen que conocer como profesionales?: El desempleo, la inflación, el déficit del sector externo, el crecimiento (...) [Entonces] ... traemos mucho el dato de cómo se construye en la Argentina, qué pasa con ese dato en la Argentina, es decir, todo el tiempo tratamos de dar un enfoque muy aplicado a la realidad, para que ellos [los estudiantes] aprendan a usar lo que estamos dando en la materia, contrastándolo con el dato de la realidad para que sepan lo que significa (...). O sea, siempre utilizamos la teoría contrastada con la realidad (...). De hecho, en los exámenes finales, los que van a rendir el oral, muchos no pasan porque no leen la actualidad antes de venir a rendir”.

c) Coincidiendo con rasgos identificados por Ken Bain(2007), observamos que los sujetos de nuestros casos se preocupan porque sus estudiantes logren aprendizajes de calidad, a la vez que la concepción misma que tienen acerca del aprendizaje, es en gran medida coherente con los postulados actuales de las teorías pedagógicas y psicológicas. Es decir, que el compromiso auténtico del docente con los aprendizajes de los estudiantes aparece como un rasgo clave, así como su concepción acerca del aprendizaje humano, la que básicamente reconoce su complejidad y la implicación de los alumnos en la construcción de sus propios conocimientos.

Al respecto, transcribimos una afirmación realizada por Juan José, Profesor Titular de “Medicina III” de la Facultad de Medicina:

*(...) el alumno (...) hace la integración, (...), es cierto que hay conocimiento, también, que así como se genera un concepto por construcción, digamos, la integración también es una construcción. No estamos contra el constructivismo, digamos. Sabemos que lo va a construir el estudiante, pero **la función del docente es generar el espacio para la construcción**⁶⁰”.*

d) Por último, y de manera primordial, son profesores expertos porque conocen sumamente bien las disciplinas que enseñan, sienten pasión por esa ciencia o saber, así como también les seduce el conocimiento en general. Pero, además, tienen la capacidad de transmitir esa pasión y esa eminencia disciplinar. Vale la pena citar a Bain (2007), quien describe admirablemente el rasgo al que nos referimos:

⁶⁰ La negrita es nuestra.

e)

(...) los profesores extraordinarios están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos (en ocasiones muy distantes del suyo propio) y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: las historias, controversias y discusiones epistemológicas... y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad. Esa capacidad de pensar metacognitivamente es la responsable de mucho de lo que hemos visto en la mejor docencia. (27)

Referencias

- Alcalá, M. T. (2011). *“Construcción del Conocimiento Profesional Docente en la Universidad”*, PI: H016/11, S.G.C.y.T. – UNNE (Inédito). 38 páginas.
- Álvarez, Z. y Porta, L. (2012). “Camino de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfica narrativa en educación superior”. En *Revista de Educación*, Año 3, Nº 4. Abril. Mar del Plata: EUDEM. pp. 75-88.
- Asprelli, M. C. (2010). *La Didáctica en la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*; (2ed.), Universidad de Valencia: PUV.
- Comenio, J. A. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, M. A. (1998). “La investigación en el campo de la Didáctica. Modelos históricos”. En *Perfiles Educativos*, enero-junio, Nº 79/80. México D.F.: UNAM. 22 páginas.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza”. En Wittrock, M. (Comp.). *La investigación en la enseñanza*, I. Barcelona: Paidós.
- Mortari, L. (2004). “Tras la huella de un saber”. En Diotima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*; (2ed.). Barcelona: Icaria y Antrazyt. Cap. VII.
- Rivas Flores, I. (2009). “Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa”. En Rivas Flores, J. y Herrera Pastor, D. (Coord.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro. pp. 17-36.
- Sanz, S. (2005). “Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos”. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 2, Nº 2 / Noviembre 2005. 35 páginas.
- Zamboni, Ch. (2004). “Intermedio. Sentimientos que iluminan”. En Diotima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*; (2ed.). Barcelona: Icaria y Antrazyt. Cap. VII.

Entre lo heredado y lo transmitido: Pensar la enseñanza en la universidad desde las historias de vida de profesores

María Paula Pierella
Informe de investigación
Profesores universitarios, trayectorias, transmisión del conocimiento

Resumen

En este trabajo presentaremos algunas conclusiones de un proyecto de investigación cuyo objetivo general es explorar los sentidos acerca de la transmisión del conocimiento universitario en relatos de profesores/as reconocidos/as por los estudiantes como referentes en materia de conocimiento y por sus formas de transmisión, en dos disciplinas paradigmáticas en las ciencias humanas y exactas: Letras y Física. Dicha investigación, realizada en la Universidad Nacional de Rosario en el marco de una Beca Postdoctoral del CONICET, se inscribe en el Proyecto CONICET PIP N° 1122010010050: *Transformaciones de los procesos de adquisición, producción y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio de caso centrado en las historias de vida de profesores/as de la Universidad de Buenos Aires del área de humanidades y ciencias sociales*, dirigido por Sandra Carli en el Área de Educación y Sociedad del Instituto Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales UBA).

En esta línea, pretendemos recuperar los itinerarios biográficos, trayectorias académicas y recorridos institucionales de los profesores, de modo tal de historizar la comprensión de los procesos que se ponen en juego en la transmisión del conocimiento, al interior de carreras y disciplinas atravesadas por diferentes tradiciones e historias institucionales y epistemológicas. Abordamos las regularidades, especificidades y contrastes que se hacen visibles desde un enfoque comparado. Asimismo, atendemos a la singularidad de las historias de vida, recuperando – entre

otras cuestiones- la incidencia de las figuras de referencia en las biografías de los sujetos. En este sentido, abordaremos el lugar asignado a las figuras de los profesores memorables y de los arquetipos en el proceso de construcción de la identidad docente.

Consideramos que la reflexividad sobre la propia experiencia formativa y profesional devenida en narración para sí mismo y para otros puede contribuir a sistematizar un saber hacer sobre la enseñanza que, en términos generales, se encuentra en estado implícito.

Abstract

This work introduces some of the conclusions of a research project whose general objective is to explore the meanings of knowledge transmission at university. It discusses the analysis of the narratives of professors regarded by their students as referents in disciplinary knowledge or its transmission, in two paradigmatic fields in the human and exact sciences: Language and Physics. Such project has been developed at the RosarioStateUniversity as a post-doctoral fellowship sponsored by CONICET and is registered as Project CONICET PIO No. 1122010010050: *Transformations in the processes of acquisition, production and transmission of university knowledge. A case study centered in the life histories of professors from the Buenos AiresStateUniversity (UBA) in the fields of humanities and social sciences.* Such project is directed by Sandra Carli, in the Area of Education and Society of Gino Germani Institute (School of Social Sciences- UBA).

We thus intend to reconstruct biographical, academic and institutional itineraries of the professors, so as to draw the history of the understanding of the processes at stake in the transmission of knowledge, in programs and disciplines affected by different traditions and epistemological and institutional histories. We address the regularities, specificities and contrasts that become visible in a comparative approach. Moreover, we rely on the singularity of life histories, and emphasize the incidence of certain figures in the professors' biographies. In this regard, we focus on the place set aside for memorable professors and archetypes in the process of constructing the teaching identity.

We believe that reflection on our own learning and professional experience in narrative code, making this available to ourselves and others, may contribute to the systematization of knowledge about teaching which is currently implicit.

Introducción

Esta investigación se inscribe en el Proyecto CONICET PIP N° 1122010010050: *Transformaciones de los procesos de adquisición, producción y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio de caso centrado en las historias de vida de profesores/as de la Universidad de Buenos Aires del área de humanidades y ciencias sociales*, dirigido por Sandra Carli. Asimismo, plantea una línea de continuidad con la tesis doctoral desarrollada en el período 2007-2011, titulada *Figuras de autoridad y experiencias estudiantiles en la Universidad Nacional de Rosario. Crisis y perspectivas de los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en el tiempo presente*. Allí indagamos visiones estudiantiles sobre la autoridad de los profesores en tres carreras de la UNR: Letras, Física y Contador Público. El reconocimiento por parte de los estudiantes de ciertos profesores como referentes autorizados en materia de conocimiento y por sus formas de transmisión, nos permitió comenzar a esbozar el actual proyecto, cuyo objetivo general es explorar los sentidos acerca de la transmisión del conocimiento universitario en relatos de profesores/as reconocidos/as por los estudiantes como referentes en materia de conocimiento y por sus formas de transmisión, en dos disciplinas paradigmáticas en las ciencias humanas y exactas: Letras y Física.⁶¹

Es propósito de esta investigación recuperar los itinerarios biográficos, trayectorias académicas y recorridos institucionales de los profesores, de modo tal de historizar la comprensión de los procesos que se ponen en juego en la transmisión del conocimiento, al interior de carreras y disciplinas y atravesadas por diferentes tradiciones e historias institucionales y epistemológicas.

Adoptamos una estrategia metodológica cualitativa, priorizando la técnica de la entrevista narrativa (Bertaux, 1997) y la observación no participante; sin embargo, planteamos una triangulación con técnicas cuantitativas, como el análisis de fuentes estadísticas.

Se implementaron las siguientes técnicas de recolección de datos:

1-Relevamiento de fuentes estadísticas sobre cantidad de profesores y profesoras en cada institución, tipo de cargo, dedicación, antigüedad, títulos acreditados, relación profesor-estudiantes etc. de modo tal de poder comparar la composición del cuerpo académico entre las carreras estudiadas y de contextualizarlo en función del resto de las instituciones de la UNR,

⁶¹ La decisión de centrarnos en estas dos disciplinas se basa en que constituyen campos muy consolidados entre las ciencias exactas o “duras puras” en el primer caso y las humanidades o ciencias “blandas puras” en el segundo - siguiendo la clasificación de Becher (2001). Asimismo, la investigación doctoral en esas disciplinas reveló aspectos claves acerca de los procesos de construcción de figuras autorizadas en el plano científico, académico, intelectual, profesoral, que nos interesa recuperar en función del presente proyecto.

2--Entrevistas narrativas a profesores de Física y Letras que se desempeñen como docentes en los primeros y últimos años de dichas carreras.

3- Observaciones no participantes de clases teóricas y prácticas dictadas por los profesores/as entrevistados/as con el objeto de relevar las prácticas y discursos presentes en los procesos de transmisión del conocimiento disciplinario.

Referencias teóricas

Nuestra perspectiva se centra en la indagación de la reflexividad de los docentes sobre los propios procesos puestos en juego en la transmisión del conocimiento universitario, es decir, en el diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento sobre ellas. La noción de transmisión del conocimiento en el campo de la educación estuvo asociada durante mucho tiempo a un proceso lineal, mecánico, de pasaje de conocimiento de un sujeto a otro. En este proyecto, nos interesa recuperar otros usos del concepto que enfatizan el carácter *material, diacrónico y político* (Debray, 1997). Asumimos la dificultad de pensar la transmisión y apropiación del conocimiento por fuera de un proceso de interacción con el otro que hace de soporte de la transmisión (Frigerio, 2004).

Dentro de la prolífica producción de trabajos sobre enseñanza de la ciencia, destacamos aquellos estudios que recuperan la pedagogía y la didáctica universitarias desde una perspectiva no prescriptiva ni tecnicista sino centrada en la idea de reflexión transformativa (Porta, 2010). Consideramos una serie de estudios interesados por capturar la sabiduría de “buenos” profesores, para registrar lo que hacen y lo que piensan sobre sus prácticas (Jackson, 2002; Bain, 2007), trabajos que apuntan a recuperar historias de docentes excepcionales por su experticia en el dictado de sus clases (Litwin, 1997). Consideramos, asimismo, las especificidades de las culturas institucionales y epistémicas como espacios en los que se crea y re-crea conocimiento. En este punto nos interesa la perspectiva de la Sociología del conocimiento y de las disciplinas (Clark, 1983; Becher, 2001; Knorr Cetina, 2005; Latour y Wolgar, 1979; Latour, 2012, entre otros).

Respecto de las historias de vida de maestros/as y profesores/as encontramos un desarrollo más importante en lo que concierne a otros niveles del sistema educativo (primario y medio) (Goddson, 2004; Oliveira Bueno et. al., 2002; Alliaud, 2001, Sanjurjo, 2002, etc.) Sobre profesores universitarios destacamos los estudios que ponen en diálogo el análisis institucional con enfoques socio-biográficos centrados en las trayectorias de académicos de distintas facultades, carreras y disciplinas (García Salord, 1996; Remedi, 2004; Sosa, 2004; Landesmann, 2006; entre otros), aquellos trabajos centrados en narrativas autobiográficas, historias de vida y

ciclos de vida docente tendientes a resignificar la práctica en el aula universitaria (Porta y Sarasa, 2008). En suma, constituyen insumos para nuestra investigación tanto los enfoques narrativos que tienen el valor de abordar el vínculo entre los profesores y el conocimiento considerando las inscripciones y adscripciones identitarias de los sujetos en la reconstrucción de las trayectorias académicas e institucionales, los cambios en las prácticas vinculadas con el conocimiento (lectura, escritura, investigación, etc.), los procesos de identificación con referentes de conocimiento, las formas de inscripción en las comunidades disciplinarias, las formas de sociabilidad académica, etc.(Carli y otros, 2010), como las perspectivas sociológicas que consideran aspectos estructurales del pasado y del presente; en tanto permiten indagar la inserción de los profesores/as en campos científicos e intelectuales dinámicos – y aquí la perspectiva de Bourdieu (2006) es central.

Algunos resultados

A continuación nos detendremos brevemente en algunos de los puntos trabajados en el análisis de las entrevistas:

a-La elección de la carrera:

Aquello que se registra como una constante a la hora de construir argumentos sobre la elección de la carrera, es la presencia de figuras autorizadas que incidieron en esas elecciones. Esos otros que influyen en la definición del sí mismo, sin que sea posible asignarle a una sola persona el lugar de causa determinante. Algunas de esas figuras trascienden la contemporaneidad del sujeto que habla para abarcar a personas que, perteneciendo a otro tiempo histórico, fueron transmisoras de un legado. Una profesora de Letras introduce en este sentido la noción de *arquetipo* y el peso de las mitologías en la propia historia biográfica como categorías para pensar la propia identidad como docente. Por otro lado, se observa que en los relatos referidos a la elección de la carrera ya se detectan algunas cuestiones que luego los estudiantes valorarían positivamente en las prácticas de estos docentes. Como por ejemplo, el haberse guiado por el gusto hacia el conocimiento; o la entidad que se le da a la pregunta.

b- Los inicios de la docencia universitaria:

En el caso de Física todos los entrevistados ingresaron a la docencia universitaria después de 1983, en pleno proceso de recuperación democrática. Algunos de ellos lo hicieron muy poco tiempo después de recibirse, a partir de los numerosos concursos que se abren en esa época. Otros lo harán un tiempo después, luego de doctorarse y, en la mayoría de los casos, de realizar posdoctorados en el extranjero. En términos generales, los recuerdos de esa etapa inicial remiten a una sensación de “hacerse solos”, sin el acompañamiento de un profesor con mayor experiencia

en la enseñanza universitaria. Cuestión que los llevó a ir generando herramientas propias, a estudiar solos, a generar y buscar su propia bibliografía.

Todos estos docentes son investigadores independientes del CONICET, o están por gestionar el ascenso de adjuntos a independientes. Los primeros pasos en el sistema científico los dieron apenas finalizada la carrera de grado, en los años '90, a partir de la obtención de becas de dicho organismo, que se configura como una estructura de posibilidades de formación académica en un momento histórico en el que estas eran escasas. En general sus trayectorias como investigadores recorrieron un camino más acelerado que sus trayectorias docentes. Es decir, son investigadores adjuntos o independientes en CONICET y Jefes de trabajos prácticos en la Facultad. En el caso de Letras, los docentes entrevistados también ingresaron a la docencia universitaria durante la post-dictadura. En su gran mayoría el paso inicial fue la inserción a alguna cátedra a través de la categoría de auxiliar de primera ad-honorem. En general, la pertenencia al CONICET no es lo más corriente en sus trayectorias académicas.

c-Articulaciones y tensiones entre la enseñanza y la investigación:

Las tensiones existentes entre estas dos funciones de un docente universitario había sido un tópico recurrente en las entrevistas a los estudiantes, quienes señalaban una desproporción, a favor de la primera, entre las horas dedicadas por los profesores a las prácticas de investigación y el tiempo destinado a la enseñanza. En efecto, de modo más marcado en el caso de Física, uno de los atributos a partir de los cuales se recordaba a los “buenos docentes” fue el hecho de que manifesten un “compromiso con la enseñanza”. Teniendo en cuenta lo anterior no nos sorprendió que los entrevistados hayan manifestado sus críticas respecto de esta tendencia – que estudiosos sobre el tema entienden que es global- a la desvalorización de la docencia dentro de las universidades⁶². En el caso de Física los cuestionamientos se dirigen en mayor medida a las políticas de evaluación que predominan en el sistema científico. Cuestión que se vincula estrechamente con las formas de obtención de reconocimiento y prestigio dentro del campo; entre las que predomina la cantidad de “papers” publicados en revistas con alto índice de impacto. Frente a esto, muchos de los investigadores expresaron su interés por realizar actividades por fuera de los parámetros de evaluación del Conicet. En este sentido, mencionaron experiencias de divulgación científica, experiencias teatrales recuperando algún acontecimiento de la historia de la ciencia, etc. Detectamos que aquellos investigadores que ya lograron la categoría de independientes sienten mayor libertad y seguridad para concretar proyectos de este tipo que aquellos que aún se encuentran en la categoría de adjuntos. Desde la perspectiva de Bourdieu (2006) podemos afirmar que la posición en el campo dirige las estrategias y las posibilidades

⁶² Sobre este punto véase, entre otros, Gibbons, 1998; Marquina, 2007.

objetivas de los agentes. En este sentido, las estrategias de subversión de algunos investigadores tienen lugar cuando ya se encuentran en una posición relativamente estable dentro del sistema científico. También, siguiendo esta línea, observamos En el caso de Letras, se realizaron críticas al sistema de incentivos, vigente desde las transformaciones de la década de 1990, el cual según muchos entrevistados habría condicionado la proliferación de investigaciones de baja calidad o, como expresaba una profesora, de “simulacros de investigación” que generarían ciertas tensiones en las comunidades académicas.

d- Representaciones sobre el conocimiento disciplinar y su transmisión:

Dado que los estudiantes habían calificado a estos profesores como “buenos transmisores”, nos interesaba particularmente su perspectiva respecto de esta cuestión. En el caso de Física observamos una preocupación generalizada por encontrar “argumentos sencillos para transmitir ideas complejas” (Dobry, 2012)⁶³. En este sentido, se relatan diferentes operaciones de “traducción” y “composición” (Latour, 2012); la búsqueda de analogías, de conexiones entre hechos aparentemente desconectados. Tienen lugar, asimismo, críticas a las tendencias actuales de fragmentación del conocimiento; hiperespecialización que iría en detrimento de una concepción más integral del saber. Uno de los profesores de Física establecía conexiones entre la fragmentación del conocimiento y la disociación de la identidad, relatando haberse embarcado en la escritura de un cuento – titulado *Multifacético*- en el que, recuperando vivencias de la infancia, intenta transmitir que comprometerse en varias actividades no es sinónimo de disociación, sino que es la manifestación de la identidad misma, que en definitiva es compleja y múltiple.

En el caso de Letras se destacó especialmente el carácter generalista y especializado del conocimiento humanístico, y la necesidad de recuperar el valor de la erudición. Una de las entrevistadas recordaba las palabras de un jesuita que había sido su profesor en los inicios del grado: “Ustedes son humanistas, entonces busquen tener mucha cultura general, pero busquen algo de lo cual puedan decir soy la persona que más sabe sobre esto en la Argentina...”

Por otro lado, independientemente de la carrera, en los relatos se despliega un saber sobre la enseñanza que excede al “saber erudito” y que tiene el estatuto de un “saber práctico”: involucra esquemas de pensamiento y decisión de los que depende la puesta en práctica de los saberes en una situación compleja (Perrenoud, 1994). En este sentido, nos encontramos con docentes expertos que pueden dar sentido a su trabajo; que ponen en funcionamiento el pensamiento en el proceso mismo de producción de sus prácticas. La metáfora del *artesano*, trabajada por Sennett (2009), cobra fuerza aquí, para dar cuenta de esta particular articulación entre pensamiento y acción.

⁶³ Estas ideas, además de haber sido transmitidas en la entrevista, fueron expresadas por uno de los docentes en un artículo sobre la enseñanza de la ciencia publicado en la web. Véase Dobry, 2012.

e- Representaciones sobre las nuevas generaciones de estudiantes:

En general, los docentes entrevistados sostienen que las nuevas generaciones de estudiantes tiene una menor motivación por el estudio y un menor grado de auto-exigencia que el que ellos manifestaban en su juventud. En el caso de Física refieren a las mayores facilidades de ingreso al sistema científico que tendrían los jóvenes en el presente, lo cual llevaría a considerar la carrera de investigador como un trabajo más y no como una vocación. Las mayores restricciones y dificultades presupuestarias que ellos tuvieron en el pasado los habrían condicionado a un esfuerzo personal significativo y a realizar un trabajo casi artesanal para convertirse en lo que hoy son.

En relación con lo anterior, algunos de los entrevistados expresaron percibir el declive de la idea de trascendencia a partir del acceso al conocimiento: “Nosotros soñamos con ganar el premio nobel, algo así.”, decía uno de los físicos entrevistados.

Tanto los docentes de Física como los de Letras sostienen que en los niveles anteriores del sistema educativo se ha dejado de enfatizar la cuestión de la disciplina del trabajo en relación con el conocimiento, esta idea de que para llegar a lograr lo que a uno le gusta se debe recorrer todo un camino de estudio y de aprendizaje de cuestiones técnicas, en el sentido de adquisición duradera de determinadas nociones básicas en las diferentes áreas del saber. Entre otras cuestiones, lo anterior guarda relación con las transformaciones en la relación entre ciencia y sociedad, que ya anticipara Weber (1972) a principios del Siglo XX y con las transformaciones sociales en el significado de la ética del trabajo en las sociedades posmodernas. Tendría lugar una nueva moral según la cual el trabajo duro no es algo moralmente valioso por sí mismo – la idea de autodisciplina como valor moral que se desprende de la ética “protestante” en Weber- sino un medio (lo más placentero posible) para alcanzar el desarrollo personal (Sennett, 1982).

Para finalizar esta exposición, me interesa volver a resaltar el valor de la incorporación de la perspectiva biográfico-narrativa en las investigaciones sobre la universidad. Atender a la dimensión de la experiencia de los sujetos, recuperada a través de sus relatos no implica – como creemos haber puesto de manifiesto- desconocer los aspectos más estructurales de la universidad como institución, ni desatender a las regularidades de las trayectorias académicas. De modo contrario, conduce a adentrarse en ese punto de “intersección entre los rasgos comunes expresables y el carácter infame de la interioridad individual” (Jay, 2009 en Carli, 2012).

Consideramos que la reflexividad sobre la propia experiencia formativa y profesional de los profesores universitarios, devenida en narración para sí mismo y para otros puede contribuir a sistematizar un saber hacer sobre la enseñanza que en muchos casos se encuentra en estado implícito.

Referencias

- Alliaud, Andrea (2001). La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje. *Propuesta Educativa -Flacso.* , v.23, n° 1 (p.p. 88 a 93).
- Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bourdieu, Pierre (2006). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Carli, Sandra y otros (2010). Transformaciones de los procesos de adquisición, producción y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio de caso centrado en las historias de vida de profesores/as de la Universidad de Buenos Aires del área de humanidades y ciencias sociales Proyecto PIP CONICET N° 1122010010050.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen- UNAM.
- Debray, Régis (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Dobry, Ariel (2012). *La ideología de la enseñanza de las ciencias*. Retirado en octubre 18, 2013 de <http://ciencianet.com.ar/1214/la-ideologia-de-la-enseanza-de-las-ciencias>.
- Frigerio, Graciela(2004). Los avatares de la transmisión en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos*. (p.p. 11 a 25).Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Gibbons, Michael (1998). *Pertinencia de la educación superior en el Siglo XXI*. Contribución a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, The World Bank, Washington DC. Retirado diciembre 1, 2011 de www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/Lectura.
- Knorr Cetina, Karin (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- García Salord, Susana (1996). Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1, 33-52.
- Goodson, Ivor (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona:Octaedro – EUB.
- Jackson, Philip (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Landesmann, Monique (coord.) (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.

- Latour, Bruno (2012) *Cogitamus: seis cartas sobre las humanidades científicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Latour, Bruno y Woolgar, Steve (1979). *Laboratory Life: the social construction of scientific*. Beverly Hills, Sage Publicaciones.
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Marquina, Mónica (2007). El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización. En Rinesi, Eduardo y Soprano, Germán (comps.) *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. (p.p. 145 a 173). Buenos Aires: Prometo-UNGS.
- Oliveira Bueno, Belmira; Catani, Denice y Pereira de Sousa, Cynthia (2002). *A vida e o ofício dos profesores*. Sao Paulo: Escrituras.
- Perrenoud, Phillipe (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible. En *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de IUFM*. (p.p. 25 a 31). Traducción de Gabriela Diker.
- Porta, Luis y Sarasa, Cristina (comps.) (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Remedi, E. (coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdez.
- Sanjurjo, Liliana (2002). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sennett, Richard (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- _____ (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sosa, Marcela (2004) .Los profesores de la facultad de Medicina. Sus concepciones acerca de la formación de grado. En *Cuadernos de educación*. Año III, Nº 3, Córdoba. (p.p. 99 a 106)
- Weber, Max (1972) *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

Entre la razón y el corazón
Docentes memorables en la enseñanza proyectual

M. Cristina Martínez
Silvia Adriana Branda

Informe de proyecto
Investigación biográfico-narrativa, disciplinas proyectuales, cooperación

Resumen

Entre el corazón y la razón, presenta un avance de la investigación en la FAUD⁶⁴, enfocado hacia la didáctica en las disciplinas proyectuales. Abordamos esta cuestión desde dos perspectivas complementarias: un marco conceptual que entiende la enseñanza y el aprendizaje disciplinar en su complejidad, de incipiente producción teórica respecto de su didáctica específica y otro campo mayor que atraviesa dicha especificidad, vinculante al desarrollo personal y profesional de los docentes, las prácticas significativas y las relaciones entre estudiantes y profesores. Desde aquí, en el marco de una perspectiva biográfico-narrativa en torno a los *docentes memorables*, trabajamos en la definición y profundización de una propuesta categorial específica a la enseñanza proyectual. Es en la palabra de estos profesores, -palabra que des-oculta, y materializa desde la memoria, donde visualizamos los modos, las creencias, las disputas y las búsquedas que apuntan a un horizonte colectivo: la profesión docente y las buenas prácticas como bien común.

⁶⁴ y ² Proyecto *En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales. Aportes desde la perspectiva biográfico-narrativa*. Instituto del Hábitat y el Ambiente, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), UNMDP.

Abstract

Between reason and heart, is a preview of the research focused on teaching of project-oriented discipline carried out in FAUD⁶⁵. We address this issue from two complementary perspectives: a conceptual framework from emerging theoretical production to understand the teaching and learning discipline in its complexity; a larger field related to the personal and professional development and relationships between students and teachers. From here, in the context of a biographical-narrative about memorable teachers' perspective, we work in defining and deepening of a specific proposal to project-oriented teaching. It is the voices of these teachers where we visualize the ways, beliefs, disputes and quests that point to a collective horizon: the teaching profession and practices as common good.

Referencias Metodológicas

Trabajamos con *docentes memorables*, en términos de aquellos profesores que son reconocidos y señalados por los estudiantes como importantes en su formación disciplinar, a partir de entrevistas semi-estructuradas, con un guión predeterminado. En la detección de estos profesores, utilizamos encuestas a estudiantes avanzados de la carrera, que identifican aquellos docentes que han sido significativos en su formación personal y profesional⁶⁶.

Didáctica específica: El Taller de Diseño

“uno de los problemas más complejos de la enseñanza: la enseñanza proyectual”, Litwin (2007: 20)

La investigación en torno a una didáctica específica en la enseñanza y el aprendizaje proyectual, reconoce una historia con matices, que podríamos sintetizar en estos términos: de la valoración implícita de la comunidad de práctica en torno al modo particular de enseñar y aprender lo proyectual, a la casi absoluta ausencia de explicitación de tales prácticas enraizadas en el Taller de Diseño. Ahora bien ¿qué distingue a la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas proyectuales de otras didácticas específicas? D. Shön (1992:90) asemeja el proceso de diseño con la paradoja de Menón y su maestro Platón, donde los estudiantes se sienten impelidos a buscar algo que todavía no podrían reconocer. En este sentido, el *proceso*, tanto como sus productos

⁶⁶ Presentamos aquí fragmentos de dos entrevistas realizadas entre los años 2010-13, que a los efectos de su lectura indicamos con las iniciales de los profesores (R.K y J.M.E.).

emergentes, constituyen una trama compleja, cargada de significados, *proceso* didáctico que, aunque enormemente valorado hacia el interior de la comunidad de práctica, no tiene voz propia, y solo la tiene el emergente de ese proceso: el producto. Es *a esa palabra* a quien interpelamos desde la perspectiva biográfico-narrativa en las entrevistas a los docentes memorables, para entonces interrogarnos en términos de sentido antes que de significados. Hablamos entonces de una complejidad insoslayable, que deviene en construcción de un espacio de aprendizaje en términos de los que define K. Bain (2007) como “entornos para el aprendizaje crítico”. Ahora bien: este *modo de ser* en la didáctica disciplinar ¿Cómo es para que sea? En palabras de uno de nuestros entrevistados:

A mí me parece bien, que el alumno discuta, tiene que discutir... los que tienen convicción en lo que hacen no se agarran de cualquier cosa que vos le decís. ... De hecho tratamos de hacer que las cosas sean razonadas y que el alumno explique, que explique sus decisiones (proyectuales) ...que tengan que explicar las razones que tienen para hacer las cosas de determinada manera, que no acepten lo que vos le decís porque vos lo decís, si no te cree que no lo haga...Les digo: creo que esto tiene que ser así, pero si vos no lo crees, hacelo como vos lo crees, y explicalo, sostenelo... porque yo ahora no me doy cuenta qué camino puede tener esto y por ahí vos sí...Me ha pasado muchas veces, eh. que un alumno te diga yo quiero hacerlo así y después lo llevan y te das cuenta que sí, que estaban bien...J.M.E.

Ahora bien ¿Es el Taller de Diseño siempre “un entorno para el aprendizaje crítico natural”? ¿es razón suficiente? Sin duda favorece las buenas prácticas, pero en modo alguno las garantiza: son los docentes memorables, quienes en él, van construyendo un *estilo* de cátedra distintivo, invitándolos a la reflexión y sumergiéndolos en los intereses de la disciplina.

Sé que no eligen esta cátedra porque sea fácil, no!...En general les aclaro que los que vienen a trabajar con nosotros van a trabajar más... Van a trabajar más entusiasmados pero más... más tiempo. J.M.E.

En la narrativa de nuestros entrevistados, el entorno para el aprendizaje crítico, que ya ha sido vivenciado por ellos como estudiantes, adquiere una perspectiva temporal-moral, donde el pasado entra en juego con sus verdades históricas para reubicarse como un eje biográfico causal, que justifica la acción presente y donde el futuro se afirma como posible horizonte.

Tenía grupos de amigos con los que trabajábamos juntos... Y era todo un hervidero eso, se hablaba, se discutía todo. Se trabajaba así, ... vos leías una cosa, la comentabas, se discutía, todo eso era... era una universidad fuerte ¿no? Una vida universitaria rica, muy rica...Eso fue una suerte bárbara. Y esa formación me sirvió para ubicarme en el mundo. J.M.E.

Lo fundamental es cómo te miran los alumnos, si cuando hablás te prestan atención, no porque uno diga cosas importantes, sino porque eso es lo que te da ganas de ubicarte mejor, de hacer más esfuerzo... claro, si vos crees que lo que estás diciendo vale la pena...Y vos

tenés que prestarle atención al alumno...J.M.E.

Narrativas⁶⁷ de docentes memorables

Los docentes memorables sobre los que trabajamos, transitan el espacio de *un saber particular*, que es tanto el relato de sus creencias como de sus prácticas, pero que no se cierra en la (auto) biografía. Sus narrativas se nutren de referencias al propio desarrollo, sin caer en la separación artificiosa entre lo *personal* o privado y lo *profesional* o público, de tal manera que todas las facetas de la personalidad del profesor se encuentran integradas en su relato (Fernández Cruz, 2012). En nuestra investigación, la biografía escolar da cuenta de un entramado poderoso entre la vida personal y profesional de los entrevistados, toda vez que son capaces tanto de reconocer las huellas de los buenos maestros que tuvieron:

Tuve algunas maestras hermosísimas de esas que, y creo que de ahí me quedó la marca, lo que más tenían era entusiasmo en que vos estés contento, en que hagas con gusto las cosas. No había verdugas, no había maestras de esas de: “tenés que hacer”, “tenés que saber”. Pero no era solamente conmigo: ellas eran así. Con lo cual yo no veía la hora de ir al colegio...”R.K.

Nuestros entrevistados pueden resignificar esa historia pasada, en una forma de plantarse en el presente que es valiosa tanto para sus clases como para la vida. Son polémicos y desafiantes:

Cuando estoy en un lugar donde me toca una materia o un grupo humano, que empiezan a hablar... y me aburro, digo: a mí eso no me pasaba en la escuela cuando aprendía a entender. Que me cueste, que tenga que ponerme sí, eso es otro tema. Porque no va a ser todo ¡Ay por la gracia de Dios! No, tenés que ponerte, pero eso sí ¡con alegría! Y hay esfuerzo, ¡hay esfuerzo! R.K.

Estos profesores entrevistados, seleccionados por los estudiantes como significativos en su formación personal y profesional, resignifican el Taller en un contexto de descubrimiento, estableciendo vínculos que categorizamos como de *cooperación*, basados en *relaciones interpersonales profundas, a largo plazo, pasionales, e imbricadas con el aprendizaje de habilidades específicas*. Hablamos de un vínculo particular, en el sentido que le otorga R. Sennett, cuando la caracteriza como “exigente” (2012:385). Un tipo de cooperación entre profesores y estudiantes, donde *la razón y el corazón* van tejiendo una telambre extensa e intensa. En nuestra

⁶⁷ “Narrar deriva ya del *narrare* latino, ya de *gnarus*, que es aquel que sabe de un modo particular; lo que nos hace pensar que relatar implica ya un modo de conocer, ya un modo de narrar, en una mezcla inextricable”. Bruner (2013:48)

investigación, el concepto categorial de cooperación⁶⁸ es de-construido a partir de los vínculos que la definen, de modo que no aparece como un modelo sino como un *modode ser y de hacer* esos vínculos, a partir de las evidencias de un entramado complejo. Hablamos de relaciones interpersonales profundas, que exceden largamente lo curricular:

Hace un tiempo, tuve un alumno en cuarto año que estuvo un tiempo enfermo, un día llamé a la casa para saber de él y hablé con los padres. Ellos me dijeron: “Ay Kuri, usted no sabe, qué gusto conocerlo, ¿usted sabe que mi hijo tiene locura con usted? Pregunta ¿qué día es hoy? Y si es lunes dice: ¡qué suerte, mañana tengo diseño!”. A mí me pasaba lo mismo: los sábados y domingos me aburría junto a mis primos, todo era fútbol. ¿Te das cuenta? ¡A ese alumno le pasó lo mismo conmigo! R.K.

Estas relaciones no se agotan en los límites temporales del año académico, sino que se establecen a largo plazo entre profesores y estudiantes.

La mayor cantidad de proyectos que tengo son aquellos que tienen que ver con la gente que conocí, que les toca hacer algo y vienen a preguntarme cosas..... yo creo que la gente es muy agradecida. Incluso aquellos que no me quieren mucho, que creen que soy un viejo cascarrabias. Que no creen que puedan ser mis amigos. Algunos se avivan de que no, de que hay una cosita ahí. Hay otros que se sienten amigos, y que me escriben unas cosas lindísimas. Terminan de ganar un concurso y me lo dedican. Son una maravilla de gente. R.K.

Constituyen relaciones que, alimentadas desde una dialógica *razón-corazón*, podemos describir como pasionales; esto si acordamos en repensar la pasión desde una concepción más generosa que aquella que le asignó el positivismo. Hablamos de relaciones pasionales como desafío a lo canónico, en cualquier campo del pensamiento.

En lo que yo creo, lo que tengo todavía presente es en despertar en la gente la inquietud de que estudiar, escuchar música, etc. es casi como estudiar el universo, es meterse en las moléculas entre tantas disciplinas marcadas que hay. Encontrar ese conductito, algunos contactos. El día que yo descubro esas conexiones anónimas..., y con eso, tratar de que encuentren amor, que se cuelguen de esas cosas que están entre las cosas. Hacer un poema con algo que no se toca, que no se ve. No es “no creo en lo que palpo”, al revés, creo mucho más en lo que no palpo. R.K.

Esas “conexiones anónimas” a la que alude nuestro entrevistado, y ciñéndonos al campo de las disciplinas proyectuales, no constituyen saberes abstractos y generales sino saberes propios de la disciplina y que están imbricadas con el aprendizaje de habilidades específicas. Cómo entender si no, en la didáctica disciplinar, ese proceso de enseñanza y aprendizaje -en gran medida

⁶⁸La cooperación puede definirse como un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro, como “la acción que se realiza juntamente con otro y otros individuos para conseguir un mismo fin” (Carreras, 1995:56). Para que este acto se considere cooperativo tiene que existir una reciprocidad; si no existe ésta, no podemos hablar de *cooperación*, sino sólo de *ayuda*.

cargado de misterio-, a partir del cual estudiantes y profesores se vinculan no sin esfuerzo, agonísticamente, hacia la adquisición de un pensamiento proyectual, de una “inteligencia proyectual” R. Fernández (2013:13). Una inteligencia proyectual que conjuga dos actividades creativas: la de aprender como desafío, como fomentador de pasión y compromiso vital con la transformación (Freire, 1974) con la de la creatividad como *producto* concreto de ese aprendizaje. Y en esa dualidad, el profesor memorable se expone frente a sus alumnos no sólo desde el discurso, sino desde el cuerpo que es la propia obra:

Yo uso mucho... la obra propia, la nuestra, sí, para... para enseñar porque, creo mucho, creo que a los alumnos les gusta también ver cómo los que vos les decía que hay que hacer, cómo lo hiciste vos ¿no? Aparte, inconscientemente, incluso cuando no estaba en la facultad, siempre me pareció que lo que uno hace tiene que tener un sentido didáctico ¿no? J.M.E.

Los modos que asuma el desafío de enseñar y aprender se construyen, se resignifican y recrean en estrecha interacción de aprendices y maestros. Y es aquí *donde la razón y el corazón* se convierten en componente esencial, permitiendo consolidar pertenencia por el objeto de conocimiento que es común. ¿Qué sucede entonces entre docentes y estudiantes que se relacionan desde la cooperación? ¿Qué sentidos adquiere y cuán profunda puede ser *esa* cooperación en la enseñanza y el aprendizaje? En nuestro trabajo, visualizamos una valoración en torno al proceso de una didáctica que asume características particulares, que da cuenta de un capital social – estudiantes y profesores memorables en nuestra investigación- que los compromete en relaciones dialógicas profundas y desafiantes, aún en sus limitaciones:

Son ellos los que me invitan a que convide, a que avance, a que diga, a que cuente. Son ellos, te tientan muchísimo. Tienen una atracción tremenda. ..Si no te encontrás con gente receptiva, no la que te dice “enséñeme”, no podés avanzar: yo mago no soy. ..Hay gente que cuando me jubilé, me mandó un mail que decía: “Tengo miedo de dejar de aprender, pero me salva pensar que en cualquier momento se va a abrir la puerta y usted va a volver a entrar”. Un poema, es para publicarlo... Y aparte saben que a mí me pasa lo mismo con ellos. Yo no podía entusiasmarlos, ni querer ampliar el universo, si no fuera por ellos. R.K.

Es en ese estado de *exigente cooperación* donde la didáctica disciplinar logra codearse con el arte y construir una comunidad potencial. Finalmente la universidad, esa institución que ha basado su existencia en el relato y la narrativa ¿podría desoír la propia voz, la de los docentes memorables?

Referencias

Bain, Ken (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España: Universidad de

Valencia).

Bruner, J. (2013) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carreras, LL. (1995) *Cómo educar en valores*. Madrid, Narcea

Fernández, R. (2013) *Inteligencia proyectual: un manual de investigación en arquitectura*. Buenos Aires, Universidad Abierta Interamericana.

Fernández Cruz, M. (2012) “Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente”, en: *Revista de Educación*, Año II N°4, (2012) Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, ISSN: 1853-1310, ISSN en línea: 1853-1326, Facultad de Humanidades, UNMDP.

Litwin, E. (2007) “Reflexiones en torno a una didáctica para la enseñanza proyectual”, En: Mazzeo C. y Romano, Ana M. (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires, Nobuko.

Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona, Anagrama.

Shön, Donald A.(1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós

Formação Docente em Questão: Um Estudo Comparado sobre o Plano Nacional de Formação de Professores e as Licenciaturas Brasileiras e Portuguesas

Coordinadora

Marielda Pryjma
Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Brasil
marielda@utfpr.edu.br

Participantes

Carlinda Leite
Universidade do Porto / FPCE. Portugal
carlinda@fpce.up.pt
Joana Paulin Romanowski
Universidade Católica do Paraná. PUCPR
joana.romanowski@gmail.com
Oséias Santos de Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Brasil
oseiass@utfpr.edu.br
Pura Lucia Oliver Martins
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – CNPq. Brasil
pura.oliver@gmail.com