

TRAVESÍAS DEL CENTRO A LAS PERIFERIAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

*La investigación biográfico narrativa
y las aperturas a dimensiones otras de currículo*

LUIS PORTA / ZELMIRA ÁLVAREZ / MARÍA MARTA YEDAIDE

Resumen:

Nuestra actividad investigativa comprometida con la formación de formadores ha generado, en los últimos diez años, una producción académica fecunda, sostenida en la identificación de ciertas categorías especialmente potentes para cualificar nuestra comprensión de la enseñanza. Este artículo describe los trayectos recorridos desde preocupaciones centrales y canónicas en la formación docente hasta cuestiones que podrían pensarse secundarias, pero que han surgido como aspectos esenciales de la buena enseñanza. Buscamos realizar una cartografía de los proyectos y compartir los hallazgos conceptuales y metodológicos alcanzados. Tal viaje a los inicios e hitos fundantes de nuestras investigaciones puede entenderse como una odisea, en espejo con una categoría *in situ*, o una travesía por el territorio de la formación de formadores no exenta de vicisitudes y resistencias, pero profusa en la generación de aprendizajes profundos.

Abstract:

Our research on the training of teacher educators has generated fruitful academic production during the past ten years, supported by the identification of certain especially powerful categories for evaluating our understanding of teaching. This article describes the roads traveled, from central canonical concerns in teacher education to issues that might be considered secondary, but which have arisen as essential aspects of good teaching. We have attempted to draw a map of the projects and share our conceptual and methodological findings. The journey to the foundation of our research can be understood as an odyssey parallel to an *in situ* category, or as a crossing through the territory of teacher education not exempt from vicissitudes and resistance, but profuse in the generation of profound learning.

Palabras clave: investigación cualitativa, autobiografía, didáctica, educación superior, formación de profesores, Argentina.

Keywords: qualitative research, autobiography, didactics, higher education, teacher education, Argentina.

Luis Porta, Zelmira Álvarez y María Marta Yedaide son integrantes del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Luis Porta es investigador UNMDP/CONICET. Funes 3330, Nivel 6, CP 7600, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: luis_porta@hotmail.com

Introducción

El Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIECC), de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), inauguró en 2003 un impulso para la profundización del análisis de cuestiones implicadas en la formación docente. Con una intención inicial exploratoria, identificó aspectos vinculados con la buena enseñanza y buscó profundizar, posteriormente, en la comprensión de su naturaleza. Los hallazgos condujeron no sólo a la conceptualización de las prácticas docentes valoradas sino también a un giro metodológico que instaló a la perspectiva (auto)biográfico-narrativa como modo privilegiado de indagación, pero también como estrategia de intervención en el campo de las prácticas y las representaciones sobre ellas.

En un primer momento, las categorías que iban surgiendo a partir de la indagación a estudiantes y los profesores que éstos señalaban como buenos docentes confirmaban las expectativas de consonancia con la literatura académica y los sentidos más informalmente construidos a partir de las propias trayectorias profesionales. Así se valoraba el respeto por el estudiante, la solvencia profesional-disciplinar y la dedicación a la tarea de los docentes y otras tantas cuestiones que, implícita o explícitamente, suelen caracterizar a los grandes maestros. Las entrevistas en profundidad permitieron un gran movimiento hacia la comprensión de las motivaciones de estos profesores distinguidos, sus sentidos profesionales inscritos en una trama de significados vitales, sus conceptualizaciones de la enseñanza y de los alumnos, las propias huellas en sus trayectorias. El análisis se hizo más personal, más íntimo, pero fuertemente consistente. El rastreo de los profesores memorables complejizó y profundizó las indagaciones, completando el sentido de los impactos de la formación docente. Quedaron completamente al descubierto cuestiones del amor, la pasión y otras emociones y se movió gradual, pero nítidamente, el foco de los estudios desde un conjunto de observables más canónicos hacia el planteo de inquietudes respecto de la enseñanza y los aprendizajes que, si bien se consideran académicamente como fronterizos, parecen ocupar un lugar protagónico en la formación docente concreta.

Este trabajo describe los pequeños pero significativos alumbramientos que la producción del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales ha provisto para la comprensión de aspectos primordiales de la enseñanza, incluyendo tanto los primeros hallazgos como las recientes

incursiones en perspectivas de pensamiento alternativas que, desde la periferia del canon académico, reclaman mayor atención respecto de los sentidos sociales de la formación docente.

Recorridos institucionales

Como anticipáramos, en la última década, el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales ha desarrollado y completado cinco proyectos destinados a indagar en cuestiones implicadas en la formación del profesorado, todos bajo la dirección de Luis Porta, y ha propuesto un sexto proyecto para el periodo 2014-2015.

En el año 2003, el recorrido en la investigación de la formación de formadores comenzó con el Proyecto *Buenas prácticas y formación del profesorado de Inglés*. Las preocupaciones en ese momento discurrían fuertemente en torno a la identificación de la buena enseñanza, categoría acuñada por Fenstermacher (1989) y problematizada en el marco de una Nueva Agenda de la Didáctica (NAD), que recuperaba para la enseñanza una dimensión política antes oculta tras un tecnicismo extremo. Los propósitos se organizaban, entonces, alrededor de la posibilidad de escrutinio del contexto inmediato –carreras de profesorado en la Facultad de Humanidades– con el fin de reconocer indicios de esta buena enseñanza que pudieran tanto arrojar luz sobre su naturaleza como propiciar cambios cualitativos en la formación docente. Este hito fundante de una producción académica extensa constituyó un inmenso bagaje de experiencias respecto de la formulación y validación de las categorías.

Dos años más tarde, un segundo proyecto denominado *Formación del profesorado II: la narración en la enseñanza* ya ponía de manifiesto la intención de intensificar la indagación en el paradigma hermenéutico, aprovechando las grandes posibilidades que la narración habilita para la comprensión de los fenómenos educativos y la profundización en los sentidos que los sujetos adscriben a sus experiencias en el mundo. Fundamentalmente de la mano de Clandinin y Connelly (1994), se apostaba aquí fuertemente al poder de construcción, resignificación y transformación del discurso como vía de acceso a los conocimientos de los grandes profesores pero, también, como agente catalizador de la reflexión respecto de la propia identidad profesional.

El proyecto *Formación del profesorado III: (auto) biografías de los profesores memorables* construía firmemente sobre la base de ciertas categorías nativas,

que señalaban relaciones primordiales entre vida personal y profesional, y la prevalencia de marcas o huellas indelebles de grandes maestros en las identidades profesionales de los buenos docentes antes identificados en los estudios. El enfoque (auto)biográfico-narrativo se consolidaba como metodología habilitadora de hallazgos que trascendían la búsqueda de una supuesta verdad hacia la posibilidad de la comprensión de los sentidos implicados en la buena enseñanza.

La exploración y profundización en las identidades personales-profesionales encontró un fuerte hilo de continuidad en *Formación del profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes*. Las narrativas de grandes profesores exponían teorías explicativas particulares, en las cuales el sentido y los estilos de la enseñanza se explicaban en relación con las trayectorias vitales, los personajes memorables y las verdades y sentimientos propios, nunca totalmente individuales pero tampoco “bajados” de una matriz común. Las entrevistas en profundidad y grupo focal permitieron confirmar aspectos asomados en el proyecto anterior, y dieron impulso considerable a uno nuevo que se detuvo en la consideración de cuestiones casi marginales en la producción académica sobre la formación docente.

De esta manera, *Formación del profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales e identidad profesional*, puso énfasis en el estudio concienzudo de las manifestaciones de entusiasmo, amorosidad y afecto que destilaban de las narrativas de los grandes profesores, con el convencimiento de que jugaban un rol central en la buena enseñanza. Se continuó con las entrevistas en profundidad, ampliando el universo de entrevistados a grandes maestros, memorables de los memorables, que volcaran ya casi al final de sus vidas expresiones respecto de la enseñanza, la disciplina y los alumnos en narrativas conmovedoras. También se amplió el bagaje de instrumentos y metodologías, administrando encuestas a referentes de la docencia y la investigación en el país y Latinoamérica, y se incursionó en la observación etnográfica, los diarios de clase y el cruce de narrativas docentes y estudiantiles como parte de un proceso de construcción de la historia de vida de un docente distinguido por sus estudiantes y colegas, señalado en estudios anteriores como ejemplar.

Esta trayectoria explica el proyecto recientemente iniciado, *Formación del profesorado VI: (auto)biografías y narrativas de instituciones, estudiantes*

y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial. Como se puede observar, esta etapa implica un crecimiento hacia nuevos campos, tanto teórico-conceptuales como de indagación empírica. Las cuatro líneas de trabajo previstas incluyen la continuidad de la investigación sobre los afectos, las personas y sus emociones en las aulas universitarias pero, además, incorpora la biografía institucional como posibilidad de exploración de espacios alternativos de escolarización, en una modalidad comparada Argentina-Brasil. Las narraciones de los estudiantes respecto de sus profesores y su aprendizaje toman nuevo impulso en este proyecto y se enriquece, problematiza y cuestiona la mirada teórico-conceptual de la didáctica desde la fuerte ruptura que propone la perspectiva decolonial, que brinda claves para comprender los sentidos de nuestras tradiciones académicas y los motivos de la exclusión de cierto tipo de pensamiento y prácticas de la enseñanza en nuestros escenarios.

Todos estos proyectos han provocado un inmenso crecimiento no sólo en términos de producción académica sino también como motores de iniciativas paralelas. Entre las actividades impulsadas por la investigación se destacan las *Jornadas del Profesorado*, que ya completaron su séptima edición y convocan a especialistas nacionales e internacionales de primer nivel así como a profesores genuinamente interesados y comprometidos con la enseñanza. Muchas otras jornadas, numerosos encuentros, simposios y reuniones científicas potencian la producción en el ejercicio dialéctico de lecturas, experiencias y narrativas, conjugando temáticas y territorios de exploración que tributan energicamente a la cualificación del entendimiento de cuestiones primordiales para la formación de los profesores, tradicionalmente desatendidas por la agenda clásica.

Los libros y revistas publicados, por su parte, recogen la producción internacional en el campo, difunden el material local y habilitan espacios de actualización e intercambio permanentes. Estas publicaciones generan diálogos diacrónicos, diásporas conceptuales, estímulos recíprocos para la indagación colectiva. Registran minuciosamente los recorridos teórico-conceptuales que guían las investigaciones y los aportes desde la experiencia enraizada en los contextos de trabajo propios.

Como puede advertirse, la red de relaciones profesionales construida a partir de estos hitos paralelos a los proyectos es sumamente enriquecedora para el flujo de conocimientos, experiencias e ideas que potencian

las indagaciones primarias. También ha sido potente en el desarrollo de trabajos subsidiarios al vincularse con tesinas, tesis y trabajos profesionales, habilitando la formación de investigadores y propiciando nuevas profundidades de análisis.

Finalmente, debemos destacar la actividad de las cátedras cuyos docentes están implicados en el Grupo de investigación, la formación de becarios, el dictado de seminarios de posgrado y la compilación y difusión de materiales bibliográficos que complementan los esfuerzos investigativos.

Recorridos metodológicos

En este análisis retrospectivo del crecimiento académico de nuestra producción, y necesariamente también de nuestra comunidad investigativa, difícilmente podemos evitar la observación desde el prisma de nuestras convicciones actuales en relación con el sentido de la investigación y los enfoques y metodologías que sirven a tal sentido. Si bien el recorrido se fundó a partir de definiciones metodológicas en gran medida convencionales, los hallazgos teórico-conceptuales surgidos de la propia investigación fueron definiendo gradual pero decisivamente la adopción del enfoque (auto) biográfico-narrativo como modo privilegiado no sólo para la indagación profunda sino también para la posibilidad de transformación educativa.

Desde el momento fundacional de la actividad del Grupo, se optó por la indagación de carácter cualitativo y enfoque interpretativo (Erickson, 2011), frente a la naturaleza inequívocamente compleja del objeto de estudio de las ciencias humanas. El hombre no se agota en lo observable; por el contrario, se desdobra infinitamente en el lenguaje. La palabra como vía de acceso al conocimiento torna ambiguo, situacional, relativo y provisional cualquier análisis formal y sistemático que aspire a una legitimidad científicista, desnudando la complejidad de su abordaje en la investigación.

El enfoque interpretativo de diseño naturalista habilita miradas sistemáticas y rigurosas que no pretenden encontrar el valor de verdad sino comprender e interpretar las prácticas humanas desde las tramas de significado que las originan y contienen, en una conciencia lingüística inexorable (Gadamer, 1992). Sobre el supuesto ontológico-epistemológico que no existen estructuras de significado independientes por fuera del hombre o los hombres, sino que sus explicaciones son, necesariamente, autointerpretaciones (Taylor y Bodgan, 1986), aquello a lo que accedemos

es valioso únicamente en el contexto de la significación que adquiere para quien lo narra. Dentro del paradigma interpretativo o hermenéutico, la narrativa se erige como forma de acceso a los conocimientos y a la vez como productora de los mismos. Como sostienen Connelly y Clandinin (2000), la narrativa es el análisis de las formas en que los seres humanos viven su mundo.

Quizá sea propicio recuperar en este punto la distinción de Bruner entre los modos paradigmático y narrativo del pensamiento (Bruner, 1988). El primero, inscrito en una tradición lógico-científica, es un conocimiento proposicional, generalmente prescriptivo, normado por reglas, principios o máximas que intenta clasificar, ubicar o incluir fenómenos dentro de ciertas categorías, en función de atributos compartidos. El modo narrativo celebra el caso único, su idiosincrasia, capaz de proveer una respuesta comprensiva, una clave hacia la interpretación de los fenómenos dentro de una trama de significación. Esta singularidad, sin embargo, no es estrictamente individual. La investigación narrativa concede el acceso a lo privado en lo público, así como revela lo público en lo privado en una suerte de amalgama que permite comprender lo singular como expresión siempre creativa de un colectivo dinámico. El individuo no escapa a su contexto histórico, y en su narrativa inevitablemente se intersecta su historia y la de la sociedad (Goodson, 2003).

La comprensión de la realidad como una entidad dinámica social, fuertemente condicionada pero nunca determinada por la educación tanto en sus versiones formales y sistemáticas como en sus apariciones culturales menos nítidas, pero tanto más eficaces, ha reforzado la opción narrativa. El sentido político que Litwin (1997) reclamaba para la Nueva Agenda de la Didáctica no era un agregado, sino el reconocimiento de una dimensión constitutiva, un agente activo poderoso en la enseñanza, que no podía sosegararse tampoco en la investigación. Asumiendo que la neutralidad y objetividad de la racionalidad tecnocrática no superaban el estatus de ilusión, se impuso la tarea de validar los descubrimientos desde paradigmas alternativos. La perspectiva narrativa ofreció así el acceso a un tipo de conocimiento narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001).

Dado entonces el carácter propicio de la narrativa para la especificidad de los contextos educativos, nuestras primeras indagaciones buscaron la palabra de alumnos que pudieran caracterizar la buena enseñanza. Se utilizaron

inicialmente encuestas semi-estructuradas, administradas a una muestra de la población estudiantil del profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. El análisis y categorización de la información recogida dejó al manifiesto tanto la inestimable riqueza de los relatos como la inevitable referencia a aspectos de la buena docencia más vinculados a la persona del profesor que a la teoría pedagógica. El conocimiento práctico, los modelos latentes (Lortie, 1975), el saber docente como “conocimiento personal” (Goodson, 2003:736) pugnan por ser entendidos en su contexto más potente, lo que incipientemente implicó una decisiva adopción del enfoque (auto)biográfico-narrativo como forma privilegiada de indagación de las cuestiones emergentes.

El enfoque (auto)biográfico-narrativo entiende la enseñanza como un relato en acción (Miguel, 1996), ya que existe una inversión del yo en el modo de enseñar (Goodson, 2003) que puede recuperarse en la autointerpretación de sí. Frente a una concepción discursiva de la individualidad, como expusieramos arriba, cobra sentido que se cuenten historias, se relaten vivencias, creencias y sentimientos que exponen “la urdimbre ética que conjuga intelecto y afecto” (Flores y Porta, 2012:58). Los aspectos biográficos y su relación con los contextos políticos y culturales constituyen las vías de acceso al conocimiento personal-profesional docente (Bolívar y Domingo, 2006), exponiendo a la subjetividad como una construcción social conformada por el discurso. La invitación a narrar los acontecimientos o sentimientos de la propia vida dispara un proceso reflexivo con un sentido contextual, dependiente de la pauta cultural (Ricoeur, 1995), que habilita una construcción creativa inédita más que una descripción de entidades cerradas.

El enfoque biográfico-narrativo no es, por tanto, meramente una metodología. Como señalan Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001), es un modo narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico de recuperar significado, de cualificar la comprensión de la realidad, más allá de ilusiones fácticas. Pero, fundamentalmente, es una forma de conjugar la investigación y la intervención (Fernández Cruz, 2013), de dinamizar el desarrollo profesional movilizándolo a los propios sujetos a partir de la invocación a narrarse.

Como puede observarse, la elección del enfoque (auto)biográfico-narrativo ha potenciado fuertemente la posibilidad de entender y de ge-

nerar transformaciones en el pensamiento pero, también, en las prácticas de quienes investigamos y los sujetos que nos acompañan con sus relatos. La metodología primordial ha sido la entrevista en profundidad, estandarizada y abierta (Ruiz Olabuenaga e Ispizua, 1989), con guiones flexibles que habilitaban el flujo de la narrativa y permitían la repregunta y el redireccionamiento hacia cuestiones emergentes en el relato. La muestra fue tomada sobre la base de las primeras encuestas estudiantiles, que señalaban a ciertos profesores como ejemplos de buena enseñanza. Seis docentes de las carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades constituyeron el primer grupo de entrevistados, algunos de los cuales participaron también de un grupo focal, a quienes se sumaron grandes maestros definidos por estos profesores, y la comunidad educativa en general, con trayectorias de varias década de enseñanza en el nivel superior –los memorables de los memorables.

La riqueza de las entrevistas despertó el interés por otros instrumentos de relevamiento y registro de información que pudieran completar y permitieran triangular los relatos. Así, se han incorporado en los proyectos más recientes la observación etnográfica, los diarios de clase y el análisis de textos complementarios que permitan avanzar hacia la construcción de historias de vida. También se han retomado las encuestas de corte narrativo para dar voz a estudiantes y referentes nacionales e internacionales del nivel superior en una escala más amplia que la posibilitada en la entrevista en profundidad.

Finalmente, resulta relevante explicitar que las variantes metodológicas recientemente introducidas se hallan impresas sobre un continuo que aboga por la comprensión y transformación de los escenarios educativos por parte de sus protagonistas. Nuestra producción académica actual es muy rigurosa en su caracterización del conocimiento como una compleja trama de significados sociales y culturales con una herencia temporal y una ubicación geográfica y corporal precisa, ubicua y contundente, necesaria e inevitable para la comprensión de las cuestiones a indagar. Si bien la corpo-política (Mignolo, 2002) del conocimiento ingresa como categoría teórico-conceptual en los últimos proyectos, su esencia se había manifestado tempranamente con los primeros esfuerzos metodológicos más tradicionales. El valor de la narrativa es primeramente político y secundariamente investigativo.

Territorios conceptuales

En esta pequeña empresa de reconstrucción del trabajo de la última década, que intenta reconocer los estímulos, los hallazgos y las intenciones alrededor de los esfuerzos de investigación sistemática y orgánica, es posible advertir una primera etapa alrededor de ciertos intereses teórico-conceptuales que coinciden temporalmente con la evolución de los primeros dos proyectos. Aquí la identificación de las buenas prácticas de enseñanza ofrecía claves para su caracterización, vinculadas al docente reflexivo, que brindaba información clara y era respetuoso y fundamentalmente comprometido con la tarea, apasionado por su trabajo, buscando la permanente realimentación de la experiencia de la enseñanza y los procesos de aprendizaje (Porta, 2006). En un sentido más ligado a la expresión concreta de estos rasgos en la clase, los primeros proyectos también recogieron pequeños, pero significativos hallazgos, en relación con el discurso áulico, reconociendo la prevalencia de la actitud dialógica (Álvarez, 2006).

Fue llamativo descubrir en este punto la dimensión moral de la buena enseñanza, traída al proyecto por los docentes y alumnos como forma primordial de caracterización del buen profesor (Porta, 2006). De hecho, las descripciones de las buenas prácticas docentes abundaban en comentarios referidos a aspectos profesionales o personales comúnmente asociados a valores y actitudes, aunque se daba por descontado, a veces explícitamente y otras frente a la repregunta, que subyacía la solidez académica. En otras palabras, todos los grandes profesores sabían mucho sobre el campo disciplinar, aunque esto era asumido como una base incuestionable, pero se destacaban fundamentalmente por el ejercicio moral de la enseñanza, generalmente expresado como el respeto, la generosidad, el compromiso, la humildad, el interés en el vínculo con el otro (Flores, 2012).

Otro gran hallazgo de la primera etapa fue la existencia de imágenes especulares (Jackson, 1999), es decir, un alto grado de identificación entre docentes y alumnos respecto de las prácticas encuadradas en la buena enseñanza (Álvarez y Porta, 2004). Especialmente llamativa fue la constatación de réplicas de estos idearios en las biografías de los grandes docentes cuando estos describían a sus propios mentores. Este hilo de coherencia no podía ser ingenuamente pensado como dado; valía la pena indagar sobre las formas y los mecanismos en que se construyen las identidades docentes-profesionales y se perpetúan en una aparente lógica hereditaria. Las entrevistas en profundidad proveyeron claves en este sentido, y expu-

sieron líneas de continuidad entre grandes maestros y sus discípulos que no pueden limitarse al universo de las ideas; la fuerza de los sentimientos, las emociones y el amor como contenidos de la formación docente se asomaban ya sin remedio.

Un aspecto notable de estas primeras indagaciones fue la amplia identidad que podía predicarse entre la literatura académica sobre la buena enseñanza y las caracterizaciones de los estudiantes y profesores de nuestros estudios. Si bien muchos docentes no conocían el trabajo de Litwin, o Fenstermacher u otros referentes contemporáneos de la didáctica, intuitivamente situaban sus preocupaciones en los mismos enclaves, reconociendo que gran parte de la buena enseñanza escapaba a una prolija gestión técnico-profesional de la clase para adentrarse en aspectos vinculares, morales, políticos y también comprometidos con la naturaleza compleja del aprendizaje. Los buenos profesores de nuestras investigaciones habían construido representaciones de la buena enseñanza sobre la base de su propia experiencia, que guardaban inmensa consonancia con lo que se escribía sobre ella; promovían aprendizajes significativos (Ausubel, 1968), ordenaban la clase con indicadores de avance (Ausubel, 1968), favorecían el aprendizaje autorregulado (Palincstar y Brown, 1997), buscaban la motivación intrínseca, querían enseñar a pensar (Perkins, 1997).

Estos hallazgos suscitaron nuestra curiosidad respecto del aprendizaje de la docencia, es decir, los hitos y personajes que en la formación profesional docente son contundentes como influencias persistentes en la identidad y el desempeño del profesor (Álvarez, Porta y Sarasa, 2009). Nos interesaba entonces profundizar en la génesis de ciertas representaciones, convencidos ya de que las respuestas novedosas podían hallarse en la vida misma, y no tanto en los contenidos de la educación formal y de que era necesario comprender estos aprendizajes por fuera, paralelos a los currículos prescriptos en el profesorado para integrarlos a la formación académica.

Abordamos entonces la vida misma de los grandes profesores, tanto en su dimensión biográfica como en los aspectos culturales e interpersonales que integran la trama de las experiencias vitales y sirven de alimento y marco a las representaciones y los idearios (Goodson, 2003). Los proyectos emprendidos entre 2008 y 2011 se ocuparon del estudio de los docentes a partir de sus propias voces, entendiendo que los relatos ofrecen interpretaciones pedagógicas que generan textos pedagógicos, como sostiene Litwin (2008). Categorías sumamente valiosas resultaron de las entrevistas en

profundidad administradas a seis profesores señalados por sus estudiantes como buenos docentes. La docencia como “viaje odiseico” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010a:97) es probablemente la más emblemática, una categoría nativa que da cuenta de la trayectoria profesional-docente que se embarca en aventuras al conocimiento, en general en el mar del campo disciplinar y, alternativamente, en las aguas de la enseñanza. Los “mentores” y “memorables” también surgen como categorías en los relatos para nombrar a aquellos que han trazado huella en la identidad docente, que han mostrado –más que enseñado intencionalmente– un camino, una forma de ejercer la docencia o recorrer la disciplina (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010b). Características recurrentes de estos docentes son la generosidad, la entrega y el entusiasmo. Algunos entrevistados mencionan el afecto, mientras otros más valientes usan palabras como el amor o la pasión, excomulgadas del territorio curricular prescripto para la formación docente pero fuertemente constitutivas de la identidad (Álvarez, Porta y Yedaide, 2012). “Pasiones intelectuales” fue una primera versión cuasi-eufemística de la fuerza que describen los grandes profesores cuando hablan de sus mentores pero que también manifiestan con opulencia cuando se refieren a su disciplina, la enseñanza y los estudiantes. Esta irrupción de la pasión como motor de la enseñanza nos situó violentamente en las fronteras de la investigación educativa, en territorios sutilmente negados y aún algo incomprendidos a los que nos hemos ocupado concienzudamente desde entonces (Porta y Yedaide, 2013).

En las entrevistas de esta etapa del recorrido, la intimidad de lo personal y lo profesional se hizo aún más evidente, se reveló el interés de los profesores por generar el aprendizaje y un alto grado de metacognición en las prácticas de docencia y su impacto (Álvarez y Porta, 2008). Los hallazgos presentaban, como anticipábamos, una incursión inevitable a cuestiones no canónicas, no siempre sujetas al tratamiento teórico-racional que, no obstante, seguían encontrando correspondencia en la literatura académica. Las preocupaciones de Fenstermacher y Richardson (2005), las investigaciones de Ken Bain (2005) y las publicaciones de D. Finkel (2008) y Sarason (2002), entre otros, señalaron concomitantemente las mismas cuestiones, compilando y sistematizando conocimientos y experiencias docentes del mismo tenor que las que encontrábamos en nuestras entrevistas. Incluso autores como Fried (1995) y Day (2006) se separaban nítidamente de las tradiciones más conservadoras para abordar, sin reparos,

la cuestión del afecto y la pasión en la enseñanza. Seguíamos siendo testigos de una suerte de producción paralela que puede explicarse en la base empírica de los estudios sobre la buena enseñanza: en la mayoría de los casos citados, la literatura académica se encarga de identificar las buenas prácticas docentes y retratarlas, lo que explicaría la consistencia entre lo contado por estos autores y lo relatado por los grandes maestros de nuestras investigaciones.

En lo que podríamos pensar como una tercera etapa, se produce un nuevo quiebre al poner en necesaria y saludable tensión los grandes bloques de coherencia antes identificados. El carácter inexorable y ubicuo de la pasión en la buena enseñanza había alcanzado el estatus de certeza, pero correspondía cuestionar su inocuidad o su inocencia (Flores, Yedaide y Porta, 2013). Intentando evitar un pensamiento ingenuo, advertimos que la pasión se manifiesta en relación con, al menos, tres objetos diferentes: la disciplina, los estudiantes o la misma enseñanza, insinuando una amplitud de sentido que podría oscilar fácilmente entre el narcisismo y el altruismo. La presunción de perversión, alteración, descontrol o irracionalidad clásicamente atribuida a la pasión está sublimada en el ideario contemporáneo de los docentes participantes cuando describen su propio apasionamiento como un valor enaltecedor (Flores, Yedaide y Porta, 2013). En otras palabras, se habla de la pasión como una fuerza, un motor que promueve el encuentro con el otro, el amor al conocimiento, la trascendencia haciendo, no obstante, algunas advertencias respecto de la falta de garantías de moral en una conducta apasionada. Unos cuantos docentes entrevistados en estos proyectos mostraron una explícita preocupación por personajes apasionados con gran capacidad de manipulación, sirviendo a intereses perversos como es el caso de algunas personalidades históricas cuyo apasionamiento es tan legendario como fuera destructivo en su tiempo.

Algunas otras cuestiones resultaron íntimas de la pasión: la seducción, la capacidad teatral de los buenos profesores, el ideal docente (Flores, Álvarez y Porta, 2013). Estos aspectos vinculados a la necesidad de implicar al otro, de convidarlo al conocimiento o a su búsqueda, de conmoverlo, son aún más urticantes en términos morales, mucho menos seguros, desdibujando fronteras entre lo lícito y lo ilícito en la enseñanza. Reflexiones en torno a estas cuestiones arrastraron hacia la revisión del sentido mismo de la docencia, el problema de la motivación en el aprendizaje, la necesaria asimetría en la relación áulica, entre otras cuestiones.

Todo este bagaje de categorías parecen descansar sobre un *ser docente* poco atendido en los currículos oficiales de formación de profesores en comparación con el *saber docente*, en el cual invertimos tiempo y esfuerzos considerables. Sabemos que la pasión educa; comprendemos que es una de esas huellas indelebles de nuestros mentores o memorables (Porta y Yedaide, 2013). El gran desafío sigue siendo conjugar los senderos paralelos de una formación asistemática pero altamente eficaz, con los programas de formación docente y sus conocimientos más encriptados y alejados –en apariencia, por como se presentan tal vez– de la experiencia del estudiante.

Esta etapa contemporánea de la investigación del Grupo presenta desafíos inéditos. Por un lado, las dimensiones líricas y épicas de los relatos han reclamado nuestra atención (Yedaide y Ojeda, 2013), y la profundización en la mirada a los grandes docentes nos ha dejado frente a nuevas categorías, tales como el “humor” como recurso didáctico (Porta y Flores, 2014a), la “resonancia emocional” (Porta y Flores 2014b) y la conceptualización del estudiante como “par antropológico” (Porta y Flores, 2014a). En paralelo, surgen inquietudes que trascienden el campo de la formación de formadores y se adentran en cuestiones epistemológicas, de corte social y políticas, imbricadas necesariamente en la educación en su sentido más amplio. La inestable legitimidad de las cuestiones del afecto, las emociones y el amor en la enseñanza nos ha revelado la abismal inequidad entre diversos tipos de conocimientos. Una inequidad que puede explicarse en su historia y las relaciones de poder que han gestado para occidente –entendido como un colectivo cultural, no excluyentemente territorial– un tipo de sólida legitimidad para algunas versiones de la verdad. La perspectiva decolonial ha habilitado posibilidades de comprender no sólo las tradiciones que sostenemos en los escenarios académicos sino también las resistencias a traer a nuestros entornos narrativas de la experiencia humana más líricas, poéticas o emocionales, altamente eficaces en la educación informal pero comúnmente excluidas de nuestras aulas (Yedaide, 2013).

El pensamiento decolonial que viene al auxilio frente a la necesidad de comprender exclusiones y resistencias en los currículos de la formación docente nos es relativamente inédito como unidad teórico-conceptual pero ancestral en sus afluencias. El Programa Modernidad-Colonialidad surge, de hecho, hacia finales del segundo milenio, como una apuesta a la implosión epistémica (Walsh, 2007) que nos libere de las cadenas que aún

nos sujetan. Si bien el Programa recupera y resignifica la obra de Fanon, Cesaire y luego Freire, aprovechando pero trascendiendo los aportes de la Teoría de la Dependencia, estudios culturales, subalternos y posmodernos, la literatura poscolonial y los estudios feministas, también se anidan –con un estrecho y significativo vínculo– en los movimientos sociales latinoamericanos. Es así que la perspectiva decolonial acerca la posibilidad de comprender cómo la colonización territorial, militar y política de América necesitó de la colonialidad del poder (Quijano, 1997), del ser (Maldonado Torres, 2008) y del saber (Lander, 2011) y la colonialidad cosmogónica (Walsh, 2007) para el control de las conciencias. La tesis principal postula que la decolonización no será completa hasta tanto podamos escapar al etnocentrismo –que es, primariamente, eurocentrismo– que aún domina sobre los mundos simbólicos. Tal colonialidad implica, entre otras cuestiones, la aceptación de una forma o modo de saber, local y contingente, que se presenta no obstante a sí mismo como universal, neutro y objetivo. Las ciencias sociales crearían la *ilusión* de una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005) que establecería jerarquías entre distintos tipos de saberes. Aquí podrían residir algunas explicaciones para comprender por qué ciertos contenidos de la formación docente, que son constitutivos del ser, pierden protagonismo y legitimidad en el currículo frente a la producción académico-científica.

La intención de rupturizar con lo dado se impone, frente a la muerte de un paradigma y la imposibilidad de avizorar aún su sucesor (Santos, 2000). Hacia la utopía, como propone el autor, es que orientamos ahora nuestras intenciones para explicarnos el estatus de los conocimientos dentro y fuera de la literatura académica, profundizar nuestro entendimiento sobre formas alternativas de educar en diversos contextos, y crecer en la comprensión de los grandes profesores, los sentidos que los guían y los impactos en los estudiantes. El objetivo primordial continúa siendo la remoción de los velos que dificultan una real transformación de la formación docente en la escala que la sociedad actual y la esperanza de creciente humanización de la vida.

A modo de cierre

La intención primordial del presente trabajo puede pensarse como una apertura a un diálogo, un convite al interior de nuestros trabajos, sus motivaciones e intencionalidades, los hallazgos, las luces y oscuridades que

presentan. Confiamos en que nuestros recorridos sean la primera línea de una nueva conversación, de un movimiento en espiral hacia la comprensión de las claves de una formación de profesores de calidad, entendida no como estándares a verificar sino como posibilidades de cualificación y mejora de la experiencia de los hombres y las mujeres en el mundo.

Creemos que la educación es inherente a la vida misma, inmensa, ubicua y natural; se da espontánea y eficazmente en entornos tan variados y diversos que abarcarla es una ilusión ingenua. Pero la formación docente es un proyecto conciente, intencionado y explícito en permanente competencia con otras narrativas, algunas espontáneas pero otras igualmente intencionadas aunque con intereses opuestos a la libertad y la justicia.

Como mencionáramos, comulgamos con Boaventura de Sousa Santos cuando propone situar su propio relato “entre la muerte y la utopía” (Santos, 2000:13); a sabiendas de que en la mortalidad del pensamiento está la posibilidad de caminar la transición hacia un nuevo pensamiento, de un paradigma incipiente que asoma tímidamente. Es la esperanza en este nuevo paradigma, en sus posibilidades de equidad, la fuerza motivacional que justifica los esfuerzos.

Esperamos encontrar en el lector un interlocutor dispuesto a transitar apasionadamente, humanamente, estas travesías en los bordes.

Referencias

- Álvarez, Z. (2006). “El discurso como unidad didáctica”, en Porta, L. y Sarasa, M. C. (coord.) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*, Mar del Plata: GIEEC-Facultad de Humanidades-UNMDP, pp. 245-266.
- Álvarez, Z. y Porta, L. (comps.) (2004). *La formación del profesorado. Abordajes teóricos y miradas prácticas*, Mar del Plata: GICIS, Facultad de Humanidades- UNMDP.
- Álvarez, Z. y Porta, L. (2008). “Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores”, en Porta, L. y Sarasa, M. C. (comp.) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*, Mar del Plata: GICIS, Facultad de Humanidades- UNMDP, pp. 219-246.
- Álvarez, Z.; Porta, L. y Sarasa, M. (2009). “Los caminos de la buena enseñanza a través de los relatos biográficos”, *II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”*. 23, 24 y 25 de abril, General Pico: Universidad Nacional de La Pampa, publicado en resúmenes y CD. ISBN 978-950-863-120-6.
- Álvarez, Z.; Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010a). “Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes”, *Profesorado*, revista de currículum y formación del profesorado, vol. 14, núm. 3.

- Álvarez, Z.; Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010b). “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”, *Revista de Educación*, núm. 1, pp. 159-179.
- Álvarez, Z.; Porta, L. y Yedaide, M. M. (2012). “Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables”, *Alternativas, espacio pedagógico*, núm. 65.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*, Nueva York: Holt.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia: Universitat de Valencia.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual”, *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), 1-43.
- Bolívar, A.; J. Domingo y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Ediciones Morata.
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1994). “Personal experience methods”, en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, Londres: Sage, pp. 413-427.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco: Jossey-Bass
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid: Narcea.
- Erickson, F. (2011). *A history of qualitative inquiry in social and educational research*, Lincoln: Denzin.
- Ferstenmacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (2005). “On making determinations of quality in teaching”, *Teachers College Record*, vol. 107, núm. 1, pp. 188-213.
- Fernández Cruz, M. (2013). “La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes”, entrevista, *Revista de Educación*, año 4, núm. 5, pp. 213-219.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*, Barcelona: Universitat De Valencia.
- Flores, G. (2012). *La buena educación: valores morales y profesores memorables*, trabajo profesional de especialización en Docencia Universitaria, Mar del Plata: Facultad de Humanidades/ Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Flores, G. y Porta, L. (2012). “La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico narrativa en la Educación Superior”, *Praxis Educativa*, vol. XVI, núm. 2, pp. 52-61.
- Flores, G.; Yedaide, M. M. y L. Porta (2013). “Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria”, *Revista de Educación*, año 4, núm. 5, pp. 173-188.

- Flores, G.; Álvarez, Z. y Porta, L. (2013): "El profesor ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios", *Revista de Educación*, año 4, núm. 6, pp. 215-230. ISSN papel: 1853-1318; ISSN en línea: 1853-1326.
- Fried, R. (1995). *The passionate teacher. A practical guide*, Boston: Beacon Press.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*, Salamanca: Sígueme.
- Goodson, I. F. (2003). "Hacia un desarrollo de las historias profesionales de los docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 733-758.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- 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*, Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires: Paidós.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*, Chicago: Chicago University Press.
- Maldonado Torres, A. (2008). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*, Bogotá: El Búho.
- Mignolo, W. (2002). "Geopolitics of knowledge and the colonial difference", *South Atlantic Quarterly*, 101 (1), pp. 57-96.
- Miguel, Jesús M. de (1996). *Autobiografías*, colección Cuadernos Metodológicos, núm. 17, Madrid: CIS.
- Palincstar, A. S. y Brown, A. L. (1997). "La enseñanza para la lectura autorregulada", en Resnick L. y Klopfer L. (comp.) *Currículum y cognición*, Argentina: Aique.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona: Gedisa, pp. 127-128.
- Porta, L. (2006). "La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes", en Porta, L. y Sarasa, M. C. (coords.) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*, Mar del Plata: GIEEC-Facultad de Humanidades-UNMdP, pp. 217-246.
- Porta, L. y M. Yedaide (2013). "La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios", *RAES- Revista argentina de educación superior*, año 5, núm. 6, junio.
- Porta, L. y Flores, G. (2014a). "Las buenas prácticas de enseñanza. El humor como recurso didáctico logopático en docentes memorables universitarios", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (en prensa).
- Porta, L. y Flores, G. (2014b). "Afectos y emociones en la enseñanza. La categoría nativa resonancia emocional en profesores memorables universitarios", *Alternativas, espacio pedagógico* (en prensa).
- Quijano, A. (1997). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", *Anuario Mariateguiano*, IX/9, pp. 113-121.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I: La configuración del tiempo en el relato histórico*, Ciudad de México: Siglo XXI.

- Ruiz Olabuénaga, J. I. e Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos, B. de S. (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política de la transición paradigmática*, vol. I, España: Descleé de Brouwer.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de la representación*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, S. y R. Bodgan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.
- Walsh, C. (2007). “Interculturalidad, colonialidad y educación”, *Educación y Pedagogía*, vol. XIX, núm. 48, pp.25-35.
- Yedaide, M. M. (2013). “Sobre la posibilidad de un pensamiento destituyente”, *III Encuentro internacional teoría y práctica política. Estado, política y transformaciones sociales en América Latina*, Mar del Plata, 11, 12 y 13 de diciembre.
- Yedaide, M. M. y Ojeda, V. (2013). “Panel: La investigación biográfico-narrativa en el campo de la didáctica del nivel superior: continuidades”, *1 Jornadas sobre formación del profesorado para el nivel superior: experiencias didácticas e investigación*, Mar del Plata, 11 y 12 de julio.

Artículo recibido: 5 de marzo de 2014

Dictaminado: 9 de junio de 2014

Segunda versión: 16 de junio de 2014

Aceptado: 19 de junio de 2014