



Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

**URDIMBRE ÉTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES: CONJUNCIÓN DE INTELECTO Y AFECTO EN LOS PROFESORES MEMORABLES.**

Resumen

Este trabajo recupera algunas categorías que se trabajan en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. En este artículo nos proponemos indagar en la “urdimbre” ética de la enseñanza a partir de los retazos narrativos de los estudiantes avanzados quienes definieron a los profesores memorables de nuestro estudio.

Los valores morales que los estudiantes perciben en sus profesores memorables, generan un espacio de análisis que nos permite vislumbrar aspectos de la docencia del Nivel Superior corridos de la mirada tecnocrática y no siempre tenido en cuenta en la práctica docente.

Palabras clave: Enseñanza, Formación, Universidad, Didáctica, Historias de vida.



Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

**ETHICAL WARP IN UNIVERSITY TEACHING FROM STUDENTS 'PERSPECTIVE: INTELLECT AND EMOTION ASSOCIATION IN MEMORABLE TEACHERS**

Abstract:

This paper revisits some categories from the research developed by The Education and Cultural Studies Research Group (GIEEC). The group has been studying for the last years good teaching practices at the School of Humanities from Mar del Plata State University, Argentina. The purpose of this article is to enquire the ethical *warp* of teaching from narrative pieces by advanced students who defined memorable teachers for our project.

Moral values that students perceived in those they considered memorable teachers, give origin to an analytical perspective of aspects of Higher Education Teaching away from a technocratic angle and which are not always taken into account.

Keywords:

Teaching, Education, University, Didactics, Life stories.

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

## URDIMBRE<sup>1</sup> ÉTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES: CONJUNCIÓN DE INTELECTO Y AFECTO EN LOS PROFESORES MEMORABLES.

Graciela Flores<sup>2</sup>

Luis Porta<sup>3</sup>

*Universidad Nacional de Mar del Plata*

Fecha de recepción: 10/04/2013

Fecha de aceptación definitiva: 27/05/2013

31

[...] son profesores que se destacan no sólo por su gran *erudición*, sino también por su *capacidad para transmitir su conocimiento* de una manera clara y precisa. Además brindan *estímulo* al mostrar *que sienten por lo que hacen un gran amor*". (Encuesta 16)

### 1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo se enmarca en el proyecto: "Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional" (2012-2013) desarrollado por el Grupo de Investigaciones en Educación y

<sup>1</sup> La categoría "urdimbre" es una categoría "in situ", resultante de una de las entrevistas realizadas a los docentes memorables. En este sentido, aparece como trama que permite configurar, leer, la conjunción entre afecto e intelecto en los profesores, tanto en su práctica como en la forma en que conciben esas vinculaciones.

<sup>2</sup> Especialista en Docencia Universitaria, Profesora en Filosofía. Actualmente se desempeña como Becaria de Iniciación en la Facultad de Humanidades y es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. [gracielafloras9-1@hotmail.com](mailto:gracielafloras9-1@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular regular de la asignatura Problemática Educativa. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Director del Proyecto: "Formación del Profesorado V: Biografías de Profesores Memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales y desarrollo profesional" (2012/13). Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Docente Investigador categoría I en el Programa de Incentivos a la Investigación. [luporta@mdp.edu.ar](mailto:luporta@mdp.edu.ar)

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

Estudios Culturales, que a lo largo del tiempo ha estudiado la buena enseñanza dentro del marco de la nueva agenda de la didáctica (Litwin 1997, 1998, 1999).<sup>4</sup>

En la actualidad existe una pluralidad de enfoques con respecto a los valores morales, que desborda las posibilidades de un investigador de recuperar todo el material referido al tema. Existen debates en torno al carácter absoluto o relativo de los valores, esto significa debatir si los valores son reductibles a la valoración realizada por los sujetos humanos o si se sitúan en una esfera ontológica o metafísica independiente. Es decir, el valor puede considerarse dependiente de los sentimientos subjetivos de agrado, desagrado u otros, o puede estimarse que lo que el ser humano hace es “reconocer” los valores como tales y los objetos valiosos (Ferrater Mora, 2004: 366).

Un motivo de tal pluralidad, proviene de las variadas visiones antropológicas que sustentan los enfoques de las diferentes disciplinas, y a su vez, a la diversidad de concepciones que coexiste dentro de cada una de éstas. Esto es así, puesto que los valores morales son inseparables de la condición humana, el ser humano, “sea éste considerado como creador de valores o descubridor de los mismos, será siempre el punto de referencia obligado” (Porta, 2003: 32).

Los problemas de la realidad contemporánea han llevado a asignarle especial interés a los valores en diferentes ámbitos de la investigación educativa. Como señala Edgar Morin, para enfrentar la complejidad de los problemas actuales y futuros de la humanidad, la educación tiene un papel fundamental, debería reformarse sobre fundamentos como la condición humana, la comprensión y la ética del género humano (Morin, 2001).

Con respecto a las propiedades morales de la educación, para Eisner (2002), la educación es esencialmente una empresa normativa que se ocupa del mejoramiento de la vida, en la que se destaca el plano axiológico de la enseñanza: “Los educadores se interesan en facilitar el aprendizaje y crear formas intrínsecamente satisfactorias de experiencia, y lo hacen de acuerdo con determinados valores” (Eisner, 2002: 32).

Fenstermacher (1989) afirma que en la investigación sobre la enseñanza están presentes tres aspectos de la filosofía: el análisis de los conceptos, la filosofía de las ciencias sociales y la teoría moral, que se emplean fundamentalmente para examinar la conexión entre la investigación de la enseñanza y la tarea profundamente moral de educar seres

---

<sup>4</sup> El GIEEC forma parte del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEEd) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sus investigadores son profesores de varias disciplinas en distintos profesorado de esta Facultad. Asimismo, se encuentran vinculados a la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, también de la unidad académica. El GIEEC comenzó estudiando la buena enseñanza con su proyecto “*Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica*” (2003-2005). Luego continuó con “*Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza*” (2006-2007). Seguidamente, emprendió el proyecto “*Formación del Profesorado III: Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes*” (2008-2009). Posteriormente se abocó al proyecto “*Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes*” (2010-2011).

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

humanos. Estima que la investigación sobre la enseñanza profundiza la comprensión de la misma y aumenta “la capacidad de enseñar de una manera moralmente justificable y sobre fundamentos racionales” y que las contribuciones de las investigaciones “se verán favorecidas” si los investigadores se preocupan por “las propiedades morales inherentes a la actividad de la educación” (Fenstermacher, 1989: 149-150).

Teniendo en cuenta la moralidad de la enseñanza, en este artículo abordaremos algunas categorías resultantes del análisis de las encuestas narrativas anónimas a los estudiantes que incluían: a) La identificación de los profesores de su carrera que consideraran ejemplos de buena enseñanza. b) La justificación de su opción por medio de frases breves. c) La mención de cinco palabras que a su criterio resumieran las características de la buena enseñanza de estos docentes. Posteriormente se identificaron los docentes memorables y se realizaron entrevistas biográficas en profundidad. Los profesores “memorables” pueden definirse como aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza.<sup>5</sup>

## 2. APORTES TEÓRICOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL PLANO MORAL DE LA ENSEÑANZA .

El filósofo Alasdair MacIntyre (2008) asigna gran importancia a la educación “en las virtudes” en sentido aristotélico, es decir, entendiendo al hombre como ser político y sobre todo, entendiendo al “hombre-como-podría-ser-si-realizara-su-telos” para lo cual se requieren ciertos preceptos morales. Afirma que en la modernidad el contenido de la moral pasó a ser un conjunto de mandatos privados de su contexto teleológico (MacIntyre, 2008: 75-86). De modo que su concepto de enseñanza, implica que se enseñe que “mi bien como hombre es el mismo que el de aquellos otros que constituyen conmigo la comunidad humana” y que no se puede perseguir el propio bien de manera antagónica al bien de los otros, porque “el bien no es ni peculiarmente mío ni tuyo ni lo bueno es propiedad privada” (MacIntyre, 2008:281).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Es posible identificar prácticas específicas que conforman el quehacer habitual de los profesores memorables. Pero también se trata de una cuestión de principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en las formas de intervención que los profesores extraordinarios fomentan en sus clases. Bain (2007:92-93) manifiesta que la clave para comprender la mejor enseñanza se encuentra en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su predisposición para tomarlos en serio y dejarlos que asuman el control de su educación y en su compromiso en conseguir que todas sus prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo con sus estudiantes (Porta, Sarasa y Alvarez, 2011: 195).

<sup>6</sup> El esquema moral aristotélico tenía tres elementos: “naturaleza humana ineducada, hombre-como-podría-ser-si-realizara-su-telos y los preceptos morales que le hacían capaz de pasar de un estado a otro”, la modernidad separó el segundo elemento del tercero, es decir, el contenido de la moral pasó a ser un conjunto de mandatos privados de su contexto teleológico (MacIntyre, 2008: 75-86).

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

Con respecto a la manera de entender la educación y las prácticas de enseñanza, Philip Jackson (2002) revisa la existencia de dos tradiciones antagónicas, presentes en los debates entre los educadores tradicionales y los progresistas, que contrastan los méritos de la enseñanza centrada en la materia o centrada en el alumno. Denomina a estas posturas: enseñanza “mimética” y enseñanza “transformadora”, para plantear su propio enfoque sin involucrarse directamente con las controversias mencionadas. La tradición mimética o epistémica, “se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un proceso imitativo” y en el método de enseñanza (Jackson, 2002:156). El conocimiento transmitido puede ser juzgado correcto o incorrecto, exacto o inexacto, por comparación con el conocimiento del docente o de algún material didáctico.

La tradición transformadora, mediante el empleo del adjetivo “transformador”, “describe lo que esta tradición considera que la buena enseñanza es capaz de lograr: una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones” (Jackson, 2002: 160).

Siglos atrás, se trataba de una “misión religiosa”, en el marco del contexto sociohistórico, más tarde, cuando la educación asumió una orientación laica, los educadores se propusieron conseguir una “transformación del carácter, la moral y la virtud”, en la actualidad, los rasgos que intentan cambiar los educadores se refieren a “actitudes, valores e intereses”. Esta manera de entender la enseñanza “suele verse como más elevada o noble que la de tipo mimético” (Jackson, 2002: 161). En cuanto al interrogante acerca de si las transformaciones en los estudiantes efectivamente se producen mediante las intervenciones pedagógicas, Jackson señala que si bien algunos estudios respaldan mediante pruebas testimoniales que “al menos algunos docentes efectivamente modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses y logran transformar de manera profunda y duradera por lo menos a algunos de sus alumnos” (Jackson, 2002: 164) su interés principal se centra en el aspecto práctico, es decir, de qué manera actúan los profesores para obtener esos “rasgos benéficos”. En tal sentido, identifica algunas formas características de enseñar, que denomina “modos de funcionamiento” de la tradición transformadora:

1. “El ejemplo personal”: Los rasgos de la enseñanza transformadora se vinculan con los docentes como personas que ejemplifican ciertos valores o actitudes, puesto que “casi todos los que ejercen la enseñanza saben ya que no puede enseñarse ninguna actitud, interés o valor, si el docente mismo no cree, quiere o valora aquello que muestra para ser emulado”.

2. “Persuasión blanda”: Los docentes “transformadores” sostienen una forma de autoridad más moderada que los docentes de la tradición mimética, su estilo de enseñanza es más retórico que basado en la prueba y la demostración, introducen una modalidad interrogativa que produce una “especie de inversión de roles”, parece como si el estudiante

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

enseñara al docente. “La superioridad de los conocimientos del docente, sean sustantivos o metodológicos”, no es tan clara como en la tradición mimética.<sup>7</sup>

3. “Empleo de narraciones”: Una función de la narrativa es moralizar, al relatar historias que se relacionan con formas de vivir (Jackson, 2002:165-169).

Para Jackson, hablar de enseñanza transformadora, es hablar de un “cometido moral” que significa que los docentes intentan que los estudiantes “se conviertan en personas mejores, no sólo más cultas y capacitadas”, sino también más virtuosos, más partícipes de un orden moral en evolución y un “cometido filosófico”, porque para cambiar a sus alumnos recurren a “medios no dogmáticos”, como la argumentación y la discusión, permitiendo que los estudiantes piensen por sí mismos.

El autor aclara que una enseñanza transformadora puede ocurrir sin una intención conciente de los docentes, quienes incluso “pueden pasar por alto las dimensiones morales de su labor”. Esta consideración establece la posibilidad de que en ocasiones se trate de aprendizajes transformadores incidentales, dentro del fenómeno de las “consecuencias imprevistas” de la enseñanza. Debido a esto, Jackson se pregunta si los docentes trabajan en esta tradición a veces sin saberlo, en tal sentido, introduce la posibilidad de eliminar la distinción tajante entre ambas tradiciones, puesto que además, la práctica de algunos docentes puede incluir de manera alternada aspectos de una u otra tradición.<sup>8</sup> Aun así, afirma que la tensión y rivalidad entre ambas tradiciones existe y permanece, debido a que se trata de “polos opuestos del pensamiento educativo” (Jackson, 2002:189).

Jackson expresa su interés en que los docentes reflexionen al respecto, para que no caigan en los extremos de cada tradición y logren que de la tensión surjan efectos constructivos y no destructivos. Si bien cree en la “improbabilidad de la reconciliación de las dos tradiciones”, aclara que hay casos de “inusuales docentes que parecen lograr una combinación casi perfecta de lo mimético y transformador” (Jackson, 2002: 190).

En *El oficio de enseñar*, Edith Litwin (2012) presenta tres corrientes teóricas que contribuyeron al análisis de la problemática de la enseñanza durante varias décadas.

La primera se enmarca en la “agenda clásica” durante las décadas del cincuenta y del sesenta, y pone el acento en la planificación del docente, entendido entonces como “buen planificador”.

<sup>7</sup> En la tradición mimética, los estudiantes aparecen como “doblemente ignorantes”, porque no saben lo mismo que el docente, en cuanto a “pericia sustantiva” (el dominio del conocimiento) y “pericia metodológica”; de modo que esta condición de ignorancia coloca al estudiante en un plano epistemológico inferior al docente (Jackson, 2002: 166).

<sup>8</sup> Jackson estima que difícilmente se encuentre en forma aislada la enseñanza exclusivamente mimética, o exclusivamente transformadora, sin embargo, es frecuente un “predominio” de uno de estos tipos de enseñanza en diversas situaciones. En tal sentido, manifiesta tres “generalizaciones” a modo orientativo: en las materias humanísticas hay un predominio de actividades transformadoras. El predominio transformador se observa también en los programas curriculares de las carreras correspondientes a humanidades. Además, hay una relación con el nivel educativo: en los primeros años de escolaridad parece haber una mayor inclinación natural de los docentes hacia la tradición transformadora que en los docentes que se desempeñan con alumnos mayores (Jackson, 2002:171-172).

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

La segunda, durante los setenta y ochenta, daba cuenta del impacto de la ciencia cognitiva en los estudios didácticos, incorporando estudios relacionados con las estrategias de pensamiento y los procesos metacognitivos y señalaba las diferencias entre el razonamiento del experto y del novato. Esta corriente teórica enfatizó la reflexión en torno a la práctica, centrándose en “el docente reflexivo” debido al impacto que la reflexión en torno a la clase, ejercería para mejorar las clases siguientes (Schön, 1998, Lipman, 1997).

El tercer enfoque que contribuye al análisis de la enseñanza, “estudia las clases en su transcurrir”, el papel de lo espontáneo en la toma de decisiones de los profesores ante situaciones imprevistas y la conformación de una “sabiduría práctica”. Si bien este enfoque tiene aspectos distintivos de los dos anteriores, la espontaneidad no es ajena a la reflexión (Litwin, 2012: 26). Al entender la enseñanza como práctica reflexiva, la reflexión se considera como una “metodología para el desarrollo del conocimiento” (Rué, 2009: 99) que involucra una práctica reflexiva del profesor, conjuntamente con estrategias facilitadoras de la reflexión para el alumno.

La reflexión del profesor, opera dentro de los propios sistemas de comprensión, entonces debe evitar transformarse en una solitaria reflexión introspectiva, en tal caso, “el profesor desarrollará su práctica profesional reflexionando sobre la acción, en relación con los parámetros que él mismo se fije. Por tanto, se produce un refuerzo de su práctica” por lo cual, es conveniente realizar una práctica reflexiva colaborativa con colegas (Brockbank y McGill, 2002: 129). En este sentido, cobran importancia los relatos de los profesores: “El esfuerzo de dar forma de narración a las experiencias vividas también crea sentidos y nos brinda la posibilidad de recuperar historias, tradiciones, maneras de pensar y obrar” (Litwin, 2012:19). Litwin observa que si bien durante décadas fueron muchas las razones por las que se sostuvo la importancia de enseñar, muchas veces “las razones de los educadores se instalan en el terreno estrictamente personal” lo que lleva a preguntarse por qué en las últimas décadas se han desvalorizado las razones personales (Litwin, 2012: 21).

Para Schön la práctica reflexiva implica reflexionar *sobre* la acción, pero también, reflexionar *desde* la acción, puesto que el hacer y el pensar son complementarios, entonces se necesita superar la idea de que existe una dicotomía entre ambos. De modo que se trataría de una “conversación reflexiva con la situación” considerando que las clases son singulares, de carácter único, y tratan con situaciones de incertidumbre e inestabilidad (Schön, 1998).

En esta práctica reflexiva de los profesores: “Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aun dentro de un torbellino de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exige que pensemos en ellas” (Litwin, 2012: 28).

Litwin sostiene el valor de reconstruir las prácticas y proseguir en el camino de la práctica reflexiva para generar buena enseñanza, en tal sentido: “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, (...) constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2012: 26).

La autora afirma que la “nueva agenda de la didáctica”, a diferencia de la agenda clásica, se sostiene en investigaciones empíricas, pero no se trata de un enfoque parcializado



Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

de la enseñanza que se sustenta sólo en teorías psicológicas, históricas, antropológicas, sociales, etc., de manera separada, porque en tal caso se mantendrían reduccionismos que evitan abordar la complejidad del hecho educativo. Los enfoques parcializados derivados de una sola corriente teórica, no constituyen una didáctica de nuevo tipo (Litwin, 2012: 37).

En *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Litwin (1997) había determinado los elementos que integran dicha nueva agenda: la reflexión en la clase, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la dimensión moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva.

Estas dimensiones fueron construidas con aportes de la psicología cognitiva y de la lingüística, e incluían categorías de análisis ausentes en la vieja agenda, tales como la problemática moral.

### 3. EL VALOR DE LA “BUENA” ENSEÑANZA.

Gary Fenstermacher (1989) advierte sobre la posibilidad de confundir el significado de “buena enseñanza” con “enseñanza con éxito”. Aclara que el término “enseñar” está vinculado al término “aprender” en una conexión semántica imbricada en el lenguaje, pero se trata de una relación ontológica, no de una relación causal. La relación ontológica significa que hay una dependencia entre la existencia de alguien que es enseñante y la existencia de alguien que es estudiante, en tal sentido, no habría dependencia causal lineal entre la enseñanza y el aprendizaje entendido como logro, o como éxito de la acción de enseñar. El aprendizaje entonces se entiende como resultado del estudiante, no como un efecto de la enseñanza como causa. Esto no implica asignar la responsabilidad de aprender únicamente al alumno, puesto que el profesor tiene responsabilidad en los logros o el fracaso de sus alumnos. Lo que resalta Fenstermacher a partir de la discusión de la dependencia ontológica, es que ésta permite una revisión del concepto de enseñanza, fundamentando la concepción de que “el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante” más bien el profesor instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido, sus tareas consisten en seleccionar y adaptar el material al nivel del estudiante, proporcionarle oportunidades para acceder al contenido, monitorear su progreso, darle oportunidades para ejercitar sus capacidades de estudio, estimularlo para que se interese en el material, e “instruirlo sobre las exigencias del rol de estudiante”. La principal diferencia de este esquema con respecto a las tareas del profesor con las actividades consideradas propias de la enseñanza en la bibliografía general sobre la temática, radica en que “el profesor es importante para las actividades propias de ser un estudiante”, no sólo para la “adquisición comprobada del contenido por parte del alumno” entendida ésta como rendimiento. Entonces, la dependencia ontológica de la enseñanza con respecto al aprendizaje, no justifica la deducción causal, en el análisis de lo que se considera una enseñanza con éxito (Fenstermacher, 1989: 150-156).

Ahora bien, con respecto a lo que se considera “buena enseñanza”, Fenstermacher señala un problema para su definición, que radica en que el adjetivo “bueno” no es sinónimo

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

de “con éxito”, en este contexto, la palabra “buena” tiene un sentido doble, “tiene tanto fuerza moral como epistemológica”. Entonces:

“Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher, 1989: 158).

Posteriormente Fenstermacher y Richardson (2005: 188) redefinen la buena enseñanza al incorporar el concepto de “enseñanza de calidad”, la que involucra el aspecto de la enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, y también incluye lo que denominan “enseñanza exitosa”, que se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos alcanzando un nivel de pericia razonable. Fenstermacher y Richardson puntualizan que la buena enseñanza es sólo uno de los cuatro elementos necesarios para que pueda darse una enseñanza de calidad, ya que debe existir voluntad y esfuerzo de estudio por parte del alumno, un medio familiar, comunitario y escolar sustentador de la enseñanza y del aprendizaje, oportunidades para enseñar y aprender materializadas en instalaciones, tiempos y recursos y, por último, buena enseñanza, como la hemos definido anteriormente. Si bien la buena enseñanza es sólo uno de los elementos, es el único que es directamente dependiente del buen profesor y en consecuencia la única condición sobre la que el docente puede intervenir expresamente. El enseñar y el aprender son considerados por los autores como dos procesos diferentes y si bien el objetivo último de la enseñanza es que los alumnos aprendan, el aprendizaje depende de un entramado de factores y condiciones internas y externas del cual la buena enseñanza es sólo una parte.

El aspecto moral de la enseñanza también es abordado por Fenstermacher y Soltis (2007), cuando se refieren a las virtudes morales e intelectuales en la enseñanza. Basándose en la fórmula “El docente enseña a los estudiantes ciertos contenidos para lograr ciertos fines” (Fenstermacher y Soltis 2007: 26) realizan una caracterización de diferentes “enfoques” de la enseñanza, a los que denominan: el “enfoque del ejecutivo”, el “enfoque del terapeuta” y el “enfoque liberador”.<sup>9</sup>

En el primero, el aspecto priorizado es la eficacia en la actividad del docente, su propósito principal es instruir al alumno en el conocimiento y en la adquisición de ciertas

<sup>9</sup> Los autores aclaran que en la práctica pueden encontrarse estos enfoques combinados, y que la caracterización realizada no obliga al lector a elegir o identificarse con alguno de ellos, sino que el objetivo es promover la reflexión en los docentes y en los docentes en formación. Aclaran que “los enfoques descritos en este libro son herramientas, no esquemas”, son recursos para ayudar al docente lector a “reflexionar sobre la clase de docente que usted es” y “sobre la clase de docente que usted quiere llegar a ser” (Fenstermacher y Soltis 2007: 154).

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

competencias. Sus antecedentes teóricos se hallan en el positivismo y en el conductismo psicológico.

El segundo prioriza lo que el alumno singular es y lo que puede llegar a ser, su propósito principal es el desarrollo de la personalidad del estudiante, su autoestima y su autenticidad. Sus antecedentes se encuentran en la psicología humanista, en la pedagogía crítica y en la filosofía existencialista.

El tercero, prioriza la calidad del contenido, entendiendo que “calidad” incluye la “manera” de dar clase y “las virtudes morales e intelectuales se consideran una parte del contenido” (Fenstermacher y Soltis 2007: 87). Su propósito es liberar la mente del estudiante para que llegue a practicar una libertad activa en un marco de responsabilidad humana. Sus antecedentes se encuentran en parte en la psicología cognitiva, pero sus fundamentos provienen de la filosofía y se remontan a Platón y Aristóteles. El enfoque liberador de la enseñanza “viene en desarrollo” desde la *paideia* griega. Los autores opinan que las tres formas de encarar la enseñanza son importantes para llegar a ser un buen profesor, sin embargo, sólo el enfoque liberador suministra un amplio fundamento teórico para la actividad de la enseñanza, puesto que “ningún otro enfoque ha expresado tan plenamente una visión de la conducta racional y moral con relación a la naturaleza de la educación” (Fenstermacher y Soltis 2007: 116). Las virtudes forman parte del contenido en este enfoque, porque al comunicar algún contenido, simultáneamente, el profesor enseña la “manera” en que enfoca y trata ese contenido, ya que los estudiantes no aprenden sólo de lo que el profesor les dice o de las tareas que les asigna, sino del “modo” en que lo hace. “La manera de ser del docente es esencial en el enfoque liberador porque determina en gran medida que el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender liberen su mente o simplemente la paralicen con datos insípidos e irrelevantes” (Fenstermacher y Soltis 2007: 84). Entre las virtudes morales, mencionan “la honestidad, la integridad, la disposición imparcial y el trato justo” y entre las virtudes intelectuales mencionan “la racionalidad, la amplitud de espíritu, la valoración de las pruebas, la curiosidad, un hábito mental reflexivo y un escepticismo prudente” (Fenstermacher y Soltis 2007: 86-87).

Los autores agregan una subdivisión en su categoría de enfoque liberador, al que denominan “liberador crítico” o “emancipador”. La tarea central de los educadores críticos, “es ayudar a cada uno de sus alumnos a descubrir hasta qué punto su vida está construida por influencias como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores del grupo dominante de la sociedad” (Fenstermacher y Soltis 2007: 143). El objetivo es ayudar a los estudiantes a que se liberen de ciertas restricciones a su libertad de elegir, tomando conciencia de estas limitaciones, pero además, convirtiéndose en agentes de las soluciones a los problemas mediante “la acción o praxis, como la llaman con frecuencia los liberadores críticos” (Fenstermacher y Soltis 2007: 144).

Dentro de este enfoque crítico, se puede mencionar a la pedagogía crítica.<sup>10</sup> Sus representantes se ocupan de la educación en términos políticos, pero asignan gran

<sup>10</sup> La pedagogía crítica se construyó sobre el trabajo filosófico de la Escuela de Frankfurt y está siempre modificándose según nuevas perspectivas teóricas y nuevas ideas procedentes de distintas culturas, nuevos

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

importancia a la eticidad de la misma. Con respecto a lo ético, esta pedagogía sustenta sus elaboraciones teóricas en el valor de la libertad. Un principio fundamental es que la dimensión ética de la educación, es previa a las cuestiones epistemológicas y al dominio de habilidades técnicas. Según Norman Denzin, las prácticas pedagógicas siempre son morales además de políticas, la pedagogía crítica se desenvuelve en el “terreno de una ética basada en la praxis” y “pone en escena una ética de la posibilidad (...) cimentada en prácticas que encarnan amor, esperanza, cuidados y compasión” (Denzin: 2008: 183).

Para Henry Giroux, los educadores: “Debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo tiempo asumir la tarea fundamental de educar a alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad” (Giroux, 2008:19).

Para Paulo Freire: “La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los estudiantes” (Freire, 2009:35).

Para Peter Mc Laren (1997) se necesitan principios éticos para orientar la dirección de la pedagogía crítica y ésta debe evitar el reduccionismo económico y ocuparse de las formaciones culturales en la construcción de subjetividades de los alumnos. Los teóricos críticos también deberían considerar una reforma curricular “que vincule la razón a los valores y a la reflexión ética sobre la emancipación y la justicia social” (McLaren, 1997: 51).

En el marco de este contexto crítico, la enseñanza exige una opción por la supresión de las condiciones que producen sufrimiento humano y un compromiso con la transformación social. En tal sentido se entiende que el fin de la educación es la emancipación de los estudiantes, se trata de lograr auténticas prácticas de libertad (Freire, 1990, 2009, Giroux, 1990, 2003, 2004, 2008, Mc Laren, 1994, 1997).

La buena enseñanza se vincula también con *los valores morales inherentes a la forma democrática de vida*. Estos valores democráticos son señalados por Don Finkel (2008) en *Dar clase con la boca cerrada*, cuando se refiere a algunas estrategias que los buenos profesores emplean en sus clases. Caracteriza la buena enseñanza como aquella que crea circunstancias que conducen a los estudiantes a alcanzar aprendizajes relevantes, pero aclara que no siempre se sustentan en la clase expositiva. De estas prácticas de enseñanza no expositivas, se ocupa en su obra. Ofrece imágenes de la buena enseñanza de profesores que se comprometen para ayudar a los estudiantes a aprender, por ejemplo, favoreciendo su capacidad de indagación. Estima que “la indagación misma es inherentemente democrática” y que: “Un profesor que quiera preparar pensadores independientes estará comprometido con el fomento de objetivos democráticos en su aula” (Finkel, 2008:195). En estos casos se

---

problemas y también según diferentes circunstancias y contextos educativos. La pedagogía crítica se entiende como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de autonomía, libertad y poder, son tan importantes como los temas que se enseñan. No se trata de un método ni de una forma de adoctrinamiento, es un proyecto que consiste en dignificar a los estudiantes para que asuman su propio poder como agentes críticos, proporcionándoles conocimientos y habilidades para que amplíen sus capacidades de cuestionar los supuestos que legitiman hábitos sociales restrictivos y para que asuman su responsabilidad de intervenir en el mundo (Mc Laren y Kincheloe, 2008).

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

hacen presentes valores morales como la tolerancia y el respeto por el pensamiento del otro, puesto que crean un entorno de aula que invita a la participación democrática y también la fomenta (Finkel, 2008: 196).

Un componente moral indispensable en un aula democrática es la confianza del estudiante en sí mismo, en sus pares, en el docente, y la confianza del docente en sus alumnos. La confianza en el estudiante es “un valor profundamente democrático” (Finkel, 2008:195).

Para Edith Litwin, el concepto “buena enseñanza” hace referencia directa a “buenas prácticas de enseñanza”. Afirma que: “Las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2012: 219).

La buena enseñanza se relaciona con la manera particular en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, las prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1998: 158-159).

Las estrategias creativas de los docentes pueden generar una buena enseñanza, Litwin menciona, entre otras, la enseñanza mediante problemas y la simulación como estrategia de formación ciudadana. Sobre esta última, estima que: “La educación moral no sólo es aprender a actuar autónomamente con justicia y equidad, sino también la capacidad para entender las situaciones de los otros” (Litwin, 2012 103-105).

#### 4. EL ENFOQUE METODOLÓGICO DE NUESTRO ESTUDIO.

El marco metodológico que nos permite profundizar el abordaje de nuestro objeto de interés, es la investigación cualitativa, que es adecuada cuando la finalidad es comprender a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana. Investigamos la enseñanza, como afirma Shulman (1989) “comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos” (Shulman, 1989: 9). Consideramos que se trata de una “investigación microsocia interpretativa” en cuanto se centra en las personas, en sus acciones y sus desempeños en sus posiciones sociales, en este caso, como miembros de una comunidad educativa, así como en sus interpretaciones de sus experiencias cotidianas, sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio y hacia sí mismos (Sautu et al., 2005: 59).

Adoptamos específicamente el enfoque narrativo, puesto que “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (Porta, 2011: 267). La adopción de este enfoque no se limita a una simple metodología para la recogida y análisis de datos, ya que representa un enfoque en sí mismo dentro de la investigación cualitativa, el cual se sustenta en una serie de supuestos (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001).

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

En la investigación narrativa, los textos surgidos (en este caso de la encuesta narrativa) son enfocados desde una doble vertiente filosófica que incorpora el giro hermenéutico y el giro lingüístico. Este marco filosófico permite tematizar los relatos, asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete, puesto que establece un diálogo con el texto, sin excluir el reconocimiento de sí mismo como sujeto portador de significados. El investigador forma parte del proceso, es “coautor” de la narración (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001: 124).

Con respecto a la narrativa, es pertinente recordar un interrogante planteado por Ricoeur (1996): “¿Cómo, en efecto, un sujeto de acción podría dar a su propia vida, considerada globalmente, una cualificación ética, si esta vida no fuera reunida en forma de relato?” (Ricoeur, 1996:160). El filósofo coincide con MacIntyre (2008) en lo concerniente a la “unidad narrativa de una vida”, que es la idea de una concentración de la vida en forma de relato que actuará como punto de apoyo al objetivo de la vida buena, siendo entonces esta unidad narrativa, la piedra angular de la ética de ambos filósofos. Estas nociones se inscriben en la concepción de ambos de “identidad narrativa” que se opone a la concepción sustantiva o sustancialista de la identidad.

42

## 5. RETAZOS NARRATIVOS DE LAS ENCUESTAS ESTUDIANTILES.

La encuesta realizada a grupos de estudiantes avanzados en los Profesorados en Letras, Filosofía y Geografía, incluía un primer ítem donde los estudiantes mencionaron a los profesores que consideran ejemplos de buena enseñanza. Del análisis de su elección surgieron los nombres de los profesores que posteriormente fueron entrevistados en profundidad. En el segundo ítem se les solicitó a los alumnos que explicaran con frases breves el por qué de su elección y en el tercero se les pedía que proporcionaran cinco palabras clave que resumieran las características de la buena enseñanza de los docentes previamente elegidos por ellos, con la intención de relevar los valores morales inherentes a su enseñanza. Según se observa a partir del análisis de las encuestas, los docentes memorables de nuestro estudio, son ejemplos de buena enseñanza por dos aspectos fundamentales, su experticia profesional y las cualidades propias de su personalidad.

### a- Buena enseñanza: combinación de experticia profesional y cualidades personales.

La “experticia profesional” de los docentes incluye tres elementos fundamentales: el conocimiento que los profesores tienen de su disciplina, su manera de preparar sus clases y su manera de tratar a sus estudiantes (Bain, 2007). En cuanto a la experticia profesional de los docentes elegidos por los alumnos, así lo expresan en el ítem 2:

Los considero con *buena formación académica*, con buena predisposición para exponer una cátedra. (Encuesta 1)

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

Explican tantas veces como sea necesario para asegurar la comprensión. *Poseen muchos conocimientos* para satisfacer cualquier duda". "Se caracterizan por su claridad para "bajar" la teoría a la práctica. (Encuesta 8)

Existe una gran dedicación en *preparar sus clases y exponer los temas* o tienen una notable facilidad para lograr *explicar de una manera accesible* cuestiones complejas. (Encuesta 12)

Los elegí porque incentivaron mi estudio. Porque me aclararon dudas. Porque me permitieron notar nuevas formas de trabajo. *Porque tenían buen trato con el grupo.* (Encuesta 13)

Los docentes mencionados fueron elegidos por su *conocimiento*, por responder todo tipo de dudas y por *la buena predisposición ante los alumnos* para cualquier consulta, sin importar horarios ni momentos del día. (Encuesta 28)

Según Bain (2007), entre las características de los mejores profesores se encuentran el conocimiento profundo de su materia y la manera en que preparan su docencia, puesto que para los mejores educadores: "enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan" (Bain, 2007: 62). Sin embargo, afirma que el conocimiento de su materia no es condición suficiente para llegar a ser un profesor extraordinario, porque "si lo fuera, cada gran erudito podría ser un gran profesor" (Bain, 2007:27). Se trata de una concepción de la buena enseñanza que no valora sólo la profundidad en el conocimiento de la propia disciplina, sino también "el compromiso con los asuntos éticos" (Bain, 2007:17-19).

La gran mayoría de las expresiones de los alumnos en el ítem 2 *integra* apreciaciones sobre la *experticia profesional* de los profesores y apreciaciones sobre las *condiciones morales personales* de los profesores:

Considero que estos son profesores que se destacan no sólo por su gran *erudición*, sino también por su *capacidad para transmitir su conocimiento* de una manera clara y precisa. Además brindan *estímulo* al mostrar *que sienten por lo que hacen un gran amor.* (Encuesta 4)

Son docentes que tienen *claridad* al explicar los temas, son *responsables* con su trabajo, ya que se les nota el *compromiso* al hacer de una clase un reto en donde se aprende, comprende y participa. (Encuesta 22)

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

Puede observarse que son ejemplos de buena enseñanza por su *buena formación académica*, una *actitud responsable en la planificación de las clases*, por aportar material didáctico y fomentar el debate crítico. (Encuesta 16)

En el ítem 3 de la encuesta, también los conceptos de los alumnos se refieren tanto a *experticia profesional* como a *condiciones personales* de los docentes. Todos los conceptos mencionados por los alumnos son los siguientes:

Buena relación. Interacción. Interés. Didáctica. Formación. Amplitud. Diálogo. Apertura. Comprensión. Paciencia. Respeto. Cordialidad. Buena predisposición. Análisis crítico. Cercanía. Flexibilidad. Formación del debate. Intercambio. Acompañamiento. Disposición para escuchar. Interés. Empatía. Apoyo. Rectitud. Planificación. Claridad. Dinamismo. Disposición. Enseñar a pensar. Exigencia. Participación. Aceptar opiniones. Ganas de trabajar. Preocupación por el aprendizaje. Conocimiento. Precisión. Experiencia. Idoneidad. Energía. Organización. Accesibilidad. Compromiso. Responsabilidad. Pasión. Amor. Vocación. Estímulo. Autoevaluación. Humildad. Inteligencia. Creatividad. Aceptan críticas. (Grupo encuestas total).

Según Day (2006) a los alumnos les importa la formación académica de sus profesores, la conjunción entre lo que saben en el campo disciplinar y sus conocimientos didácticos, pero es fundamental tener en cuenta que a los alumnos también les importa: *Lo que el profesor es como ser humano*; la *pasión* que manifiesta por su materia y por la enseñanza; la *confianza* que deposita en sus alumnos; la forma de *valorar* el desempeño de los alumnos y, su *compromiso* con la enseñanza (Day, 2006:54-57). Teniendo en cuenta estas consideraciones y nuestros intereses para este artículo, seleccionamos del ítem 3, los conceptos de los alumnos directamente vinculados con *aspectos morales* de la enseñanza:

Buena relación. Interacción. Interés. Diálogo. Comprensión. Cercanía. Intercambio. Acompañamiento. Disposición para escuchar. Empatía. Apoyo. Participación. Aceptar opiniones. Accesibilidad. Estímulo. Amplitud. Apertura. Paciencia. Respeto. Cordialidad. Buena predisposición. Rectitud. Ganas de trabajar. Preocupación por el aprendizaje. Energía. Compromiso. Responsabilidad. Pasión. Amor. Vocación. Humildad. Inteligencia. Creatividad.

#### **b- Cualidades personales de los profesores memorables.**

Para Bain (2007), la clave para comprender mejor la mejor docencia se encuentra en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su predisposición a tomarlos en serio y en su compromiso en conseguir que las prácticas surjan del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores. Los mejores profesores intentan tomarse seriamente a sus estudiantes como seres humanos, y los tratan de la misma forma como podían tratar a cualquier colega: con justicia, compasión y preocupación (Bain, 2007: 92).



Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

Según Day: “Los alumnos necesitan que los docentes sean capaces de ser ellos mismos en la clase, que combinen su persona con lo profesional, que se apasionen con lo que enseñan y con quienes reciben su enseñanza, que tengan fines morales, que se comprometan con una enseñanza creativa, que nunca se presenten sólo en relación con sus competencias técnicas y que reconozcan que la enseñanza y el aprendizaje comprometen las emociones y el intelecto propios y de los alumnos” (Day, 2006:78).

En las encuestas de nuestro estudio, los alumnos destacan los valores personales de los profesores elegidos. Los conceptos mencionados por mayor cantidad de alumnos que se refieren a cualidades personales de los profesores manifestadas en su relación con ellos, son los siguientes:

Compromiso. Responsabilidad. Pasión. Amor. Vocación. Respeto. Humildad. Energía. Estímulo. Diálogo. Comprensión. Interés. Participación.

Estos conceptos están presentes en las expresiones de los alumnos en el ítem 2 de la siguiente manera:

- Compromiso

Los elegí por su actitud, *compromiso*, tener pasión por lo que hacen. (Encuesta 11)

Tienen compromiso real con su tarea. [El subrayado es del alumno]. (Encuesta 8)

- Responsabilidad

Además de la enseñanza *apoyan* al alumno. *Se interesan por el futuro de sus alumnos*. (Encuesta 11)

Experiencia docente y *responsabilidad* frente al alumnado. (Encuesta 26)

Son docentes *responsables* con su trabajo, ya que se les nota el *compromiso* al hacer de una clase un reto en donde se aprende, comprende y participa. (Encuesta 21)

Puede observarse [...] una *actitud responsable* en la planificación de las clases. (Encuesta 29)

- Respeto

Trato cordial y *respetuoso* hacia los estudiantes. (Encuesta 17)

Los elegí por *respetar* las opiniones de los alumnos”. (Encuesta 6)

Tolerancia con los alumnos, estímulo a la participación y colaboración con los alumnos. (Encuesta 29)

Interés en fomentar la participación de los estudiantes, *cuyos aportes son valorados*. (Encuesta 24)

- Pasión

Son docentes que poseen una *gran pasión* hacia su trabajo y lo reflejan en sus cursadas. (Encuesta 31)

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

[Nombre] por lo *apasionado* de su discurso, [Otro nombre] principalmente por su *actitud pasional* frente al curso. (Encuesta 29)

Los profesores seleccionados [...] son profesionales que además, transmiten a los alumnos su *pasión* por lo que hacen. (Encuesta 11)

Enseñan con *pasión*. (Encuesta 13)

La *pasión* con la que dictan sus clases ha sido decisiva en mi elección. (Encuesta 32)

#### - Amor

Sienten *amor* por la tarea docente. (Encuesta 16)

Brindan estímulo al mostrar que sienten por lo que hacen un *gran amor*. (Encuesta 24)

Los elegí por demostrar un gran “amor” por la docencia y la materia. [El entrecomillado es del alumno]. (Encuesta 33)

#### - Participación

La buena enseñanza se vincula también con *los valores morales inherentes a la forma democrática de vida*. Estos valores democráticos son señalados por Finkel (2008) cuando se refiere a algunas estrategias que los buenos profesores emplean en sus clases. Estima que: “Un profesor que quiera preparar pensadores independientes estará comprometido con el fomento de objetivos democráticos en su aula” (Finkel, 2008:195). En estos casos se hacen presentes *valores morales como la tolerancia y el respeto por el pensamiento del otro*, puesto que crean un entorno de aula que invita a la participación democrática y también la fomenta (Finkel, 2008: 196).

Los alumnos atribuyen gran importancia al interés que los profesores elegidos muestran por fomentar la participación de los estudiantes en sus clases. En sus expresiones del ítem 2, lo manifiestan de la siguiente manera:

En el desarrollo de la clase se les da *participación* a los alumnos. (Encuesta 3)

En especial [Nombre] se esfuerza por alentar que el alumno *piense por sí mismo*”.

Predisponen al *diálogo*, ayudan a pensar. (Encuesta 11)

Su interés en fomentar la *participación* de los estudiantes, cuyos aportes son valorados. (Encuesta 41)

Interacción con el alumno, incentivación del *pensamiento crítico* por parte del profesor. (Encuesta 37)

Promueven el uso de la *discusión* y de la razón. (Encuesta 39)

Puede observarse que son ejemplos de buena enseñanza (...) por fomentar el *debate crítico*. (Encuesta 18)

Se caracterizan por su *apertura hacia la exposición de los alumnos*: preguntas, argumentaciones, *posiciones divergentes*. (Encuesta 46)

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

En los conceptos clave del ítem 3, la palabra “participación” aparece con frecuencia, conjuntamente con otras que se vinculan con dicho concepto:

Participación. Interacción. Diálogo. Intercambio. Disposición para escuchar. Aceptar opiniones.

Cullen (1996) afirma que es importante que la enseñanza se ocupe del pensamiento crítico y del diálogo respetuoso, porque en la actualidad se necesita un sujeto social pluralista, capaz de respetar las diferencias, de dialogar con razones. Aclara que el pluralismo no es “mera tolerancia” sino la posibilidad de compartir proyectos comunes con quienes piensan diferente. Uno de los valores democráticos es la participación, que, como forma de vida democrática, implica valores morales como la solidaridad, la responsabilidad y una convivencia justa, pero también la enseñanza debe contribuir a “descubrir y desarrollar el cuidado solidario del otro” (Cullen, 1996: 39-43).

47

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN.

Los resultados del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes, muestran que en su apreciación de los profesores que consideran ejemplos de buena enseñanza, la gran mayoría de ellos valora simultáneamente la *experticia profesional* de los profesores y las *condiciones morales personales* de los profesores. En lo que respecta específicamente a sus cualidades morales, la mayoría de los estudiantes destacó el compromiso, el respeto, la pasión, el entusiasmo, el amor y el interés que muestran en fomentar la participación en clase.

Estos hallazgos pueden vincularse con las reflexiones de Bain, con respecto a los buenos profesores, quienes, según afirma, enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual pero también *ético y emocional* de sus estudiantes porque estiman el valor de una “educación integral”. Además, se toman en serio a todos sus estudiantes, y tratan a todos y cada uno de ellos con respeto (Bain, 2007:85-90).

En este trabajo recuperamos la centralidad de los valores morales en la educación. Las categorías sobre las que trabajamos se apoyan en esos principios morales que son recuperados por los estudiantes: esa “urdimbre” ética que conjuga intelecto y afecto abre nuevas “miradas” en torno a lo que pasa en las aulas universitarias: miradas que no podemos desmerecer y que deben ocupar la centralidad del debate en relación a la “buena enseñanza” y el “buen aprendizaje” en la Universidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.

Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

Brockbank, A. y Mc Gill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata: Madrid.

Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Denzin, N. K. (2008). "La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza". En Mc Laren, P. y J. Kincheloe (eds) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fenstermacher G. y J. Soltis (2007). *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

Fenstermacher, G. D. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). "On making dererminations of quality in teaching", *Teachers College Record*, Vol. 107, Nº 1: 188-213.

Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía abreviado*. Buenos Aires: Sudamericana.

Finkel, D. (2008) *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universitat de Valencia.

Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. M.E.C. Madrid: Paidós.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (2008). "Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica". En Mc Laren, P. y J. Kincheloe (eds) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P., R. Boostrom, y D. Hansen (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. de la Torre.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Graciela Flores y Luis Porta

Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables.

Litwin, E. (1998). "La investigación didáctica en un debate contemporáneo". En Baquero, R. y Cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.

Litwin, E. (1999): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en: A. Camilloni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

MacIntyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.

Mc Laren, P. (1997). "La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo". En *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Porta, L. (2003). *Educación y Valores. Los jóvenes al culminar la escolaridad obligatoria*. Mar del Plata: Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Porta, L. (2011). "Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior" en Pisano, M., A. Robledo y M. Paladini (Comps.) *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Porta, L. Sarasa, M. C. y Alvarez, Z. (2011). "Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior" en *Revista de Educación* Nº 3. Año 2. EUDEM-CIMED: Mar del Plata.

Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Sautu, R., P. Boniolo, P. Dalle y R. Elbert (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

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