

Docentes memorables

Memorable professors

María de Lourdes Moscoso Amador^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-5992-9530>

Lauro Fernando Pesantez Avilés² <https://orcid.org/0000-0003-1799-0795>

¹Universidad del Azuay, Cuenca-Ecuador

²Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca-Ecuador

*Autor para la correspondencia: Imoscoso@uazuay.edu.ec

RESUMEN

El hecho de despertar y lograr interés en los alumnos es una tarea que ha ocupado a múltiples teorías de enseñanza, así como también a metodologías pedagógicas, pero no siempre se llega a una conclusión clara acerca de cómo es que esta memorabilidad es alcanzada. Entonces, ¿cómo se logra ser un docente memorable?, ¿cuáles son las características que cumplen aquellos profesores que dejan huellas en sus estudiantes?, ¿cómo son las biografías de quienes perduran en la memoria de quienes han pasado por sus aulas?

El presente artículo de carácter descriptivo de revisión teórica, pretende llevarnos a reflexionar de qué manera la vida de los docentes, puede guiarnos a través de relatos a descubrir y entretener discursos con la finalidad de reconstruir sus prácticas de buena enseñanza, que hacen de estos docentes, sujetos de memorabilidad. Los autores de mayor relevancia en el tema son Luis Porta y su grupo de Investigación, y Ken Bain con su estudio *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. De acuerdo a sus postulados, se puede llegar a identificar a los docentes memorables a través de sus historias de vida y narrativas biográficas, las cuales reflejan conceptos como memorabilidad y memoria y su rol en la constitución de buena enseñanza.

Palabras clave: biografías, criterios de memorabilidad, docentes memorables, narrativa.

ABSTRACT

Awakening interest from the students' part is a task which has obtained attention from teaching theories and pedagogical methodologies. However, it has not been proved how exactly this interest is achieved. Therefore, questions as, how is it possible to become a memorable professor? Which are the characteristics those professors meet that leave imprint signals in their students? How are the biographies of those who stay in the memory of the people who have gone through their classrooms? Have arisen.

*The current descriptive and revision article intends to take readers to reflect on how professors' biographies could guide us through narrative to discover and shape how these individuals became memorable. The authors with greater impact on the topic are Luis Porta and his research team, as well as Ken Bain with his study *What the best College Teachers Do*. According to their assumptions, it is possible to identify memorable professors through their life stories and biographic narratives which reflect concepts of memorability and memory, and their role in the constitution of good teaching.*

Keywords: *biography, criteria for memorability, memorable professors, narrative.*

Recibido: 1/2/2021

Aceptado: 1/6/2021

INTRODUCCIÓN

Conocer cómo son las historias de algunos docentes y qué es lo que les permite dejar una impronta, una huella, un legado, lo que les constituye como memorables, trascendentes, saber qué significa para ellos la educación, la buena enseñanza con su implicación moral y epistemológica (Fenstermacher, 1989), el papel de los afectos en el aula; así como del proceso enseñanza y aprendizaje en su vida personal, profesional e institucional constituye la base de la presente reflexión.

Este artículo se enmarca en el trabajo del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que se dedica a la investigación dentro del marco de la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 2004). Este grupo centra su trabajo en

las buenas prácticas de enseñanza en las universidades, con énfasis en las emociones y los afectos de aquellos profesores calificados como memorables. Su objetivo es analizar historias de vida que aporten datos sobre la identidad profesional de estos docentes que les ha llevado a adquirir la categoría de memorables. Lo que inició como una búsqueda de una definición de la buena enseñanza, posteriormente involucró a la narrativa como instrumento para intentar encontrar lazos con las experiencias de formación de docentes. A partir de entonces la investigación dejó de tener como sujetos a los docentes y pasó a buscar y analizar historias de vida de docentes memorables. El año 2003 marcó el inicio de trabajos que han aportado datos acerca de cómo la buena enseñanza deja huellas imborrables. Este grupo dirigido por el Dr. Luis Porta, centra su estudio en proyectos de narrativas que producen relatos de docentes sobre sus experiencias en acción. Como resultado, se han producido numerosas tesis doctorales que han constituido un gran avance en este campo.

Por otro lado, Ken Bain, autor norteamericano, ha realizado investigaciones en el tema por más de 15 años y a más de 100 docentes universitarios. Durante el estudio de Bain, se aplicó encuestas a cientos de estudiantes, se conversó con profesores sobre colegas considerados memorables a la vez que se solicitó nominaciones vía correo electrónico. Originalmente se valoraba con puntuaciones, las cuales debían ser extremadamente altas, pero luego se vio la necesidad de añadir otras evidencias, como resultados de los estudiantes, análisis de materiales, entrevistas. La muestra final llegó a estar constituida por 35 sujetos, los cuales fueron observados ya sea en la totalidad de su hora de clase o en parte de ella, posteriormente se sostuvieron conversaciones bastante informales sobre su docencia, y luego entrevistas más formales. Como resultado de este escrutinio, se llegó a conocer un poco más a fondo qué saben los mejores profesores, cómo se preparan, qué esperan de sus estudiantes, cómo los tratan, qué hacen cuando enseñan y finalmente cómo evalúan. (Bain, 2007)

El presente trabajo descriptivo se centra en la conceptualización e indagación en las categorías de buena enseñanza y sus prácticas, en la memorabilidad y en el papel que desempeña la narrativa biográfica como «(re)-creación de la historia» (Porta y Ramallo, 2017, p. 167), al momento de categorizar que docentes pueden ser llamados memorables. Es así como Edith Litwin (2008) propone que estos relatos son interpretaciones del mundo que llegan a producir auténticos textos pedagógicos.

Hasta el momento, en Ecuador no existen registros de estudios sobre docentes memorables y que los constituye como tales. Por esta razón, el presente artículo

reflexivo, presenta como objetivo acercarse a los criterios que algunos docentes cumplen y son así caracterizados por sus estudiantes como docentes dignos de recordar.

Docentes memorables

La enseñanza es uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por las vidas de sus estudiantes, y solo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. En la mayoría de los casos, su ingenio perece con ellos y las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió sus prácticas. (Bain, 2007, p. 13)

Hablar de docentes memorables es hablar de buena enseñanza, de vocación, de entrega, de pasión. Implica interés por la otredad, enseñanza y aprendizaje rizomático, inagotable capacidad de asombro, avidez de conocimiento, vocación marcada por el otro y condición de sabio. Memorabilidad docente implica urdiembre que se va entretejiendo entre la dimensión personal y la profesional.

No es coincidencia que esta combinación, entre lo personal y lo profesional, es lo que sale a relucir en las biografías narradas de muchos docentes memorables y esta memorabilidad es precisamente lo que se busca analizar a través de las interpretaciones de los relatos de vida de algunos docentes.

Constituyen ejes fundamentales conceptos como la narrativa biográfica, la buena enseñanza y la memorabilidad, los mismos que serán analizados en tres diferentes apartados.

Memorabilidad y memoria

Hablar de buena enseñanza, es ineludiblemente, hablar de memorabilidad y las características que deberían cumplir los docentes para adquirir la categoría de memorables. Para Porta, un docente memorable es aquel que ha dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010) y «son sin duda generadores de buena enseñanza». (p. 162)

Hablamos de memorabilidad entendida en el sentido de recuerdo, de memoria, de ser evocados por alguien. En el sentido de restaurar, de recopilar verdades, historias, experiencias. En el sentido «de revalorización y recuperación de la memoria histórica

como denuncia y como baluarte para restablecer la identidad y el valor» (Bolívar y Domingo, 2006, p. 12). En el sentido también de la necesidad de recontar historias que no pueden ni merecen ser obviadas.

Para que un docente sea recordado, es necesario que lo que hizo haya dejado una impronta grabada en la memoria del otro. Viene a la mente un docente cuando este tocó, marcó, dejó huella en el recuerdo, por algo que hizo o dejó de hacer, por algo que enseñó o compartió, por algo que sintió y lo proyectó. Es invaluable el segmento profesional que deja huella, como es también invaluable lo personal de lo que se despojó y a la vez adquirió en su relación con el otro.

Al hablar de memorabilidad, estamos hablando de memoria, pero no una memoria biológica, sino una memoria histórica, una memoria construida sobre la base de la biografía, una memoria propia y una memoria del otro; del otro en relación con el sujeto; una memoria en términos de pasado, pero también de presente y de proyección al futuro. Una memoria con la cual no todos recordamos lo mismo ni mucho menos lo hacemos de la misma manera. Una memoria única, generadora, catalítica, liberadora. Una memoria creadora y recreadora también.

Al momento de pretender relacionar la memoria con la buena enseñanza, podríamos estarnos adentrando en lo que Murillo (en Porta y Ramallo, 2017) llama «la pedagogía de la memoria» (p. 172), que podría venir a estar constituida por los relatos de las vivencias de los maestros o las narrativas de cualquier forma de vida escolar. La memoria consiste en pensar con distancia la experiencia misma de vivir la escuela (pp. 175-176).

Murillo en su entrevista manifiesta: «Hay que hablar de lo que nos ha pasado y de lo que nos pasa, para poder efectivamente acceder a un nivel de comprensión de la memoria y de comprensión narrativa de dicha situación histórica: esta es la finalidad superior de una pedagogía de la memoria» (Porta y Ramallo, 2017, p. 178). Según Murillo, esta memoria no interesa desde el punto de vista biológico, más bien se la toma con una mirada inter y transdisciplinaria, que guía a una familiaridad profunda con la memoria colectiva y la memoria cultural.

Es importante también para Murillo la diferenciación entre una cultura anamnética de una cultura amnésica, quien, al no querer escuchar las voces del otro, terminan por caer en el olvido. El autor afirma que a este uso de la memoria se lo debería tomar como lo que realmente este ofrece: una potencia liberadora y una lección del pasado útil para el presente. (Porta y Ramallo, 2017)

Al hablar de memorabilidad, los sujetos que están siendo reconocidos como tal, no solo hablan a través de su propia voz, sino que también son recordados a través de las voces de otros, voces que dan testimonio de cuanto quedó en su memoria, voces que otorgan significado, que reconstruyen y que dan cuenta de lo que para ellos hizo que ciertos docentes se conviertan en seres dignos de ser recordados, en seres memorables.

Hablar de memorabilidad implica hablar de huella. «Huella del pasado en el presente; en tanto que el futuro es la expectativa de un mejor presente que corrija el pasado; pero ambos, pasado y futuro solo pueden ser pensados desde un presente que nos duele o simplemente nos interesa o nos afecta», con esta frase Murillo instala la memoria en la narrativa al afirmar que «la memoria no es nada sin el contar y el contar no es nada sin el escuchar». (Porta y Ramallo, 2017, p. 183)

La narrativa biográfica

A pesar de que metodológicamente hablando, la narrativa-biográfica está dentro del enfoque cualitativo, en la actualidad se le ha llegado incluso a considerar como un tipo de investigación independiente ya que cuenta con un enfoque específico y propio, distinto del convencional cualitativo (Bolívar y Domingo, 2006), aportando su carácter original a partir de la interpretación de los datos biográficos desde la narrativa. A través de esta se pretende llegar a conocer que significa para los memorables la buena enseñanza, y que cómo esta les lleva a ser memorables. La narrativa constituye una representación contextualizada temporal y espacialmente, que pretende a través de la memoria reconstruir, recrear, representar, renombrar, significar situaciones pasadas, experiencias y llegar a formar *memorias* habladas o escritas de vivencias. Los relatos constituyen complejos entramados de vida que no solo representan vivencias profesionales sino también personales. Es así como Edith Litwin (2008) propone que estos relatos docentes son interpretaciones del mundo que llegan a producir auténticos textos pedagógicos.

Los relatos como textos pedagógicos organizan una serie de reflexiones en donde se identifican, enumeran y describen momentos. Estos parten de la indagación en la memoria y tienen la intención de ilustrar a los docentes en el camino de las buenas prácticas. Pueden llegar a mostrar claramente cuál es y cómo se logra un buen clima en el aula, así como también la recuperación del impacto producido por la enseñanza de los memorables mediante el recuerdo. Estos textos pueden llegar a convertirse en

verdaderos folletos pedagógicos que tengan como objetivo la construcción de nuevos modelos que guíen el oficio de enseñar.

Tal como Litwin (2008) señala:

Las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y sustantivamente, el cuidado por entender la epistemología del campo en cuestión. Esas buenas prácticas, teñidas de recuerdos, entrecruzadas con las voces de otros, esperanzadoras... en el que se mezclan dimensiones, espacios escolares, vientos de postmodernidad y también, porque no, nuestras mejores intenciones. (p. 126)

A más de textos pedagógicos, Goodson y Walker (1998) sugieren que las narrativas emergen como productoras de teorías de la enseñanza y del aprendizaje. El hecho de resignificar vivencias, afectos, pasiones nos provee de pistas sobre el lugar del maestro en la relación pedagógica. A lo que Litwin añade: «se es maestro porque alguien cree que puede aprender de su enseñanza». (2010, p. 62)

Es impensable que en la actualidad sigan existiendo corrientes que nieguen la implicancia de los afectos en la educación. Y por afectos no nos referimos únicamente a aquella relación entre profesor y estudiante, en donde el respeto, la consideración por el otro, la significancia de la otredad debería venir implícita; nos referimos también a los afectos generados entre los sujetos implicados y la educación, de manera muy especial entre los docentes y su profesión. Sin lugar a dudas, los docentes memorables no carecen de esta relación íntima, de esta pasión por lo que hacen, de este afecto que les produce estar en su salón de clase frente a sus estudiantes haciendo lo que más les gusta hacer.

La presencia del predominio positivista en la educación durante siglos, y sus efectos en la misma produjeron que muchos autores investiguen acerca de otras maneras de acercarse al conocimiento. Es así como Edith Litwin en 1997 genera un espacio en donde el tema central dejó de ser la manera en cómo las clases se planifican y se evalúan y qué contenidos se enseñan, y empieza a cobrar importancia el cómo se enseña, el qué se necesita para transmitir los conocimientos y que estos sean adquiridos. Se otorga importancia a la pasión con que los contenidos deben ser impartidos, a los afectos de los que sin duda deben ser partícipes los sujetos y sobretodo se empieza a tener en cuenta las narrativas producidas por docentes especiales. Este espacio al que nos estamos refiriendo se lo conoce como la nueva agenda didáctica (NAD).

En este espacio de la nueva agenda se permite empezar a reconocer el aula como espacio creativo y en los docentes las intuiciones, sus sabidurías prácticas, las acciones espontáneas que reflejan la pericia en su profesión (Litwin, 2004).

Debe tenerse en cuenta que el relato, la narrativa es omni-presente, la encontramos en todas las sociedades, todas las culturas, en todas las épocas, en todos los lugares. Existen varios autores que, desde hace mucho ya, vienen hablando sobre él, su estructura, su fenomenología, su lado sociológico, o cultural. Estos autores a los que nos referimos son Roland Barthes, Ricoeur, Gadamer y Lluís Duch, quienes, cada uno en su tiempo y en sus obras, han reconocido a la narrativa como parte de la vida misma y de la educación. A propósito de esto, Sanjurjo señala que: “la narración constituye la forma más común de comunicación, de conocimiento y de transmisión de una cultura” (Sanjurjo y Rodríguez, 2003, p. 42), a lo que otros autores complementan sugiriendo que esta constituye «un medio vital para la supervivencia de la especie». (Porta, Yedaide y Álvarez, 2016, p. 30)

Gabriel Murillo, en su entrevista sobre la memoria y la pedagogía, realizada por Porta y Ramallo (2017), sugiere que *relato* y *vida* se entrecruzan, desde el punto de vista ontológico y epistemológico. Desde el punto de vista epistemológico, se «conoce a *posteriori* lo vivido en circunstancias distintas de tiempo y lugar». En cuanto a lo ontológico, «la narración hace posible a *priori*- ... se prefiguran las vivencias que serán carne y sangre del relato» (Porta y Ramallo, 2017, p. 169). Nuestros análisis de las narrativas pretenden adentrarse en las urdiembres de las diferentes biografías e interpretar así, las tramas que posiblemente los llevaron a ser lo que son.

La narrativa implica una investigación biográfica, la cual a su vez implica también adentrarse en un trayecto de vida, en una porción íntima del entrevistado con la finalidad de descubrir en nuestro caso, qué rasgos específicos convirtieron a estos docentes en seres memorables. Se intenta interpretar la urdiembre de entramados personales, laborales, familiares, sociales que nos llevan a ser y a hacer lo que somos y lo que hacemos. Hay que tener presente que este camino recorrido no se cierra, permanece abierto, abierto al cambio, abierto a la interpretación.

Murillo anota que los términos «biografía del aprendizaje», «aprendizaje biográfico», «biografización», entre otros, ya habían sido previamente utilizados, y que en todos ellos lo vital es la voz del sujeto (Porta y Ramallo, 2017, p. 170), esta voz que significa, esta voz que contextualiza, que representa, que redescubre, esa voz que lleva al sujeto a

dar significado a lo vivido, a lo experimentado, esa voz que «es infinita y que es mediadora». (p. 167)

Así como en la narrativa se recrea, la educación es también un acto de creación, en donde las historias relatadas permiten construir y recobrar el sentido de lo real representado no solamente en hechos sino también en pensamientos, sentimientos y experiencias.

La narrativa se convierte en un modo de «captar la manera en que las personas construyen su autoconocimiento» y de lograr que «transmitan su sentido personal organizando su experiencia», siempre dentro de una estructura social (Huberman, 1998, p. 187), recuperando así el valor de los significados otorgados por estudiantes y docentes a sus propias experiencias y vivencias tanto personales como profesionales donde cada uno concede el valor que para ellos merece lo vivido a través de la interpretación y el análisis de sus relatos. Visto de esta manera, en donde la relación entre narración y memorabilidad adopta un nuevo sentido,

La narración puede cumplir un rol didáctico muy importante, pues permite comunicar y hacer revivir en la imaginación acciones, percepciones, hechos, sentimientos, que no pueden ser experimentados por quien escucha, pero que pueden ser revividos y resignificados... se hace necesario un proceso de negociación de significados. (Sanjurjo y Vera, 1994, p. 44)

La relación directa entre la narrativa y los docentes memorables nos la presenta Goodson de manera muy clara como «el grado en el que invertimos nuestro *yo* en el modo de enseñar» (2003, p. 748). Por esta razón es importante recalcar que los significados obtenidos a través de las entrevistas son contextuales, improvisados y performativos, y de esta misma manera son interpretados (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010), dentro del *yo* lo que cada sujeto aporta con sus significados, sus significantes, sus vivencias y sus interpretaciones.

La buena enseñanza

La buena enseñanza nos presenta la dualidad entre lo profesional y lo personal, entre lo académico y lo moral. La combinación de estos factores es lo que favorece y posibilita el aprendizaje. Autores de amplia trayectoria en estudios sobre educación afirman que

esta buena enseñanza está relacionada con la «urdimbre ética que conjuga intelecto y afectos». (Porta y Flores, 2013, p. 32)

Una de las autoras que ha trabajado con el concepto de buena enseñanza es Edith Litwin (2012), quien sugiere que este se encuentra íntimamente relacionado con las buenas prácticas de enseñanza. «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, p. 219). Para esta autora, el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento, escoge la manera de tratar los contenidos y de abordar su disciplina, escoge también la manera de manejar las prácticas metacognitivas, negocia significados, establece relaciones entre práctica y teoría (2012). Sanjurjo añade que «es importante que el docente sepa no solo acerca de los procesos de aprender y enseñar y de las estrategias a utilizar sino cómo y cuándo utilizar dicha información en un contexto determinado, es decir, que tome decisiones fundamentadas». (2002, p. 43)

Es importante crear conflicto en el alumno y llevarlo así a establecer relaciones no arbitrarias (Sanjurjo y Vera, 1994). Esta capacidad de coayudar en la formación de alumnos estratégicos y *conflictuados* es una de las características de la buena enseñanza practicada por un docente memorable.

Ahora bien, hablar de buena enseñanza no es igual que hablar de enseñanza con éxito. Es válido preguntarse qué acciones de los docentes son moralmente justificables y son capaces de provocar una respuesta por parte de los estudiantes. En cuanto a lo epistemológico, lo válido sería cuestionarse si es que lo que se está enseñando es justificable desde el punto de vista racional, si es que es digno de ser conocido y comprendido. Por otro lado, Fenstermacher considera que la enseñanza con éxito vendría a estar constituida por aquella que ha sido lograda, la podríamos comparar o equiparar a la evaluación, al contenido que se aprendió o no (1989).

Adicionalmente, es válido también tomar en cuenta otra distinción, esta vez en palabras de Bain (2007), quien sugiere que un estudiante sí es capaz de distinguir entre un buen profesor y un profesor popular. Seguramente un docente memorable podría ser también popular, pero no todos los docentes populares son memorables. Memorabilidad implica dejar huella, marcar, influenciar, transmitir y generar conocimiento, lograr implicancia. Conlleva actuar a largo plazo. Popularidad, por otro lado, es obrar a corto plazo, incluye

generar afectos y no necesariamente conocimientos, implica ganarse a los alumnos no necesariamente por cuanto se aporta académicamente.

Entonces, ¿qué es buena enseñanza? Para Fenstermacher (1989) esta expresión viene implícitamente contaminada por el adjetivo *buena*, que no necesariamente se refiere a exitosa o meritoria. Más bien, para este autor, este adjetivo viene dado en un doble sentido, “«tiene tanto fuerza moral como epistemológica». (p. 158)

Continuando con el estudio de Gary Fenstermacher (2005), en cuanto a las implicaciones del término «buena enseñanza», él y Richardson la redefinen al aumentar la expresión *calidad* a este concepto. La calidad hace referencia en este sentido a la selección de los contenidos, de los métodos aplicados, pero también del *éxito* logrado por los alumnos al adquirir y dominar tal o cual conocimiento. Es importante mencionar que para estos dos autores, la buena enseñanza constituye únicamente una cuarta parte de la suma de cuanto representa una enseñanza de calidad (Fenstermacher y Richardson, 2005).

Los otros elementos estarían formados por la voluntad, el esfuerzo del estudiante, así como también por el contexto en que esta enseñanza se lleva a cabo, es decir, el ambiente familiar, escolar, la comunidad. Este contexto se ve materializado en los recursos, las instalaciones, entre otros. En este punto es meritorio reconocer que el único elemento a cargo del docente está dado por la buena enseñanza, razón por la cual es sobre lo único que se encuentra expresamente a cargo, como -sujeto biográfico y como actor social- (Camilloni, 2016). Dicho de otra manera, el primer elemento está constituido por un contenido a ser transmitido. El segundo, se refiere a qué tan razonable es el contenido que se quiere transmitir. El tercer lugar está constituido por el éxito relacionado al rendimiento, a la evaluación del estudiante. Por último, se destaca la relación ontológica entre enseñar y aprender.

Ahora bien, si los procesos de enseñanza y de aprendizaje son procesos separados, en donde la enseñanza depende del maestro y el aprendizaje de muchos factores internos y externos al estudiante, podemos decir que el objetivo primordial de la enseñanza es lograr el aprendizaje por parte de los alumnos, pero la finalidad con la que esta se logra es lo que suele otorgarle el carácter de válida.

Otro de los aportes al concepto de enseñanza por parte de Fenstermacher es el otorgarle la característica de *liberadora*, aquí el docente adquiere la tarea de convertirse en un liberador, pero no un liberador cualquiera, sino un «liberador crítico» que trabaja por

lograr estudiantes libres, «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, p. 143). La libertad que se quiere lograr por parte de los alumnos, es una libertad con responsabilidad, con conciencia, una libertad que los lleve a encontrar soluciones a sus problemas, teniendo en cuenta el aspecto moral que están llamados a cuidar. Estos profesores se sensibilizan ante las diversas capacidades de los alumnos (Porta y Martínez, 2015). En el hallazgo de las soluciones no está involucrado solo el estudiante, sino también debería estar incluido cuanto el docente intentó transmitir; de la mano con esto está su responsabilidad de ser crítico, practicar sus valores y dentro del marco de los mismos formar estudiantes críticos. «La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los estudiantes». (Freire, 2009, p. 35)

Para lograr esta educación liberadora y crear estos ambientes naturales de aprendizaje es necesario que sean los mismos estudiantes quienes despierten su interés por aprender, por conocer. En muchas ocasiones incluso se espera que sean ellos mismos quienes propongan contenidos a revisar, que nazca de sus intereses particulares temas a aprender. Sin embargo, ¿quién pregunta?, ¿quién cuestiona? Por lo general no son los alumnos, sino los profesores, esto podría provocar que la interrogación no tenga valoración personal. Como respuesta ante esta interrogante, Bain (2007) afirma que “probablemente las personas aprenden con profundidad cuando tratan de responder a sus propias preguntas y de resolver sus propios problemas». (p. 70)

De esta manera, «los mejores profesores —y esta puede ser su habilidad más recóndita— hallan los modos de conectar sus propias preocupaciones e intereses disciplinares con los de sus estudiantes» (Bain, 2007, p. 71), «ocupar a los estudiantes en algo que les resultará fascinante porque es tan inesperado y porque alguien los considera con seriedad» (p. 72), en otras palabras, «se requiere que el contenido sea apropiado, moralmente defendible, sostenido por concepciones de razonabilidad compartidas». (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010, p. 162)

La pasión y las emociones son también temas clave para entender la buena docencia y orientar su formación, su implicancia en el campo educativo y particularmente en la formación de docentes.

La irrupción de las emociones en la trama discursiva de la formación docente se va consolidando recientemente con legítima fuerza. La pasión, más precisamente, avanza hoy en los debates en torno a la buena enseñanza legitimada por la recurrencia en los relatos y narrativas de los grandes maestros, aunque bordeando los límites de la academia y generando aún resistencias. (Flores, Yedaide y Porta, 2013, p. 175–176)

CONCLUSIONES

Bain (2007) nos lleva a pensar en lo que la combinación de buena enseñanza y memorabilidad puede brindar: profesores memorables son aquellos que: conocen su materia extremadamente bien, son consumados eruditos, artistas o científicos en activo... están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: la historia, controversias y discusiones epistemológicas. (pp. 26-27)

Nos preguntamos, entonces, por qué somos capaces de recordar a algunos docentes y a otros no, qué fue lo que marcó la educación y por qué no, la vida de ciertos estudiantes, por qué los recuerdos de ciertos aprendizajes dejaron huella. A los docentes que lograron trascender las aulas, a aquellos a quienes evocamos en momentos importantes de nuestro caminar profesional, a ellos quienes se quedaron retenidos en las paredes de nuestras aulas de vida, a aquellos son a quienes les conferimos el título de memorables.

Memorables por sus enseñanzas, recordados por su pasión, evocados no solo por dominar su disciplina sino por trascenderla y llevarla al límite de desafiar las neuronas del estudiante. Memorables por ejercer su rol de mentor con humildad. Memorables por su sentido de justicia al conjugar la exigencia con la comprensión. Memorables por entender que el conocimiento va más allá de dato y por proyectarse más allá de la docencia.

Docentes dignos de permanecer en la memoria de quienes pasaron por sus aulas, con historias dignas de contar, de hacerlas públicas, de presentar como ejemplo, de *biografizar*, y a decir de Litwin (2008), transformar en «auténticos textos pedagógicos».

A lo largo de los años y en la mayoría de investigaciones se ha utilizado como metodología indagatoria las historias de vida, las cuales a través de la narrativa nos llevan a entretener los diversos aspectos de la vida de los docentes, y a identificar similitudes y diferencias que identifican y hacen de estos maestros seres de memorabilidad. (p.77)

Se está ya trabajando en una investigación cualitativa en el país, en la que se destaca la importancia de que sean los alumnos quienes identifiquen la memorabilidad de los docentes, que responda a inquietudes no resueltas. ¿Es el tiempo un factor a considerar en esta memorabilidad? En otras palabras, para que un docente sea memorable, ¿el factor tiempo juega un papel significativo? ¿La memorabilidad debe ser reconocida únicamente por los alumnos, o existen otros calificadores? ¿El criterio de colegas y autoridades es válido también?

Finalmente, citaremos a Jackson (1999) esperando que su mensaje cale hondo y se logren cambios en nuestra educación:

Si en los años venideros no somos capaces de reflexionar más profundamente que hay acerca de algunas de las complejidades que habitan el corazón mismo de la enseñanza, si no somos capaces de apreciar más plenamente el papel que pueden desempeñar y desempeñan los docentes en nuestra vida, estamos condenados a tener aquellas escuelas y aquellos docentes cuyas potencialidades formativas nunca llegan a realizarse. (p. 43)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 89-98.
- 2- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de Universidad. *Universidad de Valencia*.
- 3- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- 4- Camilloni, A. (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.

- 5- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- 6- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 188-213.
- 7- Fenstermacher G. y J. Soltis. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Argentina, Buenos Aires: Amorrortu, editores.
- 8- Flores, G.; Yedaide, M. M. y Luis, P. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 5, 173-188.
- 9- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina S. XXI, Ed.
- 10- Goodson, I. (2003). «Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 19.
- 11- Goodson, I. y Walker, R. (1998). Contar cuentos. McEwan y Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina Amorrortu editores.
- 12- Huberman, H. (1998). *Trabajando con narrativas biográficas*. Mcewan Y Egan (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina Amorrortu editores.
- 13- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Argentina Amorrortu editores.
- 14- Litwin, E. (2004). Prácticas con tecnologías. En *Praxis Educativa*, 8, 10-17.
- 15- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Paidós.
- 16- Litwin, E. (2010). Nuevos escenarios para la educación contemporánea. *Itinerarios Educativos*. Año 4 – Nº 4. Santa Fé: Universidad Nacional Del Litoral.
- 17- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- 18- Porta, L.; Álvarez, Z. y Yedaide, M. M. (2016). Sentidos de la Pasión Alternativas. *Serie: Espacio Pedagógico*. 8, 1-15.
- 19- Porta, L. y Flores, G. (2013). Urdiembre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *Redex Revista de Educación de Extremadura*, 3(5), s/p.

- 20- Porta, L. y Martínez, C (2015). *Pasiones, Cristina Piña*. Mar del Plata: EUDEM
- 21- Porta, L. y Ramallo, F. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo. *Revista de Educación*, 167-185.
- 22- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- 23- Sanjurjo, L y Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- 24- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Contribución del autor

María de Lourdes Moscoso Amador: participó en la investigación, redacción y revisión del presente artículo.

Lauro Fernando Pesantez Avilés: participó en la investigación, redacción y revisión del presente artículo.