



## La enseñanza en el ámbito universitario: condiciones de su memorabilidad a partir del enfoque biográfico-narrativo

*Teaching in the university environment: conditions of its memorability from the biographical-narrative approach*

**Graciela Flores**

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.  
gracielafloras9-1@hotmail.com

**Luis Porta**

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.  
luporta@mdp.edu.ar

Recibido: 29/08/2020

Aceptado: 02/12/2020

**Resumen.** En un estudio interpretativo-narrativo realizado en la UNMdP en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Cs. De la Educación de la UNR se estudió mediante el enfoque biográfico-narrativo en articulación con la etnografía educativa la dimensión ética de la enseñanza de profesoras consideradas memorables por sus estudiantes. La categoría “enseñanza memorable” emerge de una resignificación y resentidización de los hallazgos investigativos de dicho estudio. Las dimensiones de “memorabilidad” de la enseñanza se plasman en las siguientes macrocategorías: enseñanza logopática, enseñanza apasionada, enseñanza como compromiso existencial y enseñanza terapéutica. A su vez cada macrocategoría alberga diversas categorías que muestran aspectos plenos de sentido para la comprensión de lo que las profesoras creen, sienten, piensan y hacen cuando enseñan. Si bien presentamos de modo muy sintético estos hallazgos, los mismos permiten un acercamiento a la comprensión del entramado de significados y sentidos alojados en prácticas de enseñanza que dejan huella en la subjetividad de los

estudiantes.

**Palabras clave.** Educación superior, Investigación educativa, Prácticas de enseñanza, Enseñanza memorable.

**Abstract.** In an interpretive-narrative study carried out at the UNMdP, the ethical dimension of the teaching of teachers considered memorable by their students was studied through the biographical-narrative approach in articulation with educational ethnography. The category "memorable teaching" emerges from a resignification and resentization of the research findings of this study. The "memorability" dimensions of teaching are reflected in the following macro categories: speech therapy, passionate teaching, teaching as an existential commitment, and therapeutic teaching. In turn, each macrocategory contains different categories that show full aspects of meaning for understanding what teachers believe, feel and think, as well as what they actually do when they teach. Although, we present these findings in a very synthetic way, they allow us to approach the understanding of the network of meanings and meanings housed in teaching practices that leave their mark on the subjectivity of students.

**Keywords.** Higher education, Educational investigation, Teaching practices, Memorable teaching.

## Introducción

En este artículo ofrecemos dimensiones que constituyen las condiciones de memorabilidad de la "enseñanza universitaria memorable" mediante la resignificación y expansión de sentidos de los hallazgos de una investigación titulada "Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata", realizada en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario.

En primer lugar explicitamos los antecedentes del estudio mencionado, entre los materiales preexistentes que configuraron nuestro *locus* investigativo contamos con aportes del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que hace más de una década viene desarrollando investigaciones en torno a la didáctica en el nivel universitario, abocándose especialmente al estudio de lo que los profesores memorables <sup>1</sup> dicen en sus narrativas y hacen en sus aulas.

En cuanto a nuestro estudio interpretativo explicitamos algunas consideraciones metodológicas. Las preguntas que nos planteamos inicialmente fueron las siguientes: ¿Cómo son las prácticas de enseñanza de las profesoras memorables? ¿Cómo pueden reconocerse y comprenderse los aspectos éticos de las mismas? ¿De qué modo se presenta la dimensión ética en las prácticas concretas de enseñanza de las profesoras memorables?

El estudio se sustentó metodológicamente en la investigación narrativa articulando el

<sup>1</sup> Los "profesores memorables" han sido definidos en diversas publicaciones del GIEEC. La categoría no alude a quienes se recuerda anecdóticamente, sino a los mentores, los referentes, los profesores que dejan huellas significativas en la subjetividad de los estudiantes. Si bien no puede haber una definición rígida de "profesor memorable", algunas características se desprenden de su modo de concebir la enseñanza así como de su pasión, su apertura mental, su experticia, su integración de docencia, investigación y extensión, su empeño en la construcción de vínculos afectivos con los estudiantes, su concepción de la docencia como un desafío y como creación y su interés en la formación continua.

enfoque biográfico-narrativo con técnicas de investigación etnográfica en educación. Esta articulación permitió entramar los sentidos y significados provenientes de las narrativas biográficas de profesoras memorables con una diversidad de materiales obtenidos durante el trabajo de campo realizado durante todas las clases de un cuatrimestre.<sup>2</sup>

En sentido amplio la metodología de la investigación es cualitativa-interpretativa, en sentido específico se inscribe en la investigación narrativa en educación. Este enfoque metodológico permitió entrar en el mundo personal de los sujetos y buscar la comprensión en el ámbito de los significados y sentidos, enfatizando la comprensión y la interpretación desde los sujetos en contextos educativos concretos, con sus creencias, intenciones y motivaciones. El enfoque narrativo en la investigación educativa se vincula con la hermenéutica filosófica porque interpreta vivencias lingüísticas y porque pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos que son siempre intersubjetivas, no trascendentales sino concretas y situadas espacial y temporalmente.

El objetivo general de la investigación consistía en comprender la dimensión ética de la enseñanza de profesoras destacadas por los estudiantes en encuestas previas como ejemplos de buena enseñanza. Planteamos los siguientes objetivos particulares: identificar continuidades y rupturas entre “lo discursivo” de las (auto)biografías de las profesoras memorables y las dinámicas “de la acción” de la práctica misma; analizar las características de la dimensión ética de la enseñanza universitaria en las prácticas de enseñanza de profesoras designadas como memorables por sus alumnos en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata; analizar categorías asociadas a la dimensión ética de la práctica docente de las profesoras memorables a partir del registro etnográfico en las aulas.

Mediante estos objetivos se buscaba articular lo discursivo con la praxis, es decir, lo que los protagonistas expresaban en sus narrativas al ser entrevistados con la dinámica de la acción en sus prácticas de enseñanza, las técnicas etnográficas resultaron pertinentes, se evitó el monismo metodológico articulando la investigación narrativa con la etnografía educativa y en líneas generales se emplearon los siguientes instrumentos: entrevista biográfico-narrativa, grupo focal con las profesoras, grupo focal con adscriptos a las cátedras, entrevistas de apertura, entrevistas de focalización, entrevistas flash tanto a las profesoras al culminar las clases como a los estudiantes, encuesta abierta a estudiantes, entrevistas a miembros de las cátedras, registros de observación, registros de audio y video, autorregistros, diario de campo. Cabe aclarar que esta articulación metodológica permitió conectar lo que los profesores narran en sus biografías con lo que hacen en sus clases cuando enseñan y al mismo tiempo permitió incorporar otros sujetos involucrados en el aula como los estudiantes, adscriptos, miembros de las cátedras y becarios, mediante el estudio de sus narrativas.

El tratamiento del abundante material obtenido permitió la progresiva construcción de categorías que expresan hallazgos investigativos en torno a la dimensión ética de la enseñanza universitaria que han dado lugar a varias publicaciones.

<sup>2</sup> El GIEEC identificó un grupo de seis profesores memorables mediante encuestas a estudiantes avanzados de carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Las dos profesoras memorables que protagonizan nuestro estudio fueron las más mencionadas por los estudiantes. Se trata de Cecilia, profesora titular en las asignaturas Introducción a la Filosofía y Filosofía Antigua de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía y Cristina, profesora titular en las asignaturas Introducción a la Literatura y Teoría y Crítica literarias I, en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras.

## Enseñanza memorable: algunas consideraciones

La categoría “enseñanza memorable” se constituye como tal al expandir los sentidos de los hallazgos del estudio antes mencionado y conlleva un potencial investigativo que permitirá realizar algunos abordajes a futuro en el marco del GIEEC. En esta instancia estamos en una etapa de exploración de dicho potencial a modo de reconstrucción retrospectiva y proyectiva a la vez.

Entendemos que la “enseñanza memorable” puede estudiarse en el campo de la Filosofía de la Educación.

Teniendo en cuenta que la Filosofía de la Educación es un campo polémico y controversial en lo que respecta a la difícil definición de la misma, adherimos a la postura que acentúa el filosofar y el educar, es decir, sin buscar definiciones esencialistas, se trata de vivir y practicar la filosofía *en* la educación, como sostiene Kohan (1996); también coincidimos con el filósofo en que las “funciones” de la Filosofía de la Educación son complementarias y compatibles, se trata de las funciones epistemológica, elucidadora, propositiva, crítica y liberadora. En definitiva, la Filosofía de la Educación “debería permitirnos no sólo identificar el tipo de sujeto que la educación actual contribuye a conformar sino también un espacio de posibilidades para pensar *otra* educación que contribuya a construir *otros* sujetos” (Kohan, 1996, p.151).

Destacamos que fueron los sujetos estudiantes quienes mediante sus narrativas se constituyeron en la condición de posibilidad de la construcción de la categoría profesor/a memorable y sus voces también están presentes en todas las categorías que se construyeron en nuestro estudio sobre la enseñanza memorable. En sintonía con la perspectiva del filósofo argentino, esto significa que se consideraron esos sujetos “que la educación actual contribuye a conformar” y significa también que un estudio interpretativo-narrativo contribuye también para “pensar *otra* educación”.

Al reflexionar en torno a la memorabilidad de la enseñanza nos formulamos las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué *es* la enseñanza memorable?
- b. ¿Qué significa “enseñanza memorable”? O bien: ¿Qué significa enseñar de manera memorable?
- c. ¿En qué consisten las prácticas de enseñanza memorables?

La respuesta a la primera pregunta es que la enseñanza memorable es aquella que los profesores memorables efectivizan en sus prácticas. Puesto que no intentamos responder focalizando en el “qué” de la pregunta sino el “es” habremos de mostrar el “modo de ser” de la enseñanza memorable; nos distanciamos así de cualquier esencialismo que pretenda definir la enseñanza como si fuese algo dado estable, inmutable, universal o general.

Las preguntas b y c apuntan a construir una definición hermenéutica, coherente con la investigación interpretativa que hemos realizado. Seguimos aquí a Bárcena (2005) cuando sostiene que cuando se define la educación con preguntas del tipo que hemos formulado como b y c se alcanza una definición hermenéutica de significación múltiple, “abarcable teóricamente solamente en el marco de un proceso dinámico de discusión reflexiva, crítica e intersubjetiva” (p.66).

## La enseñanza memorable según nuestro entramado interpretativo

La “memorabilidad” de la enseñanza de las profesoras que protagonizaron nuestro estudio puede mostrarse en las siguientes cuatro macrocategorías y las categorías que integran cada una de ellas, las mismas fueron construidas a partir de nuestros hallazgos investigativos y fueron desarrolladas en nuestra Tesis Doctoral, también han sido ya abordadas en diversas publicaciones.

### ENSEÑANZA LOGOPÁTICA

Urdimbre ética de intelecto y afecto en la enseñanza

### ENSEÑANZA APASIONADA

Resonancia afectiva en la enseñanza

El humor en la enseñanza

Enseñanza rizomática

### COMPROMISO EXISTENCIAL CON LA ENSEÑANZA

El modelo del reconocimiento

El estudiante como par antropológico.

La hospitalidad en la enseñanza

La generosidad en la enseñanza

La empatía en la enseñanza

El modelo de la batalla perpetua.

Militancia en favor del otro

El estilo didáctico problemático

### ENSEÑANZA TERAPÉUTICA

Sentido terapéutico de la resistencia a la desafectivización

Sentido terapéutico del encuentro pedagógico

Sentido terapéutico del hecho educativo como hecho cultural

En esta instancia mostramos que cada una de las cuatro macrocategorías es una dimensión de la “memorabilidad” de la enseñanza, a su vez cada dimensión alberga categorías que expresan peculiaridades de la misma. A continuación ofrecemos una apretada síntesis que muestra la potencia de nuestros hallazgos investigativos con respecto a la temática que en este trabajo nos ocupa.

## 1. Enseñanza logopática

La “urdimbre ética de intelecto y afecto” es un hallazgo de nuestra primera etapa investigativa que revela un núcleo central de la dimensión ética de la enseñanza.

En el ámbito educativo la ética es relacional y la afectividad se inscribe en el registro ético porque las valoraciones y las prácticas morales involucran *logos* y *pathos*. Los sujetos no actúan movidos por sus facultades racionales escindidas de sus afecciones, el racionalismo a ultranza hace tiempo viene siendo cuestionado porque las dicotomías mente-cuerpo, intelecto-afecto, razón-emoción son reduccionismos simplistas y falaces.

El entramado de lo intelectual con lo emocional en la enseñanza es ético porque conlleva una incidencia transformadora de subjetividades, tanto de los docentes como de los estudiantes. Nuestros hallazgos dan cuenta de la presencia conjunta de intelecto y afecto en la enseñanza en las narrativas de estudiantes y profesoras.

Los estudiantes que eligieron a las profesoras memorables destacan su conocimiento disciplinar y didáctico pero simultáneamente acentúan sus condiciones morales personales en conjunción con condiciones morales de su enseñanza, esta dimensión ética se encuentra en sus narrativas en su valoración del compromiso, la responsabilidad, el respeto, el amor, la participación que fomentan y la pasión.

Las profesoras en las entrevistas biográficas revelan que en sus vivencias como estudiantes las impactaron docentes que dejaron huellas en su formación y en su subjetividad. Además de destacar el conocimiento profundo y actualizado de las disciplinas que enseñaban los profesores que las han marcado, revelan rasgos que se relacionan con el plano sentimental y moral, como la pasión, el entusiasmo, el respeto el amor por la materia y por la enseñanza, la generosidad, la solidaridad y la combinación de afecto e intelecto o sentimiento y razón.

En las entrevistas biográficas las profesoras memorables también se refieren a sus prácticas de enseñanza universitaria en el momento de ser entrevistadas, en sus narrativas surgen valores en vinculación con sentimientos, se trata de la pasión, el respeto, la generosidad, la humildad y el compromiso. Interpretamos diferentes sentidos de su compromiso que involucra además de su responsabilidad en la planificación de sus clases, su compromiso con las condiciones de sus alumnos actuales, con los estudiantes como personas, con la participación de los alumnos, con la formación continua y con la realidad social. Este “compromiso integral” del ser docente imbrica entonces intelecto, afecto y valores.

En su posterior participación en el grupo focal las profesoras arriban a un consenso en torno a cómo sería “el profesor ideal”. En esta construcción polifónica surge fuertemente la “urdimbre ética entre intelecto y afecto” que debería caracterizar tanto la enseñanza como la persona de ese profesor ideal. Se trata de alguien que debería ser “buena persona”, humilde, generosa, respetuosa y sensible ante los estudiantes y debería amar enseñar y hacerlo con entusiasmo.

La potencia de esta categoría germinal abrió una nueva línea de visión para proseguir la indagación. La coincidencia o afinidad de criterios entre estudiantes y profesoras memorables es contundente en torno a los aspectos que consideran valiosos en la enseñanza. A partir de este hallazgo consideramos que la singularidad de los sujetos y sus prácticas sólo puede ser estudiada en profundidad en situaciones concretas, entonces decidimos buscar nuevos sentidos y significados a partir de la indagación en el aula.

## 2. Enseñanza apasionada

En la segunda etapa de nuestra investigación construimos la macrocategoría “enseñanza

apasionada” que entrama las narrativas de los estudiantes y de las profesoras y los modos en que la misma se efectiviza en las clases. Según los estudiantes Cecilia y Cristina enseñan de manera apasionada, sienten pasión por lo que enseñan y “son” docentes apasionadas.

Cristina define su estilo de enseñanza como “enseñanza apasionada” puesto que no concibe ni la vida ni la enseñanza sin pasión. Cecilia expresa que lo que la sostiene en la tarea docente y la hace feliz son los vínculos afectivos, se trata de relaciones pedagógicas que se inscriben en el registro de la *philia* y del *pathos*, en este sentido la pasión significa sentirse afectado. Para ambas profesoras la pasión no diluye la rigurosidad académica, la enseñanza apasionada no resta intensidad a lo intelectual, por el contrario, *logos* y *pathos* se complementan.

La enseñanza apasionada conlleva una incidencia transformadora de la subjetividad de los estudiantes. Mediante el lenguaje de la experiencia los estudiantes expresan que son “alterados” por la alteridad, dicho de otro modo, “afectados” por la enseñanza apasionada. Según nuestros hallazgos se trata de afecciones experimentadas como potenciación, es decir, esta relación ética se expresa en la imbricación pasión-experiencia.

En la experiencia de la pasión convergen actividad y pasividad, de modo análogo con la convergencia entre razón y emoción que desarrollamos en nuestra categoría germinal.

La experiencia supone lo que al sujeto le pasa por la aparición de algo o alguien, es decir, la experiencia no se reduce a los sentimientos, ideas, o voluntad del sujeto que la experimenta, involucra la “alteridad” y también la “pasión” puesto que el sujeto “padece eso que le pasa”, entonces el sujeto “hace” la experiencia de algo que es experiencia de su propia transformación. La experiencia crea (o produce) formación y transformación ante algo que adviene al sujeto en el acontecimiento y que deja una “huella”, una marca, un rastro.

El sujeto es paciente y activo, según nuestros hallazgos el sujeto “de” la experiencia es también sujeto que hace su experiencia porque la vive, la piensa, la siente, entonces ser afectado no es padecer inactivo, lo experimentado se recrea, reconfigura, resignifica y rememora incorporándose a la unidad narrativa de su vida. Puesto que la identidad es narrativa, el sujeto es un ser enredado en historias, es un ser que vive a la vez lo que le sucede y lo que hace con lo que le sucede.

Consideramos que no hay ética sin relación, sin situación, sin transformación. Entonces la enseñanza apasionada es ética porque la pasión interpela al estudiante quien a su vez interpela al docente con su sola presencia, el otro convoca por su ser y su estar; responder al llamado del otro en el sentido de una ética de la alteridad (levinasiana) no significa ni demanda ni respuesta de índole intelectual, la relación pedagógica no es gnoseológica.

La experiencia de la pasión en la enseñanza en sentido spinozista se realiza en la relación entre modos de ser iguales en su condición de seres y diversos en su existencia, que están en afinidad conveniente porque el modo de ser apasionado beneficia a quienes son afectados contribuyendo a efectuar su propia potencia. La experiencia de esta peculiar relación pedagógica constituye el núcleo de sentido destacado por los estudiantes porque son transformados en su modo de ser, de actuar y de sentir por la enseñanza apasionada que moviliza y convoca afecciones en relaciones de poder “con” los otros.

## **Resonancia afectiva en la enseñanza**

La categoría “resonancia afectiva en la enseñanza” profundiza la comprensión de la enseñanza apasionada y muestra continuidades con los hallazgos de la etapa recursiva de nuestra investigación. En la entrevista biográfica Cecilia priorizó la pasión y la trama vincular afectiva; en sus prácticas de enseñanza este enfoque se concreta en la resonancia afectiva con sus estudiantes.

La resonancia afectiva involucra la consideración de la trama afectiva vincular como fuente de la comprensión y se produce mediante el reconocimiento de los estudiantes como pares antropológicos en un peculiar estilo de clase interactiva donde la participación es alentada por la valoración de sus intervenciones. La resonancia afectiva también se va generando mediante la disponibilidad de la profesora ante los requerimientos de los estudiantes, su acompañamiento académico y afectivo orientado a lograr la inclusión en el ámbito universitario, la adecuación discursiva a sus necesidades, el lenguaje cálido y el trato cordial y afectuoso. Estos hallazgos expresan la coherencia entre lo dicho y lo hecho por la profesora, las ideas, creencias, significados subjetivos presentes en su narrativa son practicados efectivamente en su enseñanza.

Ante la importancia asignada al humor por los alumnos de Cecilia, profundizamos su sentido en la categoría “el humor en la enseñanza”.

### **El humor en la enseñanza**

Como recurso didáctico logopático la inclusión del humor rupturiza el código discursivo filosófico disciplinar, contribuye a la consolidación de una comunidad afectiva, estimula a los participantes de la clase a comunicarse sin las rigideces de estilos naturalizados y quiebra la previsibilidad que entumece el dinamismo de la relación pedagógica. El sentimiento de alegría como componente emotivo es suscitado mediante el humor que la profesora introduce de modo recurrente y persistente con las variaciones que la situación amerita para contribuir a la comprensión. El humor no es un recurso anecdótico pintoresco, es uno de los componentes de la construcción metodológica de Cecilia durante su ejercicio profesional durante décadas de trayectoria.

### **Enseñanza rizomática**

La enseñanza apasionada de Cristina se revela como “enseñanza rizomática”. El principio de heterogeneidad que caracteriza la enseñanza rizomática se opone a una enseñanza que orientada teleológicamente a la hegemonía anula diversidades e identifica igualdad con mismidad. La enseñanza rizomática fomenta la multiplicidad y el deseo de búsqueda que es siempre dinámico, así escapa del sedentarismo de la copia.

En contraste con la metáfora arbórea el sentido gnoseológico de la metáfora del rizoma permite comprender el valor pedagógico de las conexiones entre saberes que amplían los horizontes de crítica; en una enseñanza arbórea los estudiantes podrían quedar atrapados como copistas sin salidas novedosas ni aperturas inéditas no codificadas, en cambio el devenir rizomático es ejercicio de libertad.



Esta libertad se inscribe en el sentido ético de la enseñanza rizomática que surge de la narrativa de Cristina cuando expresa que con su enseñanza apasionada no busca réplicas. Interpretamos que la libertad es inmanente a la condición rizomática de su enseñanza porque alienta la heterogeneidad de los estudiantes, quienes son afectados por la pasión que la profesora muestra como “testimonio vital”, pero son ellos quienes habrán de gestionar el curso de sus pasiones.

Cristina convierte la clase en un “acontecimiento” porque favorece la producción de sentido y combate el vaciamiento de la palabra que produce un borramiento del nexo palabra-sentido-significado-acto; la producción de sentido fecunda la convivencia y la transición hacia afectos activos. El acontecimiento es efectuación de actos de sentidización así como efectuación de resistencia a las clausuras de significado. El sentido ético y el sentido político de la producción de sentido se hallan en su efecto subjetivante y en su efecto relacional porque coadyuva a la convivencia colectiva.

La participación en la creación de significado y la producción de sentido va en la línea de una autonomía que no es el individualismo propio de las sociedades contemporáneas que aíslan al sujeto y lo encapsulan en una parcela egocéntrica que lo mantiene en la apatía política y en el desinterés por los asuntos comunes. En el acontecimiento de la clase el estudiante no es alentado a adaptarse a las significaciones instituidas por el saber, así se empodera como creador de significaciones instituyentes, por lo tanto, como sujeto ético y político.

### 3. La enseñanza como compromiso existencial

La enseñanza apasionada de Cecilia se vincula con su “compromiso existencial con la enseñanza”, esta macrocategoría está integrada por “el modelo del reconocimiento” y “el modelo de la batalla perpetua”.

#### El modelo del reconocimiento

Según Cecilia el reconocimiento es condición de posibilidad de la enseñanza apasionada. El modelo del reconocimiento imbrica la perspectiva de la profesora del “estudiante como par antropológico” y la “hospitalidad en la enseñanza” que se aprecia en sus clases.

Cecilia considera al estudiante como “par antropológico”, asume la subjetividad del estudiante como alguien cuya calidad ontológica es la misma de quien enseña. Esto contribuye a lograr la efectiva inclusión de los estudiantes en la dinámica de la clase en una trama vincular sin estratificación jerárquica que los menosprecie. El reconocimiento se traduce en implicación comprometida con la alteridad, donde los otros no son meros *alter ego* sino seres que por su sola presencia convocan a la profesora a responder a su interrelación.

La vida en el aula está imbuida por la “hospitalidad” que supone una racionalidad que no se identifica con el dominar sino con la apertura y la receptividad. Las clases ofrecen apertura de posibilidades, sin la cual serían poco probables las innovaciones y transformaciones.

La hospitalidad involucra el orden de la afección, no sólo es un hacer, sino también un padecer con el otro. Es decir, implica la sensibilidad suficiente como para aceptar la interpelación de la alteridad, en un interjuego complejo entre afecto e intelecto, esa trama

vincular contrasta con la hostilidad de prácticas que excluyen y menosprecian a los estudiantes en su condición de sujetos. Los estudiantes caracterizan la enseñanza de Cecilia mediante términos sensibles y morales que simultáneamente expresan sus vivencias, como respeto, no-soberbia, disponibilidad, apertura, cordialidad, empatía, atención, simpatía, sencillez, confianza.

La “generosidad” y la “empatía” son valores de acciones, es decir, valores morales no abstractos sino actualizados (puestos en acto) en las prácticas de enseñanza de Cecilia porque *desea* que el otro llegue a conocer.

La generosidad es prodigalidad de afecto, tiempo, esfuerzo y energía corporal a modo de despliegue que contribuye a tender puentes de comprensión, a diferencia de las actitudes de repliegue donde se disocia mente y cuerpo y se atesoran y resguardan el tiempo y la energía como propiedades que la alteridad amenaza desgastar.

La empatía como emoción social de interacción, como forma de implicación que transmite reconocimiento y como pasión compartida (com-pasión) se expresa como sensibilidad pedagógica que genera distensión vincular e instala una plataforma vivencial común en la trama vincular, así nadie se siente ignorado porque la vivencia de la empatía es experiencia vivida y como tal es cognitivo-afectiva e impide permanecer impasible ante los sentimientos del otro.

En la instancia vital de toma de decisiones pedagógicas Cecilia ha optado por enseñar con afecto, generosidad, empatía y en situación de igualdad por la condición ontológica de los sujetos diferenciando a la vez sus singularidades de manera acorde a su compromiso existencial con la enseñanza.

### **El modelo de la batalla perpetua**

En “el modelo del reconocimiento” profundizamos el sentido ético de este compromiso y en “el modelo de la batalla perpetua” nos adentramos en su politicidad al profundizar los sentidos que entraña la relación poder-saber como configuradora de subjetividades y de lazos intersubjetivos.

Este modelo incluye la “militancia en favor del otro”, que alberga un nuevo sentido del reconocimiento como práctica resistencial. La militancia es una forma de *ethos* donde la batalla perpetua es resistencia a la des-subjetivación, al individualismo, a la cristalización de los estudiantes en roles fijos inferiorizados por la conducción pastoril y a las estrategias institucionales despotenciadoras.

La educación es un dispositivo capaz de producir efectos y el entramado relacional alberga posibilidades resistentes, así la militancia en favor del otro ingresa en el registro de las pedagogías transformadoras porque Cecilia enseña buscando microespacios de construcción política de alternativas sin estancarse en la puntualidad de la coyuntura. Mediante su “estilo didáctico problemático” propicia el pensamiento crítico y el discernimiento, así la problematización en la enseñanza actúa como “horizonte de transformación” porque abre la dimensión de futuro como espacio de acción y transformación posibles, en vinculación con la creencia de la profesora en la capacidad liberadora de la educación y con su concepción de la praxis docente como ejercicio político. Su batalla contra la adaptación acrítica, la apatía política y las prácticas aparentemente neutrales es un modo de militancia pedagógica que coadyuva a la

inclusión de los estudiantes en el escenario narrativo que es la clase, en el orden del discurso, en la disciplina y en el ámbito académico. La dinámica de la criticidad es vivencial, alude a la experiencia intersubjetiva de los protagonistas de las clases quienes conforman paulatinamente un colectivo crítico de condicionamientos y construcciones epocales y contextuales.

#### 4. La enseñanza terapéutica

La “enseñanza terapéutica” es otra macrocategoría que entrama las narrativas de las profesoras memorables y otros protagonistas de nuestro estudio. Nuestros hallazgos previos se profundizan, amplían y complementan con los tres sentidos anidados en la enseñanza terapéutica que a continuación especificamos.

“El sentido terapéutico de la resistencia a la desafectivización” se vincula con la enseñanza de Cecilia. Su resistencia a la desafectivización de los vínculos pedagógicos que existe en el nivel universitario aparece como irreverencia materializada en experiencias de clase donde la afectivización puede considerarse como ejercicio de profanación del dispositivo de poder a modo de intervención restituyente que así conforma un contradispositivo; como conjunto de prácticas contrahegemónicas que quiebran la lógica de la dominación donde la práctica pedagógica se resguarda en una actitud defensiva de quienes desafectivizan los vínculos porque esto los protege del temor a perder las jerarquías de poder establecidas; y como transgresión discursiva que no significa una utopía de inversión destituyente de una totalidad sino denuncia y transformación de lo que debería dejar de ser como es, en este caso, la desafectivización de la academia.

La afectivización de los vínculos entendida como transgresión, como contradispositivo o como práctica contrahegemónica restituye la posibilidad de intervención de los estudiantes tanto en sus transformaciones subjetivas como en su obrar en el mundo.

En los ambientes maquínicos que suelen tener las instituciones pueden realizarse y reproducirse funciones estratégicas atentatorias de la salud de los sujetos. Puesto que las capacidades poiéticas y autopoiéticas pueden ser despotenciadas, la salud del sujeto como corporalidad viviente intersubjetiva se enajena desvitalizando sus horizontes cuando el poder polivalente de las instituciones como mecanismo de transformación los modela como un público gobernable bajo el efecto de las disposiciones del saber.

La afectivización de los vínculos alberga la confianza en las capacidades poiéticas de los estudiantes, así las transformaciones son agenciamientos que como ética y política de la experiencia no cancela el potencial emancipatorio sofocando el *pathos* por la preeminencia del *logos*; como venimos viendo desde nuestra categoría germinal esta imbricación es propia de la enseñanza apasionada y también lo es de la enseñanza terapéutica.

“El sentido terapéutico del encuentro pedagógico” se vincula con la enseñanza de Cristina. Su metáfora del banquete y su concepción de la clase como *convívio*, muestran lo terapéutico en la enseñanza entendida como buen alimento ofrecido con pasión y afecto, que mantiene sanos a los participantes de la clase. El sentido de las transformaciones buenas entendido en clave ético-política spinozista, sería que el ser humano llegue a ser libre y lo es cuando se apodera de su capacidad de obrar, o sea cuando su *conatus* está determinado por ideas adecuadas de las que se derivan afectos activos. La potencia es instituyente y transindividual, es capacidad de

afectar “con” otros y entonces es resistencia a poderes que requieren de la impotencia y de la alienación de lo que los cuerpos pueden para su dominio.

El banquete no alberga una moral ni una política sacrificial sino la satisfacción de compartir el buen alimento. El sentido terapéutico del encuentro implica lograr o mantener la salud de los sujetos en sentido de la *utilitas* spinozista, como deseo de otros, deseo de comunidad y *philautía*, como sentimiento de plenitud que acompaña la capacidad de afectar en acto y es manifestación del interés irreductible a cualquier forma calculadora en sentido instrumental y utilitarista.

“El sentido terapéutico del hecho educativo como hecho cultural” se vincula con la metáfora del tejido de Cecilia. En la trama cultural interviene una razón relacional, se ponderan las relaciones intersubjetivas y las relaciones de los sujetos con la cultura, así la urdimbre educativa y cultural opera como una red que salva de un “estar” en el mundo atomizado.

La trama cultural que se teje en el hecho educativo permite cultivar una subjetividad que desarrolla tanto la conciencia individual como social, porque la existencia relacional del individuo debe ser considerada para alentar la crítica al poder hegemónico que rechaza lo comunitario y así desgarrar el tejido social.

Interpretamos la metáfora del tejido en el marco de la racionalidad emancipatoria, para Cecilia el pensamiento político es vital en la enseñanza porque se convierte en una caja de herramientas para interpretar la realidad y transformarla, así el ejercicio docente es capaz de producir transformaciones en aras de una sociedad más justa. Para la profesora la metáfora del tejido es potente para mostrar que en el aula se genera un espacio de acción común, un territorio de acción, sentimiento y pensamiento donde se comparte el deseo de crear instancias más *saludables*.

En la dinámica del poder la enseñanza es una forma de biopoder, entendiendo *bios* como vida humana en interferencia con su cultura. La biopolítica como política “de” la vida que consiste en la promoción de situaciones que contribuyan con la generación, regeneración y mejoramiento de la vida humana es parte de una enseñanza que cura de las situaciones de invisibilización de las experiencias de los sujetos y del acallamiento de sus voces. El sentido amplio de la misma está en la validación de la presencia viva de los estudiantes como seres en el aula y en el mundo que portan la necesidad de investir de sentido sus vidas privadas inscribiéndolas en un tejido común.

La enseñanza terapéutica potencia, cuida, cura y empodera a los estudiantes, así se vivifican sus experiencias, se alienta la producción de sentidos y se realiza una implicación en un entramado común que revitaliza sus chances vitales.

### **A modo de cierre**

Esperamos haber podido mostrar la potencia de la investigación interpretativa-narrativa para visibilizar aspectos centrales de la enseñanza memorable, es decir, los núcleos de sentido que constituyen la memorabilidad de la manera de enseñar de dos profesoras memorables.

Cada una de las cuatro macrocategorías que aquí hemos abordado sintéticamente ha sido desarrollada en profundidad en varias publicaciones nacionales e internacionales donde hemos presentado nuestra interpretación en un marco que involucra Filosofía y Pedagogía y donde hemos expuesto una diversidad de retazos narrativos de distintos protagonistas de la

investigación. En este escrito hemos optado por mostrar un panorama general y abarcativo que según entendemos ofrece una aproximación a la comprensión de aspectos de la realidad educativa actual, específicamente a lo que se juega en el hecho educativo en la enseñanza memorable: el rol central de la afectividad en el vínculo pedagógico, la presencia del reconocimiento de los sujetos que estudian, la consideración de la resistencia y transformación que la educación implica, así como la búsqueda de mejores condiciones futuras en lo concerniente a prácticas de libertad y a la producción de una subjetividad “otra” capaz de empoderarse colectivamente en la experiencia educativa.

Puesto que la educación es una experiencia de sentido y una práctica reflexiva (Bárcena, 2005) y dado que educar es transformar (Mélích, 2006), ese magma de significaciones nos impele a continuar en la búsqueda de líneas de abordaje a futuro que sigan contribuyendo a *comprender e interpretar* la actualidad de la enseñanza en el ámbito universitario.

## Referencias

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Kohan, W. (1996). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales, en *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. (pp. 141-151)
- Mélích, J.C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila.