



Revista Interamericana de Investigación,
Educación y Pedagogía

ISSN: 1657-107X

dir.unidadinvestigacion@usantotomas.ed

u.co

Universidad Santo Tomás
Colombia

Álvarez, Zelmira; Yedaide, María Marta; Porta, Luis

La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores
Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, vol. 6, núm. 1, enero-
junio, 2013, pp. 25-38

Universidad Santo Tomás

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058726001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores*

Zelmira Álvarez** / María Marta Yedaide*** / Luis Porta****

Fecha de recepción: 10 de agosto de 2012

Fecha de revisión: 14 de septiembre de 2012

Fecha de aprobación: 19 de octubre de 2012

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la producción del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIECC) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Partiendo de los relatos de los grandes maestros y profesores memorables obtenidos mediante el uso del método biográfico-narrativo, se expone el valor de la pasión en la enseñanza y su potencial para la formación docente. Los docentes apasionados revelan gran intimidad entre

* Artículo de reflexión que se enmarca en la producción del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIECC) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

** Especialista en Docencia Universitaria; codirectora del proyecto de investigación: "Formación del Profesorado V: Biografías de Profesores Memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales y Desarrollo Profesional" (2012-2013), en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), correo electrónico: zelmira@copetel.com.ar

*** Especialista en Docencia Universitaria; miembro del Proyecto de Investigación: "Formación del Profesorado V: Biografías de Profesores Memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales y Desarrollo Profesional" (2012-2013), en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), correo electrónico: mmyedaide@yahoo.com

**** Docente investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata; director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la mencionada universidad; director del Proyecto: "Formación del Profesorado V: Biografías de Profesores Memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales y Desarrollo Profesional" (2012-2013), correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

la enseñanza y su propio proyecto vital, y capacidad para dejar huellas en los itinerarios profesionales de sus estudiantes. Sobre la base de una literatura pedagógica consonante, el trabajo finalmente plantea el potencial de la pasión como agente emancipador de los sujetos de la formación docente.

Palabras clave: enseñanza apasionada, grandes maestros, narrativa (auto)biográfica, emancipación.

Passionate teaching as an emancipatory agent training of trainers

Abstract

This work is part of the production of the Educación y Estudios Culturales (GIECC by its acronym in Spanish) Research Group, from the Faculty of Humanities of the Universidad Nacional de Mar del Plata in Argentina. Based on the stories by great memorable teachers that were obtained through the use of the biographical-narrative method, the value of passion in teaching and its potential for teacher training is exposed. Teachers reveal passionate intimacy between teaching and their own life projects, as well as the ability to leave fingerprints on the careerpaths of their students. On the basis of consonant pedagogical literature, the work finally raises the potential of passion as an emancipatory agent for the subjects of teacher education.

Keywords: passionate teaching, great teachers, narrative, (auto)biographical, emancipation.

O ensino apaixonado como agente emancipatório na formação de formadores

Resumo

Este trabalho faz parte da produção do Grupo de Pesquisa Educação e Estudos Culturais (IPCC), da Faculdade de Humanidades da Universidade Nacional de Mar del Plata, Argentina. Partindo das histórias dos grandes mestres e professores memoráveis obtidos através da utilização de metodologia biográfico-narrativa, expõe-se o

valor da paixão no ensino e seu potencial para formação de docentes. Os docentes apaixonados revelam grande intimidade entre o ensino e seu próprio projeto vital, que de fato permite-lhes deixar impressões nos itinerários profissionais dos seus alunos. Sobre a base de uma literatura pedagógica consoante, o artigo propõe o potencial da paixão como agente emancipatória dos sujeitos da formação docente.

Palavras-chave: ensino, apaixonada, grandes maestros, narrativa, (auto) biográfica, emancipação.

Antecedentes

El presente trabajo se enmarca en el contexto de la producción que lleva adelante el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Desde el año 2003, el GIEEC profundiza la línea de la Formación del Profesorado, específicamente la Didáctica del Nivel Superior. Los cuatro proyectos del Grupo se caracterizan por la adopción de una perspectiva común que puede definirse como biográfico-narrativa (Álvarez y Porta, 2012), y de hecho constituyen su eje alrededor de la indagación sobre las buenas prácticas universitarias en la formación de formadores. El primer proyecto, “Buenas prácticas y formación del profesorado de inglés” (2003-2005), inició una búsqueda hacia la definición de la *buen a enseñanza*, lo que involucró encuestas a buenos alumnos del profesorado de inglés, en las que se les pedía que mencionaran las asignaturas que habían tenido más impacto en su formación, que identificaran a los docentes de su carrera que consideraran ejemplos de buena enseñanza, explicando brevemente su elección, y, por último, que narrasen brevemente la mejor clase

que habían presenciado en el profesorado de inglés. La riqueza de esos cuestionarios superó ampliamente el objetivo, que era en última instancia identificar a los mejores docentes del profesorado, según sus estudiantes, a fin de entrevistarlos posteriormente.

Oportunamente, se administraron entrevistas en profundidad a la muestra obtenida, que estaban orientadas por un guion semiflexible que indagaba en aspectos el entorno familiar y escolar; experiencias de formación; elección de carrera; profesores memorables; desarrollo académico y profesional. Las categorías conceptuales en torno a la buena enseñanza que constituyeron el punto de partida desde los aportes de Fenstermacher (1989), Fenstermacher y Richardson (2005), Perkins (1997), Tishman, Perkins y Jay (1994), Jackson (1968, 1996, 1999 y 2002), Jackson, Boostrom y Hansen (2003) y Litwin (1997, 1998) fundamentalmente, fueron resignificadas a la luz de los registros de las narrativas de estudiantes y profesores, dando lugar en algunos casos a una imagen especular (Jackson, 1999). El segundo proyecto, “Formación del profesorado II: La narrativa en la enseñanza” (2006-2007), profundizó la mirada de los docentes que son

referentes de los alumnos, en cuanto a la buena enseñanza, tratando de establecer enlaces entre sus experiencias de formación y el impacto de los profesores memorables. El tercer proyecto, “Formación del profesorado III: (auto) biografías de docentes memorables” (2008-2009), amplió el contexto de la investigación a los cinco profesorados de la facultad y comenzó también identificando *profesores memorables*, con el objetivo de analizar sus historias de vida y (auto)biografías. Nuevamente, utilizó una variación de la encuesta semiabierta que había sido administrada en el profesorado de inglés, siendo esta vez extensiva a grupos de alumnos avanzados de los cinco profesorados. Estas encuestas indagaban sobre la identificación por parte de los estudiantes de los profesores de su carrera que consideraran ejemplos de buena enseñanza, la justificación de tal opción mediante frases breves y la enunciación de cinco palabras que a su criterio resumieran las características de la buena enseñanza de dichos docentes.

Las encuestas estudiantiles habilitaron la identificación de los docentes más reconocidos por sus estudiantes como ejemplos de buena enseñanza, los cuales fueron entrevistados en profundidad. Las nuevas entrevistas se centraron en enseñanzas y aprendizajes, y exploraron las experiencias significativas vividas por los profesores en toda su formación escolar y universitaria, con la intención de encontrar *huellas* de estas vivencias en la identidad docente actual y el impacto en sus prácticas. Se estudió particularmente la influencia de los mentores y docentes memorables, de reconocida impronta en la socialización profesional de los docentes

(Bentolilla, 2002; de Rivas y Martíni, 2005; Eisner, 1994; Jackson, 1999, 2002).

En este nuevo ciclo de entrevistas semiabiertas, los entrevistados adquirieron un rol más activo, por momentos casi guiando la entrevista mediante una reconstrucción hilvanada de sucesos del pasado en función de su relación con el presente. Si bien existió un guion o libreto previo, las preguntas del entrevistador actuaron como disparadores para permitir al entrevistado entretejer historias y relatos de su vida personal y profesional. En las indagaciones sobre los aspectos de la vida familiar y escolar, que los entrevistados consideraban relevantes en su formación, se produjeron hallazgos que contribuyeron a la comprensión de su posterior desarrollo académico e itinerarios profesionales.

El proyecto 2010-2011 “Formación del profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes”, continuó esa línea de indagación, profundizando en los itinerarios de formación y vida profesional de este grupo de docentes memorables. Mediante una entrevista grupal con los profesores anteriormente entrevistados, se profundizó la indagación en sus biografías escolares, experiencias de formación, influencia de los mentores y su concepción del campo disciplinar en relación con la enseñanza. Este grupo focal permitió una reelaboración conjunta de las categorías conceptuales en torno al concepto de “buena enseñanza” con la proyección de una definición del profesor ideal, a la vez que se profundizó en las categorías sostenidas en el proyecto anterior: *viaje odiseico*, *pasión*

por la enseñanza, el lugar de los *mentores* y el *desarrollo profesional*.

En el caso del proyecto en marcha denominado “Formación del profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales y desarrollo profesional” (2012-2013), se ha permitido incluir nuevos actores desde el relato y profundizar el estudio de estas tres categorías a partir de la reconstrucción dialógica. En particular, este artículo presenta algunos desarrollos preliminares en torno a la categoría *pasión por la enseñanza*.

El método: la investigación biográfico-narrativa

El método biográfico narrativo se inscribe dentro de la investigación educativa de corte cualitativo, haciéndose eco de las tradiciones iniciadas en las ciencias sociales con la Escuela de Chicago a partir de la década de los treinta del siglo pasado. El valor de la investigación narrativa en educación ha sido ya extensamente reconocido y celebrado; para las ciencias sociales en general, la metodología se ha constituido como un recurso privilegiado para acceder a la realidad, tal como es percibida por el propio sujeto, generando un punto de intersección entre diversos tipos de discursos, habilitando la producción de conocimiento y la implicación de las personas (González, 2007). El enfoque narrativo que presenta a “la cultura como texto” (Bolívar, 2002, p. 4), ha colaborado con el despliegue del universo de representaciones posibilitado a partir del giro

hermenéutico, asistiendo a la búsqueda del sentido de la experiencia humana.

El método biográfico-narrativo, en particular, ha presentado diversos desafíos. Desde una perspectiva epistemológica, la literatura dedicada al estudio del método revela una cierta tensión entre el conocimiento generado a nivel del sujeto narrador y la posibilidad de derivar de él otro tipo de conocimiento susceptible de generalización, teorización o comparación (Bolívar, 2006). Una escisión entre la formulación del pensamiento práctico de los docentes y el pensamiento formal se hace evidente, pero se confía en encontrar formas de traducir los hallazgos particulares a un lenguaje teórico que posibilite una intervención contundente en la formación docente (Fernández, 2010). Se valora la singularidad del caso, pero se busca su ligazón con el colectivo, la triangulación y la complementariedad de fuentes, la búsqueda de recurrencias o categorías emergentes en las compilaciones de registros particulares. Así, lo anterior parece revelar la necesidad aún imperante de las ciencias sociales de validar sus hallazgos dentro del encuadre del método científico tradicionalmente concebido.

Frente a estos desafíos, las bondades del método son significativas. A la vez de constituirse en herramienta para la recolección de *información*, la investigación biográfico-narrativa tiene potencial para cumplir una función sustantiva en los procesos de *formación* docente. Su utilización como recurso para la indagación del propio conocimiento de los docentes en formación permite que estos se sitúen en sus propios relatos y registren su voz en el concierto de las voces

de la educación y de la sociedad. El estudiante es invitado a narrar sus creencias, representaciones y emociones, anudándolas a la historia personal, a los mentores y memorables (Álvarez y Porta, 2008). Su relato confiere así existencia tangible a un número de representaciones de otra manera invisibles o desconocidas. Esto lo constituye en un paso fundamental para la eventual *emancipación* de las estructuras condicionantes de los modos de ser profesional que gobiernan silenciosamente parte de la tarea profesional docente.

En la exégesis crítica del relato, que implica un estudio de las condiciones de producción de los discursos emergentes, es posible situar las raíces del discurso en las relaciones de poder que lo contextualizan y le otorgan sentido. Esto posibilita la transformación de la herencia vivencial y conceptual en un material a investigar, asignando al dato el valor político que lo significa plenamente.

El trabajo cotidiano de docentes se construye política y socialmente (Goodson, 2003); lo mismo puede predicarse de la identidad profesional. El descubrimiento hecho posible por la verbalización de las creencias, fundamentos, supuestos y vivencias que nos constituyen en la profesión es una primera instancia que requiere la posterior reimplantación de la singularidad en la construcción social y política de la enseñanza. Este juego discursivo de construcción del relato y la identidad, la reconstrucción dialógica para su interpretación y el poder de la narrativa, no solo para el hallazgo de datos de la realidad sino para pensar en la transformación de esta, otorgan a la investigación biográfico-narrativa

su rol sustantivo en los procesos de indagación que hemos emprendido.

Breve acercamiento al estudio de las emociones

La forma de conceptualizar las emociones en el discurso educativo moderno merece una mirada atenta y crítica, si deseamos comprender su recuperación en la literatura contemporánea y los silencios que permanecen cercenándolas. En gran parte de la era moderna, con ilustres excepciones, las emociones han sido conceptualizadas como perturbaciones de la verdad y la racionalidad, presas del lado oscuro en la dicotomía occidental razón-emoción (Zembylas, 2005). De hecho, en el contexto cientificista moderno, las emociones atentan contra el conocedor neutral, descorporeizado y distante, capaz de generar conocimiento válido, legitimado precisamente por su capacidad para la objetividad y la generalización de los hallazgos. En el discurso con pretensiones de validez científica, las emociones quedan invisibilizadas, silenciadas o relegadas en la teoría y técnica de la docencia, actuando, no obstante, a través de la generosa sabiduría de grandes maestros cuya eficacia parece radicar, paradójicamente, en su capacidad para convidar desde la pasión.

Uno de los grandes argumentos a favor de la exclusión de la pasión o el amor en el discurso educativo se anida en la dificultad de definir la naturaleza de una cuestión tan ubicua como escurridiza (Liston y Garrison, 2004). Sin dudas podemos reconocer cuando estamos en

presencia de docentes apasionados, enamorados de la disciplina, la enseñanza, los alumnos o todo esto; pero no es tan sencillo argumentar sobre características precisas, producto de un escrutinio racional. En efecto, la pasión no es susceptible de cuantificación ni prueba empírica sino a través de sus múltiples manifestaciones, las cuales estudiadas por separado no llegan a aprehender la magnitud del todo. La falta de objetividad y la asociación de las emociones a lo femenino han restringido las líneas de análisis de estas durante mucho tiempo, hasta que la incidencia vital en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en un nuevo contexto de renovada humanización, restituyeran su preeminencia.

Un atentado sutil contra la adjudicación de la justa relevancia a las emociones ha sido perpetrado al conceptualizarlas como reacciones privadas, reduciéndolas al universo de lo incomparable e intransferible. Sin embargo, cualquier análisis al campo revela las emociones como construcciones culturales, atravesadas por relaciones de poder que implican aspectos morales, éticos, cognitivos y afectivos. Las emociones se dimensionan así como investidas de conocimientos y experiencias, corporeizadas y susceptibles de ser educadas o disciplinadas (Zembylas, 2005). He aquí nuestro interés en lograr una mayor comprensión de ellas.

Los sentidos que adscribimos al amor, la pasión y otras emociones

Cuando Green (1994) afirma que “el afecto es un desafío para el pensamiento” (p. 163),

nos recuerda la naturaleza solo parcialmente comunicable de esta dimensión no obstante radical de la experiencia humana en el mundo. Estudiar las emociones implica reconocer cómo su sentido es producto de una construcción cultural e histórica siempre sostenida, más desde las conjeturas que desde la prueba empírica del método científico. De hecho, la psicología como disciplina científica es un campo de lucha por la apropiación de conocimientos a través de sus manifestaciones, siempre parcialmente inaccesibles al discernimiento cognitivo. La teoría psicoanalítica en particular situó originalmente al afecto en su génesis biológica, adscribiéndolo a la base animal del ser humano. De esta forma, lo caracterizaba como un efecto desorganizador, ubicando a la pasión en un estado fronterizo con la locura o la pérdida de control sobre sí mismo (Green, 1994). La pasión subvierte la razón del sujeto, siendo la sublimación un destino posible y socialmente deseable de la pasión (Green, 1994). Esta visión, sin embargo, nos distancia, más que acercarnos, a los docentes de nuestros estudios.

Si abandonamos los sentidos que la psicología canónica adscribe a la pasión y optamos por la genealogía del pensamiento occidental, partiríamos convencionalmente de los filósofos griegos, para quienes el amor adoptaba no menos de seis definiciones diferentes, mientras subyacía a todas ellas una fuerza creativa y deseo apasionado fuera del dominio de la razón o el raciocinio (Martin, en Liston y Garrison, 2004). En el cristianismo medieval la pasión supo implicar tanto al amor como al sufrimiento, para dar paso en el Renacimiento a la caracterización de la pasión como el estado

de locura que sedimenta en las teorías psicoanalíticas ya descriptas. Así, el ojo apasionado es por naturaleza no objetivo, y no sorprende entonces la exclusión de la pasión de la racionalidad tecnocrática que dominó gran parte de la producción académica en educación del siglo XX. El hecho de que la pasión recurrentemente adquiriera su significado como unión de cuerpo y alma (Green, 1994) resultó igualmente contraproducente.

Evidentemente, los sentidos adscriptos a la pasión, al afecto y las emociones, aun cuando se presentan contingentes, anudándose a paradigmas científicos y culturales precisos, son claramente dicotómicos y jerárquicos. En el juego de las comparaciones, las emociones como el amor y la pasión se distancian de las virtudes racionales exaltadas en el pensamiento moderno. Podríamos afirmar entonces que la restitución de su valor en educación vendría de la mano de la crisis de la modernidad, y la búsqueda de nuevos marcos para el pensamiento más plurales, locales o humanizados.

Sin embargo, no situaremos allí la legitimidad del tratamiento del amor o la pasión en la enseñanza, sino en los relatos que a propósito de pensar las buenas prácticas docentes traen al análisis una y otra vez los componentes afectivos del vínculo con el campo disciplinar y con las otras personas implicadas en los actos educativos.

Es precisamente la *anatomía de los grandes maestros* el agente legitimador del tratamiento de la pasión y el amor, el deseo y el placer, en los contextos formales de enseñanza y aprendizaje. Esta anatomía tiene una doble vertiente, impul-

sada por esfuerzos de índole teórico-conceptual apoyados en la investigación educativa, como en el caso de Bain (2005), Day (2006) o Fried (1995), y ratificada por las narrativas autobiográficas de grandes maestros entrevistados, que con generosidad y lenguaje vivo y poético nos obligan a reparar sobre el maravilloso universo de las emociones en la enseñanza.

En estos contextos, y atentos a lo discursado, parece prudente delimitar con cierta precisión el sentido que las emociones y la afectividad, especialmente el amor y la pasión, adquieren en la anatomía de la buena enseñanza. Este sentido tiene eco en las diversas publicaciones disponibles en formato digital que evidencian una visión positiva del apasionamiento como entusiasmo, acompañada de múltiples referencias a la necesidad de “encender” la pasión por la educación. En el *ethos* del buen profesor, la pasión en la enseñanza ha pasado a constituirse en un atributo deseable, capaz de conducir a la educación a su propio rescate de reformas incompletas y fracasadas y una imagen crecientemente peyorativa. Grandes expectativas se forjan alrededor de docentes comprometidos con el fin formador de la escolarización o la educación formal, hasta la esperanza de que la pasión adquiriera, en palabras de Day (2006), una “función emancipadora” (p.191).

Las emociones en la narrativa de los grandes maestros

¿A qué nos referimos cuando hablamos del amor o la pasión en la enseñanza? En realidad, ponemos imperfectamente en palabras un

aspecto casi obvio y recurrente en el estudio de los grandes maestros, quienes radican la esencia de su tarea en un compromiso vital, de intimidad entre la identidad profesional y personal. Esta característica es, como hemos conceptualizado ya, tan ubicua como central en las teorías explicativas propias, aquellas que definen su subjetividad. El análisis de los relatos refuerza poderosamente esta intuición interpretativa; en las narrativas de los grandes maestros hay referencias explícitas por el gusto, el placer o el amor.

E (Entrevistado): No. Yo quiero dar clase. Yo quiero dar clase. Yo *necesito* dar clase.

E1 (Entrevistador): ¿Siempre?.

E: Siempre.

E1: Siempre.

E: Yo la necesito. Yo la necesito. Es decir, yo la presencia de esa cantidad de chicas y de chicos la necesito. Para vivir. Es decir, es parte de mi vida. Forma parte de mi vida real.

E1: ¿Y esa relación con los chicos... en qué se basa?

E: No sé. Eso sí que es natural ¿no? Yo no sé por qué, yo no sé por qué. Te digo que es una relación como... de afecto tan grande como... Yo a veces a los chicos mismos les digo ¿eh? A las chicas les digo “Mirá que las quiero más que a mis nietas a ustedes” (risas). Yo les digo. Yo a esta altura no tengo miedo de decirles que las quiero.

[sobre la relación con los estudiantes] Me enloquezco por tenerla. Me enamoro de la manera de ser de ellos. Me enamora de ellos. Claro, yo me enloquezco... A mí me dejan... las chicas y los chicos me llegan a... Me atraen muchísimo...

Yo estoy enamorado de esto.

El *compromiso* es un aspecto igualmente ubicuo en la enseñanza apasionada. Hay, incluso, referencias explícitas a la inversión del cuerpo en el acto educativo, donde la experiencia de enseñar se inviste de amor por la disciplina, las personas o ambas. Este compromiso excede el territorio profesional y se imbrica notablemente en el terreno personal.

En el mismo tono, la caracterización de la enseñanza apasionada ofrece otras categorías que aparecen anidadas a los relatos en primera o tercera persona. La enseñanza apasionada es *trascendente*: trasciende los límites del aula hacia una visión de la realidad, una vocación humana de conocer, un sentido inherente al aprendizaje como estrategia que se vincula con la experiencia vital. Los docentes apasionados promueven aprendizajes que van más allá de la disciplina particular, y establecen vínculos que difícilmente quedan ceñidos al ámbito escolar o limitados por definiciones estrictamente curriculares. Los grandes maestros entienden la docencia como parte de un proyecto vital de experiencia en el mundo y convidan a sus estudiantes la maravillosa experiencia de conocer “el lado oscuro de la luna” (categoría *insitu*).

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

que no palpo, al revés creo mucho más en lo que no palpo [...]

No, no, dicho así tampoco...creo que enseñar es lo mismo en todas partes. Tiene que buscar que sea un material atractivo, que tenga una cara oculta, que es lo que más me duele: ¡Yo quiero conocerla! Entonces me muevo, me empiezo a mover. Solamente las vacas, pueden estar así... un día en la facultad, que había muchas chicas, que estaban así: Profesor enséñeme. Ya empieza ahí todo muy aburrido. Ya se fue todo el misterio, ya no hay secreto, ya está todo cantado, está todo dicho.

Enseñar no es romper cocos, perforarlos. Aparte hay un dicho que me encanta “El mundo es ancho y ajeno”, no hay vuelta que darle: ancho y ajeno. No es mío, yo no voy a manipularlo, no tengo que manipularlo tampoco. Tengo que vivirlo.

E: ¿Y vos qué has aprendido de los alumnos?

A1: ¡Todo!.. Son ellos los que me invitan a que convide, a que avance, a que diga, a que cuente. Son ellos, te tientan muchísimo. Tienen una atracción tremenda.

Finalmente, los docentes apasionados confían en sus estudiantes. En general, son ellos mismos el destino u objeto del apasionamiento; sus propias identidades o la esperanza de influir sustantivamente en sus maneras de pensar o sentir, de dejar huella en sus propios trayectos de vida, transforma o traduce el fin moral de la enseñanza propio del discurso moderno en un sentido más personal e íntimo, ajustado a los tiempos y a las personas, igualmente revolucionario y utópico. De otro lado, muchas disciplinas han caído en un aletargamiento a medida que sus conocimientos se han cristalizado en teo-

rías que perdieron trazo de su razón de ser. Los grandes maestros que dicen a viva voz confiar en los alumnos los seducen devolviendo a su disciplina los sentidos perdidos; recuerdan que no hay quien se resista a conocer, y que sus clases son oportunidades para despertar en los alumnos este gusto por saber más, por el descubrimiento.

¡Ah, sí! Eso sí. Ellos saben perfectamente que tengo mucha fe en ellos. Yo tengo mucha fe. Sí, sí. Indudablemente que tengo mucha fe. Ellos, y al decirte ellos te digo ellos y ellas... a esa edad ni sienten si alguien los quiere y no se resiste ninguno a que lo quieran.

Pero una vez –mirá vos qué cabeza teníamos nosotros ¿no?– fuimos con Coca a hablarle al profesor Gaspar Martín, que para nosotros era un excelente profesor. Y le dijimos: “Profesor, los chicos no estudian...”. Mirá la queja, una queja bien de esa época ¿no? Hoy no lo haría jamás, jamás diría eso. Y me dice... y el profesor nos dijo: “Pero, profesor, déjenlos a los chicos, que hagan lo *suio* –era español– que hagan lo *suio* en este momento. Después...”. ¿Cómo nos dijo? ¡Ah! Nos dijo una cosa... “No importa, el alumbramiento viene después”. Mirá vos qué cosa. Después de grandes nos dimos cuenta de eso ¿no? “¡El alumbramiento viene después!” Solo. Y yo eso se lo digo a cualquiera de los chicos hoy. El alumbramiento viene después y vos sabés perfectamente que es así. [...] Hoy lo aplico. Dejo a los chicos que hagan lo *suio*. Están haciendo unas cosas más importantes que las que yo les doy. Están haciendo... Están viviendo el tránsito de la adolescencia. ¡Están haciendo una cosa muy importante! Más importante que la que yo le doy. Están haciendo el tránsito, ese tránsito tan difícil ¿no?

E: ¿Y vos qué cosas hacías como ayudante?

A1: Y qué se yo, entusiasmarla contarle todo lo que sabía. Siempre les llevaba cosas, hablábamos de música hasta el techo. Siempre les decía: “Escuchen esto, escuchen esto”. Pongan por ejemplo *Verano porteño*, de Piazzolla y después me cuentan qué les pasó. Unos sustos se pegaban, los descubrimientos. Literatura lo mismo, permanentemente recomendaba libros, no plomos, tranquilos, lindos. Que lean cosas sueltas. Acostúmbrense que es mucho más lindo vivir así, que esperar la limosna de una nota que no van a conseguir nada con eso. Y así vamos más o menos avanzando.

En las experiencias educativas, intuitiva y personalmente muchos coincidimos en atribuir al amor la condición de integralidad a la enseñanza, como una fuerza creativa y crítica que nos moviliza hacia la indagación, deleitándonos en el descubrimiento como posibilidad de percibir la belleza (Linton y Garrison, 2004). La poesía de los grandes maestros, las metáforas mediante las cuales nos convidan el universo de sus representaciones, nos convierten en admiradores de un escenario inmenso, poético, de sabiduría ancestral. Existe una mística de la enseñanza, un “atravesamiento” del espíritu y del intelecto, ambos convocados simultáneamente al goce.

Por eso te decía yo que lo más lindo que tiene la condición docente es que uno puede ser un estimulador de las cosas que la gente tiene. Y si no tiene, tratar de despertarlas. Y si no se despierta decirles un día que el piné no le da: vas a tener que romperte muchísimo. Por de pronto los paradigmas que hay tenés que reconocerlos, sentirlos, recorrerlos, imaginarlos. Eso sí se puede hacer, contagiarlos.

Y bueno, pero sí este sacerdocio es hermosísimo. Tiene una capacidad de albergar plenitudes...Es hermosísimo, es muy rico. Yo no sé qué camino no va a parar en el lugar en el que vivimos, en la ciudad que habitamos. Tiene...yo no sé, tiene que ver con eso. Sin gente estamos todos muertos, no hay nada. Por eso es importante entrarles a los alumnos. Es lo que les digo a los alumnos.

Miles de años después, en Barcelona en el curso de posgrado-doctorado, aparece Kepler y dice: “Lo mejor que puede hacer un profesor es no enseñar nada, porque cuando enseña está achicando el mundo”.

Es genial, es abrir un camino y dejarlo caminar. Pero no enseñar, no marcar, porque eso te achica el mundo. Es un recorte cuando enseñás.

La alegría de entender no te la saca nadie. Si entendés lineal o unilateralmente, siempre decís que esto es esto y sos una rebanada del conocimiento. No una idea de las cosas.

A modo de cierre

Quizá sea sabio evitar la tan tentadora esencialización respecto de las categorías que utilizamos para abordar los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje. Las explicaciones totalitaristas que tan frecuentemente se instalan en nuestros trabajos transforman en mitos elementos de la realidad que se ponen en juego solo parcial y discontinuamente, errática y esquivamente. No podríamos afirmar de la pasión o del amor nada que fuera absoluto, ahistórico o acultural, y sin embargo podemos aún reconocer que los textos educativos que nos marcan se tiñen de estas emociones.

Probablemente sea conveniente referirnos a la *amorosidad* o el *apasionamiento*, y citar el contexto de la enseñanza y el aprendizaje como marco para el despliegue de estas emociones. De tal forma, logramos desembarazarnos de definiciones esencialistas que limitan nuestra mirada y dedicarnos a contemplar rasgos emocionales en los grandes maestros que habiliten, eventualmente, la posibilidad de problematización de la formación docente.

Green (1994) nos recuerda que “no existe cambio favorable que no suponga cambio afectivo” (Green, p.163). Si bien esta es una máxima que pertenece al universo de la psicoterapia, es también una afirmación que nuestra experiencia educativa ha probado veraz. Aunque los estudiantes logran en ciertas ocasiones transformaciones percibidas o comunicadas como cognitivas, ningún aprendizaje intelectual o cambio cualitativo perdurable en la forma de comprender la realidad queda exenta de una carga emocional inherente.

Las historias de la enseñanza apasionada, que llegan a través de diversos intentos descriptivos de la anatomía de las buenas prácticas y los grandes maestros, resuenan en nuestras propias experiencias escolares y encuentran asidero en nuestra comprensión intuitiva de la educación. Hay ecos de estos en nuestra propia historia, en nuestra vocación docente como trazos discontinuos, irregulares y yuxtapuestos que nos remiten a *nuestros* docentes, *nuestros* estilos, *nuestra* postura frente a la educación.

El gran interrogante es el potencial de prescripción del *apasionamiento*... ¿Es, en efecto,

una aptitud que pueda formarse o educarse? ¿Debemos situarlo dentro del “deber ser” del ser docente? ¿Es la vía del conocimiento respecto del *saber docente* la mejor opción en la formación del *ser docente*? ¿Es posible separar ambos trayectos, o son el ser y el saber matices de un mismo núcleo identitario? Las preguntas abundan, despertando grandes desafíos para la conceptualización de la formación de formadores. Cualquier respuesta será necesariamente provisoria y conjetural.

Con este ánimo, no obstante, arriesgaremos nuestra propia interpretación acerca del valor formativo de la enseñanza apasionada. Los registros que tenemos de nuestros maestros memorables y mentores están teñidos de impresiones y huellas relativas al ser docente; como profesores portamos ineludiblemente una identidad que actúa como formadora en la dimensión oculta del currículo. Es posible afirmar que esta es una vía privilegiada de *contagio* de la pasión entre los noveles y sus referentes. Abrirse al conocimiento de estas huellas o herencias parece ser un paso obligado hacia el aprendizaje o reconocimiento de los propios itinerarios de formación, paralelos a aquellos que provienen de otros esfuerzos de educación sistematizada y escolarizada. Idealmente, esta exploración puede darnos mucha información sobre los supuestos que subyacen a cada acto educativo, su pertenencia y génesis; esto a su vez nos permitiría evaluar su valor en el concierto de nuestras propias creencias y misión profesional.

Ponerse en contacto con la poesía de los grandes maestros es abrirse a la belleza de

la enseñanza en su sentido trascendente, marcadamente humano. Este contacto tiene el potencial de conmover, catalizar, revolucionar el ser docente. Tal vez permita emanciparse de supuestos más tecnocráticos, estériles y limitantes sobre la enseñanza y conducir a la tan ansiada transformación educativa. Allí descansa nuestra esperanza en una formación emancipadora.

Referencias

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bentolilla, S. (2002). Didáctica para los formadores de formadores. Un desafío en construcción. *Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*, 7(29), 159-174.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Rivas, T. y Martíni, C. (2005). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Análisis metodológico de una investigación cualitativa. *Revista Praxis Educativa, La Pampa: UNL Pam.*, 9, 43-49.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognición y currículo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson V. (2005). On making dererminations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 188-213.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre la formación docente. *Profesorado: Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 17-32.
- Fried, R. (1995). *The Passionate Teacher. A Practical Guide*. Boston: Beacon Press.
- González Monteagudo, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Encounters on Education*, 8, 85-107.
- Green, A. (1994) *De locuras privadas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Jackson, P. (1968/1996). *La vida en las aulas*. Nueva introducción del autor. Madrid: Paideia-Morata.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P., Boostrom R. E. y Hansen D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Liston, D. & Garrison, J. (Eds). (2004). *Teaching, Learning and Loving. Reclaiming Passion in Educational Practice*. New York: Routeledge Falmer.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En R. Baquero et al. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Perkins D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (1994). *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: a postmodern enactment*. Information Age Publishing Inc., Estados Unidos.