

Narrativas sobre la enseñanza en torno a la “didáctica de autor”.¹ Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria

 Luis Porta

En recuerdo a una gran maestra y amiga. ¡Alguien que puso tanta pasión!, Edith Litwin.

Resumen

Este artículo recuperará la importancia de lo que algunos especialistas del campo de la didáctica denominan “la didáctica de autor” en términos del lugar central asignado a la experiencia, la sabiduría práctica y las acciones espontáneas que se ponen de manifiesto en las aulas. Esto adquiere especial significación cuando lo que entran a jugar son dimensiones emocionales, perceptivas y afectivas de los sujetos. Evidenciaremos cuatro tesis nativas de nuestra investigación: enseñar no es masturbarse; la enseñanza como modelo de instalación; el estudiante como par antropológico y, el comprometer al cuerpo y los sentimientos en el aprendizaje. Previamente presentaremos a la buena enseñanza como categoría de vinculación teórica y la narrativa como textura discursiva-ontológica que nos permite adentrarnos en estos procesos. Metodológicamente los relatos que presentaremos resultan de registros obtenidos en entrevistas biográficas realizadas a dos profesores consignados como memorables por sus estudiantes, registros etnográficos de sus clases y relatos cruzados a graduados resultantes de grupos focales.

Palabras clave

“Didáctica de autor”
Nivel Superior
Profesores memorables
Emociones y Afectos

Abstract

This article restores the value of what some field specialists have labelled as “the author’s pedagogy” on account of the centrality of experience, practical wisdom and the spontaneous actions which take place in the classroom. This becomes particularly worthy when emotional, perceptive and affective dimensions are at play. We will expose four native theses stemming from our research: teaching is not masturbating, the student as an anthropological peer, therapeutic teaching and body and feeling commitment in learning. Before, we will delve into good teaching as a theoretically-bounded category and narrative as an ontological-discursive weave that enables the interpretation of these processes. Methodologically, the tales that will be presented stem from research through biographical interviews, in-classroom ethnographic files and focus groups held with graduates.

Keywords

“Author’s pedagogy”
Higher Education
Memorable professors
Affections and emotions

1. Muchas veces hemos tenido la posibilidad de escuchar y leer la producción de Edith Litwin. Especialmente, dedicaba un tiempo a lo que denominaba "didáctica de autor" (2008). En homenaje a ella, quien además de dar cuenta de una producción central en el campo de la Nueva Agenda de la Didáctica, pudo poner en el centro de la escena una didáctica de autor que diera cuenta de las decisiones que los docentes toman en las aulas y de la sabiduría práctica que ponen de manifiesto. Estas acciones espontáneas guardan la memoria perceptiva de las emociones que ponen en juego los grandes maestros y que pretendemos recuperar en este trabajo. Este artículo pretende ser un amoroso recuerdo a una gran maestra que, para nosotros fue memorable, dejó huellas imperceptibles que transformaron nuestra vida...para siempre.

2. Ha sido central el papel de Edith Litwin en la conformación y sostenimiento de nuestro equipo de investigación. Ya sea desde la consolidación de categorías teóricas y perspectivas metodológicas, como también en el acompañamiento sistemático en las actividades del grupo.

3. Para ampliar, se recomienda el artículo donde explicitamos desde una perspectiva biográfico-narrativa la labor y la producción del equipo de investigación. Ver: Porta, L.; Alvarez, Z. y Yedaide, M. (2014): *Travesías del centro a las periferias de la Formación docente*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. N° 63, Vol. XIX. Octubre-Diciembre de 2014, pp. 1175-1193. En línea: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART63007>.

Consideramos que en el esfuerzo por comprender el desafío de enseñar también podríamos incluir relatos de mujeres y hombres que con sabiduría trascendieron los años [...] por sus buenas enseñanzas y los recuerdos que dejaron [...] (Litwin, 2008:11)

Introducción

Nuestra labor en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIECC)² en los últimos quince años ha consolidado un acervo particular de categorías nativas, anidadas en los relatos de profesores que se narran y narran sus experiencias docentes, construyendo y reconstruyendo la realidad en sus historias.³ El método biográfico-narrativo ha constituido un enfoque doblemente potente, como método de indagación del mundo simbólico y sus oblicuas relaciones con lo "real", y como forma de intervención en la configuración de las identidades (Fernández Cruz, 2013). Esta metodología de corte cualitativa ha renunciado a las ambiciones racionalistas radicales que sostuvieran la confianza en la posibilidad de universalización, generalización y definición de leyes con capacidad de predictibilidad y aplicación masiva. En su lugar, ha enfatizado la profundidad en la comprensión de lo humano, con fe en la posibilidad de trascender el mundo de la observación del otro para ingresar al universo de la observación con el otro, para el otro. El equipo ha establecido, por tanto, una particular y respetuosa vigilancia de las palabras de los entrevistados y los sentidos que claman para las mismas, un trabajo que nos ha situado como testigos y *guardianes* de los testimonios de grandes maestros.

Hemos ya, en numerosas ocasiones cartografiado el camino recorrido, desde el relevar de los atributos de los profesores memorables a través de encuestas a alumnos avanzados, hasta la indagación profunda de las narrativas y relatos de estos docentes implicados en entrevistas, grupos focales, relatos cruzados, registros etnográficos y encuestas. Como anticipáramos al comienzo, escuchar a los grandes maestros, elegidos por sus estudiantes, ha llevado a la construcción de un acervo de experiencias, y al hallazgo y confirmación por saturación de los datos de ciertas categorías omnipresentes en las narrativas.

Gran parte de las categorías *in situ*, recurrentes en los relatos pero además constatada en los registros sensoriales de los entrevistados -los gestos, la inflexión de sus voces, los ademanes- han tenido que ver con dimensiones afectivas, emocionales, perceptivas en lo que hace al vínculo entre la enseñanza, la vida y la disciplina enseñada. Y si bien han surgido muchas otras categorías nativas dignas de ser custodiadas y estudiadas en profundidad, el interés generado particularmente por éstas parece radicar, en parte, en la frecuente ausencia de consideraciones de tipo emocional en la formación docente. Por supuesto, esta formación de profesores se interesa por los vínculos, por la motivación, por las actitudes y las bases de los comportamientos, pero no propone en sus currículos prescriptos cuestiones como estas. ¿Deben ser enseñadas? ¿Qué hace a un gran profesor? ¿Qué tan potentes son los contenidos "teóricos" -en el mejor de los casos vehiculizados o aprovechados para la construcción del vínculo- en la formación de un gran docente? Todas estas y otras inquietudes son altamente inquisidoras de nuestros propios deseos de conocer más profundamente, y transformar con igual profundidad, la formación de formadores. Nuestra indagación nos ha llevado a concluir que los grandes maestros son apasionados, afectivos y amorosos casi siempre manifiestamente. Aman lo que enseñan, aman la docencia y/o aman a sus estudiantes, con grandes diferencias en sus creencias y argumentos respecto de las formas, los fines y las modalidades de la enseñanza afectiva. Ellos se definen como afectivos y apasionados, sus estudiantes los recuerdan de la misma manera. No es extraño ni caprichoso, entonces, indagar sobre estas cuestiones, sobre todo aquellos que queremos comprender mejor la naturaleza

de la buena enseñanza. Este artículo se ocupará, a partir de los registros obtenidos en entrevistas biográficas realizadas a dos profesores consignados como memorables por sus estudiantes y de relatos cruzados a graduados resultantes de grupos focales de cuatro categorías nativas: enseñar no es masturbarse; la enseñanza como modelo de instalación; el estudiante como par antropológico y, el comprometer al cuerpo y los sentimientos en el aprendizaje. Previamente presentaremos la buena enseñanza como categoría de vinculación teórica y la narrativa como trama discursiva-ontológica que nos permite adentrarnos en estos procesos.

La buena enseñanza como camino⁴

Los primeros aportes teóricos en torno al concepto de “buena enseñanza” fueron tomados de Fenstermacher (1989). Este filósofo de la educación identificó la buena enseñanza en función de cuatro elementos fundamentales. En primer lugar, en términos de actividad, la buena enseñanza da cuenta de que un contenido es transmitido a un destinatario. El segundo punto hace referencia a la razonabilidad de la buena enseñanza, en tanto moralmente razonable y sostenida por fundamentos racionales. El tercer aspecto de la buena enseñanza tiene que ver con la enseñanza exitosa, con el rendimiento de los estudiantes. El cuarto y último punto se centra en la relación ontológica entre enseñar y aprender. Hace hincapié en los quehaceres que hacen a la buena enseñanza, la tarea central de permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje. Posteriormente Fenstermacher y Richardson (2005: 188) redefinen la buena enseñanza al incorporar el concepto de “enseñanza de calidad”, la que involucra tanto el aspecto de tarea, buena enseñanza –guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, sensibles al aprendiz– y, por otro lado, incluyen lo que denominan “enseñanza exitosa”, que es dependiente del aprendizaje por cuanto se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos a un nivel de pericia razonable. Fenstermacher y Richardson puntualizan que la buena enseñanza es sólo uno de los cuatro elementos necesarios para que pueda darse una enseñanza de calidad, ya que debe existir voluntad y esfuerzo de estudio por parte del alumno, un medio familiar, comunitario y escolar sustentador de la enseñanza y del aprendizaje, oportunidades para enseñar y aprender materializadas en instalaciones, tiempos y recursos y, por último, buena enseñanza, como la hemos definido anteriormente. Si bien la buena enseñanza es sólo uno de los elementos, es el único que es directamente dependiente del buen profesor y en consecuencia la única condición sobre la que podemos intervenir desde el lugar del docente. Queda expresamente claro que el enseñar y el aprender deben ser considerados como dos procesos diferentes y que si bien el objetivo último de la enseñanza es que los alumnos aprendan, el aprendizaje depende de un entramado de factores y condiciones internas y externas del cual la buena enseñanza es sólo una parte.

Otro aporte teórico de gran peso para nuestra investigación vino de la mano de Edith Litwin, quien mediante el concepto de “configuraciones didácticas” (Litwin, 1997; 1998) sentó las bases de una nueva agenda para la enseñanza superior en la que se destaca “una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula” (Litwin, 1997: 85), “la enseñanza para la reflexión”, “el desarrollo del pensamiento crítico”, “la comunicación en la clase reflexiva” y “la dimensión moral de la enseñanza”. La buena enseñanza como práctica reflexiva es un concepto que, por otra parte, nos remonta a Jackson (1997), destacando el compromiso de la buena enseñanza con el pensamiento y la comprensión. Es el mismo Jackson que en “La vida en las aulas” (Jackson 1968; 1996) abre el mundo privado del aula al ámbito público y otorga al docente un lugar y una voz para expresar sus pensamientos en el marco de una dimensión crítica de la educación como proceso de socialización. La investigación que sirvió de base para

4. Si bien este ha sido uno de los temas centrales que desde el equipo de investigación se ha abordado, para mayor profundización puede consultarse Porta, L. y Alvarez, Z. (2012). *Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en Educación Superior*, en *Revista de Educación*. Facultad de Humanidades. UNMDP. Año 3 – Nº 4 – pp. 75/88. En línea: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/87.

“Las configuraciones didácticas” de Litwin (1997) fue un estudio que se llevó a cabo en la Universidad de Buenos Aires, orientado hacia “la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del pensamiento por parte de los alumnos” (Litwin, 1997: 13). Esta investigación partió de cuestionarios a estudiantes acerca de sus mejores profesores. Posteriormente se realizaron observaciones de clase y se llegó a caracterizar ocho diferentes configuraciones didácticas, entendidas como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 1997: 13). Estas experiencias investigativas fueron consolidando un modelo de aproximación a las prácticas de la enseñanza con una nueva mirada sobre el currículo y lo que sucede en la clase, alejado del paradigma verificativo, dando lugar a la interpretación y el descubrimiento en un contexto particular.

Otro aspecto importante fue la incorporación de un desarrollo teórico proveniente de una línea de investigación acerca de la excelencia en la enseñanza originada en los estudios de Ken Bain, director del Centro para la Excelencia de la Enseñanza de la Universidad de Nueva York. Su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Bain, K. 2007) describe un estudio llevado a cabo por su grupo de trabajo que se extendió por más de quince años y que abarcó cerca de un centenar de profesores en un variado número de universidades de los Estados Unidos. Bain y su equipo de investigadores se propusieron definir la excelencia en la enseñanza y para ello observaron clases e indagaron en el pensamiento de los mejores profesores. Su atención fue puesta, a diferencia de Fenstermacher, en los resultados de la enseñanza, más que en la manera en que lo habían logrado. En ese sentido, tomó para su estudio a profesores que habían logrado resultados educativos muy buenos, profesores que habían tenido influencia positiva, sustancial y sostenida en las formas de pensar, actuar y sentir de sus estudiantes. Bain también llegó a estos docentes por el camino de los estudiantes, datos que fueron triangulados con otros informantes clave tales como colegas directos de la disciplina y miembros de la comunidad académica más amplia. Los profesores extraordinarios de Bain (2007: 26-27) no solo “conocían su materia extremadamente bien” sino que “estaban al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos”, demostrando “gran interés por los asuntos generales, controversias y discusiones epistemológicas de sus disciplinas”.⁵

Por otra parte, los profesores del estudio de Bain demostraron ser capaces de crear un entorno para el “aprendizaje crítico natural” (Bain, 2007: 114), en el que se genera una motivación intrínseca en la asignatura mediante tareas auténticas que estimulen su participación. Los profesores de Bain demostraban gran interés por el aprendizaje de los estudiantes, fomentaban la metacognición, valoraban el esfuerzo y daban retroalimentación clara. Por otra parte, dejaban ver su pasión por los asuntos de la disciplina y presentaban desafíos intelectuales a los estudiantes que los involucraban en el pensamiento. Leían mucho de su disciplina y estaban al tanto de las controversias y epistemologías pero también, leían mucho de otros campos.

La narrativa como trama⁶

Proponemos concretar una suerte de re-inscripción del deseo humano de habitar la experiencia en la plenitud de su ser y de la vida en el currículo de la formación docente, como grieta en un territorio de otra manera desierto de humanidad y en un contexto de insurgencia y restitución de modos otros de ser y conocer (Walsh, 2014).

Pablo Maurette explicita en “El sentido olvidado” (2015: 56): la necesidad de volver a restituir lo háptico.

5. Para un debate en relación a la categoría profesor memorable véase Porta, L. y Yedaide, M. (2013). *El profesor memorable en tensión. Crítica desde una mirada Bourdesiana*, en Revista del IRICE-CONICET. Instituto Rosario de Ciencias de la Educación. Rosario. Nº 25, pp. 37-59. En línea: <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/issue/view/48>.

6. Para una profundización sobre lo narrativo, ver Porta, L. y Yedaide, M. (2014). *Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente*.

Revista Argentina de Educación Superior (RAES). Año 6. Nº 9, pp. 208/222. En línea: http://www.revistaraes.net/revistas/raes9_art11.pdf
Flores, G; Porta, L. y Martín Sanchez, M. (2014). *Hermenéutica y narrativa en el discurso cualitativo de la Educación*, en Entramados, Revista de Educación y Sociedad. Universidad de La Gran Colombia, Bogotá – UNMDP. Año 1 – Número 1, pp. 69-81.

En línea: <http://dp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1079>
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1079>;
Porta, L. y Yedaide, M. (2014). *La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores*, en Revista Sophia – Colección de Filosofía de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Nº 17(2), pp. 177-193. En línea: <http://sophia.ups.edu.ec/edicion-17>;

En el año 2005 Robert Jütte proclamó que el siglo XXI marca el comienzo de una “era háptica” (categoría introducida por el historiador del arte Alois Riegl a fines del siglo XIX). Pasada una década del extravagante anuncio del historiador alemán, el interés teórico y práctico por lo háptico no parece haber mermado. El término háptico viene del verbo griego *háptomai* que significa “entrar en contacto con”, “tocar”, “agarrar”. El carácter deponente del verbo (forma de voz pasiva, sentido de voz activa) refleja una de las cualidades más fundamentales de lo háptico: la simultaneidad del afectar y del ser afectado.

En los últimos años la noción de lo háptico se ha expandido para incluir otras formas de la sensibilidad que trasciende el contacto epidérmico superficial. [...] La interocepción (percepción del interior del cuerpo), la propiocepción (percepción del movimiento de las distintas partes del cuerpo en relación de unas con otras y la sensación de equilibrio) y la cinestesia (capacidad de moverse y percepción de movimiento). [...] Estas cuestiones dan pistas alrededor de la naturaleza afectiva de lo háptico, entendida como la acción que produce un cambio de estado, que deja una marca, que perturba, que inicia un movimiento, que conmueve. La afectividad no es simplemente una variedad más del fenómeno háptico sino su plataforma originaria. Afección es la orientación de cada parte del cuerpo respecto de las otras y del mundo, pero también el centro imperturbable de la brújula que nos orienta (Maurette, 2015: 59). La afectividad es el núcleo misterioso de la vida.

Sugerimos aquí que hay texturas, también, en el lenguaje. Las narrativas son sólo un medio de recuperación de la experiencia sensible, tal vez el de menor amplitud para cooptar la riqueza sensorial que nos afecta e imprime en nosotros registros de estas afecciones profundas. La prosa académica suele presentarse como lenguaje llano, afirmativo, certero. Responde así a las exigencias sociales de su fundación en el contexto de una incipiente colonialidad del saber en el mundo moderno/colonial (Lander, 2001). Se encierra y suscribe a una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005), hecha posible por la anterior partición radical binaria cartesiana entre razón y cuerpo. La producción del conocimiento académico, preso de esta configuración geopolítica particular (Mignolo, 2010), se aloja así en un territorio sin lugar para la ambigüedad, el misterio o la indefinición. Sin embargo, lo que la historia ha construido hasta el momento no agota de ninguna manera el horizonte de las inéditas posibilidades para restituir la centralidad de otros relatos como hábitat de la experiencia humana vital. Promover el desapego de formas estériles de producción de conocimiento en el ámbito de la formación docente implica, entonces, subvertir modos académicos tradicionales de decir e impulsar, en cambio, el ingreso de la narrativa sensible, capaz de afectarse y afectarnos. El campo de la práctica docente está inundado por este tipo de relatos; cada estudiante en formación es testimonio de un acervo personal-profesional rico en sentimientos, registros sensoriales y afectivos. Dar la espalda a este saber por respeto y obediencia a modos eurocéntricos de concebir la ciencia ya se hace insostenible. La legitimidad auto-arrogada a lo académico-científico según estándares capturados en la colonialidad del saber no es sólo una limitación práctica para la formación de formadores sino un remanente de la exclusión de los sujetos y sus cuerpos de procesos de construcción de conocimientos que deben políticamente agenciar (Porta & Yedaide, 2016).

Este trabajo, entonces, busca impulsarse desde el sentido de lo háptico hacia la profundidad de todos los registros sensoriales con potencia para la afección de los sujetos en formación. Como actos instituyentes de unas significaciones que deben ser devueltas a las prácticas, especial y urgentemente en la formación de formadores, compartiremos unos relatos compuestos, un salpicado de narradores de los contextos de nuestras prácticas educativas que dibujan hilos en una trama reconstitutiva del cuerpo, la emoción y los sentimientos.

Los relatos biográficos, así como los textos literarios, tienen la capacidad de fugarse de la exigencia de la unicidad propia de la racionalidad tecnocrática, que asigna legitimidades y distribuye el poder académico en el campo social, dentro del sistema mundo moderno-colonial. Esperamos que en el cruce de estos testimonios vitales cada lector encuentre puntos de identificación como resortes para recuperar sus propias motivaciones y traducirlas, a su vez, en nuevas narrativas auto-formativas.

La narrativa como metodología⁷

7. Para una mayor profundización ver Yedaide, M.; Alvarez, Z; y Porta, L. (2015). *La investigación narrativa como moción epistémico-política*, en Revista científica Guillermo de Ockam. Universidad de San Buenaventura, Cali. Colombia. Vol 13 – n° 1, pp. 27-35. En línea: <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckam/issue/view/1599>.

Como expusieramos al principio, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales inscribe sus indagaciones en la perspectiva interpretativa sellada en las ciencias sociales a partir del llamado “giro hermenéutico”. Este paradigma privilegia el acceso al mundo de las interpretaciones (Geertz, 1994), restaurando el valor de las significaciones que otorgan los sujetos al mundo, en una esfuerzo por comprender las intenciones humanas (Bruner, 1988). Los textos construidos por los actores sociales, inevitablemente contextuales y complejos, se vuelven de este modo fuente de conocimientos relevantes como experiencia en el mundo, irreductibles a las explicaciones causales y a la vez exentos de las “garantías” de los métodos clásicos de las ciencias físicas y naturales (Bolívar, 2002). El modo narrativo o sintagmático (Bruner, 1988) otorga al tiempo y al espacio un papel protagónico a la vez que se detiene en la singularidad, renunciando, como dijéramos antes, a pretensiones de llana generalización o universalización de los hallazgos a favor de la comprensión y la intervención (Fernández Cruz, 2013). El caso individual, sin embargo, comporta significaciones compartidas desde coordenadas geográfico-espaciales concretas, y es así a la vez propio y común de otros universos simbólicos contemporáneos.

El interés ha radicado, entonces, en acceder a los “significados inmediatos y locales de las acciones” Wittrock (1989:196), dando voz a los sujetos y confiando en la capacidad de generar comprensión profunda sobre la complejidad del hacer y el sentir humano, y sus múltiples intersecciones. Estos conocimientos se vienen revalorizando a partir de los fuertes cuestionamientos ontológicos, mayormente promovidos por posturas epistemológicas del siglo XX, que concluyeran cierta provisionalidad, una inminente localidad y el inevitable carácter social del conocimiento de los seres humanos. Las palabras de Morin: “nuestra realidad no es más que nuestra idea de la realidad” (1999:44), representan una tendencia marcada de dejar al descubierto la imposibilidad de pensar el conocimiento en términos tradicionales de “objetividad”.

Este trabajo presentará algunos hallazgos a partir del análisis de entrevistas biográficas a profesores consignados como memorables por sus estudiantes [EB1-Roberto; EB1, 2, 3-Cecilia], entrevistas focalizadas [EF1,2...-Cecilia], registros etnográficos [RE1, 2, 3-Cecilia] y grupos focales a adscriptos de cátedra [GF1-A-Cristina] en relación a los mismos profesores de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Prestaremos atención en el orden de pensar una “didáctica de autor” a cuatro relatos provenientes de esos registros cualitativos que priorizan cuestiones que definimos como hápticas en la enseñanza y que descentran la didáctica de lo meramente metodológico-instrumental.

Primer relato: ni hombre, ni perfecto.

Comenzaremos por recuperar un relato de Rita Levi-Montalcini (1909-2012), cuya inclusión en un artículo académico/científico convencional podría fundamentarse en el logro del Premio Nobel de Medicina en 1986, pero que sin embargo llega a este texto como habitante también del otro mundo, de la vida personal ambigua, profundamente humana, inquietantemente misteriosa:

La razón es hija de la imperfección. En los invertebrados todo está programado: son perfectos. ¡Nosotros no!, y al ser imperfectos hemos recurrido a la razón, a los valores éticos: ¡discernir entre el bien y el mal es el más alto grado de la evolución darwiniana!

Tanto como su descubrimiento (el factor de crecimiento nervioso) logró alterar profundamente el estado de la biología celular moderna, sus dichos en el contexto de una atrapante biografía llamada “Elogio de la imperfección” destronaron a la razón de su locus privilegiado y privilegiante,⁸ promoviendo desde el interior de la ciencia la recuperación de lo profundamente humano. Una narrativa que busca sitio con idéntica legitimidad.

Rita tuvo un maestro: **Giuseppe Levi**. Dice que de este maestro aprendió interés, seriedad, honestidad y tenacidad. Recuerda de él un impulso hacia una dirección esencialmente ética, su obstinada tendencia a abstenerse de marcar el paso, de mostrar y explicar, de cercenar las posibilidades de lo inédito.

Hay una lección en esta transmisión interrumpida⁹ (Hassoun, 1996), una enseñanza respecto de la libertad y la incertidumbre, y el lugar que les corresponde en la enseñanza y, entonces, en la formación de formadores. Un maestro que es honrado por sus alumnos por el aire que corría en medio de un laboratorio de ciencia, por su capacidad de contener la pulsión hacia el reclamo de la obediencia y el respeto por la tradición. Y hay otra lección en el ser humano que escribe y celebra a su maestro, que es mujer y —desafiando los imperativos de género de su época— médica científica. Porque es también y fundamentalmente persona que apela al reconocimiento de todas sus partes y todas sus formas.

Segundo relato: enseñar no es masturbarse¹⁰

La provocación en el subtítulo no es ingenua. La palabra no esperada descubre la asignación desigual de legitimidades; revela el desprecio y la oscuridad del mundo íntimo, doméstico y cotidiano que introdujo la modernidad (Segato, 2015). Pero también transporta al lector a un conjunto de registros sensoriales, potentes, en un acto que ratifica la potencia del lenguaje para dar cuenta de las afecciones profundas —su textura—.

La palabra masturbación, de hecho, es una categoría nativa dentro de un proyecto de investigación sobre la buena enseñanza. Aparece en el contexto de una entrevista a Roberto, un profesor distinguido por sus estudiantes del Taller Vertical de Diseño Arquitectónico cuando, hablando de quien aprende, dice:

Lo bueno es que encuentre relaciones escondidas entre las cosas. Estudiar, ver, crear. Es eso, eso te forma. Lo que te deforma es revocar, cristalizar, terminar. Te hice la arista, te hice el plano, te hice la parte de abajo. Es una masturbación. [EB1-Roberto]

Hay una voluntad de la narrativa como acto contra-cultural, como arma de la subversión epistémica (Yedaide, Álvarez & Porta, 2015), de modo de hacer estallar lo improductivo cuando se consume en sí mismo, y de hacer lugar a prácticas docentes que perforan y hagan maleables las estructuras alienantes y enajenadoras de la formación.

De este maestro podemos aprender el aprecio por el misterio, la voluntad por retirarse de un ejercicio de acciones predecibles y repetitivas, la sospecha respecto de la posibilidad de un currículo que lo contenga todo:

Enseñar no es romper cocos, perforarlos. 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. [EB1-Roberto]

8. El lugar de privilegio de la ciencia moderna en el juego de las asignaciones de la verdad es evidente, y puede rastrearse a su génesis moderna (Lander, 2001). Su legitimidad promueve ciertas jerarquías que se traducen tanto en beneficios simbólicos como materiales, por lo que podemos decir que tal privilegio le otorga poder en la distribución de un bien social (Bourdieu, 2012).

9. La categoría transmisión interrumpida ha sido objeto de un artículo. Para mayor profundización ver: Porta, L.; Flores, G. y Yedaide, M. (2015). “La pasión y la transmisión interrumpida en el currículo vivo de la formación de profesores”, en: *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*. Universidad Nacional de Entre Ríos. N° 26 (51). Noviembre de 2015. Pp 305-325. <http://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/67/155>.

10. Ver colección Pasiones, publicada por el Grupo de Investigación y que pone en el centro de la escena el valor de la docencia en la universidad, a partir de las entrevistas biográficas a los profesores memorables. En este caso, ver Porta, L. y Martínez, C. (2014). *Pasiones*; Roberto Kuri. EUDEM – Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

11. Hemos abordado esta categoría en otros trabajos. Para mayor profundización véase Porta, L. y Flores, G. (2014). *Las prácticas de enseñanza de profesores memorables universitarios. El estudiante como par antropológico*. Journal for Educators, Teachers and Trainers. Universidad de Granada, España. Vol V (2). Pp 60-73. En línea: [http://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5\(2\)_005_jett_porta_flores.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5(2)_005_jett_porta_flores.pdf) y Porta, L. y Flores, G. (2013). *Afectos y emociones en la enseñanza. La categoría nativa resonancia emocional en profesores memorables universitarios*, en Revista Alternativas. Espacio Pedagógico. Monográfico: Discurso y Conocimiento. Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE). Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Pp 58-71.

Tercer relato, el estudiante como par antropológico¹¹

Este relato entramado proviene de la intersección de dos instrumentos: registros de clase y entrevistas focalizadas a una profesora de Filosofía consignada como memorable por sus estudiantes: Cecilia. En el desarrollo de una clase alrededor de la comunicación, explica al grupo que para Jaspers la comunicación entre los hombres no va de intelecto a intelecto, sino de corazón a corazón. Un estudiante le solicita que aclare el significado de lo que había denominado: comunicación “de corazón a corazón”. La respuesta que la docente ofrece nos ayuda a plantear el significado de “par antropológico”:

Bien. Significa reconocer al otro como un par antropológico, como un ser humano, y en nuestra mutua dependencia, interdependencia. Porque yo soy, por ustedes. No en el sentido cristiano, de poner la otra mejilla y ese relato amoroso. Ella (señalando a una alumna), su alteridad, su no ser Cecilia, me devuelve mi ser Cecilia, como a ella, mi ser, mi alteridad, porque no soy ella, la confirma en su existencia. Esta cosa antropológica primera, que no tiene nada que ver con el amor al prójimo, es el reconocimiento en la alteridad del otro, más allá de que lo ame o lo putee, después vemos qué hacemos con eso. Hay una primera instancia de mutuo reconocimiento, como pares ontológicos, porque somos seres humanos. Listo. ¿Se entiende? (RE3-Cecilia).

Implicar a una estudiante e involucrarse ella misma en la explicación, así como usar la primera persona: “porque yo soy por ustedes” es una manera de fortalecer el vínculo inclusor de alteridades mostrando la “interdependencia” humana. Este registro nos permite poner en valor un retazo narrativo anterior, “Esta cosa antropológica primera [...] es el reconocimiento en la alteridad del otro” [EB1-Cecilia] y “Hay una primera instancia de mutuo reconocimiento, como pares ontológicos, porque somos seres humanos”. [EB1-Cecilia]

En la entrevista durante la etapa de observación de sus clases, Cecilia es precisa al referirse a la importancia que atribuye a la relación con los alumnos:

Para mí la enseñanza es un acto vincular. Para poder lograr la posibilidad de que el otro se incorpore a una experiencia de aprendizaje, es necesario construir una urdimbre vincular, una trama, una red, casi lo podríamos pensar desde la metáfora del tejido. Para que en esa urdimbre podamos todos estar incluidos. [EF3-Cecilia]

Cecilia profundiza el sentido complejo de esa trama vincular, donde introduce la concepción del alumno como “un par antropológico”:

Gestar una trama vincular no está reñido con la actitud ética del docente, por el contrario, creo que es un principio de instalación ética, por lo tanto, generar un espacio vincular no significa gesto demagógico, significa el verdadero reconocimiento del otro como un otro. El afecto se construye a partir de esa primera percepción del alumno como un par, como un par antropológico. [EF3-Cecilia]

Puede pensarse que la consideración del estudiante como un par antropológico conlleva un estatus ontológico del sujeto que aprende, como miembro de una comunidad de iguales. Y, finalmente remata en otra entrevista:

Nadie ignora las precariedades, sin que esto se convierta en un prejuicio, nadie ignora las precariedades metodológicas que los jóvenes traen, a partir de sus trayectos de formación, con eso hay que luchar y uno lucha eventualmente desplegando todas las armas, olvidando a quién culpabilizar: al sistema, a la escuela media, a ellos que no les interesa... No importa, no importa... Es decir, si nos quedamos en el eterno diagnóstico negativizado de cómo vienen no se genera transformación alguna. [EF5-Cecilia]

*Cuarto relato, la enseñanza terapéutica*¹²

En este caso, dejaremos hablar al relato. La potencia de su definición da cuenta de su posición, del planteo vincular y de la dimensionalidad puesta en el cuidado. Ante la pregunta sobre la necesidad de que amplíe lo que en su entrevista biográfica, la profesora memorable había definido como “enseñanza terapéutica”, la docente respondió:

Está [asociada al] verbo *therapeuo*. La dimensión del verbo *therapeuo* que tiene que ver con lo terapéutico. [...] El verbo queda de aquel campo lexical griego, [...] asociado a la cura. A la cura. Al verbo curar como en el marco de una tensión entre la salud y la enfermedad. Pero el verbo es también cuidar, velar por el otro, velar al otro, cuidar al otro. Cuidarlo y cuidarse. Me parece que en el acto educativo hay elementos de toda la dimensión. Primero en esa cura mutua, cura de cuidarse, porque si es un hecho afectivo, [...] los afectos son terapéuticos. [...] Si hay algo que nos puede proteger y cuidar, son los afectos. El encuentro con el otro. Entonces desde esa perspectiva hay dimensión terapéutica. [...] Esto me ha pasado a lo largo del ejercicio docente. Hay gente [...] grande que padece la vida. Pero duramente. Acercarse a los claustros, acercarse a estudiar resulta una dimensión terapéutica, en el sentido de la cura, de curarse del dolor, de tristeza, de una vida dura. [...] Hay gente que se cura estudiando. Entonces, sí, definitivamente es terapéutico. [...] Acá querría asociarlo con otro elemento [que] se pone en circulación en el propio hecho educativo: la *palabra*. La palabra cura. Hay una dimensión terapéutica de la palabra. Y nuestro ejercicio tiene que ver con esa dinámica de la palabra.

Querría aludir a dos conceptos que están en griego, pero que en el juego de las transferencias y los legados [son centrales]. Se vuelven imprescindibles. Uno es el concepto de *epimeleia*, el otro es el concepto es *epístrofe*. Son dos palabras griegas que [nos llevan a pensar] qué le podemos dejar a los alumnos. Yo creo que hay huellas por dejar. Estos dos conceptos. El primero de ellos quiere decir, cuidado de uno mismo, cuidado de sí, atención de sí. La dimensión del verbo *epimeleo*, significa atenderse, cuidarse, tomarse bajo la dirección de uno mismo. Mientras que el segundo concepto *epístrofe*, es retornar sobre uno mismo. Es el giro sobre uno mismo, la vuelta sobre uno mismo. Me parece que ahí está el gran legado, que es en última instancia un legado ético y político. Enseñe lo que uno esté enseñando [...] el gran legado es hacerse cargo de uno mismo, porque si uno no lo hace, algún otro lo hará por uno. Con lo cual la diada que pone en juego esta pareja de vocablos es la de la libertad, la de ser libre. De construirse como sujeto. Me parece que allí hay una punta para pensar la transferencia, para pensar lo que uno deja como marca. Cuidarse, atenderse, hacerse cargo. Somos los únicos que nos podemos hacer cargo. [...] Es retornar para estar mejor equipado para salir al encuentro del otro. Sí, es claramente terapéutico este arte de enseñar para vincular las ideas. Este arte de enseñar que supone una *tecné*, una técnica, una idoneidad, abraza el concepto de lo terapéutico en el doble sentido de cuidar, y de curar y desde la perspectiva del curar, abraza esos dos conceptos que puse a jugar *epimeleia* y *epístrofe*. [EB3-Cecilia]

Cuarto relato: llorar cuando estás leyendo, reírte sin parar cuando estás leyendo...

Hemos elegido para esta cuarta viñeta narrativa la voz de una recién graduada al fundamentar su aprecio por un espacio de formación en la carrera, una asignatura a la que vuelve como adscripta:

A mí, sí, es lo mejor que me pasó. Yo venía con una búsqueda del tema... estudié canción... interpretación... Después me recibí... ¿Hago filosofía?, ¿hago historia?... Y digo: “Es Letras”. Y tenía todo esto latente, todo lo que me da la cátedra y Cristina... el feminismo, la filosofía, el psicoanálisis, todo lo amo [...] Para mí cada clase era un momento de satisfacción y realización personal increíble, no podía creer que se me diera esto, lo encontré. [GF1A-Cristina]

12. Ver artículo sobre la misma profesora memorable, asociado al humor en la enseñanza. Porta, L. y Flores, G. (2015). *El humor como un recurso didáctico privilegiado en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios memorables*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa. Universidad Veracruzana, México. En línea: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1306/2397>. Enero-Junio 2015. ISSN 1860-5308. Xalapa, Veracruz, pp. 191-211.

Para esta graduada, las clases de literatura implicaban, “llorar cuando estás leyendo, reírte sin parar cuando estás leyendo [...] eso es la felicidad” [GF1A-Cristina]. “Eso” está vivo, es humano, compromete al cuerpo y a los sentimientos, se recuerda y se añora, educa.

Bellas texturas cotidianas

“¿Qué nos protege de la ceguera frente a las maravillas cotidianas? La imaginación”.

(Wern & Wingardh, 2016: 27)

Ante la respuesta a la pregunta que aparece en el epígrafe, los autores responden:

La belleza se halla en todas partes, pero en la vida cotidiana sólo vemos los detalles familiares [...] La experiencia virgen es un lujo: nos tienta a viajar en busca de algo más. Sólo cuando uno mira el mundo con los ojos bien abiertos puede interesarse por los aspectos generales que caracterizan cada fenómeno, desde la ciudad europea al desierto y el paisaje nórdico. Pocas construcciones presentan vistas que ofrezcan siempre nuevas perspectivas, pero esto constituye la base del arte de la construcción: conseguir que experimentemos el mundo de nuevo una y otra vez. (Wern & Wingardh, 2016: 28)

La “didáctica de autor” nos pone en la encrucijada y el desafío de experimentar el mundo de nuevo, una y otra vez. Esto implica necesariamente pensar la clase como una arquitectura que nos remite sistemáticamente a viajar entre lo conocido y lo desconocido, lo aprendido y lo no aprendido, lo enseñado y lo no enseñado. La clase como relato, como narrativa que elegimos para decir lo que decimos, concebida como espacio de libertad, con la fidelidad reservada para la afección del otro. En estas propuestas, que son así cobijadas por algunos estudiantes, la palabra es puerta de acceso a un mundo sensorial rico y un lienzo para experimentar la afección. Sólo en este contexto es posible comprender algún tipo de modificación subjetiva (Sztulwark, 2015), un movimiento que hemos caracterizado como “prácticas del *conoser*”¹³ (Porta & Yedaide, 2014) y que implica la reconfiguración inscripta no sólo como cambio intelectual o cognitivo sino como transformación vital.

Por supuesto, estos relatos intentan generar una lección. En principio, propicia preguntas sobre las lealtades de quienes colaboramos en la formación de profesores: ¿Qué tipos de recorridos –cognitivos, sensoriales, vitales– propiciamos para los estudiantes? ¿A qué lógicas de legitimidad –traducidas como convenciones– adherimos en este proceso? ¿Qué afección resulta de nuestras propuestas educativas? ¿Dónde se dan los tiempos y las oportunidades para las transformaciones subjetivas que el ser docente reclama? ¿Cómo y por qué elegiríamos una narrativa de la formación que dejara afuera los cuerpos, las emociones y los afectos? ¿Cuáles son las causas y consecuencias políticas de tal acción?

Los cinco relatos elegidos de nuestros memorables ponen en el centro de la escena la potencia afectiva y emocional de los grandes maestros: el hombre, ni bello, ni perfecto; la enseñanza no es una masturbación; el estudiante como par antropológico; la enseñanza terapéutica y el compromiso del cuerpo y los sentimientos en el aprendizaje. En ellos encontramos la centralidad de los afectos y las emociones en la enseñanza donde la ‘didáctica de autor’ adquiere sentido en términos de vínculos, de percepciones, de sensualidad. Ante la pregunta ¿cuándo se convierte el aula en algo sensual?,¹⁴ la respuesta puede ser breve: En el momento en el que nos emociona, sobre todo en secreto, como una clase.

13. Propusimos esta categoría para nombrar las prácticas habituales, naturales y genuinas en que los seres humanos participan frente a la interpelación que reciben en el contexto de la experiencia vital. Tal interpelación, comprendida como necesidad de intelección y búsqueda de sentido, sedimenta en conocimientos. Queríamos distinguir estas prácticas de aquellas donde el conocimiento se “gestiona” sin atravesar a los sujetos ni transformarlos –como puede suceder en las instituciones escolares–.

14. Esta pregunta parte de la inicial ¿Cuándo se convierte la arquitectura en algo sensual? Los autores responden: “Lo que está oculto siempre resulta tentador, y a menudo encantador. Cuando las paredes y las aberturas crean un ritmo de resguardo y apertura, la arquitectura se convierte en algo irresistible. No tiene nada que ver con el estilo. La fascinación de no ser capaz de verlo todo de una vez puede tener tanto poder en un pabellón como en un apartamento. Una pared de cristal que muestra el contenido a alguien con interés puede resultar impresionante, pero no puede compararse a la emoción de un destello a través de unos huecos. La interacción entre abierto y cerrado es la esencia que subyace en la arquitectura (Wern & Wingardh: 5).

La belleza encontrada en todas partes, la belleza encontrada en una clase nos tienta a viajar, a buscar más, a aceptar el convite de este banquete. En palabras de nuestra profesora memorable

... La docencia tiene que ver con hacer de la vida un objeto bello. Un objeto que responda a ciertos valores, a ciertos principios. En los griegos era el principio de lo bello y de lo bueno. Hecho artístico y teatral. Vamos a algún aspecto de la teatralidad. Uno podría imaginar una clase en el sentido de un espectáculo teatral. Primero porque implica una estación performativa, esto que acontece con el cuerpo y con la cabeza en la medida que es una puesta en escena de ideas, ideas encarnadas en un cuerpo. [EB3-Cecilia]

Gracias Edith por hacer de la docencia un objeto bello. Gracias por encarnar esas ideas en un cuerpo. Gracias por permitirnos percibir ese movimiento entre lo bello, las ideas y el cuerpo encarnados en clases ‘de autor’ que trascendían las aulas. Eran sensuales y terapéuticas.

Bibliografía

- » Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Universitat de Valencia.
- » Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?. *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el día 10 de mes 10 de año 2013. En línea: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> .
- » Bourdieu, P. (2012, [1984]). *Homo academicus*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- » Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- » Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- » Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, en Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I*, Barcelona, Paidós.
- » Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). *On making dererminations of quality in teaching*, *Teachers College Record*, Vol. 107, N° 1, pp. 188-213.
- » Fernández Cruz, M. (2013). *La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes*. Entrevista realizada por María Marta Yedaide en *Revista de Educación*, Año 4, No. 5. Eudem, UNMdP, pp. 213-219.
- » Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós.
- » Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- » Jackson, P. (1968/1996). *La vida en las aulas*. Nueva introducción del autor, Madrid, Paideia-Morata.
- » Lander, E. (2001). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Ciccus Ediciones. Pp. 15-44.
- » Levi-Moltancini, R. (2013). *Elogio de la imperfección*. Buenos Aires, Tusquets.
- » Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (1998). *La investigación didáctica en un debate contemporáneo*, en R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Aique.
- » _____. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- » Maurette, P. (2015). *El sentido olvidado. Ensayos sobre el tacto*. Buenos Aires, Mar Dulce.
- » Mignolo, W. (2010). *El desprendimiento: prolegómenos a una gramática de la descolonialidad*. Cairo, H. y R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid, IEPALA.
- » Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- » Porta, L. y Yedaide, M. (2014). *La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores*. En Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. En línea: <http://sophia.ups.edu.ec/edicion-17> . N° 17(2), pp. 177-193.
- » Porta, L. & Martínez, M. C. (2015). *Pasiones; Roberto Kuri*. Mar del Plata, EUDEM.
- » Porta, L. y Yedaide, M. (2016). *El género como apuesta a la subversión epistémica y la restitución del agenciamiento político. Contra el desperdicio de la experiencia escolar*. En Kaplan, C. (Ed.). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Pp. 97-114.
- » Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- » Sztulwark, P. (2015). *Componerse con el mundo. Modos del pensamiento proyectual*. CABA, SCA/Diseño Editorial.
- » Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- » Wern, R. & Wingardh, G. (2016). *¿Qué es la arquitectura? Y 100 preguntas más*. Barcelona, Blume.
- » Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires, Paidós.
- » Yedaide, M.; Alvarez, Z. & Porta, L. (2015). *La investigación narrativa como moción epistémico-política*, en Revista científica Guillermo de Ockam. Universidad de San Buenaventura, Cali. Colombia. Vol 13 – n° 1, pp. 27-35. ISSN 2256-3202. En línea: <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/issue/view/159> .

Luis Porta

Profesor Titular regular de la asignatura Problemática Educativa. Facultad de Humanidades/Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Independiente del CONICET. Dirige la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) en la mencionada universidad. E-mail: luisporta510@gmail.com.

