

Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria

Graciela Flores¹, María Marta Yedaide² y Luis Porta³

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto denominado “*Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional*” (2012-2013) del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. La propuesta indaga sobre la pasión en el aula universitaria, recuperando esta categoría a partir de su recurrencia en el relato de los grandes maestros. Explora el sentido de las emociones en el pensamiento occidental hasta la modernidad, y su impacto en el tratamiento casi marginal de cuestiones del afecto en la enseñanza. Finalmente, ilustra cómo la investigación (auto) biográfica contribuye a la construcción de un nuevo discurso que revela una creciente legitimidad de tales cuestiones, restituyendo la intimidad entre la educación y la vida.

Summary

This article is part of the project “*Teacher Education IV: biographies of memorable professors. Great teachers, intellectual passions and professional identity*” (2012-2013), developed by the Research Team on Education and Cultural Studies (GIEEC) from the School of Humanities at the State University in Mar del Plata, Argentina. The paper deals with passion in the university classroom, a category stemming from the narratives of the great teachers interviewed in the project. The aim resides in the exploration of the meaning emotions, particularly passion, have acquired in the history of western thought, and how modern views can partly explain the exclusion of questions of affectivity from the field of education. Thanks to hermeneutic turn and the popularization of the (auto) biographical approach, it will be argued, growing legitimacy is currently assigned to emotions, leading to the restitution of the imbrications of teaching and life.

Palabras clave: Pasión - Educación Superior - Grandes Maestros - Enfoque (auto) Biográfico.

Key words: Passion - Higher Education - Great Teachers - (auto) Biographical Approach.

Fecha de recepción: 22/07/12
Primera Evaluación: 12/08/12
Segunda Evaluación: 24/09/12
Fecha de Aceptación: 24/09/12

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto denominado “*Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional*” (2012-2013) del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina⁴.

Este proyecto enfatiza el valor de indagar en los relatos de los grandes maestros para ahondar en la comprensión de las buenas prácticas, derivando o inspirando posibles implicancias para la formación docente. La investigación biográfico-narrativa se ha constituido en un medio privilegiado para este análisis, ya que se presenta como una fuente inestimable de sabiduría personal, consonante con la literatura pedagógica en muchos aspectos, aunque más viva en su formulación.

En esta oportunidad, el trabajo se funda en los aportes de un docente emérito entrevistado quien, luego de setenta años de ejercer la docencia provocando la admiración de sus colegas y alumnos, pone en palabras sencillas pero hondas su visión de la enseñanza. Como ha sucedido ya con otros entrevistados, la marca distintiva del relato -significada no sólo por lo que se dice sino por la entonación y la gestualidad que enmarcan las apreciaciones- es la pasión manifiesta por enseñar. Una vez más, entonces, una narrativa nos ubica ante el desafío

de estudiar cómo esta pasión, inherente y ubicua en el relato de todos los grandes maestros de nuestros estudios, podría configurar algún principio para cualificar nuestra reflexión sobre la formación docente.

El recorrido propuesto en el trabajo implica una primera instancia de profundización de los sentidos que adopta la pasión en la modernidad, tarea que nos asistirá en la comprensión de su tratamiento casi marginal en la problemática educativa reciente. Luego se presentan algunas consideraciones respecto del método y el enfoque interpretativo utilizados, que servirán de medio para el acceso a registros vivos de la visión de la docencia desde la perspectiva de los propios maestros. Finalmente, ilustraremos, a través del relato del entrevistado y algunos referentes actuales dedicados a la pasión en la enseñanza, cómo se va constituyendo un entramado de conocimientos que otorgan legitimidad creciente a la discusión sobre el lugar de las emociones en la docencia. Esto nos conducirá a algunas incipientes conclusiones respecto del impacto de este tipo de conocimiento en la formación docente.

Perspectivas filosóficas en la tematización de las pasiones

La irrupción de las emociones en la trama discursiva de la formación docente se va consolidando recientemente con legítima fuerza. La pasión, más precisamente, avanza hoy en los

debates en torno a la buena enseñanza legitimada por la recurrencia en los relatos y narrativas de los grandes maestros, aunque bordeando los límites de la academia y generando aún resistencias. Para intentar acercarnos a la comprensión de la procedencia de tales resistencias, esbozaremos una breve genealogía del abordaje de las pasiones en sentido filosófico, como contribución a la elucidación de su exclusión de la agenda de la didáctica durante tantas décadas.

Si se realiza un rastreo etimológico del concepto “pasión”, pueden reconocerse transformaciones en su significado a través de los siglos Bordelois (2006). La pasión, en el sentido que la entendemos actualmente, es una noción que se acerca al significado que cobró en la modernidad. Para comprender este significado, debemos comenzar por el sentido de la pasión en la antigüedad, cuando no existía una diferenciación entre “emoción” y “pasión” (Bordelois, 2006: 29).

El vocablo griego “*pathos*” se atribuía una especie de padecimiento, un estado que perturbaba al hombre que era dominado por sus pasiones. Los filósofos griegos antiguos proponían que se debía lograr un estado de imperturbabilidad del ánimo, *ataraxía*, y también de impassibilidad, *apátheia*, al cual se arribaba mediante la *enkrateia*, o dominio de las pasiones. Estos rasgos eran asimismo comunes a los dos grandes sistemas filosóficos helenísticos, el epicureísmo y el estoicismo. (García Gual, 1986: 35).

Antes de la Stoa y del Jardín de Epicuro, encontramos que Platón divide el alma en inteligencia (*nous*), carácter (*thymos*) y deseos (*epithimía*) y considera que dichos elementos deben estar ordenados: la razón debe dirigir, el valor proteger y los deseos mostrarse obedientes (García Gual, 2002:117). Este privilegio que se atribuye a la razón es coherente con los dualismos platónicos: *doxa-episteme* (opinión-conocimiento verdadero) cuerpo-alma y mundo de las apariencias-mundo de las ideas; en cada diada el primer término es minusvalorado y el segundo expresa lo más elevado.

Aristóteles critica fuertemente las “ideas” platónicas alejándose de los mencionados dualismos, aunque sin embargo también reserva para la razón un rol central. Propone en su ética la búsqueda del “término medio” en las emociones y cualidades, como solución ante los arrebatos que padece el hombre que no es prudente. Es decir, el sabio, el *phronimos*, es aquél cuya sabiduría práctica consiste en conducirse de acuerdo a la virtud de manera habitual, sin excesos, a partir de la correspondiente deliberación que le mostrará que tanto exceso como defecto es perjudicial (Aristóteles, 1989).

Aristóteles piensa que la construcción de la virtud en la intimidad humana está siempre amenazada por los placeres y dolores; por unos se puede obrar mal y por otros apartarse del bien, por tanto, es necesario haber sido educados desde jóvenes para guiar esas tendencias naturales. En eso consiste la verdadera educación (Lledó, 2002:155).

Es pertinente recordar que tanto el pensamiento platónico como el aristotélico se enmarcan en éticas eudemonistas, porque su fin es la felicidad del hombre (*eudaimonía*); por lo tanto, el dominio de las pasiones constituye una virtud que contribuye a alcanzar dicho estado.

Para los griegos, consonantemente, la negatividad ética proviene de ser pasivo ante los placeres. El hombre intemperante no tiene resistencia ante los placeres y está en posición de debilidad y sumisión. El modo de ser del hombre temperante se caracteriza por una relación libertad-poder vinculada con la verdad, somete sus placeres al *logos*, la recta razón prescribe sus deseos. Para practicar la templanza se requiere una cierta forma de saber como condición esencial; el sujeto se constituye al mismo tiempo en sujeto moral en el uso de los placeres y en sujeto de conocimiento. En la filosofía griega del siglo IV la relación con el *logos* posee una forma estructural: el *logos* está en posición de soberanía y de regular el comportamiento del hombre; una forma instrumental: se necesita una razón práctica para determinar qué hay que desear, de qué manera, y en qué circunstancias; y una forma de reconocimiento ontológico de uno por uno mismo: para Sócrates es necesario conocerse a sí mismo para practicar la virtud y dominar los deseos (Foucault, 1986: 87-105).

Con respecto al pensamiento cristiano, en éste la pasión relacionada con instintos corporales se demoniza y deben reprimirse entonces esas

emociones por tratarse de vicios y pecados capitales, como la lujuria, la soberbia, la avaricia, la ira (Bordelois, 2006: 188). Sólo conserva valor una pasión, el amor, pero siempre en el marco de un amor espiritual, puesto que el amor a Dios debía estar sobre todas las cosas, y se debía amar al prójimo como a uno mismo, como establecen los preceptos bíblicos. El concepto de pecado lleva al cristiano a apartarse de emociones que lo alejan de la salvación de su alma.

Si bien excedería los límites de este trabajo recorrer las grandes diferencias entre el cristianismo primitivo y su desarrollo durante los siglos siguientes, parece oportuno mencionar que la antropología cristiana revela desde sus inicios la dualidad alma- cuerpo con diversos matices, y esta dualidad se vincula con el rechazo a ciertas condiciones humanas, que se localizan en el cuerpo. En la perspectiva paulina, por ejemplo, la realidad corporal humana es designada como *soma* y *sarx*. Este último término se traduce como “carne” y tiene connotaciones peyorativas, destaca la debilidad humana, su limitación, flaqueza moral y pretensión de autosuficiencia, aunque sin el matiz sexual que adquirirá en estadios posteriores de la tradición cristiana (Gómez Caffarena, 2002:308).

Podemos concluir que durante largos períodos históricos, “razón” y “pasión” fueron términos dicotómicos: el hombre de bien debía liberarse de las pasiones a través de la disciplina y el autocontrol. La idea de que las pasiones no son dañinas aparece en la modernidad. Como afirma Bordelois: “Con Descartes

y Spinoza se descubre lo inadecuado de entender a las pasiones como un simple engeguamiento de la razón” (Bordelois, 2006: 188).

El cambio se inicia con René Descartes (1596-1650), aunque es menester aclarar que el filósofo no despreciaba el gobierno de las pasiones. Al respecto, en su *Discurso del Método*, en el marco de su “moral provisional” expresa: “Mi tercera máxima consistía en tratar de vencerme siempre a mí mismo antes que a la fortuna, en procurar cambiar mis deseos antes que el orden del mundo, y, en general acostumbrarme a creer que no hay nada que esté enteramente en nuestro poder más que nuestros propios pensamientos” (Descartes, 2004:65-66).

La principal renovación en la consideración de las pasiones puede encontrarse en Spinoza (1632-1677) a partir de su reconocimiento del carácter pasional humano. Baruch Spinoza se opone a separar la razón de la pasión y se ocupa del desarrollo de las pasiones como potencias productoras de actos. Reconoce que las pasiones son un fenómeno de la naturaleza, tanto en sus aspectos negativos como positivos. Pero ello no lo conduce a plantear cómo suprimirlas, sino cómo comprenderlas para utilizarlas en el desarrollo de la potencia de ser. Para Spinoza la pasión no es pecado ni vicio de una recta razón; las pasiones son constitutivas de la naturaleza humana. En esta naturaleza todos los cuerpos particulares se encuentran en interconexión; cada cuerpo está animado por un *conatus*, concepto que proviene del latín y

significaba esfuerzo, empeño, impulso, inclinación, tendencia. En Spinoza el concepto alude a la potencia de ser, y tiene estrecha vinculación con el de *cupiditas*, principalmente, como deseo innato de perseverar en la existencia, deseo que para Spinoza es esencial. El filósofo estima que no deseamos algo porque lo juzgamos bueno sino que juzgamos que algo es bueno porque lo deseamos. Pero el deseo puede tener aspectos positivos y negativos; los aspectos destructivos nacen de las pasiones tristes que producen un pasaje a una menor perfección, mientras que los positivos pueden permitir desarrollar la potencia por medio de las pasiones alegres que conducen a una mayor perfección. El esfuerzo ético consiste en transformar las pasiones tristes en pasiones alegres y éstas en acciones. Spinoza propone la cautela de una razón apasionada, porque en el hombre prima la libertad por sobre el orden, por eso intenta resolver los problemas de la esperanza y el miedo que aparecen como afectos inestables e imprevisibles.

Otro filósofo que consideramos pertinente considerar con respecto a su concepción de las pasiones es David Hume (1711-1776). Para Hume, la moralidad pertenece a la esfera de los sentimientos. El sentimiento es subjetivo y no universalizable. Si se analiza una acción moral y se describen los hechos, no aparecerá lo bueno o lo malo como cualidad de ninguno de los objetos que intervienen en la acción, sino como un sentimiento de aprobación o desaprobación de los hechos. Es decir, no

es la razón la que juzga sobre la bondad o maldad, sino el corazón, el sentimiento (Hume, 1991). El sentimiento moral aparece como una pasión, una emoción, una sensación que lleva a aceptar unos comportamientos y a desaprobados otros, o que produce conformidad o desacuerdo con determinados juicios morales. Las pasiones son un elemento propio de la naturaleza humana, independiente de la razón; son impresiones que proceden de otras percepciones y están referidas al “yo”. Para Hume la simpatía es una tendencia que tiene el ser humano a ponerse en relación con otros sujetos, representa la disposición que las personas sienten a participar y revivir las emociones de los demás. La causa de la simpatía es la semejanza entre las personas y actúa como un elemento altruista en las relaciones humanas, porque hace naturales los sentimientos que despiertan las desgracias ajenas, como, por ejemplo, la compasión y la solidaridad.

A diferencia de Hume, cuyo planteo ético es material, subjetivo y empírico, además de hedonista, el enfoque de Kant (1724-1804) es formal, objetivo y racional, además de deontológico (Maliandi, 2004: 114). De tal modo, podría pensarse que la perspectiva kantiana en cuanto a emociones y sentimientos es contraria, o por lo menos, extremadamente distinta al planteo humeano.

Según Kant, la “buena voluntad”, como facultad de la razón, posibilita al hombre obrar de manera moral, esto significa, obrar por deber, no por inclinación natural. De modo que el hombre no debe guiarse

por sus inclinaciones naturales, que se relacionan con diversos sentimientos o emociones; éstos deben ser sometidos a la razón para evitar desvíos. Se necesita una metafísica de las costumbres, una verdadera crítica filosófica, que permita al hombre pasar de un conocimiento moral ordinario, a uno filosófico, para que reconozca los engaños que son producto de la dialéctica de la razón. Ésta lleva al hombre a engañarse a sí mismo, dando por bueno algo que no lo es, dando prioridad a sus inclinaciones en su obrar. En palabras de Kant, el hombre tiene una “tendencia natural” a razonar en contra de las leyes del deber y a poner en duda su validez y así “hacerlas en lo posible más conformes a nuestros deseos e inclinaciones, esto es, en el fondo, echarlas a perder y privarlas de su entera dignidad” (Kant, 1996: 141)⁵.

Concluimos esta presentación de enfoques en torno a las pasiones con algunas apreciaciones de Nietzsche (1844-1900), quien criticó severamente la moral cristiana así como la postura kantiana. Estima que los idealistas, centrados en lo racional, son “despreciadores del cuerpo” (Fink, 1976). La dualidad mente-cuerpo, o cuerpo-alma del idealismo, convierte al hombre en un ser escindido, desgarrado por la contradicción entre lo sensible corporal por un lado, y lo espiritual que niega lo terrenal, por el otro, constituyendo así una autoalienación idealista. En definitiva, Nietzsche ve en el desprecio del cuerpo una voluntad de decadencia que se desconoce a sí misma (Fink, 1976: 82-87). Esta breve mención a

Nietzsche es inevitable, dada la gran influencia que ha tenido en filósofos posteriores como Foucault.

Somos concientes de la posibilidad de haber cometido ciertas injusticias con los filósofos mencionados al presentar sólo fragmentos de sus complejos sistemas de pensamiento, atribuibles a nuestro esfuerzo de síntesis. También reconocemos que en siglos posteriores hubo muchos aportes filosóficos referidos a los sentimientos, emociones o pasiones, pero hemos intentado mostrar de qué modo en la modernidad, al decir de Bordelois, el significado de la pasión cambia de modo relevante.

Estos cambios son complejos; mientras algunos pensadores modernos resignifican la postura clásica al abogar por la importancia de someter a las pasiones, otros tienden a la reivindicación de las mismas como constitutivas de la naturaleza humana, rechazando la connotación exclusivamente peyorativa. El pensamiento filosófico no siempre tuvo estrecha vinculación con concepciones sobre la educación como ocurría en la *paideia* griega, pero ciertamente en algunas épocas ejerció influencias diversas en el pensamiento pedagógico, traducido en algunos casos en teorías pedagógicas, con las modificaciones que la vinculación con la educación requería, pero que denotaban su procedencia filosófica. Si nos acercamos a nuestra actualidad, puede reconocerse que el giro cientificista y positivista del siglo XIX se sustenta en una visión del mundo y del ser humano que proviene tanto de filósofos como de científicos, como Bacon, Newton, Galileo, Descartes,

Locke, Comte, entre otros. El positivismo definió la prevalencia hacia una visión cercenada de la persona, enalteciendo a la razón por sobre otros aspectos de la naturaleza humana, y definiendo un currículo de la ciencia que justificara la exclusión de lo no generalizable o mensurable. Precisamente, el éxito del positivismo manifiesto como el desprecio a lo no-racional parece haber reforzado la exclusión de las cuestiones del afecto caracterizándolas como no susceptibles de un tratamiento científico y expulsándolas fuera del campo disciplinar de la enseñanza. Esta expulsión, sin embargo, ha comenzado a revertirse y la pasión, instalada en las narrativas de los grandes maestros, se aproxima, cautelosa pero persistentemente, a los foros de debate actuales.

Consideraciones en torno a nuestro abordaje metodológico

La metodología es tanto medio como fuente de conocimiento para el estudio de la pasión. No sólo nos permite acceder al discurso de los docentes y al universo de sus representaciones, sino que además contribuye a la creciente legitimidad de las cuestiones del afecto en el campo de la enseñanza. Asumimos así las virtudes del enfoque biográfico-narrativo para abordar el interés investigativo que sustenta el presente trabajo, que podría resumirse en el siguiente interrogante: ¿Cómo se manifiesta la pasión por la enseñanza en los grandes maestros, y qué reflexiones podemos despertar a partir de estos hallazgos?

En el marco metodológico asumido, el enfoque es interpretativo o hermenéutico. Se trata de un proceso de comprensión de los significados inmediatos de los actores relevados, e implica una (re)lectura de esos significados, entrelazando los detalles concretos con la teoría relevada, sin intentar establecer relaciones causales lineales, sino intentando comprender las particularidades de los casos singulares (Erickson, 1997).

Para los investigadores interpretativos, la uniformidad conductual cotidiana de una persona no se considera prueba de una uniformidad subyacente y esencial entre entidades, sino que es tomada como una construcción social; es decir, no se trata de sostener un realismo ingenuo que asuma las similitudes como algo dado que opera como sustrato común. El objeto de estudio de la investigación interpretativa es la acción, no la conducta. La acción “es la conducta física *más* las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa” (Erickson, 1997: 214-215). El análisis sistemático del “significado subjetivo” es esencial en la investigación sobre la enseñanza, desde la perspectiva de los investigadores interpretativos; esto es así porque no existe una naturaleza esencial de la docencia (McEwan, 2005).

Nos alejamos de una concepción filosófica esencialista de la enseñanza (McEwan, 2005) porque la práctica de la enseñanza “no es algo que tenga una naturaleza fija e inmutable sino que está sujeta a cambios a lo largo del tiempo”. El esencialismo puede concebirse como un intento de descripción de lo que separa

a la docencia de su historia social. Pero debido a que las prácticas humanas tienen historia, para entender la docencia debemos sumergirnos en el pasado de los docentes.

Para McEwan, los investigadores tienen que contar historias acerca de lo que hacen los docentes, quienes, cuando tratan de hacer inteligibles sus actos para ellos y para los otros, tienden a hacerlo en forma de relato (McEwan, 2005). Estos relatos que emergen en toda su magnitud especialmente en la entrevista biográfica se ocupan de una necesidad narrativa y transcultural de la experiencia humana y sobre todo, de un sentimiento de “tiempo recobrado” mediante el relato (Arfuch, 2010: 138).

Según Elliot Eisner (2002) los docentes tienen un conocimiento “tácito” de la enseñanza, además de teórico, relacionado con sus propias prácticas, que es personal, intuitivo, de carácter experiencial, porque suele adquirirse en el contexto de la acción, y es de forma cualitativa. Esta constatación del conocimiento tácito, ocurrida en los últimos treinta años, “ha llevado a los investigadores en educación a interesarse cada vez más en el empleo de las narraciones - relatos de docentes sobre la enseñanza, por ejemplo- (...) porque los relatos alcanzan formas de comprensión que no pueden reducirse a la medición ni a la explicación científica” (Eisner, 2002: 290). Las narrativas vivenciales impactan en la (re)configuración de la subjetividad contemporánea. Se trata de una “puesta en sentido de la historia personal” porque en la construcción narrativa

de su biografía, el sujeto realiza una “construcción narrativa de la identidad”, donde la dimensión simbólico/narrativa es constituyente (Arfuch, 2010: 57- 59).

Para el enfoque hermenéutico la función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente; el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, y se prioriza un yo dialógico. La subjetividad como construcción social se conforma en el discurso (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 22).

La identidad profesional docente está en permanente construcción y autocreación, siempre en una trama de relaciones intersubjetivas, en las que inciden ciertas condiciones personales profesoras, como la forma de asumir diversas facetas de la profesión, el modo de vincularse con los estudiantes, el estilo en el que conjugan intelecto y afecto, y las emociones que se imbrican en sus prácticas.

La voz de un docente con setenta años de ejercicio profesional se convierte en emisor de múltiples sentidos que merecen ser tematizados, puesto que aportan elementos reflexivos que contribuyen al conocimiento de aspectos vinculados a la experticia docente y la sabiduría práctica. La entrevista en profundidad realizada ofrece una riqueza que permite abordar múltiples aspectos, pero nos hemos centrado en los aspectos vinculados con la docencia, particularmente en las consideraciones del entrevistado acerca de cómo entiende él, en el presente, la enseñanza. Entendemos que sus

apreciaciones son el resultado de su extensa trayectoria, que ha incidido en su modo particular de entender el hecho educativo. Coincidimos con Arfuch en el gran valor que le asigna a la entrevista, respecto del conocimiento de la persona, de su papel configurador de identidades y del énfasis puesto en la función reguladora de los sentimientos (Arfuch, 2010).

La elección de la metodología también obedece a nuestros supuestos epistemológicos de que la realidad es subjetiva e intersubjetiva; no se trata de realizar el intento de mantener una postura neutral basada en el supuesto de que la naturaleza de la realidad es objetiva, a modo de la visión positivista de la investigación. En tal sentido: “La apuesta teórica por las narrativas podría ser vista como una democratización de los saberes, como una nueva jerarquía otorgada al ámbito de la subjetividad” en tanto privilegian la voz de los sujetos en su pluralidad, los tonos divergentes y la otredad (Arfuch, 2005:23).

Pasión por la enseñanza en los grandes maestros

En el estado actual de la agenda educativa, ya no es nuevo ni novedoso hablar de la pasión en la enseñanza, aunque es aún excepcional abordarla como un principio o condición constitutiva de las buenas prácticas. Este esfuerzo interpretativo intenta traducir una serie de hallazgos en principios para mejorar y cualificar nuestra reflexión respecto de la pasión como contenido de la formación docente.

Como hemos insinuado ya, definir la pasión en el escenario de la educación implica diversos desafíos, entre los cuales se encuentra revisar la carga semántica adherida al término en la modernidad que justifica la parcial supresión de su tratamiento en la educación, como resultado de una visión restrictiva de racionalidad tecnocrática. Lo irracional, subjetivo, emocional o natural han sucumbido en la historia de la ciencia moderna a una categoría inferior de conocimiento, desprovistos del aval de la legitimidad de ésta. El giro hermenéutico y el desarrollo de la investigación biográfico-narrativa han sido determinantes en la restitución de estas cuestiones del afecto, tan inherentes a la vida como las prácticas discursivas provenientes del trabajo científico.

En los relatos de los grandes maestros, la pasión se manifiesta recurrentemente, a veces volcada sobre la disciplina, a veces sobre las personas y muchas veces sobre ambas, recuperadas en la narrativa como placer, empatía, incluso amor. Si bien la producción académica ha tendido a dejar la afectividad en el borde del tratamiento disciplinar, es precisamente la narrativa de los grandes maestros una de las vías que propicia una recuperación de la emoción en la problematización de la enseñanza que le devuelve su estatus. El eco de voces de los buenos docentes- a veces señalados por los alumnos, otras veces también referidos por sus colegas- resuena hoy en los debates sobre la enseñanza y restituye, entonces, la legitimidad perdida.

A veces las voces se encuentran en las entrevistas a estos grandes maestros; otras veces se hallan anidadas en la literatura académica y entran al discurso pedagógico mediante una vía más formal. Entre los autores contemporáneos que han colaborado con la reinserción de temáticas del afecto y la emoción al estudio de la docencia y sus procesos de formación, debemos mencionar a Seymour Sarason (2002). En su libro, el autor reclama el reconocimiento de la persona como *medio* que inviste la enseñanza fuertemente, personalmente. Nos hemos referido ya a las limitaciones implicadas en la metáfora del docente como actor (Álvarez, Porta y Yedaide, 2012), pero creemos conveniente enfatizar la sabiduría con la que Sarason recupera la intimidad entre la persona y su arte, la aguda sensibilidad que exhiben los grandes maestros, el compromiso con la posibilidad de conmovir al otro. Sarason presenta a la enseñanza como una empresa personal, que se funda en la necesidad de establecer la empatía como posibilidad de vínculo. Si las instituciones con sus rutinas y rituales cosifican a algunos en el rol de alumnos y a otros en el rol de docentes, la acción mediada de la enseñanza sólo puede salvarse en la reconstrucción de este vínculo, que restituye a cada uno como persona implicada en un proyecto mutuo de generación de aprendizajes. Sarason nos recuerda que los buenos docentes tienen dos obligaciones: el conocimiento profundo del campo y la relación con los alumnos. Desde la voz del gran maestro entrevistado:

Creo sinceramente que todo lo que se precisa es, primero, conocer muy bien el tema. Pero muy bien, eh? Por todos lados. Y segundo, tener ganas de darlo. [...]

Lo primero que tenés que hacer es la relación con el chico y con la chica. Primera condición para enseñar un tema. Claro, que a esta altura, yo me puedo dar el gusto de decirle a una chica que la quiero o a un chico que lo quiero. Me puedo dar ese gusto. Pero es indispensable. Si vos no lo querés, es imposible.

Las fronteras entre los conocimientos y las personas se vuelven arbitrarias en las propuestas de los grandes maestros. Sarason se apoya en Dewey para recordarnos cómo el pensamiento, el sentimiento y el deseo-pasión aparecen entretnejidos en la experiencia, cómo la recuperación del vínculo de los conocimientos a la vida de las personas genera el aprendizaje más auténtico y natural, aquel que redunde en modificar radicalmente la comprensión de la realidad. En la misma línea Finkel (2008) caracteriza el interés como fuerza necesaria para el aprendizaje y Bain (2005) juzga el éxito de la enseñanza en términos de aprendizajes profundos, duraderos y significativos. Evidentemente, los buenos profesores no pueden disociar la enseñanza de la vida, ni olvidan situar la disciplina que enseñan en un contexto vital que le confiere su legitimidad. Como dijera Sarason al retratar a un profesor excepcional, es asombrosa “la ausencia de fronteras entre su teoría, su práctica y él mismo” (2002:128).

En palabras del gran maestro entrevistado

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

Debemos también a Robert Fried y Christopher Day los avances en el tratamiento de la pasión en la enseñanza. Fried (1995) comenzó abogando por la enseñanza apasionada contra prejuicios que no permitían instalar el tema en ninguna agenda educativa sería, para comprobar unos años más tarde, en la obra de Day (2006), que los esfuerzos no han sido vanos. En su libro, destaca el valor de la pasión como principio ordenador de toda propuesta de enseñanza, que funda su sentido en el compromiso, la colaboración entre personas y el entusiasmo por lograr aprendizajes trascendentes, que impactan en sus vidas y los transforman. Rescata a la educación del frío y la apatía del intercambio o traspaso de información para llevarla al campo de la personalización y el potencial de crecimiento de las personas. Muestra cómo el docente apasionado adopta una “postura” que tiñe su acción pedagógica, que implica el necesario involucramiento del alumno, quien debe ser protagonista y no mero espectador. Fried tiene confianza en la capacidad de los alumnos para aprender cuestiones complejas y entiende que sólo el respeto que nace en esa confianza posibilita un vínculo genuino de colaboración en el aprendizaje.

En este mismo sentido, el gran maestro de nuestra entrevista define a los alumnos como dignos del mayor respeto:

Ellos saben perfectamente que tengo mucha fe en ellos.

Cuando el maestro entrevistado describe a sus estudiantes, revela plena confianza en las capacidades de los alumnos y honda comprensión de cómo juega el contenido de su materia en la experiencia vital de los jóvenes. En medio del relato, recuerda a un profesor experimentado cuando él era aún principiante en la docencia, quien, ante la queja de que los alumnos no estudiaban, le dijo que dejara que los chicos hicieran lo suyo, sugiriendo que atravesaban un estadio que los ocupaba en otras cuestiones, y ya habría oportunidad de ver los resultados. Se trataría, entonces, de sembrar una inquietud o disposición que germinaría oportunamente. Desde esta perspectiva, el placer por el conocimiento o el deseo de saber adquieren mayor preponderancia que el saber en sí. Puede ser que el momento no sea propicio para la iluminación, pero puede crearse una disposición favorable y amistosa hacia el saber:

Yo, mirá, parto de la idea de lo que nos dijo ese profesor “el alumbramiento viene después”. Y eso lo tengo acá marcado. El alumbramiento viene después. En la vida de uno también pasó eso. El alumbramiento vino después solo. Y le doy más importancia a eso que a la materia que estoy dictando.

Finalmente, la obra de C. Day, dedicada a la pasión por la enseñanza, comienza ubicando al docente apasionado en los recuerdos que él mismo atesora de ciertos maestros, “apasionadamente interesados por entusiasmar a sus alumnos con el gusto por aprender” (2006:16), cuyo trabajo “iba mucho más allá de la transmisión del currículo y la evaluación del rendimiento mensurable” (2006:16). Su propio relato evoca recuerdos que resuenan como eco en los lectores, trayendo del pasado a estos personajes que hacen de su trabajo una misión, con-fundiendo la realización personal con la dedicación al crecimiento del otro.

En nuestra entrevista, el discurso aparece inundado por palabras como gusto, compromiso, entusiasmo, amor:

Te digo que es una relación como... de afecto tan grande como... Yo a veces a los mismos chicos les digo ¿eh? A las chicas les digo “Mirá que las quiero más que a mis nietas a ustedes”![...]

[Al alumno] le cumplo al máximo. No le falto nunca. No le falto nunca. Cumplo el horario perfectamente con él. No le falto. Estoy a su lado constantemente. Si me precisa... Ellos saben que si me precisan me tienen. Y en la materia les doy todo lo que tengo. [...]

Me encanta tratarlos. Si se da el caso de ser chicos o chicas que han tenido bastante trato con nosotros, muchas veces los he invitado a casa. Muchas veces.[...]

Me enamoro de la manera de ser de ellos. Me enamoro de ellos (...) me atraen muchísimo. [...]

En enero lo paso mal porque lo paso sin ellos. [...]

Yo estoy enamorado de esto. [...]

Yo quiero dar clase. Yo necesito dar clase.

En estas citas también se evidencia cómo este gran maestro, y tantos otros de estudios afines, con-funden las fronteras personales y profesionales. Como sostiene Day en la misma línea:

En la enseñanza, en especial, es imposible e indeseable mantener divisiones entre lo personal y lo profesional; el afecto y la compasión son características esenciales del establecimiento y el mantenimiento de la conexión con los alumnos y con los colegas” (Day, 2006: 42)

Finalmente, toda la evidencia recogida, tanto de las fuentes bibliográficas como de los relatos biográficos, lleva implícita la visión de la educación como la posibilidad de influir positivamente en la vida de los demás, alojando el sentido de la enseñanza en este fin noble que se eleva frente a otros discursos de apatía o resignación.

Algunas conclusiones

El relato de los grandes maestros es profundamente conmovedor, movilizador de los afectos y el pensamiento e inquietante. Nos enfrenta a historias de alumnos y docentes que se quieren, que comparten un amor por el conocimiento y las personas que se implicaron o encontraron a propósito de ese conocimiento. Nos recuerda la intimidad entre la educación y la vida.

La experiencia es intransferible, como sostenía Dewey, pero ciertas condiciones pueden ser orquestadas para poner al otro en contacto con el conocimiento, para que invoque su propia voluntad de saber y esto redunde en procesos de aprendizaje. De esto, precisamente, se trata la enseñanza (Finkel, 2008).

Cabe preguntarnos por el valor de estos hallazgos para cualificar nuestra comprensión de la formación docente, y aventurar en este sentido algunas incipientes conclusiones. Escuchar la voz de profesores como el entrevistado en esta oportunidad, que replica las voces de tantos autores dedicados amorosamente a mejorar la enseñanza a través de sus libros, o recuperar tantas otras voces de los grandes referentes vivos en nuestra propia identidad profesional parece constituir un ejercicio valioso para la formación docente. Habilita espacios formativos intensos, que no se limitan a un contenido en particular sino que se relacionan con la vocación y el *sentido* de la tarea docente. De hecho, probablemente podamos conjeturar a partir de los hallazgos del presente trabajo que hemos aprendido de los grandes maestros el placer, el deseo por aprender y hacer que otros aprendan; convidar a otros al mundo que hemos descubierto para que al descubrirlo ellos también encuentren el tesoro (Semillán Dartiguelongue, 2010).

Si bien es imprudente describir a la pasión como una virtud, ignorando la fuerza letal de algunas pasiones oscuras, el sentido que adquiere en el contexto de nuestro estudio parece enaltecedor, en tanto enlaza un fin noble a un sentido

vocacional profundo. Sin embargo, la ambigüedad de esta fuerza humana y su problemática moral no deben ser subestimadas y podrán constituir, en todo caso, la oportunidad de un nuevo trabajo.

El sentido de la pasión que destila de los relatos aquí evocados es positivo y esperanzador. Es entonces frente a la

apuesta de formar a los estudiantes para que se conviertan en grandes maestros que adquiere profunda relevancia sumergirnos en la pasión que enciende, como el fuego primitivo cuando aún no existían ni las palabras (Bordelois, 2006), nuestra naturaleza humana.

Notas

¹ Becaria Categoría Iniciación 2011/2013. UNMDP. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Facultad de Humanidades/ UNMDP.

² Docente de la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC).

³ Profesor Titular Regular de la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/UNMDP. Director del Proyecto: *“Formación del Profesorado V: Biografías de Profesores Memorables. Pasiones Intelectuales, Grandes Maestros e Identidad Profesional”*. 2011/2013.

⁴ El GIEEC trabaja sobre las categorías centrales que se definen en la Nueva Agenda de la Didáctica (NAD), que ayudan a reconocer las buenas acciones docentes, identificadas por la intuición, la sabiduría práctica y la espontaneidad, según el nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza propuesto por Litwin (2004). El Grupo adopta el enfoque biográfico-narrativo de investigación como herramienta para penetrar la identidad, los significados, el saber práctico del buen docente universitario. La perspectiva del proyecto de investigación en marcha es la interpretación de las historias que los agentes narran, puesto que el abordaje de la subjetividad es necesaria para el conocimiento social. Entre los objetivos del proyecto, se busca analizar las “historias de vida” y biografías de los profesores, para identificar e interpretar las categorías de las narraciones asociadas a los grandes maestros, las pasiones intelectuales y la identidad profesional a partir de (auto)biografías, grupos focales e informantes cruzados.

⁵ Según la paginación y numeración de líneas de la edición canónica de *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*: Primera Sección, 405, 15.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Z.; PORTA, L. y YEDAIDE, M. (2012). "Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables". *Revista Científica Alternativas, Espacio Pedagógico*. Universidad Nacional de San Luis. No. 64,65.
- ARFUCH, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ARISTÓTELES (1989). *Ética Nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BORDELOIS, I. (2006). *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DAY, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*.
- DESCARTES, R. (2004 [1637]). *Discurso del método*. Buenos Aires: Colihue.
- EISNER, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ERICKSON, F. (1997). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en WITTRICK, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- FINK, E. (1976). *La filosofía de Nietzsche*. Madrid: Alianza.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Universitat de Valencia. Barcelona
- FRIED, R. (1995). *The Passionate Teacher. A Practical Guide*. Boston: Beacon Press.
- FOUCAULT, M. (1986). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI
- GARCÍA GUAL, C. (1986). *La Filosofía Helenística: Éticas y Sistemas*. Madrid: Cincel.
- GARCÍA GUAL, C. (2002). *Platón*. En CAMPS, V. (Ed.). *Historia de la ética*. Tomo I. Barcelona: Crítica.
- GÓMEZ CAFFARENA, J. (2002). "El cristianismo y la filosofía moral cristiana". En CAMPS, V. (Ed.). *Historia de la ética*. Tomo I. Barcelona: Crítica.
- HUME, D. (1977 [1776]). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Editora Nacional.
- HUME, D. (1991 [1751]). *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Espasa Calpe.
- KANT, I. (1996 [1785]). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- LLEDÓ, E. (2002). "Aristóteles y la ética de la "polis". En CAMPS, V. (Ed.). *Historia de la ética*. Tomo I. Barcelona: Crítica.
- MALIANDI, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- MCEWAN, H. (2005). "Las narrativas en el estudio de la docencia" en MCEWAN, H. y EGAN, K. (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SARASON, S. (2002). *La enseñanza como arte de la representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEMILLÁN DARTIGUELONGUE, J. (2010). *Ser docentes hoy: nuevos alumnos; nuevos códigos*. Jornadas de Perfeccionamiento docente organizadas por la Municipalidad del Partido de General Pueyrredón. Octubre.
- SPINOZA, B. (1958 [1677]). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: Fondo de Cultura Económica.