



## EL PLACER EN LA ENSEÑANZA. RESISTENCIAS Y EXCLUSIONES EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Yedaide, María Marta

GIEEC – UNMdP

[mmyedaide@yahoo.com](mailto:mmyedaide@yahoo.com)

### Resumen

La ubicuidad y consecuente relevancia de los afectos y las emociones en la identidad profesional docente han cobrado protagonismo en los estudios biográfico-narrativos del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los testimonios de los grandes maestros y profesores memorables aparecen inundados de saberes cuyos orígenes se enlazan con mayor frecuencia a personas y acontecimientos de sus vidas, privadas y escolares, que a teorías formales sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esto refleja una preocupación que gana terreno en el campo de la didáctica, y que se formula preguntas respecto de la existencia y los cruces de los múltiples currículos de formación y su convivialidad. Este trabajo se dirige a recuperar el placer, implícito y manifiesto en la narrativa de grandes profesores, a la vez que intenta explicar su estatus y condición de borde en el currículo. Finalmente, intentará aventurar razones posibles para ciertas exclusiones o resistencias, y señalar algunos intersticios que habilitarían una mirada otra sobre el placer y el goce en la formación docente.

**Palabras Clave:** Profesores memorables; Placer; Currículo; Formación docente

### Introducción

Hace ya más de una década, la voluntad política de comprender la complejidad de la formación de formadores movilizó al Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la UNMdP hacia cuestiones inscriptas dentro de la Nueva Agenda de la Didáctica, algunas de las cuales llegarían a adquirir una inexorabilidad y





ubicuidad entonces impensadas. Los acercamientos iniciales a la naturaleza y manifestaciones de la buena enseñanza en el contexto local fueron mostrando las rupturas con la didáctica clásica en un primer momento, pero también devinieron luego en inquietantes preguntas a medida que los afectos, las pasiones y las emociones se presentaran de forma nítida, con fuerza interpelativa.

Era claro que los sentimientos abundaban en los contextos de formación- nadie lo hubiera negado- aunque este saber solía anudarse al sentido común y transcurrir en una suerte de sendero paralelo al pensamiento académico. Si bien las emociones ocurren, no se percibían entonces necesariamente como *objetos* del conocimiento docente, sino más bien como una suerte de signos quasi-ornamentales propios de todos los escenarios sociales, que incluso podríamos pensar como decorativos, anecdóticos, de otra naturaleza y pertenecientes al mundo de lo cotidiano, al campo de lo relacional.

Los testimonios de los profesores distinguidos por sus estudiantes como ejemplos de buena enseñanza lograron tambalear estos supuestos, ya que las cuestiones de los afectos, de las herencias y huellas de otros grandes maestros en sus vidas, la pasión y el amor no se presentaban de modo subsidiario al conocimiento sino como *constitutivos y fundantes* de este saber. Lo antes considerado lateral adquiriría ahora una centralidad irresistible, y desafiaba la efectividad de los contenidos de la formación de formadores que apostaban a otros saberes, otras vías, otras huellas menos personales, más diluidas en textos de otros, escritos en voz pasiva, destinados a explicar lo *importante*.

Este descubrimiento del potencial educativo de la pasión, de su ubicuidad en la buena enseñanza y la profundidad de su imbricación con la vida, las emociones, los sentimientos y lo inexorablemente personal, reclamó respuestas. Algunas se buscaron al profundizar los relatos, indagar las huellas, recuperar viejas lecturas antes desestimadas. Otras se preguntaron por la seducción, la capacidad artística, los efectos nocivos o la genealogía de las pasiones.

Este trabajo en particular profundiza la pregunta por la negación, por la exclusión y las resistencias a considerar la pasión como objeto del saber docente, a comprenderlo y estimar la relevancia del resto del currículo sin darle la espalda. En otros trabajos hemos ya apelado a los postulados del pensamiento descolonial; nos





proponemos en esta ocasión empujar un poco más allá el horizonte de nuestra conceptualización de la pasión en relación con el placer y el goce.

Para ello, comenzaremos por dar la palabra a un grupo de académicos que fuera oportunamente encuestado respecto de la pasión, con el afán de poner de manifiesto lo antes relatado, de modo de brindar al lector el acceso de primera mano al campo que despierta y alimenta nuestras inquietudes. Luego, procederemos a proponer razones que podrán dar cuenta de ciertas miopías curriculares en la formación docente actual.

### **En palabras de los referentes académicos... una invitación a asomarse al campo**

A continuación, se transcriben fragmentos de encuestas narrativas que fueron administradas en el año 2013 entre referentes académicos de la didáctica en el nivel superior, a propósito de la pasión y sus sentidos. Para este momento, la pregunta era inevitable y la audiencia privilegiada en tanto representaba a quienes toman decisiones sobre el currículo de la formación docente en nuestro país y otras naciones latinoamericanas y europeas.

Con la intención de disponer el campo, y evitar en este punto una re-semantización que se extienda más allá del inevitable recorte y selección de citas, se sucederán los enunciados pero se postergará una conclusión respecto de ellos hasta el final de la sección.

Se han caracterizado tres grupos de relato, con un criterio que se explicitará entonces también hacia el final:

#### *Relatos de un primer grupo:*

Por eso, esa pasión tiene que ver con los sentimientos con los que se carga el discurso, y con el deseo subyacente de influir sobre los demás. Hay intencionalidad movida desde la pasión para articular subjetividades, conmover a los otros, conquistarlos desde el phatos, con “simpatía” y “empatía”. (E21)

Si seguimos a Bacharan, Nicole (2005), en cuanto que la pasión (del verbo en latín, patior, que significa sufrir o sentir) es una emoción definida como un sentimiento muy fuerte hacia una persona, tema, idea u objeto. (E20)





Si el educador es un apasionado por la enseñanza, es decir no puede prescindir de ella, ya encontró el “Cómo” (E8)

*Relatos de un segundo grupo:*

E. ¿Qué efectos o impacto produce [la pasión]?

E 18: El no poder separar el trabajo de su vida privada, el leer todos los textos –en sentido amplio- con “ojos de profesor”, el asumir el desafío de que los estudiantes aprendan casi como una cuestión personal olvidando, muchas veces, que el profesor se encuentra inmerso en un sistema de prácticas anudadas y que no puede, por sí mismo, modificar totalmente el estado de cosas. (E18)

La pasión pone en evidencia parte de la erotización que se tiene, que “tenemos” con nuestra actividad.(E17)

En suma, el profesor apasionado ama a su profesión y durante su trayectoria continua amando a sus alumnos y a su sociedad, mediante lo cual consigue trascender su propia existencia. (E14)

Opera como motor, como energía que da placer y alegría en la conquista del saber compartido. (E13)

E: ¿Cómo definiría usted al profesor apasionado?

E 13: Fundamentalmente como alguien esperanzado y ávido, con ganas de vivir y de hacer en el marco del contexto en el que le toque trabajar. El profesor apasionado no puede “actuar” esa pasión, sino que contagia con autenticidad el amor por el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje (E 13).

[La pasión se manifiesta] En el gusto o placer por lo que uno transmite y en el acto mismo. (E11)

El impacto es fuerte porque compartir un sentir auténtico, entusiasmo y alegría y goce por estar juntos, no se “cuenta”, ni se narra, se vive. Como dice Trías da lugar a la singularidad. Las actividades compartidas son únicas y se disfrutan. (E7)

Creo que existe una relación entre la pasión y el deseo. En la medida en que al docente le importa cree significativo las acciones de la transmisión y confía en que el otro algo va a tomar de eso desde su propio lugar, la tarea de enseñar es apasionante en tanto no es repetitiva, hay descubrimiento, recreación. La enseñanza no es solo pensamiento, acciones intelectuales sino involucramiento emocional que se transmite en el modo de trabajar el conocimiento, el valor que se le asigna y la forma que se elige para ello. Sólo desde la pasión, como docente creo que supero el tener que abordar con mis estudiantes durante tantos





años mis temas específicos o los que me incumben. Transcender el aburrimiento. (E 5)

Entiendo la pasión por la enseñanza como una fuerza interior, un fragor, un interés vehemente, un ímpetu, un afán, un brío, una fuerza, un torbellino, un compromiso que se enamora de aquello que desea mostrar, aún sabiéndolo momentáneo camino hacia otra cosa. Siento que la pasión tiene que ver en mi vida con el significado, la orientación, el lugar que la docencia tiene en mí como sentido de construcción y de trascendencia (E4).

#### *Relatos de un tercer grupo:*

El tema de la pasión me remitió inmediatamente a dos obras que suelo consultar: una es el Tratado de la Pasión del filósofo español Eugenio Trías que ha muerto recientemente (febrero de 2013) y que fuera publicada por Taurus, en 1979. En esta obra su autor pretende derribar los prejuicios que le confieren a la pasión un carácter nocivo, de desborde y descontrol, para transformarla en el principio dinámico de la vida. Ella es una fuente de producción, de amor y arte, en el sentido más amplio que podamos imaginar cada cosa. (poiesis, tekné,...). Trías dice que la pasión “es ante todo singularidad” y la define como el principio de vida frente a la muerte, es la que hace el posible el pro-yecto frente al carácter de finitud de los seres humanos. (E 7)

La pasión me aparece con energía propia, natural, casi inconciente. Me parece que el sólo intento de analizar la pasión, la anula, la castra, la deprime, la desnaturaliza, la bastardea. Todo intento de parar la pasión, de sostenerla de recortarla para su análisis, lo hallo, personalmente, hiperreflexivo. La hiperreflexión acaba con la fuerza que le diera inicio, sostén, orientación y valor. Es decir declara la muerte de la pasión misma. (E 4)

Una posible *lectura* de estos relatos podría consistir en suspender su interpretación, y dejar que el lector se deleite, se confunda, se pregunte, se inquiete o simplemente compruebe lo que ya sabe.

Optaré aquí, sin embargo, por justificar al menos el ordenamiento en grupos, ya que creo implica claves para restaurar la complejidad de las cuestiones. Los sujetos de las entrevistas, como señaláramos arriba, son docentes-investigadores del campo de la didáctica del nivel superior, con trayectoria en la formación de grado y posgrado y vasta producción académica. Eso explica, seguramente, el tono académico de los fragmentos del primer grupo, que se torna más visceral y llano en el lenguaje en el





segundo grupo, y profundamente con-fundido en el tercero (ya sea como potencia o como amenaza).

Estos niveles de creciente implicación de los entrevistados son paradigmáticos, tal vez, de los grados de consideración de las emociones en el campo disciplinar que configura (posibilitando y a la vez restringiendo) lo que hacemos y decimos respecto de la enseñanza.

La fuerza emocional de la pasión, su expresión como deseo, como avidez de tocar al otro, de conmoverlo; la imposibilidad de negar lo personal, lo subjetivo, lo afectivo; el amor y la erotización... todo ingresa al campo de la educación cuya neutralidad es todavía hoy defendida a capa y espada, a pesar de haber sido expuesta como el encubrimiento de un proyecto necesariamente político.

Las expresiones más moderadas se inclinan por los eufemismos y otras formas de atenuar lo afectivo; hablan de los sentimientos como “funcionales” al “hecho educativo”, su “colaboración” en la consecución de las “metas de aprendizaje”, la “garantía de los vínculos intersubjetivos” para el aprendizaje, etc. Los más osados se maravillan del placer y el disfrute que acontecen en la vida y, de vez en cuando, en la academia cuando la educación se apasiona. Entre estas posturas, están quienes como en la segunda cita del tercer grupo, temen con-fundir lo que debería mantenerse separado. Estos últimos nos empujan a problematizar esta sensación de necesaria escisión entre ciertas cuestiones.

### **Una mirada en busca de *razones***

Cuando hacemos un recorrido por la investigación clásica, observamos cómo el placer aparece en los textos académicos meramente en asociación con la lectura, el juego, lo artístico o el placer por el descubrimiento como motor del conocimiento, como si se tratara de un complemento, un agregado a las prácticas escolares (entendiéndolas como toda instancia de educación formal, incluso la universitaria) que estaba faltando, que no debiera obviarse pero cuyo lugar es definido por una lógica con impronta racionalista. Esto se hace evidente, por ejemplo, cuando se habla de cierto analfabetismo emocional o se reclama un andamiaje emocional o inteligencias emocionales, como si los sentimientos debieran educarse sistemáticamente o responder





a la lógica de lo racional. Esto es claro cuando admitimos la importancia y el valor de la pasión, por ejemplo, pero nos rehusamos un poco más a pensar la educación como el cultivo del placer, el ámbito del goce y el disfrute. Admitimos que el deseo participa a la vez que entendemos, aunque no lo expresemos, que el juego de la academia *va de otra cosa*.

No poseemos miopía ni ceguera emocional; el tedio, la bronca, la frustración, la impotencia, la desesperanza son muy reales, se manifiestan en el cuerpo y se viven en los contextos escolares tanto como afuera, pero no con independencia de lo que se genera en el aula, la institución o el sistema. De igual manera funciona la pasión, el entusiasmo, la alegría, el deseo, la urgencia por conmover, por tocar, por sentir y satisfacer la necesidad de sentirse vivo y agente en la vida de los otros, que también se genera en los ámbitos educativos, muchas veces de las manos de los grandes maestros o profesores extraordinarios. Sucede, pero no se cuenta así, como si fuera un fin en sí mismo, sino como algo instrumental al éxito de la enseñanza. Se sublima en la eficiencia de los procesos y el logro de los aprendizajes. Esto no es condenable ni necesariamente malo, pero es curioso, puesto que devela una manera de interpretar la experiencia frente a muchas otras posibles.

La tesis que presentaremos ofrece razones en términos de *colonialidad afectiva* o emocional.

¿Por qué valernos de relatos? Porque la investigación narrativa es subversiva. La pasión como placer, goce, amor, también es subversiva. ¿Qué subvierten? Los sentidos construidos en la academia, donde se piensa el conocimiento como el *estudio* de algo, y se legitima (de forma algo siniestra, puesto que no es admitida) la lógica de la metodología mientras se oculta la decisión ético-política que la origina. Los relatos de profesores tienen la capacidad de desnudar, la irreverencia de contar lo que sucede con más o menos respeto a las reglas del juego que juegan en el campo académico. Robert Fried (1996) propone un concepto de juego menos denso de aquel elaborado en la obra de Bourdieu, con un tono de cotidianidad y sencillez referencial valiosos. En su juego, estudiantes y profesores saben que una regla para el éxito académico es un cierto grado de desafiliación intelectual creativa y un grado alto de desafección emocional. Comprender esta lógica implica saber que la educación formal es un no-lugar para estar





emocionalmente vivo. Excepto, claro, que un profesor apasionado interpele estos supuestos irremediamente. Como dice Pennac (2011, p.219): “Basta un profesor; uno solo!- para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás.”

Las *razones* pueden buscarse en la historia, más precisamente en la genealogía o gestación en el pasado de ciertas formas de experiencias hoy vigentes, constitutivas de las subjetividades. Este razonamiento foucaultiano, posmoderno y europeo, es instrumentalmente valioso para exponer, y entoces tal vez desafiar y desarticular, la colonialidad del saber (Lander, 2011).

El pensamiento descolonial- cuyas raíces en nuestro continente suelen adscribirse a Cesaire y Fanon con líneas de continuidad hacia Freire, la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, etc.; pero se alimenta de desarrollos en todo el mundo tan diversos como el pensamiento de Said y Bahbha, el feminismo, los estudios culturales, los aportes de Santos entre muchos otros- se presenta en este trabajo como la posibilidad concreta de dar razones, de arribar a la comprensión del fenómeno que nos ocupa.

Mucho se ha desarrollado en particular en el llamado Programa Modernidad/colonialidad, que sellara en formato académico el interés por promover el pensamiento sobre las formas de colonialidad vigentes, y las alternativas para la emancipación. Castro Gómez (2011) puntualmente conjuga un análisis de los efectos de verdad en la construcción de ciertos significantes, y cómo estos se encarnan en dispositivos que regulan los sentidos inscriptos en las prácticas y discursos sociales, y colonizan nuestras formas de experiencias, aún las cotidianas, hasta meterse en las mentes y los cuerpos- y tal vez, deberíamos agregar con intención de provocar, en las almas. El legado eurocentrista ofrece una formación monocultural, mono científica y mono epistemológica con marcado logocentrismo. Se gesta en occidente, gradual e irregularmente, un mito para superar los mitos que deviene en culto al conocimiento como idea, una ontología fundada en la escisión sujeto-objeto que asigna lugares de privilegio y franjas de exclusión.

Cuando pensamos en la pasión como movilizadora del deseo- en la alegría como deleite, como goce y placer- en un ámbito académico y le conferimos estatus de *ser* tan legítimo como la lectura de fuentes o la explicación del docente, subvertimos las







escisiones arbitrarias pero vigentes y efectivas en nuestras prácticas que pretenden alejar a la mente del cuerpo, la razón del corazón, el conocimiento de la emoción, lo académico de lo personal, el estudio o el trabajo de la vida. Inauguramos así, irreverentemente, la posibilidad de instituir nuevos saberes decolonializados, fundantes de otras condensaciones semióticas posibles respecto de los seres vivos que somos.

### **Algunas reflexiones finales**

En las VII Jornadas de Formación del Profesorado, en septiembre 2013 en la ciudad de Mar del Plata, una mesa llamada *Conversación a cuatro voces* dejó entrever la dificultad – resistencia y rechazo incluso- para considerar cuestiones como la pasión en el ámbito académico. La percepción de su *desajuste* con la lógica académica es un signo de lucidez e inteligencia, porque demarca el juego de la academia que aún jugamos, cuyas reglas sólo se doblan pero no se quiebran de no estar dispuestos a cambiar el juego. Pero la resistencia *visceral* no puede explicarse tan linealmente, ya que en apariencia pugnaba por proteger incontaminado tanto el campo de la academia como el tesoro de lo vivido y lo sentido, como si *hablar de ello, problematizarlo, analizarlo*, transformarlo en objeto de pensamiento fuera desacralizante, lo pervirtiera y arruinara para siempre.

Tan pregnante ha sido el discurso occidental con su nítida demarcación entre la razón y el cuerpo, la razón y el sentimiento, el trabajo y el placer. Tan potente que moviliza las defensas, amenaza con despojarnos de sentidos que han sido para nosotros malla de contención ante la incertidumbre, y cuyo cuestionamiento nos pone en riesgo.

Hacia aquí se dirige el interés de pensar en las tecnologías de gobierno y su afección. Y también la apuesta por la construcción de nuevos medios, que movilicen los afectos y los deseos de manera más integrada, de modo que el pensamiento sobre la enseñanza crezca en fidelidad respecto de la práctica, que lo que acontece se viva como bueno y posible, que rompamos las cadenas en nuestras mentes que nos distancian del buen vivir, entendido aquí particularmente como el placer, el goce, el disfrute, la satisfacción y el deseo legitimados y expuestos irreverentemente, tal como necesitamos que suceda para que la situación de encontrarnos a enseñar y aprender signifique algo.





Me pregunto si la moral vitoriana, que privilegia el sacrificio y el esfuerzo ante el placer y el goce, sigue sujetándonos con fuerza, o simplemente se ha anquilosado en los dispositivos que regulan y ordenan las acciones hacia fines que nos resultan, finalmente, tan ajenos que nos alienan.

### **Referencias Bibliográficas**

- Castro Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Fried, R. (1996). *The Passionate Teacher. A Practical Guide*. Boston: Beacon Press.
- Lander, E. (2011). 'Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos'. En Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- Pennac, D. (2011). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

