



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

COMUNICACIONES

La pasión y la transmisión interrumpida en el currículo vivo de la formación de profesores

Yedaide, María Marta; Flores, Graciela; Porta, Luis

Resumen

La investigación sobre la formación de profesores ha producido, en los últimos años, abundante material para interpretar la enseñanza en clave política al revisar los sentidos adscriptos a los discursos y las prácticas instituidas, así como sus relativas distancias con el currículo vivo. El presente artículo se interesa por el fenómeno de la transmisión en este contexto, particularmente en lo relativo a la pasión por enseñar en el aula universitaria. A través del análisis de una entrevista focalizada y un grupo focal proponemos reconocer la efectividad de la transmisión, así como aquellos matices que posibilitan la creatividad y gestación de prácticas y discursos inéditos.

Palabras clave: formación de formadores; pasión; transmisión

Esta comunicación se inscribe en el Proyecto «Formación del Profesorado VI: (auto)biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial» (2014-2015) del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata; presentada el 20/03/2015, admitida el 04/06/2015.

Autores: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Contacto: myedaide@gmail.com



Passion and interrupted transmission in the live curriculum in teacher education

Abstract

Research on education has provided, in recent years, much material to ponder on the political dimensions of teacher education, as real discourses and practices are confronted to the live curriculum. This article deals with transmission in this context, especially in relation to passion for teaching in the university classroom. A focused interview to a memorable professor and the results of a focus group are discussed, and transmission is deemed effective but nonetheless incomplete or flawed, as it promotes creativity and novel discourses and practices.

Keys Words: teacher education; passion; transmission

A paixão e a transmissão interrompida no currículo vivo da formação de professores

Resumo

A investigação sobre a formação de professores tem produzido, nos últimos anos, abundante material para interpretar o ensino em matéria política ao revisar os sentidos ligados aos discursos e as práticas instituídas, bem como suas distâncias com o currículo vivo. Este artigo interessa-se pelo fenômeno da transmissão neste contexto, especialmente no que diz respeito à paixão por ensinar na sala de aula universitária. Através da análise de uma entrevista focada e um grupo focal propomos reconhecer a efetividade da transmissão, bem como as nuances que possibilitam a criatividade e gestação de práticas e discursos inéditos.

Palavras chave: formação de professores; paixão; transmissão

I. Introducción

Este artículo se inscribe en una empresa de indagación respecto de las claves de la formación del Profesorado a lo largo del *continuum* político-pedagógico y pedagógico-político. Los primeros Proyectos del Grupo de investigación condujeron a hallazgos significativos en tanto fueron a la vez profundizaciones y ampliaciones de las dimensiones entonces primigenias surgidas en el marco de la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 2005) y confirmatorios de los pronunciamientos de la bibliografía académica sobre la buena enseñanza en el nivel superior (Litwin, 1997, 2008; Bain, 2005; Finkel, 2008, entre otros). Nuestros estudios en torno a los profesores memorables, identificados como tales a partir de encuestas a estudiantes que los mencionaron por considerarlos docentes ejemplares por su buena enseñanza, condujo paulatinamente al incremento del interés en la amalgama profesión-vida expresada como identidad docente, en las configuraciones de sentido inscriptas en las trayectorias biográficas, y en los modos de explicar y comprender la enseñanza. En etapas anteriores de nuestra investigación adoptamos exclusivamente el método biográfico-narrativo, que hizo posible explorar no sólo los componentes y contenidos de las buenas prácticas de enseñanza sino también las razones que los sujetos brindan para fundarlas. Más adelante se realizaron entrevistas en profundidad y en la etapa actual se incluyen técnicas de investigación etnográfica que permiten articular los hallazgos y categorías resultantes de las biografías con los registros que provienen de nuestra permanencia sostenida en las aulas. Los grupos focales, las notas en diversas instancias de ingreso al campo y la triangulación de fuentes han contribuido a la construcción de un paisaje sobre la didáctica del nivel superior que muestra la distancia cada vez más pronunciada del enfoque tecnocrático, y se aproxima con mayor firmeza a cuestiones afectivas y emocionales primordiales.

Las claves de la buena enseñanza, según las narran los sujetos que fueron distinguidos por sus estudiantes, radican en el apasionamiento por la tarea, la fecundidad de los vínculos que se establecen y la posibilidad de trascender las instancias escolares formales y las fronteras epistemológicas disciplinares, desafiando la racionalidad pedagógica predominante en tiempos no lejanos, que empobrecía la didáctica al reducirla al método. En la trayectoria de los grandes profesores, o profesores memorables, se encuentran otros grandes referentes o mentores cuyas enseñanzas devienen fundamento de la labor docente propia.

Esta certeza respecto del lugar de un *otro* en la configuración del sentido profesional docente pone al currículo vivo en tensión con el currículo formal;

la distancia entre las experiencias y los conocimientos producto de la trama vincular, por un lado, y los contenidos teóricos o prácticos del currículo de formación de profesores, por otro, se tornó inquietante, porque en las biografías la formación docente se develaba como consecuencia de una enseñanza, pero ésta no era siempre ni solamente producto de una planificación sistemática, organizada o intencionada, sino que surgía en muchos casos espontáneamente cuando un gran profesor «tocaba» las cuerdas afectivas de sus estudiantes, abriendo para ellos la posibilidad de amar y abrazar el conocimiento y, en muchos casos, la tarea misma de la enseñanza.

Muchas publicaciones del Grupo de investigación se refieren a los grandes profesores, la arquitectura de sus propuestas didácticas y las razones que les confieren sentido; también se ha desarrollado en extenso la cuestión de los afectos y las emociones, y especialmente la pasión, que surgiera tenazmente una y otra vez como categoría nativa en la narrativa de los profesores, y demandara así una profundización minuciosa. Nuestra producción académica de los últimos años se ha ocupado de la ponderación de las pasiones desde la génesis del pensamiento europeo, la posibilidad de interpretarla como una alternativa descolonizadora del currículo, su ubicuidad en la buena enseñanza y los diversos objetos sobre los que se expresa, entre otras cuestiones.

De especial relevancia han sido los trabajos tendientes a sostener una tensión crítica hacia la producción. En tal sentido, la bondad de la buena enseñanza ha sido cuestionada al profundizar el análisis de los supuestos epistemológicos y éticos que encierra, especialmente a partir de la obra de Gary Fenstermacher, quien acuñara la categoría en 1989 (Yedaide, 2013). Asimismo, los vínculos entre los profesores memorables y sus mentores ameritaron oportunamente el tamiz del pensamiento bourdesiano, que expuso con claridad la creación de *habitus* como respuesta natural a los constreñimientos del campo académico y las relaciones de poder allí inscriptas (Porta y Yedaide, 2014). Finalmente, la inocuidad de la pasión fue seriamente debatida, no sólo a través de la mirada teórico-conceptual sino fundamentalmente construida sobre los propios relatos de los docentes encuestados y entrevistados en los estudios (Flores, Yedaide y Porta, 2013). Los matices que estas incursiones críticas aportaron al análisis de las pasiones y los vínculos cedieron, no obstante, a la persistente y obstinada recurrencia de estas cuestiones en los relatos que brindan razones para la buena enseñanza. Es precisamente en estos relatos donde se encuentra delineado el sentido que se les adscribe, y se resuelve así el valor de continuar indagándolos. En otras palabras, las sombras que los cuestionamientos

podrían proyectar sobre los hallazgos se diluyen cuando el significado que se otorga a la pasión y el vínculo afectivo se comprende en su contexto natural de uso. Los profesores memorables han sido elegidos porque dejan huellas en sus alumnos que los motivan a abrazar el conocimiento; este reconocimiento restaura la confianza en esta pasión que no daña sino potencia. No es necesario aclarar, suponemos, que fundamos nuestro trabajo sobre la convicción de que la neutralidad en la enseñanza es una ilusión, y una políticamente peligrosa.

Entonces, en virtud del arraigo insoslayable de la pasión en la educación y las garantías de benevolencia que exhibe en los contextos indagados, este artículo se propone vincular esta pasión a la transmisión, específicamente a la *efectividad* de la transmisión –que implica la posibilidad de continuidad de la tradición en sus herederos– y explorar las formas que parece adoptar en el análisis de dos cátedras. La elección de los casos se fundamenta en la ausencia de pretensión de generalización y/o universalización de los hallazgos. Como el lector habrá podido percibir ya, nuestras investigaciones se sitúan en un híbrido inter-paradigmático que combina opciones críticas y constructivistas (Guba y Lincoln, 2012). La posibilidad de comprender los sentidos que los sujetos construyen y que parecen guiar sus prácticas, junto con la potencia de la investigación para la ampliación de las conciencias de quienes intervienen –tanto los investigadores como los otros sujetos participantes– sirven de sustento ético a la propuesta. El ejercicio investigativo se asume así como una posibilidad de diálogo entre conocimientos conceptuales y otros tipos de conocimientos, de modo de profundizar nuestra comprensión de las formas humanas relacionadas, en lo particular, con la transmisión de la buena enseñanza.

Las voces que traemos a este trabajo pertenecen a dos «profesoras memorables» (distinguidas por sus estudiantes como ejemplos de buena enseñanza), a los adscriptos a sus cátedras y sus alumnos. La articulación de retazos narrativos de entrevistas focalizadas, grupos focales y encuestas flash permiten advertir, creemos, las particulares configuraciones que se despliegan en torno a la transmisión.

Utilizaremos códigos para la representación de estas voces en el trabajo, aunque las tradiciones paradigmáticas a las que adherimos cuestionan seriamente la ventaja metodológica del anonimato cuando la intención es comprender, ya que es precisamente la identidad del otro lo que habilita las coordenadas corporales y políticas que completan el sentido de las afirmaciones. La decisión de preservar el anonimato es, entonces, funcional al tipo de texto que la publicación reclama.

Habiendo realizado estas salvedades, la sigla L2 se utilizará para señalar la narrativa de la profesora de las asignaturas «Introducción a la Literatura» y «Teoría y Crítica Literarias I» de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras; la sigla F2 representará a la docente de las asignaturas «Introducción a la Filosofía» y «Filosofía Antigua» de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía. Los adscriptos se señalan con la letra A seguida por la inicial de su nombre, y los estudiantes con las letras EE seguidas por L2 o F2, según sean alumnos de una u otra profesora, y el número de protocolo.

II. El problema de la transmisión

Nuestro interés por descifrar claves políticas y no meramente técnicas implicadas en la formación de profesores nos conduce entonces a reflexionar acerca de la educación y las complejas relaciones que establece con la idea de la transmisión. Debemos comenzar por reconocer dos sentidos comúnmente adscriptos al término, que arrastran supuestos ontológicos y epistemológicos sobre la educación como fin y como proceso.

Por un lado, la transmisión es cotidianamente representada por el maridaje de la educación con el *pasaje de la cultura* en una sociedad; la transmisión de la historia, los rituales y las costumbres de los pueblos aparece como un sentido primigenio de la educación, donde es funcional a la supervivencia de los seres humanos y la trascendencia de estos pueblos. De hecho, cuando podemos superar la ficción moderna que suele tratar a la educación y la escolarización como pares idénticos, es posible restituir esta voluntad de «pasar» o legar aquello que garantiza el buen vivir. La transmisión en esta acepción se presenta por tanto como vital y necesaria, en tanto lo legado es tan constitutivo del ser social como lo inédito.

En una segunda acepción del término, asociar la enseñanza con la transmisión parece ingenuo en el mejor de los casos, y es políticamente cuestionable desde perspectivas más radicales. Esto es porque la idea de transmisión suele vincularse a premisas metodológicamente débiles hoy, tales como la existencia de roles absolutos asumidos por dos personas diferentes (quien enseña y quien aprende), la creencia en una relación asimétrica en el saber que presupone a «un alguien» «dando» o entregando ese saber a «un otro» en inferioridad de condiciones –premisas que Ranciere (1996) entre tantos otros ha puesto bajo contundente sospecha–, y la ilusión de que tal transmisión es, en efecto, posible (el estudiante *puede* aprender el contenido tal como lo presenta o conoce el docente).

A estas acepciones rivales y convivientes se suma la traducción que el contexto socio-político y la coyuntura histórica han hecho respecto del fin primigenio de la transmisión como *socialización*; en las sociedades modernas, la formación ciudadana y la preparación para el mundo del trabajo son formas complejas de pasaje del acervo cultural de las civilizaciones. A estas nuevas complejidades se agregan como contenidos de valor a ser enseñados –incipientes en la agenda pero persistentes en la urgencia política– la sensibilidad y capacidad de cuestionamiento crítico respecto de las agencias culturales contemporáneas que educan para el consumo, y son tanto o más eficaces que los sistemas escolares en términos de las construcciones simbólicas que generan.

En cualquiera de los casos y en la pluralidad de las significaciones que embandera, es difícil dudar que la transmisión efectivamente existe e implica un mínimo y necesario grado de disciplina y acatamiento. Es también evidente que la transmisión se percibe como necesaria para quien busca transmitir, en tanto se siente *impelido* a legar aquello que ha aprendido, y que constituye una forma de inmortalidad y batalla contra la finitud (Hassoun, 1996). También es necesaria para quien recibe, en tanto protege contra la novedad completa y rotunda, brindando un necesario punto de apoyo contra la absoluta incompreensión y la consecuente locura. La confusión o desafiliación, producto de la transmisión inexistente, equivale al desamparo existencial (Hassoun, 1996). Nuestra subjetividad e identidad están capturadas por la cultura debido al fenómeno de la transmisión.

Podemos extender aquí una analogía con la función que Bruner (2003) otorga a la narrativa, comprendida no tanto como género discursivo propiamente dicho, sino como *narratividad*. Según el autor, fabricamos historias para domesticar lo extraño al entretenerlo a lo canónico; la inquietud que provoca la novedad es así contrarrestada conforme integra una trama discursiva que la contiene en una matriz de sentido conocida. Los marcos para la inteligibilidad de la experiencia provienen inevitablemente de los modos en que contamos nuestra historia y narramos nuestra identidad; son el fondo sobre el cual podemos recortar la diferencia, la forma.

Ahora, de la misma manera en que la transmisión es natural y necesaria, es también incompleta o fallida, en la medida que se juega siempre en la tensión entre lo legado y lo nuevo, lo recibido y el deseo creativo en la propia subjetividad. «Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite *abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo*» (Hassoun, 1996, p. 17). Se produce finalmente un acto creativo que es a la vez producto de la traducción –y consecuente traición–, la

acción de la subjetividad y las coordenadas espacio-temporales que ofrecen claves alternativas para la interpretación.

Decimos que la transmisión es natural y necesaria también porque los seres humanos somos «creaturas» y creadores de cultura. Como dice Maliandi (1984) los individuos pueden transformar parcelas del mundo cultural en que viven, aunque se trata de transformaciones que se hacen sobre la base de la tradición ya existente. Ahora bien, como la receptividad humana no es pasiva, implica un constante discriminar entre lo que habrá de adoptarse y lo que habrá de modificarse; se trata de un trabajo selectivo, porque la cultura no es mera prolongación de la naturaleza. «El impulso cultural consiste en una respuesta creadora, o sea, es simultáneamente resistencia y creación» (Maliandi, 1984, p. 134). Si sólo hubiera transmisión de la tradición, el sujeto debería adaptarse, en sentido de transformarse pasivamente apropiándose de lo legado, lo cual únicamente podría ser pensado si no tuviéramos en cuenta la complejidad de la condición humana. Lo que queda a la vista cuando se considera la simultaneidad resistencia-creación es el conflicto entre lo culturante y lo culturado, o más precisamente en el contexto que nos ocupa, la coexistencia de una orientación hacia la conservación de lo logrado y otra hacia la realización de lo inédito. Este conflicto incumbe a la educación, puesto que su teleología es ético-política; se orienta hacia transformaciones de sentido doble, en el sujeto y en el mundo, en el contexto de esa lucha entre la memoria y el olvido, entre lo que debe perdurar porque es valioso y lo que debe destruirse o debe reemplazarse porque no es valioso o no conviene. En esta línea de pensamiento se puede pensar que la transmisión siempre está en conflicto: el riesgo de permanecer en la tradición es el anquilosamiento, por más que funcione la defensa de lo logrado; el riesgo de desatender esos acervos en pos de la renovación es la destrucción de lo ya creado por el esfuerzo humano. Como dice Maliandi (2010) en los enfoques de la educación, o bien se busca la adaptación a las costumbres y prescripciones instituidas, o bien se busca la disconformidad con lo instituido y el criterio autárquico, sin los cuales no habría ni creatividad ni cambio posibles. La metáfora del puente y la muralla es así aplicable a la transmisión. Y cabe un estado de alerta si la transmisión es muralla, porque la defensa evita el asalto pero puede acarrear encierro y estancamiento.

De tal modo, la transmisión ocasiona que quienes educan *estén* en conflicto y *tengan* un conflicto. La dimensión que la docencia conlleva como «transmisión» no puede ser cómoda ni neutral, ni emocional, ni ética ni políticamente hablando.

En nuestras investigaciones hemos percibido y documentado extensamente la influencia que los profesores memorables o grandes maestros han tenido sobre otras personas, la forma en que han mentado identidades profesionales imbricadas con recuerdos o aprendizajes de los grandes referentes en la propia biografía. Esta continuidad debe reconocerse como un modo eficaz de transmisión, que logra transitividad con lo legado.

La pregunta no yace ya, por consiguiente, en la efectividad de la transmisión sino en algunos mitos que se generan en los cruces con la educación. La primera acepción que mencionáramos arriba –relativa a la vocación de pasaje– reina incuestionada, mientras el análisis metodológico –que arrastra las premisas débiles– es fallido, en tanto no comprende cabalmente la naturaleza de la transmisión. Esto resulta evidente al menos en dos sentidos.

En primer lugar, se tiende a negar o menospreciar la propensión de toda transmisión a las mutaciones, la voluntad de diferenciación que se inscribe creativamente en lo transmitido. Curiosamente, en la formación de profesores, como en otras prácticas en el sistema escolar, es relativamente silenciosa la preocupación por reconocer que la transmisión pura o absoluta es una ficción, con la consecuente problematización de los nuevos conocimientos que en función de los contenidos que se intentan transmitir, de hecho, se generan.

Otro punto que es relativamente discreto en el análisis curricular es el reconocimiento de toda transmisión como una re-transmisión. Así como Bajtín (2011) nos alertara respecto de la continuidad de los enunciados, que son siempre provocados y están siempre pensados en función de otros enunciados, Hassoun (1996) nos recuerda que la continuidad es tan inevitable como la «traición». No hay estrictamente repetición, sino más bien una suerte de reminiscencia original alterada por el contexto presente y por el deseo identitario de una subjetividad creativa.

Habiendo sentado las bases conceptuales que permiten afirmar que la transmisión es, efectivamente, una pulsión de vida o urgencia natural inscrita en las dinámicas sociales, y que no obstante es siempre fallida, interrumpida o incompleta, nos abocaremos ahora a presentar los modos en que opera la transmisión de la pasión en la enseñanza de las profesoras antes mencionadas y en sus alumnos y adscriptos.

III. La «transmisión» de la pasión en la enseñanza

Tomaremos a la pasión como objeto de transmisión aunque no se trata, ciertamente, de uno de los contenidos canónicos del currículo de la forma-

ción docente, legitimados en los planes de estudios y las propuestas didácticas. La razón de su relativa descalificación parece provenir del descrédito comúnmente asociado a registros alternativos a las vías intelectuales o teóricas asociadas a una visión cientificista, herencia de nuestro pasado –y presente– eurocentrista. La «hybris del punto cero» (Castro Gómez, 2005) es quizá la metáfora más potente para reflejar sucintamente esta pretensión de neutralidad que silencia al sujeto detrás de la enunciación, y anula el espacio y el tiempo. La negación de la corpo-política del conocimiento (Mignolo, 1999) propia del surgimiento de la ciencia moderna, y articulada con una lógica binaria despreciativa de lo que se explicara como antípodas de la razón –es decir, la naturaleza, el cuerpo o las emociones– implicó el exilio de cuestiones como la pasión de cualquier consideración académica que quisiera considerarse «seria» y por tanto aceptada entre las reglas del juego del campo particular (Bourdieu, 2012).

Pero el mencionado descrédito de las pasiones propio de racionalizaciones cerradas ya viene siendo superado por los investigadores de la educación que se interesan por su presencia. En este sentido coincidimos en que «las pasiones son significaciones culturales, que están inscriptas en relaciones sociales y que su sentido se define dentro de determinados parámetros conceptuales y valorativos» (Abramowski, 2010, p. 34). La pasión, entonces, no se enseña formalmente, ni se evalúa mediante un examen o un trabajo práctico en los espacios curriculares de nuestras carreras universitarias. Sin embargo, surge obstinadamente cada vez que un profesor extraordinario (Bain, 2005), un gran profesor o profesor memorable habla de las claves de su éxito académico, e intenta dar razones de lo que sucede y es percibido por los estudiantes como ejemplo de buena enseñanza.

Al ser entrevistados, todos los profesores distinguidos participantes de los proyectos no sólo hablan de la pasión que sienten y que los impulsa, sino que la viven en los gestos, manifestándola en la entonación y la mirada. La pasión, según ellos, contagia. Y es precisamente este «contagio» lo que pone en juego la idea de transmisión y motiva nuestras reflexiones. Las profesoras cuyas voces seleccionamos para este trabajo son representativas de esta coherencia gestual-discursiva; hablan de la pasión apasionadamente y la incluyen en sus apreciaciones en torno a la enseñanza. A propósito de la pregunta del entrevistador sobre su manera de entender la pasión, L2 expresa:

En mí la pasión me da por el lado de la necesidad de compartir; cuando surge la pasión hay algo que se enciende. (L2)

A mí se me traslucen fácilmente las cosas, y los alumnos se dan cuenta y se pliegan a eso; empiezan a sentir algo de la fascinación que uno tiene. (L2)

Esto es lo más lindo que me ha pasado, es decir, pensar que los alumnos, que lo que yo les dije les hizo bien y me recuerdan. Hay algo que tiene que ver con la memoria y con la muerte. (L2)

Estas frases que inauguran la entrevista realizada a la profesora L2 ponen de manifiesto la percepción de la pasión, la urgencia por compartir y la respuesta de los estudiantes ante este acontecimiento. Esto que «tiene que ver con la memoria y con la muerte» tal vez sea la pulsión por la inmortalidad, el escape a la finitud que nos promete legar a otros algo de nosotros mismos. Al hablar de una «ética de la transmisión», Hassoun (1996) aclara que esta perspectiva «requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía, no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación a su historia, es decir, a su manera de concebir su propia vida, su propia muerte» (p. 168).

Al responder la pregunta del entrevistador en torno a los aspectos que destacaría de su «estilo» de enseñanza, F2 expresa;

Yo creo que hay algo del cuerpo que enseña. Hay algo del cuerpo que cautiva la atención. Una especie de vigor, de pasión, de *pathos* en el sentido griego de la afección. No hay que escatimar el sentimiento humano de sentirse afectado por la clase. Yo creo que hay algo ahí, que opera como una forma de contagio, como un entusiasmo de mostrar el entusiasmo, me parece que puede ser una herramienta que entusiasma, amén de convertirse en un elemento que mantiene la atención. (F2)

La docente estima que el mismo sentido de la pasión que se plasma en el «entusiasmo» del profesor se comunica a los estudiantes, los «afecta», puesto que se traduce en entusiasmo en ellos. Así se construiría una relación empática, caracterizada por una afinidad compartida, una resonancia emocional originada en la pasión que el cuerpo expresa y así «enseña». Algunas tradiciones acotarían la enseñanza al «mostrar», pero para F2 no simplemente consiste en «exhibir» la propia pasión, sino en considerarla factor que favorece el aprendizaje. Y esto es relevante porque si bien la profesora piensa que la pasión otorga dinamismo a la clase y promueve la atención e interés de los alumnos, hay una tesis mucho más potente respecto del contenido de la enseñanza:

En las ideas hay algo muerto. En las ideas y en los conceptos, yo creo que en esto Nietzsche tenía razón, hay algo estático, hay algo cristalizado.

Esta cualidad necrosada de los contenidos de cualquier currículo despierta una pulsión por involucrar «afectivamente» a los estudiantes en sentido griego, como antes aclarara, como «afección». Para que aquello digno de ser «pasado» o transmitido sea incluso considerado por el alumno, la implicación emocional aparece como condición. Y así, los estudiantes destacan la pasión con que su profesora transmite los conceptos, y simultáneamente reconocen la incidencia de esa pasión en sí mismos:

La docente es clara en todos los conceptos que transmite y los desarrolla con una pasión admirable que incita a las ganas de aprender la materia. (EE.F. 9)

Gracias a [nombre de F2] mi pasión por la carrera se ha incrementado. (EE.F. 6)

La profesora transmite su pasión por la filosofía y eso al alumno le llega. (EE.F.36)

Las voces de los estudiantes son contundentes cuando hablan de pasión; la pasión de la profesora «incita» y «al alumno le llega»; de tal modo, hay una «transmisibilidad» de la pasión, que si bien puede entenderse como «contagio», parece más bien aludir a una especie de reflejo emocional. No se trata, sin embargo, de pasión abstracta, de emoción vacía, puesto que conlleva componentes disciplinares. Es una pasión «por» algo que la activa.

El retazo narrativo a continuación ilustra la cadena de enunciados o la sucesión de retransmisiones de la que habláramos arriba:

Tristán e Isolda es algo por el cual tengo una preferencia muy grande, y cierta cosa del mundo de la mitología greco-latina...; esas historias de pasiones me han marcado. (L2)

Las historias o experiencias del pasado que apasionan, y hacen a los docentes apasionados, parecen actuar como usinas emocionales de nuevas urgencias por conmover y apasionar. Sin embargo, los grandes profesores manifiestan no necesitar una transmisión absoluta; por el contrario, suelen abogar, como veremos a continuación, por la permanencia del entusiasmo a condición de que haya espacio para la creatividad en la elección de los objetos que lo motivan:

El sentido de la enseñanza es darles herramientas para que después ellos puedan multiplicar, puedan ir más allá; es decir, abrirles el apetito del saber y del placer de la literatura. Y después darles las herramientas para que puedan seguir e ir para adelante, y elegir lo que en la enorme amplitud de formas de enfocar la literatura y de variantes literarias aquello que más felices los haga, porque de pronto vos les enseñás una cosa que les abre el panorama y eligen otra cosa por allá... pero no importa, es decir, yo no quiero réplicas... (L2).

No se trata de réplicas, no se trata de que los estudiantes imiten el modelo apasionado de enseñanza, ni se trata de que repitan el apasionamiento por la misma perspectiva o recorte del objeto por el cual las profesoras sienten pasión. Como dice un adscripto de F1:

Con su pasión [la profesora] te hace entender que la filosofía es un ir de camino y preguntarse, ese es el significado de la filosofía y la actitud del filósofo frente a la vida. (...). Lo mejor para nosotros es la formación crítica porque va a ser lo que nos predispone a disputar el sentido del conocimiento filosófico. (A.F1. 3)

Quizá el hallazgo más significativo en esta línea de reflexión relativa a la transmisión sea esta voluntad expresa de los expertos de la educación y profesores memorables de producir lo que Hassoun (1996) describiría como una *interrupción*, una grieta en el legado, la invitación a no reproducir, a pensar por sí mismos y escapar de la reproducción, del respeto por lo recibido y de la obediencia por lo dado. Las prácticas escolares, especialmente en ocasión de las evaluaciones tendientes a la acreditación, con altas consecuencias políticas, actúan en general contra este principio, valorando positivamente la obediencia y sumisión a lo enseñado. Las prácticas críticas y reflexivas, por otro lado, se resisten a las narrativas homogéneas y cerradas:

[La enseñanza] Es comunicar y transmitir con la suficiente inteligencia o entusiasmo como para que eso haga dispersión adentro de los chicos, los abra, y les abra muchos caminos.... Por eso yo siempre digo que yo nunca me caso con un pensador... que doy cosas contradictorias de pronto entre sí...todo esto es interesante... van a encontrar cosas que sirven en cada uno (L2).

Decíamos antes que la transmisión es un acto de pasaje que garantiza la identificación con lo heredado a la vez que introduce la diferenciación, en un juego donde la disrupción de alguno de estos polos puede generar

la peligrosa preeminencia del otro. En la formación de formadores, la admiración al mentor es representativa del polo de la réplica y la continuidad; la explícita resistencia de algunos docentes a ser replicados señala la pulsión hacia la diferenciación, especialmente necesaria en contextos escolares que se sirven de instrumentos y prácticas garantes de la concordancia con lo «dado» y complacencia con quien tiene el poder de asignar las calificaciones y manipular sus consecuencias.

Es especialmente curioso observar cómo la transmisión abierta que se propicia no es, sin embargo, reconocida por la profesora como una «enseñanza» en sentido pedagógico; no se trataría para ella de un «contenido», porque involucra la subjetividad y la identidad. De tal modo, el «ser apasionado» no puede enseñarse; sin embargo, la pasión se puede comunicar y despertar en los estudiantes:

La pasión se siente, a lo sumo se puede comunicar, estar al lado del otro, pero nunca se puede enseñar. La pasión la podés comunicar y despertar en el otro, pero vos no podés enseñar a una persona a ser apasionada (L2).

No obstante, la pasión sí puede «transmitirse» de alguna manera:

Pero uno como profesor lo único que puede hacer es comunicar la pasión, transmitirla y despertarla en el otro (L2).

Se hace evidente que la docente entrevistada revela concepciones de la enseñanza que pretenden exceder o distinguirse de la idea de transmisión. Sería potente indagar en mayor profundidad respecto de lo que se entiende por enseñanza, si esta descarta (o interpreta de otro modo) la idea de transmisión, por un lado, mientras se afirma que algo se puede «comunicar» o «despertar» en el otro. Tal vez opere en este nivel la ilusión de la efectividad absoluta de la enseñanza, como si deviniera natural e incontaminada en aprendizaje.

Los adscriptos en sintonía con sus profesores utilizan la palabra «transmisión» para hablar de esa forma de contagio. Refiriéndose a la profesora titular (L2) y a los demás profesores de su equipo, una adscripta destaca la transmisión de la pasión como un hecho concreto:

En todas las cursadas que yo estuve con ellos, lo pasé muy bien, te transmiten todos la pasión... (A.L2. 1)

El entrevistador entonces pregunta a la misma adscripta en qué cuestiones cree que se transmite la pasión, que según ha dicho aparece en todos los miembros de la cátedra. Entonces surge la vinculación entre transmisión y sentimiento:

[El estilo de enseñanza de L2 y de los miembros de sus cátedras] tiene que ver con la manera de transmitir los conocimientos que tienen; en cada tema que abordan siempre lo dan desde el amor a la materia y eso te va llegando como alumno. (A.L2.1)

En esta apreciación puede considerarse que como dice Abramowski (2010) «La cuestión afectiva y el lenguaje sentimental están adquiriendo cada vez mayor centralidad en la descripción de lo escolar, de los maestros y alumnos (...)» (p. 20). La autora piensa que existe una progresiva «afectivización» en las relaciones pedagógicas, pero se refiere al afecto en el trato hacia los alumnos. En el contexto que nos ocupa, el «amor» se dirige hacia la materia, la «afectivización» incumbe a la transmisión, porque la afeción es constitutiva de la relación que la profesora mantiene con su «objeto» a enseñar. Es una transmisión apasionada que los alumnos perciben y los modifica, puesto que como dice A.L2.1 «eso te va llegando como alumno». Nos preguntamos si la «transmisión apasionada» puede entenderse en vinculación con la idea de que «(...) vivimos en una época que nos incita a expresar lo que sentimos, casi sin restricciones. Los *estilos emocionales pedagógicos hegemónicos* se hacen eco de ese imperativo y también nos invitan a poner en juego los *sentimientos propios* en la escena educativa» (Abramowski, 2010, p. 67). Esta idea nos desafía así a reflexionar en torno a la posibilidad de que la enseñanza apasionada pueda considerarse un estilo hegemónico desde el punto de vista emocional y, a la vez, un modelo contrahegemónico en sentido ético-político. Involucrar los sentimientos en la enseñanza es una conducta en sentido de oposición a la rigidez o imparcialidad de la enseñanza eficientista. Podría tratarse de un nuevo modelo para tiempos de vulnerabilidad subjetiva y de des-implicaciones intersubjetivas. Se trata de una transmisión cualitativamente diferente que repercute en los estudiantes y adscriptos:

Sí, yo creo que es un modelo de enseñanza, porque no solo logra que el alumno aprenda... sino que también te logra conectar con eso que te está enseñando, logra despertar esas pasiones que decíamos, esos intereses, emociones, es decir no solo se queda en el transmitir los conocimientos sino que va más allá y te lo transmite desde otro lado, me parece que eso es re importante (A.L2.1).

Un adscripto de F2 ofrece también su visión de la transmisión peculiar de la profesora:

Hay docentes que trabajan con muy buena capacidad teórica, muy buena conceptualización, pero no hay una relación afectiva, no hay relación afectiva significa que no producen una relación de experiencia de los conceptos, simplemente lo que hacen es una relación bilateral de mente a mente y acá en lo que yo he visto durante mucho tiempo al lado de [nombre de F2] lo que ella transmite es una cuestión de *resonancia afectiva*. Esa es la diferencia. (A.F2.1)

Un «modelo de enseñanza» que «transmite desde otro lado» como dice A.L2.1, o que «transmite» una «cuestión de resonancia afectiva» como dice A.F.2.1, nos provoca a revisar desde qué «lado» transmite lo que transmite ese modelo de profesora. Porque no es creación *ex nihilo*. Es pertinente el enfoque de la historicidad de la educación de Cullen (2009) quien construye un breve relato para representar la «identidad narrativa del problema educativo», que análogamente en el marco de nuestro trabajo puede entenderse como identidad narrativa del significado de enseñar. En otras palabras, en la historicidad del concepto «enseñar», la identidad de su significado actual deviene de las peripecias de su recorrido y de las interpretaciones que los protagonistas actuales le confieren.

Nos interesan específicamente los matices vinculados con la transmisión. Cullen, en su abordaje filosófico, observa que inicialmente el maestro fue considerado como el demiurgo, el que da forma, como en el pensamiento platónico; entonces enseñar habría consistido en sacar al alumno de la caverna de las apariencias para llevarlo a la luz donde habita la verdad. Más tarde, en la modernidad, el discípulo fue considerado como «buen salvaje» que en su estado de naturaleza era ignorante; entonces el maestro fue el donante del saber que instruye. Pero luego ante la sospecha de que el discípulo no estaba en estado de naturaleza, sino que tenía saberes previos, creencias, tesis acerca del mundo, el maestro apareció como dador del sentido esencial; enseñar pasó a ser sacar de la pasividad al discípulo. Pero además ocurrió que el discípulo se refugió en el «se dice» o «se hace», por su angustia de carecer de «fundamentos» y pasó a ser parte del rebaño, que en clave heideggeriana haría que el maestro fuera el «pastor del ser» que opone la autenticidad al comportamiento masivo. Enseñar entonces se convierte en ocuparse de despertar la voluntad de poder en sentido nietzscheano y animarse a crear y separarse del rebaño. Finalmente se entendió que el discípulo es «exterioridad interpelante e interpelable y entonces

el maestro se sabe responsable de ese otro siempre otro en su alteridad irreductible» (Cullen, 2009, p. 61). Si respetamos esta descripción evolutiva del sentido de la enseñanza en Cullen, la enseñanza como transmisión no conlleva búsqueda de imitación o reproducción de condiciones «profesorales», ni repetición, ni réplica.

Otro adscripto coincide con A.L2.1, pero la pasión es vista además como condición de su persona, como se puede observar en el calificativo «apasionada»:

Ella [L2] es una apasionada de su trabajo, vive la vida con pasión, da la clase con pasión, dedicó su vida a lo que estudió y lo ama profundamente y te lo transmite... Me parece que es una apasionada y es lo que más la define. (A.L2. 2)

También los alumnos consideran la pasión como un rasgo personal y profesional:

[Nombre de F2] Es una profesora pasional que le gusta enseñar. (EE.F2. 47)

Finalmente, es interesante analizar la continuidad que se manifiesta entre titular y adscriptos en referencia a la necesidad de pensar independientemente; se replica la voluntad de dejar que aparezca lo divergente, sin que esto sea percibido como una contradicción. Esta dualidad es, tal vez, la que se ha intentado conceptualizar más arriba:

Lo que yo creo que se debe enseñar es a leer de la manera más múltiple posible. Un texto no es una ciencia exacta, en la medida en que más agreguemos conocimientos, más rico será el texto, la teoría no debe encastrar al texto, debe producirse un encuentro ahí. Los instrumentos se los damos, nosotros enseñamos, creo que vale la pena enseñarles que cuanto más sepan, que cuanto más herramientas teóricas, críticas, históricas, filosóficas tengan, más van a disfrutar, más van a ver y más van a enriquecer la literatura. (L2)

Cuando la profesora dice «Los instrumentos se los damos, nosotros enseñamos» y emplea el concepto «herramienta», está dejando en claro su enfoque de la «transmisión», que, si bien lega, promueve la acción autónoma de los estudiantes. Esto que comunica ha sido efectivamente transmitido, de modo que se produce en los adscriptos una réplica o reproducción de la perspectiva de la docente respecto de cómo se debe leer:

Me parece que eso es importante, esa mirada abierta de la literatura, y no solamente casarse con determinados autores o una perspectiva en particular, sino decir bueno hay un abanico de posibilidades y fíjense ustedes que pueden hacer con eso. (A.L2.2)

Si bien la primera parte de la cita confirma la continuidad profesor-estudiante, en la frase de «fíjense ustedes qué pueden hacer con eso» se hace evidente la invitación a la transformación, reconstrucción, o recreación propia. Esta expresión se aclara cuando dice:

Se nota, y además ellos lo transmiten, es decir, ellos siempre nos dicen de las teorías que nosotros debemos usarlas como caja de herramientas, no como moldes que tienen que caber en un determinado libro o autor, sino que uno tiene que usar las cosas sin forzarlas, y eso no se encuentra siempre, no solo en la carrera sino en general, en lo que estudiamos nosotros y lo que tiene que ver con la literatura. (A.L2.2)

La voluntad de la cátedra de mostrar que los contenidos curriculares no son objetos cristalizados sino aportes para que los estudiantes ejerciten su autonomía y recreen el «legado» queda así manifiesta en una narrativa que denota continuidad mientras aboga por la creatividad:

Entonces el incentivo de ellos es que todo el tiempo se pueda leer una teoría sin la necesidad de tener que ver el mundo o la teoría a partir de ese enfoque epistemológico o desde una cosmovisión ya sea marxista o lo que sea, sino que se puedan usar distintos tipos de conceptos y se puedan articular de la manera más productiva para hacer literatura, para hacer crítica. O sea, que los conceptos no sean simplemente una cosa que se aprende o que se comprende y se queda en el papel, sino que se pueda hacer algo con eso. Creo que es uno de los aportes más lindos que tiene la cátedra sobre todo el área de Teoría y Crítica es darnos a nosotros la posibilidad de utilizar los conceptos y hacernos una invitación a hacer crítica, a sentirnos capaces de usar los conocimientos y hacerlos funcionar sobre la literatura, que es lo que nosotros queremos hacer. (A.L2.1)

A.L2.1 entiende como «invitación» la posibilidad de ejercitar su autonomía. Piensa que es un aporte valioso porque no es «simplemente una cosa que se aprende o que se comprende» sino que lo implica a modo de convocatoria a movilizar su potencia de acción y transformación de lo aprendido. Es aquí donde apostamos por el intersticio que, envuelto en la reproducción de

la enseñanza del profesor, habilita no obstante la facultad de pensamiento inédito.

IV. A modo de cierre

En nuestras investigaciones hemos encontrado transmisión de la pasión por la enseñanza, por la disciplina, por las personas o una combinación de estas. También se ha observado continuidad en las prácticas y los discursos que sostienen o fundamentan propuestas didácticas o enfoques disciplinares. Este tipo de transmisión es pocas veces considerada dentro del currículo formal de la formación docente donde prevalece una cierta ingenuidad aun sobre los contenidos de la enseñanza –como si fueran primordialmente aquellos expresados en el programa de la materia– cuestión que ha sido denunciada en otros trabajos y cuyas implicancias merecen atención.

Hassoun (1996, p.172) deja entrever la bondad de un padre o un maestro capaz de establecer una «distancia óptima» entre la voluntad de transmisión absoluta y la voluntad creativa de los sujetos en su tiempo; así, la transmisión provee un andamio necesario para la vida y su inteligibilidad mientras que habilita la grieta en la tradición para hacer lugar a lo nuevo. «Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar» (Hassoun, 1996, p. 178).

Enseñar a pensar, donde el objeto de tal pensamiento puede fluir y transformarse, parece ser una ecuación de distancia óptima. Aquellos grandes profesores que promueven la crítica independiente y permanente, la contradicción y la pluralidad de enfoques, pugnan tal vez por hacerse inmortales como agentes del apasionamiento del otro. La transmisión no es menos efectiva ni inocua, pero reconociendo su naturaleza inevitable, es tal vez bondadosa en tanto está puesta al servicio del buen vivir (Santos, 2000) como anhelamos. Si reconocemos, como destacáramos antes en el trabajo, a la neutralidad como ficción ingenua en el mejor de los casos y políticamente riesgosa desde una mirada más aguda, asumimos como necesaria e intencionada a la teleología en la educación en general, y la formación docente en particular. Así, impelidos a justificar este acto de transmisión que se constituye como comunicación científica, apelamos al pensador decolonial y su apuesta por el buen vivir que, frente a otras metas educativas, ofrece un espacio amplio para que los propios pueblos determinen los rasgos que allí se implican. De esta manera, proponemos una nueva pulsión –ahora para quienes suscriben como potenciales lectores– hacia una transmisión explícitamente abierta, que se recorte a la medida de las vocaciones emancipatorias de los sujetos de cada comunidad.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia: Universitat de Valencia.
- BAJTÍN, M. (2011). *Las fronteras del discurso: el problema de los géneros discursivos: el hablante en la novela*. 1ª edición. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- BERTOLDI, S., FIORITO M. y ÁLVAREZ, M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Revista de Ciencia, Docencia y Tecnología*, N° 33, Año xvii (pp. 111-131).
- BOURDIEU, P. (2012, [1984]). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BRUNER, J. (2003) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad.
- CULLEN, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universitat De Valencia.
- FLORES, G., YEDAIDE, M. M. y L. PORTA. (2013) Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. En *Revista de Educación*. Facultad de Humanidades. UNMDP. Año iv – n.º 5 (pp.173-188.).
- GUBA, E. y LINCOLN. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.38-78. En: DENZIN, N. y LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.
- HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2005). El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. (pp. 91-115). En Camilloni, A.; Davini, M.C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y S. Barco. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MALIANDI, R. (1984). *Cultura y conflicto. Investigaciones éticas y antropológicas*. Buenos Aires: Biblos.
- MALIANDI, R. (2010). *Ética convergente*. Tomo I. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- MIGNOLO, W. (1999). Colonialidad del poder y diferencia colonial. *Revista Anuario MARIATEGUIANO*, IX/10.
- PORTA, L. y YEDAIDE, M.M. (2014). La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. En *Revista Sophia*, Colección Filosofía de la Educación, 17 (2), 177-193.
- RANCIERE, J. (2000). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

- SANTOS, B. S. (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política de la transición paradigmática*. Vol. 1, España: Descleé de Brouwer.
- VALLES, M. S. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Editorial Síntesis S.A.
- YEDAIDE, M. M. (2013). Politizando la buena enseñanza. En *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: narrativa(s), prácticas e investigación(es)*. Mar del Plata, 12, 13 y 14 de septiembre.