

La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios¹.

Luis Porta

luis_porta@hotmail.com

María Marta Yedaide

Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

Este trabajo se inscribe en la producción académica del GIECC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Profundiza respecto de la ubicuidad de las emociones, especialmente la pasión, en las narrativas de docentes universitarios, y los objetos sobre los cuales se invisten tales pasiones. Asimismo, el trabajo problematiza respecto del impacto de la enseñanza apasionada como capaz de rupturizar o liberar, pero también como potencial generadora de adhesión o acatamiento. Se intenta arrojar luz sobre el valor de asumir las pasiones como contenidos tácitos pero inexorables e influyentes en la formación docente.

Palabras clave:

Educación superior, pasión, investigación biográfico-narrativa, formación docente

PASSION EDUCATES: PASSIONATE CLAIMS IN UNIVERSITY MEMORABLE PROFESSORS

Abstract

This work discusses issues currently researched and studied by the Research Team on Education and Cultural Studies (GIECC), School of Humanities, State University in Mar del Plata, Argentina. It analyses the ubiquity of emotions, particularly passion, in the narratives of university professors, and the objects which are invested with such passion. The article also discusses the impact of passionate teaching, which seems to manifest as a potential to undermine and free the mind but also as a non-critical acceptance or

¹ Este artículo ha sido posible gracias a un subsidio para la investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. Proyecto: 2012/2013.

adoption of someone else's passion. It intends to shed some light on the need to recognize passion as a tacit but inevitable and influential content of teacher education.

Key words

Higher education, passion, biographical-narrative research, teacher education

Introducción

El discurso de la afectividad y las emociones en la educación encuentra registros relativamente novedosos, intermitentes y aún poco sistematizados en la literatura académica. Teñido del descrédito que la ciencia más positivista adscribe casi mecánicamente a todo lo que resiste a la comprobación experimental, este lenguaje va emergiendo tímidamente según vamos enfrentando las desventuras de los enfoques tecnicistas, que finalmente muestran grandes limitaciones a la hora de traducir sus aspiraciones a transformaciones de la realidad. Así encontramos autores que sin pudor arriesgan hipótesis de éxito escolar fuertemente enlazadas a componentes afectivos. Christopher Day (2006), Robert Fried (1999), Donald Finkel (2008), Sarason (2002), y Bain (2005) en la esfera internacional, Nosei (2010-2011), Álvarez, Porta y Yedaide (2012) entre muchos otros en los contextos locales, todos recuperan en su producción académica retazos más o menos osados del impacto de las emociones, los afectos y el amor en las relaciones entre docentes y alumnos.

Este discurso tan humano y humanizador, sin embargo, nunca estuvo ausente de los relatos de las personas comprometidas en los actos educativos. Cuando se nos pregunta sobre experiencias escolares y extraescolares profundas y duraderas, cuando se nos consulta sobre aquellos maestros o figuras de nuestra infancia que nos dejaron marcas indelebles, cuando reconocemos en nuestra formación las huellas de grandes maestros, siempre recurrimos a una narrativa inundada de sentimientos, de registros emocionales, de sucesos vitales. Todas las personas corroboramos en nuestras afirmaciones el tremendo impacto de las experiencias que en vinculación estrecha con otro han cambiado partes de nuestras vidas.

Podríamos concluir, entonces, que existen dos fuentes complementarias, discontinuas, poco cruzadas, de saberes sobre las bondades del afecto para favorecer aprendizajes profundos. La primera se presenta como alternativa a interpretaciones teóricas infértiles; la segunda ha constituido un sustrato permanente de acervo de experiencias humanas.

Los cruces que hoy comenzamos a trazar entre ambas vertientes no son casuales ni caprichosos; el ya mencionado límite de las explicaciones más tecnocráticas para dar cuenta de sucesos complejos, tan humanos como imprevisibles, alimenta un descrédito de la promesa de enseñar mejor a partir de la mera implementación de tecnologías educativas novedosas. La investigación biográfico-narrativa, por su parte, ha otorgado voz a los protagonistas de la educación y acopiado, por este simple acto, narrativas colmadas de referencias a los afectos y los vínculos como fundamento y razón de ser de los actos educativos. No es prudente ignorar ya la composición de los relatos que redundan en descripciones de influencias poderosas, anidadas en personas y vivencias más que en registros bibliográficos o contenidos escolares. Es a través de las personas que el amor por ciertas disciplinas se manifiesta, que descubrimos el placer de conocer, que cambiamos para siempre nuestra forma de comprender la realidad. La investigación propia da cuenta de esto.

Retomar la línea de los afectos, en especial de la pasión, y su impronta en los actos de enseñanza y aprendizaje no debe, no obstante, presentarse a-críticamente. Las motivaciones de los docentes apasionados, así como las implicancias morales del ejercicio de la pasión en la relación asimétrica de las aulas han sido abordadas en trabajos anteriores (Alvarez, Porta, Yedaide, 2012; Porta, 2012; Flores y Porta, 2012; Flores, Porta y Yedaide, 2013) y demandan mayor análisis. En este trabajo, particularmente, nos ocuparemos de la conceptualización de la pasión en los docentes universitarios de nuestras entrevistas y grupo focal, y formularemos hipótesis respecto de su naturaleza y potencial para provocar el pensamiento y construir la identidad docente. Nos detendremos particularmente en los muchos objetos de las pasiones, la forma en que buscan interpelar al otro y la necesidad del tratamiento de esta y otras emociones como contenidos de la formación docente.

Antecedentes

Contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas (Ricoeur, P. 1983 Temps et récit)

El Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, trabaja desde el año 2003 en la indagación sistemática de cuestiones referidas a las buenas prácticas docentes en la

formación del profesorado. Con una impronta marcada de la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1998), los primeros dos proyectos buscaron identificar los atributos asociados a las buenas prácticas tal como eran percibidos por estudiantes y sus docentes. Estos proyectos se denominaron “*Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica*” (2003-2005) y “*Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza*” (2006-2007). En ambos casos se trabajó sobre una muestra de profesores universitarios referidos por sus alumnos a través de encuestas semi-estructuradas. Los estudiantes, seleccionados desde diversos criterios que fueron oportunamente objeto de revisión, proveyeron de representaciones sobre la buena enseñanza e identificaron categorías y docentes asociados a estas representaciones. Es así que la buena práctica se vio caracterizada como información clara, práctica reflexiva, retroalimentación, pasiones intelectuales y compromiso, y se singularizaron profesores que exhibían estas competencias y aptitudes en su docencia. La importancia de analizar los sentidos inscriptos en las tramas discursivas de estudiantes y docentes determinó la adopción del enfoque (auto) biográfico narrativo de la investigación educativa. El análisis de las narrativas de los estudiantes y sus profesores respecto de lo que relataban como buenas prácticas llevó a profundizar la categoría de imagen especular (Jackson, 1999).

Los hallazgos en esta primera fase de trabajo condujeron a la profundización del análisis de la narrativa docente en dos nuevos proyectos: “*Formación del Profesorado III: Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes*” (2008-2009) y “*Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes*” (2010-2011). Se propuso ahondar en el estudio de la vida de los maestros, indagando acerca de los aspectos biográficos y culturales de sus trayectorias profesionales. Se administraron en esta segunda etapa entrevistas en profundidad, cuyos guiones invitaban al relato de experiencias formativas en entramados discursivos donde la vida personal y profesional aparecía imbricada, y las propias representaciones de la docencia se significaban a partir de historias personales inscriptas en contextos sociales. La muestra para la entrevistas se tomó del universo de profesores señalados por sus estudiantes como buenos docentes. De estos proyectos emergieron categorías sumamente valiosas, tales como *trayectorias odiseicas*, *mentores y profesores memorables* y *pasiones intelectuales*. La investigación (auto)biográfica-narrativa habilitó en esta instancia incursiones en los textos pedagógicos, cuyo sentido

pudo construirse y re-construirse en la propia enunciación del relato. Se abrieron a partir de estas entrevistas nuevas inquietudes que llevaron a la implementación de un grupo focal con cinco de los docentes señalados por los estudiantes como “memorables”. Esta nueva instancia exploratoria permitió advertir ciertas configuraciones discursivas, tales como la enseñanza como “contrato de afectos”, la pasión manifestada como interés en el estudiante, amor por el propio campo disciplinar y la seducción como estrategia para invitar al alumno a compartir esta pasión, la capacidad teatral del docente, de invertir su cuerpo, hacer una puesta en escena. Finalmente se debatió en el grupo focal sobre el profesor ideal, que se describió como aquel que ama enseñar y ama lo que enseña.

Estos hallazgos determinaron en gran medida la orientación del proyecto hoy vigente: *Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, Pasiones intelectuales e Identidad profesional*. Esta tercera etapa atesora indiscutiblemente trazos de cada uno de los proyectos anteriores y los avances en el discernimiento de cuestiones implicadas en la buena práctica docente. Se propone profundizar en la pasión, su sentido moral y su naturaleza, los objetos sobre los que se predica y los riesgos y potencialidades que encierra. También se interesa por encontrar esos grandes maestros de las biografías de los primeros docentes entrevistados o referidos por colegas o colectivos académicos como excepcionales o extraordinarios, para trazar posibles coreografías de formación docente. Se trata, pues, de definir la construcción de nuevas identidades docentes desde discursos enraizados en experiencias y vivencias, fuertemente motivadores de la vocación docente. El papel de las emociones y los afectos ganan, por tanto, protagonismo en el análisis y vienen a cuestionar la relativa abundancia o deficiencia de diversas prácticas académicas en los programas de formación docente.

El método (auto) biográfico narrativo

La subjetividad como construcción social se conforma en el discurso

Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 22

En el contexto de nuestras indagaciones, el enfoque (auto)biográfico narrativo ha constituido a la vez la herramienta de recolección del dato y la vía de apertura hacia campos semióticos de otra forma invisibles. Habilitada desde el giro hermenéutico de las ciencias sociales, esta metodología de corte netamente cualitativo recupera en las tramas

discursivas de los sujetos involucrados no sólo indicios que satisfacen intereses explicativos sino también claves para el acceso a la *comprensión* de fenómenos o acontecimientos siempre mediados por los agentes que los habitan.

El enfoque interpretativo o hermenéutico, fundado en teorías que entienden el conocimiento como construcción social práctica situada, comprende la acción como “la conducta física *más* las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa” (Erickson, 1997: 214-215). Este enfoque ha sido particularmente exitoso en la integración de aspectos de la realidad ficticiamente escindidos en modelos de abordaje investigativos más positivistas. En educación esto conduce a un abierto renunciamiento a una visión esencialista de la enseñanza (McEwan, 2005) y a la recuperación de la historicidad de la propia experiencia, lo que Arfuch valora en los contextos de las entrevistas como “tiempo recobrado” (Arfuch, 2010: 138).

Ciertamente, la investigación educativa se ha nutrido de este enfoque de las ciencias humanas, apelando a herramientas e instrumentos de indagación inicialmente novedosos como acervos de reconocida legitimidad. Las historias de vida, las entrevistas biográfico-narrativas, la observación participante o la investigación acción participativa se han constituido en los últimos tiempos en recursos o metodologías para un nuevo tipo de “producto” de la indagación científica. En nuestro campo han inaugurado la posibilidad de pensar cuestiones ubicuas e influyentes en las prácticas docentes que surgen de registros humanos, emotivos y viscerales. Las representaciones o conocimientos tácitos (Eisner, 1994) ejemplifican un campo vital en las construcciones identitarias de los docentes que los nuevos métodos o enfoques recuperan. Como sostiene Eisner, en las narrativas docentes “(...)los relatos alcanzan formas de comprensión que no pueden reducirse a la medición ni a la explicación científica” (Eisner, 2002: 290).

La narrativa autobiográfica se presenta así como una metodología posibilitadora de la intersección de diferentes tipos de discurso con una doble potencialidad: la producción de conocimiento y el involucramiento del sujeto que narra (González Monteagudo, 2007). La cultura se vuelve texto (Bolívar, 2004), se recorta y materializa en relatos, convirtiendo al narrador en “co-investigador de su propia vida” (Bolívar, 2002:7). El sujeto se implica en una “construcción narrativa de la identidad”, donde la dimensión simbólico/narrativa es constituyente (Arfuch, 2010: 57- 59). Se intenta acceder a los significados inmediatos de los sujetos narradores, propiciando luego la (re)lectura de

estos significados, sin pretensiones de sentenciar sobre relaciones causales lineales, sino con la voluntad de ahondar en los sentidos asignados a las experiencias particulares (Erickson, 1997). La promesa de generalización de los hallazgos implicada en otros métodos se vuelve así irrelevante, mientras que las posibilidades de revisión creativa y reconstrucción de la experiencia abren expectativas respecto de la posibilidad del cambio. El sujeto que narra se mira, se define y se construye, involucrándose en una postura, una posición, una defensa de ciertas creencias que lo constituyen como agente de su propia vida. A esta potencialidad de reconstrucción identitaria se suma el valor de las perspectivas para la comprensión de los colectivos, y la esperanza de una eventual traducción de los hallazgos particulares a un lenguaje con potencial de transformación de la docencia y, por qué no, sus programas de formación (Fernández Cruz, 2010).

En la docencia, el valor del relato recuperado del profesor es especialmente significativo, ya que es en su análisis que comprendemos “cómo nuestros puntos de vista, en etapas particulares de nuestras vidas influyen de forma crucial en nuestro desempeño profesional” (Goodson: 2003; 750). La entrevista ilumina el territorio 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 indiscutible validez de estas perspectivas ha contribuido a la paulatina pero constante legitimidad en el tratamiento de los afectos, las emociones y otras fuerzas humanas omnipresentes en las construcciones discursivas de los sujetos. Este trabajo profundiza en la comprensión de algunas de las fuerzas que parecen explicar las marcas que algunos docentes han dejado en nuestras identidades profesionales.

Sobre las pasiones en la enseñanza. Rastros en los textos de las entrevistas a profesores memorables y grandes maestros

Sostuvimos arriba la ubiidad de las emociones en las construcciones discursivas que componen los universos de “muestras” en la investigación educativa de corte cualitativo. En este apartado compartiremos los registros narrativos de docentes entrevistados e implicados en un grupo focal en el marco de los proyectos de investigación del GIECC, para ahondar en nuestra comprensión del valor de la pasión, específicamente, como cualidad de profesores señalados como memorables, extraordinarios o sencillamente

“grandes maestros” por sus estudiantes y otros colectivos académicos.

Conviene explicitar en primera instancia que la pasión surge en el propio contexto de las entrevistas biográfico-narrativas como categoría nativa. Quizá un dato no menos singular sea el hecho de que emerge en el relato como un adjetivo privilegiado para la definición de la propia identidad docente a la vez que se reafirma desde el lenguaje de los gestos y la expresión de la voz. Los docentes de nuestras entrevistas hablan de la pasión a la vez que manifiestan esta pasión como un entusiasmo del cuerpo, una fuerza que los inquieta alegremente, que los conmueve.

Frente al hallazgo de la pasión como una temática ineludible en el estudio de grandes maestros o profesores memorables, aquellos que han influido positivamente en la identidad personal o profesional de sus estudiantes – que dejaron “marcas”, otra categoría nativa-, nos encontramos ante la necesidad de ahondar en la comprensión de la naturaleza de tal pasión y los objetos sobre los que se posa.

En cuanto a la definición de la pasión, hemos avanzado en otros trabajos (Porta, Álvarez y Yedaide, 2012; Flores y Porta, 2012; Porta, 2012; Flores, Yedaide y Porta, 2013) en el discernimiento de su naturaleza y sus implicancias éticas, reconociendo la imposibilidad de asociarla necesariamente con lo virtuoso. En esta ocasión, con la intención manifiesta de abocarnos a otros aspectos implicados, simplificaremos su tratamiento definiéndola como *una característica asociada a la buena práctica docente, que aparece explícitamente señalada como amor, entusiasmo o fuerza motivadora que convoca al estudiante*. Es decir, iluminaremos su dimensión constitutiva de la buena docencia desde la propia apreciación de los docentes y alumnos. Entendemos la problemática de la multivocidad que puede atentar contra la comunicación, pero confiamos en que las citas textuales de las narrativas docentes reafirmarán por sí mismas el sentido implicado en el discurso pronunciado. En otras palabras, confiamos en que el lector se apropie del sentido adscripto a la pasión en oportunidad de acceder a la fuente directamente.

Hechas estas salvedades, comenzaremos por compartir los fragmentos de las narrativas que indujeron al reconocimiento de diversos objetos de la pasión en estos contextos. Las citas que siguen ilustran algunas de las múltiples instancias en que la pasión aparece como categoría nativa espontáneamente en el discurso del profesor, en composiciones que en general enlazan la vida persona y profesional con gran intimidad:

Por eso yo siempre, cuando he dado clase, cuando doy mis clases, pongo mucha pasión en lo que

doy. Quizá, una cosa que primero reconocen los alumnos es la pasión que yo pongo en la transmisión del tema. (Profesora de Filosofía 2)

Por lo tanto, vivir apasionadamente tiene esa cosa de que nada acontece como muy delicadamente y apaciguadamente. (Profesora de Filosofía 1)

Las referencias son múltiples y abundantes, y nos permiten esbozar una suerte de clasificación respecto del objeto al cual se dirige la pasión en cada caso. En estos relatos, la pasión se manifiesta principalmente como amor por el propio campo disciplinar:

A mí lo que me mueve absolutamente es el entusiasmo, yo enseño única y exclusivamente por el entusiasmo porque me apasiona la literatura, me apasiona la tecnología y el pensamiento entonces a mí nunca se me ha hecho una carga enseñar, a mí me gusta comunicar, me encanta comunicar además tengo otra cosa que está la cosa del entusiasmo, muchas veces me han dicho hay qué pasión... (Profesora de Letras 1)

Lo que no es móvil es el modelo de abordaje del libro, de la obra del autor y sobre todo esa instalación. Y la instalación, antes que intelectual, es del orden de la pasión. Así uno aprende un libro en realidad. Porque el libro lo siente. Al autor lo siente. (Profesora de Filosofía 1)

Porque en realidad ese nivel de textos, esos textos en los cuales uno se está metiendo, o pasan por el cuerpo realmente, o no pasan. O pasaron de largo. (Profesora de Filosofía 1)

Tengo entusiasmo y pasión por la literatura, y es justamente por eso; yo enseño porque me gusta comunicar lo que me pasa y lo que me fascina y me deslumbra es tanto la literatura como el pensamiento por eso yo enseño teoría, yo a los chicos les digo, todo esto en función de la fascinación del texto, por la teoría misma no, es en función del texto. Yo tengo mucho entusiasmo, soy lo menos pescado que hay en una clase soy enormemente entusiasta y además tengo otra cosa que no lo desestimo y sé que es importante, soy una persona que adora y ha estado muy conectada con el teatro, he hecho teatro y hay algo del manejo cuando yo estoy en la clase. (Profesora de Letras 1)

El entusiasmo arriba señalado explícitamente parte de la fascinación por aquello que se enseña. En otras narrativas, la razón que justifica el entusiasmo se relaciona más con el vínculo con los estudiantes:

No puedo entender lo educativo si no pasa por una construcción de vínculos, de afecto, no? Esa cosa de la filia, del compartir con el otro, que creo que son las mejores condiciones en las que se aprende. Y los climas, esos climas afectivos, esos climas como de confianza, de confianza en lo

que el otro académicamente sostiene. Pero de confianza en el tipo de sujeto que uno tiene enfrente, algo así como un contrato en los afectos. Creo que ése es el clima que vehiculiza las posibilidades de aprendizaje. (Profesora de Filosofía 1)

Te digo que es una relación como... de afecto tan grande como... Yo a veces a los chicos mismos les digo ¿eh? A las chicas les digo “Mirá que las quiero más que a mis nietas a Uds.” (Risas). Yo les digo. Yo a esta altura no tengo miedo de decirles de que las quiero. (Profesor de Economía 1).
(...)

Las chicas y los chicos me llegan... me atraen muchísimo (...)

Es decir, yo la presencia de esa cantidad de chicas y chicos la necesito. Para vivir. Es decir, es parte de mi vida. Forma parte de mi vida real. (Profesor de Economía 1)

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

A1: ¡Todo!.. Son ellos los que me invitan a que convide, a que avance, a que diga, a que cuente.

Son ellos, te tientan muchísimo. Tienen una atracción tremenda. (Profesor de Arquitectura 1)

Existen asimismo referencias al lugar como “urdimbre afectiva” y a la pasión como deseo invertido en él:

De nuevo: creo que casi me costaría mucho trabajar en la frialdad y en la impersonalidad de ámbitos o de instituciones sin generar como urdimbres afectivas que de algún lado me sostengan en la tarea, no? (Profesor de Filosofía 1)

Yo he sido feliz en los lugares donde he estudiado, en realidad porque lo que acontece en los lugares en los que uno estudia es lo que me hace feliz en la vida, que circule esto del saber. Por eso soy también feliz en los lugares que laburo, porque mucho de mi deseo está puesto acá, como de mi pasión. Por lo tanto, eso me atravesó tanto de estudiante como en la vida profesional.
(Profesor de Filosofía 1)

A la motivación suscitada a partir de la posibilidad de encuentro con el otro se suma el entusiasmo puesto en la clase como posibilidad de encontrar la forma “seducir”, de “llegar al otro”; podríamos decir, una apuesta didáctica.

Yo creo que la transmisión del saber tiene que seducir. Esa cosa del cuerpo tan divorciada durante tanto tiempo en los claustros y filosóficos, allí donde la filosofía, con una cosa, aun en su transmisión, de mucha distancia, de mucha arrogancia... Yo creo que la filosofía ha pecado, y a veces en algunas élites sigue pecando de una cierta arrogancia epistémico en cuanto amos de la

verdad. Y desde ese lugar tan alto de la episteme, algo que tiene que ver con el retiro del cuerpo, algo que tiene que ver con la dominancia de lo intelectual. Yo no entiendo así la práctica docente. Sin que eso reste un gramo de intensidad académica y de rigurosidad académica. Creo que esa disociación entre el intelecto y el cuerpo es atentatorio a que el otro se incorpore al discurso. Por lo tanto, me parece que el ámbito de la cátedra es un ámbito permeable para la seducción, esa seducción en la transmisión del pensamiento. (Profesor de Filosofía 1)

Eh... y me parece que una de las cosas que debe llegarle más al alumno es esto, ¿no? esta... esta... este interés mío para que él pueda comprender este autor o esta tesis. Yo trato de hacerlo comprender. Es más, si es necesario buscar varias vueltas para que lo entienda porque en una primera instancia no lo entendió, busco. Busco diferentes posibilidades. (Profesora de Filosofía 2)

Hoy dar clases tiene un componente de disfrute desde el armado, desde buscar cosas nuevas, desde plantearse una cosa desarmada que lo vas a armar, a planificar, le podes poner cosas, creas disparadores de otras cosas. (Profesora de Letras 1)

Siempre estoy pensando en cómo le va a llegar al otro y eso lo discutimos a veces con los armados, discutimos todo, igual la idea es siempre pensar cómo le bajás la cuestión al otro pensás en los alumnos, pensar en que se lleven preguntas, esa es la idea. (Profesora de Geografía 1)

Eso [la docencia] compensa y te da mucha felicidad para continuar y la energía. La energía, absolutamente. Sí, creo que la energía a veces viene sola a partir de ese lugar. De los alumnos, para dar clase, y del exterior para continuar estudiando o formándote. (Profesora de Letras 2)

Yo creo que esa teatralidad, ese ponerle el cuerpo a la clase, que nunca se da sentada, por ejemplo; que involucra tizas de un montón de colores, alguna escritura por las puertas o por los vidrios, si el pizarrón no alcanza. Hay algo de la misma exuberancia del viaje. Hay algo itinerante en las clases. (Profesora de Filosofía 1)

Hay entrevistados que explican el sentido de la enseñanza y justifican la pasión investida en ella a partir de pensarse artífices de despertar pasiones por el aprendizaje y el descubrimiento:

E: ¿Qué tiene que hacer un buen docente para vos?

A1: Tener a la gente entusiasmada con la posibilidad de conocer.

La alegría de entender no te la saca nadie. (Profesor de Arquitectura 1)

De todos los relatos, estos últimos llaman la atención por una suerte de contraste con

otras enunciaciones que parecieran asumir la validez de la propia pasión y la legitimidad de su ejercicio frente a los estudiantes, como si un eventual “contagio” implicara sin lugar a dudas, necesariamente, algo positivo. Hay en las últimas enunciaciones una preocupación manifiesta por despertar pasiones “abiertas”, no ceñidas a ideas concretas ni serviles, que no exigen acatamiento a una forma de entender la disciplina. Se trata también de una suerte de “contagio”, pero es aquí un recurso para transmitir una pasión sin destino predeterminado:

Miles de años después, en Barcelona en el curso de posgrado-doctorado aparece Kepler. Y dice: lo mejor que puede hacer un profesor es no enseñar, porque cuando enseña está achicando el mundo- (Profesor de Arquitectura 1)

Gancho...gancho, si vos tenés gancho, los atraés y tenés gente que está creyendo, pero creyendo el sentido lindo gente. Porque no tiene que creer y repetir lo que yo digo, es como creer en una posibilidad que se les abre, como salir a jugar. Hay aire. (Profesor de Arquitectura 1)

Por eso te decía yo que lo más lindo que tiene la condición docente, es que uno puede ser un estimulador de las cosas que la gente tiene. Y si no tiene, tratar de despertarlas. Y si no se despierta decirles un día que el piné no le da: Vas a tener que romperte muchísimo. Por de pronto los paradigmas que hay tenes que reconocerlos, sentirlos, recorrerlos, imaginarlos. Eso sí se puede hacer, contagiarlos. (Profesor de Arquitectura 1)

En todos los casos, el lenguaje corporal “entusiasmado” y las referencias apasionadas de los profesores aparecen en la evocación de sus propios docentes que ha hecho huella, que han dejado marcas en su construcción identitaria:

Lo que más recuerdo es un profesor que daba Derecho y que daba Historia, un profesor de Mar Del Plata, lo recuerdo como me enseñaba, son 2 cosas totalmente diferentes Matemática por un lado, me la enseñaba por separado y me hacía adorar la matemática, desarrollar los teoremas, era algo que nunca imaginaba y por otro lado un profesor que en realidad era abogado pero nos dio Historia y nos dio Derecho; su manera de pararse, de dictar lo hacían diferente y a mí me encantaba. (Profesor de Geografía 1)

Yo también tuve una profesora concretamente de cuarto año de Literatura de eh... Literatura Española que fue una maravilla. Yo no sé si era la gran cosa, pero amaba literatura ¡amaba la literatura! (Profesora de Letras 1)

A mí me gusto siempre la docencia y este, la marca mas importante en el secundario la dejo esa profesora de biología y una profesora de historia, estee que en aquel momento nos hacia estudiar historia no solamente a través del libro tradicional, sino a través de los diarios, este y realmente esas dos cosas me sirvieron como practica a lo largo de toda la carrera. /Profesora de Geografía 2)

Creo que ella... bueno no se... eh... incentivó el amor o el abrazar amorosamente nuestro objeto de estudio. (Profesora de Letras 2)

Creo que lo que más pesó fue una cultura del libro que había en mi casa y en mi familia. Por un amor a los libros... un amor a... era la lectura y el deporte. (Profesora de Letras 2)

Recuerdo una profesora de Literatura que no tenía ninguna importancia pública ¡Pero cómo le gustaba a la vieja la literatura, la amaba!. (Profesora de Letras 1)

Recuerdo docentes apasionados. La de literatura, que era una gorda, grande, una mujer grande que se ponía a hablar y nos contaba, y se fascinaba, y realmente me atrapaba. (Profesora de Letras 1)

Tuve algunas maestras hermosísimas de esas que, y creo que de ahí me quedó la marca, lo que más tenían era entusiasmo en que vos estés contento, en que hagas con gusto las cosas. (Profesor de Arquitectura 1)

Estos relatos de grandes docentes evocados en las etapas fundantes de la propia biografía escolar se inundan de palabras como amor, gusto, encantamiento, adoración, con su correspondiente lenguaje gestual reafirmante de la nitidez del registro emocional de esas personas y experiencias. Este hallazgo es altamente significativo para revisar la formación docente.

Algunas aproximaciones

Los relatos de grandes maestros o profesores memorables están inundados por palabras relacionadas con la pasión, entendida como una fuerza motivadora, manifestada en entusiasmo, con capacidad de convocar al otro. Aquello que deja huellas indelebles en las trayectorias profesionales de los estudiantes.

Esta pasión se expresa de modos variados, siendo la disciplina, el vínculo con los alumnos o la propia enseñanza algunos de los objetos distinguibles desde el análisis de los relatos. También se advierten actitudes más o menos dogmáticas respecto de la expectativa de correspondencia del otro, desde la intención de contagiar al otro el

entusiasmo o amor por un objeto concreto hasta la fascinación con el contagio de una pasión por la vida, el descubrimiento, el conocer. La pasión parece desplegar esta doble potencialidad de destrabar, conmover y rupturizar lo conocido para generar un pensamiento nuevo, emancipador y liberador de las tradiciones, o de lograr una aceptación casi dogmática, esencializada y quasi-radical al objeto de las pasiones. Esta intuición merece un despliegue aún más significativo en futuros trabajos.

Indudablemente, el reto de pensar la formación docente desde cuestiones implicadas en las emociones, como en el caso de la pasión, es ineludible. Si la pasión se presenta como constitutiva de la marca o la huella estampada en la propia construcción identitaria, su estatus como *contenido de la formación docente* parece inevitable, más allá de que se encauce fuera del currículo explícito. Los modelos docentes en los procesos de socialización escolar y formación profesional aportan un caudal formativo emocional que no convendría pasar inadvertido. El carácter tácito, no explícito de esta formación “paralela” al programa de naturaleza más académica requiere de igual atención: las pasiones de los docentes están cargadas de sentidos no necesariamente declarados, con potencial de contagiar entusiasmo pero también de exigir la complicidad de los alumnos para la adhesión a tal pasión asociada con un objeto, una idea o un ideal en particular.

En cualquier caso, la pasión educa. Reconocer esto implica una necesidad de reflexión de los formadores sobre las construcciones identitarias que pueden estar colaborando a construir, y la exploración de modos en que el contacto del estudiantado con experiencias y referentes apasionados puede resultar inspirador y enriquecedor para la propia formación, especialmente cuando es propuesta como un trampolín hacia la realización personal con final abierto.

Referencias

Álvarez, Z. y Porta, L. (2012) “Caminos de indagación sobre la Buena Enseñanza: Aproximación Biográfico-Narrativa En La Educación Superior”, *Revista De Educación* N°4. Año 3. Eudem-Cimed: Mar Del Plata.

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.

- Bain, K. (2005) *Lo Que Hacen Los Mejores Profesores Universitarios*. Valencia: Universitat De Valencia.
- Bolívar, A. (2002). “¿De Nobis Ipsi Silemus?”: Epistemología De La Investigación Biográfico-Narrativa En Educación”. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado El Día De Mes De Año En: [Http://Redie.Uabc.Uabc.Mx/Vol4no1/Contenido-Bolivar.Html](http://Redie.Uabc.Uabc.Mx/Vol4no1/Contenido-Bolivar.Html)
- Bolívar, A., J. Domingo Y M. Fernández. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa En Educación. Enfoque Y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- Day, C. (2006) *Pasión Por Enseñar. La Identidad Personal Y Profesional Del Docente Y Sus Valores*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. (2002). *La Escuela Que Necesitamos. Ensayos Personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognición Y Currículo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Erickson, F. (1997). “Métodos Cualitativos De Investigación Sobre La Enseñanza” En Wittrock, M. *La Investigación De La Enseñanza, Ii. Métodos Cualitativos Y De Observación*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Cruz, M. (2010) “Aproximación Biográfico-Narrativa A La Investigación Sobre La Formación Docente” En *Profesorado: Revista Del Currículum Y Formación Del Profesorado*. Vol. 14, No. 3.
- Finkel, D. (2008) *Dar Clase Con La Boca Cerrada*. Universitat De Valencia. Barcelona
- Flores, G. y Porta, L. (2012): “Valores Morales en la Educación Superior: Abordaje biográfico-narrativo desde profesores memorables universitarios”, en: *Revista de Investigación en Docencia Universitaria – RIDU*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Volumen 6 – N° 1. Santiago de Surco, Perú.
- Flores, G; Yedaide, M. y Porta, L. (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 4 N° 5 .
- Fried, R. (1995) *The Passionate Teacher. A Practical Guide*. Boston: Beacon Press.
- González Montegudo, J. (2007) “Historias De Vida Y Teorías De La Educación: Tendiendo Puentes”. *Encounters On Education*, Volume 8, Fall 2007 Pp. 85 – 107
- Goodson, I. F. (2003) Hacia Un Desarrollo De Las Historias Profesionales De Los Docentes. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*. Consejo Mexicano De

- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas Implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- McEwan, H. (2005). “Las Narrativas En El Estudio De La Docencia” En McEwan, H. Y K. Egan (Comps.) *La Narrativa En La Enseñanza, El Aprendizaje Y La Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nosei, C. (2010) “La formación de profesores en el Nivel Superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar”. *Primeras Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: Prácticas e Investigaciones*. Facultad De Humanidades - UNMDP, Instituto Superior De Formación Docente No 81. Miramar.
- Nosei, C. y Caminos, G. (2011) “Pedagogía: la relevancia de la enseñanza irrelevante”. *Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: "Currículo, Investigación y Prácticas en contexto(S)*. Gieec – Dto. De Pedagogía- Asociación Identidad Sur- Mar Del Plata.
- Porta, L. (2012) “Intimidad(es) entre la educación y la vida. Afectos, pasiones y emociones en el aula universitaria”. II Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior. “Hacia la construcción de nuevas prácticas de posgrado”. REDAPES-Universidad Nacional de Misiones. 24 al 26 de octubre.
- Porta, L.; Alvarez, Z. y Yedaide, M. (2013): “La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores”, en: *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Ricoeur, P. 1983 [1965] *Freud: Una Interpretación De La Cultura*. México
- Sarason, S. (2002) *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.