

La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior

Graciela FLORES* y Luis PORTA**



Detalle obra "Postales de hoy",
Ricardo Arcuri

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el proyecto "Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales y Desarrollo Profesional" (2012-2013) del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A partir de la perspectiva biográfico-narrativa se recuperan narraciones de docentes considerados memorables, para identificar los valores morales inherentes a la dimensión ética constitutiva de su pasión por enseñar. En este caso, recurrimos a la filosofía para revisar sus contribuciones a la investigación biográfico-narrativa en educación y para explicitar perspectivas en torno a la otredad, ya que nos interesa el significado y el sentido que los profesores memorables otorgan a la otredad en sus prácticas de enseñanza, por tratarse de un concepto ético por excelencia.

Palabras claves: didáctica, educación superior, profesores memorables, pasión por enseñar, ética.

The ethical dimension in the passion for teaching. A biographical-narrative perspective in Higher Education

Abstract

This article fits within the framework of the Research Project called "Teachers' Education Program V: Memorable teachers' biographies. Great Teachers, Intellectual Passions and Professional Development" (2012-2013) carried out by the Educational and Cultural Studies Research Group (GIEEC) at the School of Humanities, in Mar del Plata State University.

Within it, and from a biographical-narrative perspective, narrations from teachers who are considered memorable are recovered, in order to identify moral values inherent to the ethical dimension essential to their passion for teaching. In this case, we resort to philosophy, on the one hand, to revise its contributions to the biographical-narrative research area in education and on the other, to make views related to the concept of otherness explicit. In this regard, we are interested in the meaning and sense that memorable teachers place in the idea of otherness in their teaching practices, since this is an ethical concept par excellence.

Key words: didactics, higher education, memorable teachers, passion for teaching, ethics.

Introducción

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, viene indagando a través de sucesivos proyectos desde el año 2003, en las autobiografías de los profesores memorables para analizar las historias de vida asociadas al desarrollo profesional. Estos proyectos han aportado conocimiento acerca de la buena enseñanza en el marco de la Formación del Profesorado y de la Didáctica del Nivel Superior.

Para identificar los profesores memorables se realizaron encuestas a grupos de alumnos avanzados de distintos profesorado. A partir de los resultados de las encuestas, los docentes más reconocidos por sus estudiantes como ejemplos de la buena enseñanza, fueron entrevistados en profundidad. Se adoptó la perspectiva

* Profesora en Filosofía (UNMDP). Becaria de Iniciación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Forma parte del Proyecto: "Formación del Profesorado V: Biografías de Profesores Memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales y desarrollo profesional" (2012/13) en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la mencionada Universidad. gracielaflares9-1@hotmail.com

** Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular regular de la asignatura Problemática Educativa. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Docente Investigador categoría I en el Programa de Incentivos a la Investigación. luporta@mdp.edu.ar

biográfico-narrativa. Las entrevistas exploraron las experiencias significativas vividas por los profesores en su formación escolar y universitaria, así como aspectos vinculados con su práctica docente, porque si se intenta informar o mejorar las prácticas de enseñanza, se necesita “dar la voz a los profesores para que, desde su propia perspectiva, puedan dar cuenta de cómo entienden sus realidades” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001: 66).

El presente artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación en curso del GIEEC, denominado “Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional”. Los primeros aportes del grupo a este proyecto, se centraron en la categoría “Pasión por la enseñanza” instalando el tratamiento de la pasión como un tema clave para entender la buena docencia y orientar la formación docente, a partir de los relatos de profesores memorables que develan que la pasión es una realidad evidente en la enseñanza (Porta, Alvarez y Yedaide, 2012). El tratamiento de la dimensión ética de esa pasión puede resultar una contribución para entender la buena docencia. Se necesita comprender las formas de pensar, los valores y los conceptos “que están detrás” de la buena enseñanza e individualizar las “actitudes y tendencias, que sirven de base al buen hacer de los profesores” (Bain, 2007: 85). En este sentido, la narrativa como enfoque de investigación es una forma de reconstruir la experiencia, puesto que supone la construcción de sentido, pasando del plano de la acción al plano sintagmático del lenguaje (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001: 20).

En este artículo nos proponemos identificar en los relatos de los profesores memorables, valores morales vinculados con su pasión por enseñar. Particularmente, recuperamos su concepción de *otredad*, puesto que el sentido que asignan a la relación con el otro, el estudiante, aparece como factor constitutivo de su pasión por enseñar.

Para los profesores memorables, el estudiante, entendido como el “otro” no resulta indiferente ni ocupa meramente el lugar de aprendiz. Para ellos los vínculos interpersonales con los estudiantes no son cuestiones pragmáticas, ni se establecen en función de utilidad, en sus clases construyen lo que Day denomina “una cultura de respeto mutuo” (Day, 2006: 57) que se configura a partir de valores como el reconocimiento, la confianza y el interés hacia sus alumnos como personas.

La manera en que los profesores consideran al otro involucra un plano ético, porque “la fuerza del otro es moral” (Levinas, 2002: 254). Entendemos que los valores que intervienen en la manera en que los profesores se vinculan con los estudiantes, no son generalizables en el sentido de universales trascendentales, sino que son un componente de las prácticas de enseñanza que actúan como guía de la intervención pedagógica.

No hemos impuesto cuadros conceptuales previos o externos, ni intentamos arribar a generalizaciones acerca de la enseñanza, porque se estarían distorsionando las historias de los profesores (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Por otra parte, evitamos asumir una perspectiva tecnocrática de la docencia, al considerar a las personas y sus cualidades humanas, como protagonistas fundamentales en el éxito pedagógico (Porta, Alvarez y Yedaide, 2012).

Perspectiva filosófica de la investigación biográfico-narrativa

En la investigación biográfico-narrativa, los textos surgidos de las entrevistas son enfocados desde una doble vertiente filosófica que incorpora el giro hermenéutico y el giro lingüístico¹. Este marco permite tematizar los relatos, asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete, puesto que el diálogo que establece con el texto, no excluye el reconocimiento de sí mismo como sujeto portador de significados.

La filosofía hermenéutica y la filosofía del lenguaje se interesan en la comprensión del sentido y el significado que los humanos mediante el lenguaje atribuyen a su mundo. El giro hermenéutico filosófico en la investigación educativa, otorga el papel central a la autointerpretación de los relatos que los entrevistados realizan en primera persona, supera la racionalidad instrumental de la enseñanza y asigna importancia a la palabra del profesor, que siempre incluye aspectos morales y emotivos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 59). El enfoque narrativo toma a esos relatos como género discursivo específico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 19).

Puesto que “la lingüisticidad caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo” (Gadamer, 2003: 547), el enfoque biográfico-narrativo “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al



“Yatenga-Kanaga (Burkina Fasso-Mali)”, acrílico sobre tela, Rodolfo Rodríguez

presente y a las concepciones personales” (Porta, 2011: 267).

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

La investigación biográfica en educación se origina en la “rehabilitación de la hermenéutica”, a partir de los trabajos de Dilthey, quien ya a principios del siglo XX, consideraba que las vivencias personales son claves de la comprensión hermenéutica de las acciones humanas (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001:76).

El principal representante de la hermenéutica contemporánea, Hans George Gadamer, defiende la verdad del recordar porque cumple una función filosófica, al ocuparse de la historicidad del comprender (Maliandi, 1991). Este “comprender”, como aprehensión de la verdad, no puede entenderse sin ligar la interpretación al intérprete. En tal sentido, existe una fusión entre los horizontes individuales e históricos, que son determinados

por la tradición hablada o escrita, por lo cual la hermenéutica “desemboca en una filosofía del lenguaje” (Maliandi, 2004: 90). Para Gadamer, “el problema hermenéutico es el problema del correcto acuerdo sobre un asunto” (Gadamer, 2003: 463). La posibilidad de dicho “acuerdo” radica en la lingüisticidad humana. En la concepción discursiva de la individualidad, el sujeto se muestra en sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas. Los relatos están siempre situados en relación con otros, no radicados en un ego solipsista, se estructuran con el lenguaje propio de un grupo, buscando un sentido compartido, lo individual se presenta mediatizado por lo colectivo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 40). Los relatos integran cierta comunidad del lenguaje,

el sujeto emplea reglas aceptadas socialmente en su grupo de interlocutores. Según Jürgen Habermas, los participantes en la interacción lingüística nutren sus interpretaciones en un “saber de fondo”, que es un saber implícito, holísticamente estructurado, que no está a disposición del hablante porque no es posible “hacerlo conciente ni cuestionarlo a voluntad” (Habermas, 1999: 430)². Se trata del mundo de la vida, que opera como un horizonte contextualizador a partir del cual los hablantes se entienden entre sí sobre algo. “El mundo es el suelo común, no hollado por nadie y reconocido por todos, que une a todos los que hablan entre sí” (Gadamer, 2003: 535). Es decir, existe una comunidad de comunicación, orientada a un consenso, que está anticipada contrafácticamente en todo discurso que pretenda tener sentido (Maliandi, 1991)³.

Al pensar la vinculación entre filosofía e investigación biográfico-narrativa, nos parece pertinente referirnos a algunos aspectos del paradigma de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, puesto que coincidimos con Day en que: “La enseñanza es una profesión regida por valores, preocupada por el cambio, orientado directamente al perfeccionamiento de los alumnos y, en último término, al perfeccionamiento de la sociedad en su conjunto” (Day, 2006: 34).

Creemos que la investigación biográfico-narrativa en educación, puede asumirse como modelo investigativo centrado en acciones comunicativas, orientado al entendimiento, con miras a un mejoramiento social. Para Habermas, el entendimiento es un principio de integración social, el *telos* del lenguaje es la comunicación en cuanto búsqueda del entendimiento. El entendimiento se logra mediante acciones comunicativas, que se diferencian de las acciones estratégicas, porque éstas se orientan al éxito y requieren una postura objetivante ante la situación y ante los otros. Las acciones comunicativas, en cambio, exigen una postura participante. Los actores coordinan los planes de acción mediante actos de entendimiento, no a través de un cálculo egocéntrico de resultados. El entendimiento se logra de forma intersubjetiva, los actores se orientan hacia el reconocimiento, en pos de la construcción de un acuerdo, que por tener una base racional, no puede ser impuesto ni instrumentalmente ni estratégicamente por ninguna de las partes (Habermas, 1999).⁴

Con respecto a la relación entre el método hermenéutico y la investigación educativa en torno a la buena enseñanza, creemos que la hermenéutica cobra especial importancia al relacionar la reflexión filosófica sobre el *ethos* y la experiencia moral concreta. El método hermenéutico coloca la experiencia histórica por encima de toda deducción abstracta, así como de toda pretensión trascendental, excluye la existencia de principios morales suprahistóricos (Maliandi, 2004: 90). Los valores morales están contenidos en un *ethos* particular, y si bien el *ethos* del hombre se realiza con contenidos cambiantes y el hombre “es dependiente de las representaciones de su tiempo y de su mundo” (Gadamer, 2003: 296) esto no legitima ni el escepticismo moral, ni el relativismo moral que impediría cualquier intento de construcción de conocimiento a partir de los relatos de personas singulares.

Consideraciones filosóficas en torno a la otredad

En los relatos de los profesores entrevistados se destaca su interés en los estudiantes. Esto nos moviliza a revisar el concepto de alteridad en sentido filosófico, entendido como *otredad*. El *otro* no es simplemente un *alter ego* en las perspectivas de filósofos como Paul Ricoeur o Emmanuel Lévinas. Si bien hay muchas diferencias entre es-

tos filósofos, ambos estiman que la otredad es un concepto primordialmente *ético*. Para Ricoeur existe en la persona un modo de considerar al otro y a sí misma, que consiste en comportarse de manera que otro pueda *contar* con ella: “Porque alguien cuenta conmigo soy responsable de mis acciones ante otro” (Ricoeur 1996: 168)⁵. En este sentido, los profesores memorables manifiestan estar pendientes de las necesidades de los estudiantes, tienen un sentido de responsabilidad hacia ellos. Se trata de profesores que están presentes, de modo que sus alumnos pueden *contar* con ellos.

En cuanto a la perspectiva de Emmanuel Lévinas, cabe recordar que propuso un humanismo en el cual el hombre se responsabiliza y responde totalmente por el otro, puesto que considera que hay yo, porque hay responsabilidad, pues el yo es el resultado de haber sido cuidado por alguien (Lévinas, 2000). De modo que la otredad es mucho más que un mero intento de acercamiento al otro como objeto gnoseológico, tampoco consiste en subsumir al alter ego en la propia constitución identitaria, ni es un esfuerzo solitario del yo para asir el carácter constitutivo del otro. Se trata de una relación de carácter ético, porque el otro es alguien que convoca, su presencia demanda al yo una respuesta responsable y preocupada. Entonces, la alteridad no es relación de conocimiento, en la cual el yo puede desvincularse en una especie de *epojé* fenomenológica para captar las particularidades del otro, sino relación *ética*, porque: “Accedo a la alteridad del Otro a partir de la sociedad que yo mantengo con él y no al dejar esta relación para reflexionar sobre sus términos” (Lévinas, 2002: 150). Se trata de una ética que parte de la relación entre personas, no del ser ontológico.

En la relación intersubjetiva, la comunicación también adquiere un matiz ético, porque “la esencia del discurso es ética” (Levinas, 2002: 245). La relación ética que sostiene el discurso es un cuestionamiento del yo, pero este cuestionamiento proviene del otro (Levinas, 2002: 223).

Luego de estas consideraciones, nos parece fundamental reconocer que en los relatos de los profesores que sienten pasión por enseñar, se evidencia un *ethos* que debe ser tematizado, a partir de sus manifestaciones concretas⁶.

La otredad en la pasión por enseñar

Nuestro abordaje de los relatos de los profesores entrevistados se sustenta principalmente en

los estudios de Ken Bain (2007) acerca de la excelencia en la enseñanza y en las contribuciones de Christopher Day (2006) con respecto a la pasión en la enseñanza, sobre todo, en su concepción de la pasión como fuerza moral.

Si bien la tradición racionalista occidental ha descuidado los aspectos emotivos y afectivos de la enseñanza, en la actualidad se asume que la buena enseñanza no sólo se refiere a la experticia en cuanto al conocimiento del objeto de estudio o a la eficiencia, puesto que: “La buena enseñanza no puede reducirse nunca a técnica o competencia” (Day, 2006:31). La racionalidad tecnocrática no permite comprender las cualidades internas de la enseñanza (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001:117) entre otros motivos, porque excluye las cuestiones afectivas. Como afirma Hargreaves, los buenos profesores son seres emocionales y pasionales que se conectan con sus alumnos, la enseñanza es una práctica emocional que implica comprensión emotiva: “(...) las emociones de los profesores son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y de su habilidad para conseguirlos” (Hargreaves en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 64). Puesto que las pasiones son significaciones culturales, que están inscriptas en relaciones sociales, tener en cuenta los afectos, las

emociones y las pasiones, permite ubicarse en el centro de la relación pedagógica (Porta, Alvarez y Yedaide, 2012).

Según Bain, la clave para comprender la buena enseñanza se encuentra en las actitudes de los profesores, en su predisposición a tomar en serio a sus estudiantes, en el respeto hacia ellos, en su compromiso con la enseñanza, así como en el acuerdo mutuo entre profesores y estudiantes (Bain, 2007: 92).

Si bien algunas características de los profesores memorables se relacionan con su nivel de experticia, nos interesan especialmente las que se relacionan con la concepción de la docencia como encuentro, como *filia* (Bain, 2007). En esta concepción el diálogo adquiere dimensión central, por el interés en torno a la creación de vínculos, puesto que se produce una vinculación afectiva entre el profesor memorable y el estudiante.

Para el docente apasionado, la “conectividad” con los alumnos es una prioridad para alentar la motivación y el entusiasmo (Day, 2006: 42). Esta conectividad forma parte de la enseñanza, porque: “La palabra es enseñanza” (Levinas, 2002: 129). La enseñanza no transmite un contenido abstracto, no consiste en asumir una función, la palabra instauro la comunidad, en una tematiza-



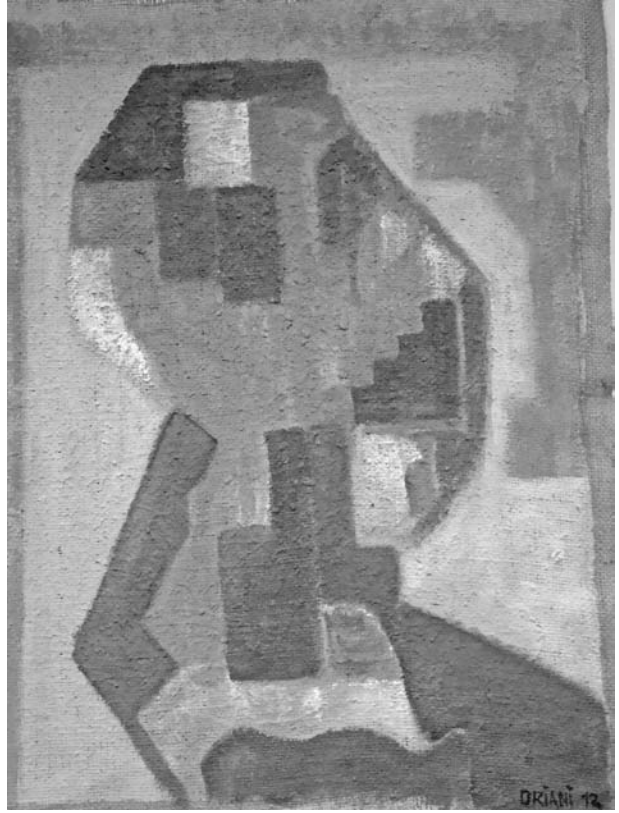
“Restos de Epecuén”, óleo
Carlos Oriani

ción que es obra del lenguaje, como una acción ejercida por el maestro sobre un otro, es una llamada dirigida a su atención, porque: “La atención es atención a algo, porque es atención a alguien” (Lévinas, 2002: 131).

Para los profesores que se preocupan por el estudiante como persona, el estudiante es tan importante como lo es como aprendiz, respetan a la persona y crean vínculos que fortalecen el aprendizaje. Las dimensiones éticas son claves en el buen docente, Day lo denomina “amor pedagógico” que consiste en el instinto de cuidar, apoyar y ayudar a los estudiantes (Day, 2006: 32). “Un elemento fundamental de la pasión es el afecto” (Day, 2006: 43), pero la complejidad de ese afecto demanda una elevada capacidad de empatía, que significa ser capaz de percibir la realidad del otro, pero también asumirla y sentirla, de modo que se siente que se debe actuar en consecuencia, en palabras de Noddings: “me siento impelido a actuar como si fuera en nombre propio, aunque en nombre del otro” (Noddings en Day, 2006: 43).

Los buenos profesores emplean un “lenguaje cálido” que contribuye a que los estudiantes se impliquen emocionalmente en la materia, su forma de comunicarse muestra que están pendientes de la reacción de los estudiantes, provocando un clima de vinculación, se esfuerzan por crear una “sensación de conversación” (Bain, 2007: 138). En este sentido, coincidimos con Gadamer, en que el lenguaje es por su esencia el lenguaje de la conversación y sólo adquiere su realidad en la realización del mutuo entendimiento (Gadamer, 2003: 535). En cuanto a la consideración del otro en esta relación comunicativa, para Gadamer: “Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar” (Gadamer, 2003: 463) lo que significaría una actitud empática y respetuosa hacia el interlocutor.

Todas las condiciones de los profesores que sienten pasión por enseñar mencionadas anteriormente, podrían vincularse al concepto “pasión por el otro”, en sentido levinasiano (Lévinas, 2001, 2002) puesto que sentir pasión por enseñar, es sentir pasión por enseñar a alguien.



“Invierno Pampa”, óleo
Carlos Oriani

El otro en la voz de los profesores memorables

Los profesores entrevistados manifiestan un fuerte compromiso con el estudiante como persona, como dice Day, su pasión está asociada con su compromiso (Day, 2006: 28). Muestran *interés* por el alumno como persona, *interés* en el contexto situacional del alumno, *interés* en la construcción de vínculos, *interés* en la enseñanza como *filia*, *interés* en la vinculación interpersonal, *interés* en la opinión del alumno y respeto hacia sus ideas, *interés* en comprender cómo aprende, *interés* en fomentar su participación, *interés* en establecer un diálogo constructivo, *interés* en comprender quién es el alumno, *interés* en mejorarse a sí mismos para contribuir al aprendizaje de sus alumnos. Esta multiplicidad de *intereses* evidencia una concepción de otredad que opera como fundamento ético de su pasión por enseñar.

A continuación presentamos estos intereses en la voz misma de los protagonistas. D1 expresa que luego de acordar la realización de la entrevista, ha estado:

(...) pensando en lo que hago frente a la clase y en cómo me conecto con los alumnos, que es lo fundamental, yo creo que algunas cosas las tengo claras, armar ordenadamente las cosas que me pregunten, yo creo que hay tres o cuatro cosas que me parecen fundamentales y la primera es el entusiasmo (...). D1

También relata cómo le habla a un alumno durante una clase, luego de haber notado su desganado en una actividad solicitada:

(...) Sí, sí. Empezá otra vez, ponete el cuerpo, ponete el alma, ponete sangre. ¿Desayunaste, no desayunaste? No, más o menos. Bueno, empezá, empezá otra vez. Entonces van como adquiriendo seguridad (...). D1

Evidentemente, D1 se preocupa por crear condiciones para que el alumno reinicie con más ánimo la actividad, le hace una pregunta personal para establecer contacto afectivo, insiste en que se entusiasme y se interesa en que eleve su autoestima.

En D4 se destaca el interés en el estudiante a partir de la importancia que atribuye a la vinculación interpersonal:

Para mí la docencia no pasa solamente por, eh... transmitir los conocimientos teóricos, hay una fuerte impronta de ellos pero fundamentalmente yo creo que nace a partir de la vinculación interpersonal entre el docente y el alumno. D4

También D5 se interesa en la interacción con los alumnos y en su participación:

(...) Para mí es fundamental que haya un ida y vuelta permanente, es decir yo siempre rezongo con los alumnos, en las primeras clases porque parece que tuviera unas estatuas. Eh... a mí me gusta que la clase sea participativa, que pregunten, que se comenten, que hagan, así tenga que volver hacia atrás no me importa, pero sí que sea participativa. D5

Bain dice que en sus estudios encontró “profesores que se tomaban muchas molestias para explorar el aprendizaje de sus alumnos” (Bain, 2007: 89). Sostiene que los buenos profesores piensan metacognitivamente, piensan cómo estimular la construcción de conocimiento, la enseñanza no se trata para ellos de “transmitir conocimientos” (Bain, 2007: 38). Se interesan en buscar mejores experiencias de aprendizaje para sus estudiantes, a partir de su “gran preocupación por el desarrollo de sus estudiantes y la comprensión de

cómo se lleva a cabo” y “saben reconocer cuándo los cambios en el curso convencional son tanto necesarios como posibles” (Bain, 2007: 80). Estimamos que el hecho de pensar metacognitivamente significa comprenderse a sí mismo. Como dice Day, comprender el yo forma parte del crecimiento personal y profesional y es difícil tener claros los fines y los valores de la enseñanza sin esa comprensión, porque es requisito de la pasión orientada a un fin (Day, 2006:131). En este sentido, el hecho de preocuparse por mejorarse a sí mismo como docente, con el interés centrado en la comprensión del alumno, está presente en D3, también están presentes las características destacadas por Bain anteriormente, y al mismo tiempo, encontramos que D3 caracteriza su trayectoria docente como búsqueda constante, cuya experticia no consiste en asumirse a sí mismo como poseedor de un saber acabado. En este sentido coincidimos con Gadamer, con respecto a que la persona experimentada no sólo ha llegado a ser lo que es a través de experiencias, sino que siempre está abierta a nuevas experiencias, porque: “la verdad de la experiencia contiene siempre la referencia a nuevas experiencias” (Gadamer, 2003: 431).

En palabras de D3:

Siempre... Bueno, es quizás una característica de personalidad, siempre busqué el perfeccionamiento personal. Siempre en la búsqueda de encontrar algo más que me permitiera trabajar mejor, mejorar, y siempre pensando en el alumno, para que comprendiera y aprendiera cada vez más. Siempre tuve esa idea. Y la sigo teniendo. Porque siempre estoy con esta cuestión de buscar de qué manera es posible lograr que el alumno comprenda cada vez más o aprenda cada vez más. D3

D3 también expresa claramente el sentido moral que atribuye a la relación con el estudiante en los siguientes fragmentos:

Uno nunca sabe cómo el alumno aprende (...) Y lo importante es poder pensar con otro. (...) Aprender a pensar con otro”.

“Tengo presente esto: que la enseñanza no es un imponer formas al otro, sino incentivar distintos aspectos para que en el otro logre aflorar aquella disposición que tiene y la convierta en habilidad. Y en eso estoy, ¿eh? Eso hago con los alumnos, eso está. D3

Yo pongo mucha pasión en eso que hago. Pero después siempre trato de lograr que ellos puedan expresar su forma de pensar, su forma de ver. (...) Lo que tiene que aflorar es cómo lo ven ellos; desde qué dimensión hacen el análisis; por qué esto les puede [parecer] importante; por qué no; dónde le encuentran sentido a esto, ¿no? Sentido le encuentran. Eso trato de buscar. Y creo que eso es lo que me produce el acercamiento al alumno; me parece que es eso. D3

Los buenos profesores se interesan en escuchar la voz del estudiante, en establecer un diálogo constructivo (Bain, 2007: 40). Esto significa concebir al otro éticamente, puesto que se le está comunicando que sus dichos serán tenidos en cuenta, que sus ideas son valoradas. La importancia de esa escucha atenta que implica interés en el alumno está presente en D3:

Yo establezco una relación bastante profesional con los alumnos. (...) Trato de escuchar al alumno. Trato de escuchar lo que me plantea y trato de establecer un diálogo, pero un diálogo constructivo con el alumno. Trato siempre de establecerlo. 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 (...). D3

Los profesores apasionados se interesan por comprender el contexto sociocultural de sus estudiantes, como dice Day: "(...) están al corriente de los acontecimientos, tanto de la clase como del mundo exterior a la escuela, y llevan esas perspectivas a su trabajo con los alumnos" (Day, 2006: 57). En el mismo sentido, Bain dice que los buenos profesores de su investigación, tenían una "comprensión bastante profunda de las fuerzas externas que inciden en el aprendizaje de sus alumnos", buscaban "panorámicas colectivas que les ayudasen a pensar en los tipos de estudiantes que poblaban sus aulas" (Bain, 2007: 89). Al respecto, D3 se refiere a la necesidad de conocer la complejidad de las problemáticas actuales para vincularse con los estudiantes:

Para poder entender a estos alumnos es de fundamental importancia entender la época actual. Entonces yo entiendo al alumno, entiendo a los padres del alumno, que tienen otra edad, y entiendo qué pasa en la época actual. Eso es importante saberlo cuando yo voy a dar clases. Un [docente] de la universidad tiene que saber eso

para dar clases. Si no, ¿qué hace con ese conjunto de alumnos que tiene? D3

Esta comprensión del mundo del otro, transforma su mundo en mundo común. El logro de esta comprensión nos parece fundamental para la relación pedagógica, puesto que, como dice Habermas: "La acción comunicativa depende de contextos situacionales que a su vez son fragmentos del mundo de la vida de los participantes en la interacción" (Habermas, 1999: 358)⁷.

También en la voz de los profesores memorables se hacen presentes valores morales como la tolerancia y el respeto por el pensamiento del otro, puesto que, como dice Finkel, crean un entorno de aula que invita a la participación democrática y también la fomenta (Finkel, 2008: 196).

(...) La gente que tiene mi edad salvo que haya sido muy necia tiene que haber aprendido que no podés ser intolerante, que no hay nada peor que cerrarte a una sola corriente, que hay cosas que van mejor con uno y eso le enseñás a tus alumnos pero diciendo: ojo, esto es lo que opina mi cátedra, yo insisto mucho en eso, que sepan que hay otras miradas, la van a encontrar ellos a la otra mirada. D1

Hay algo que siempre les digo a los de primer año, (...) chicos, todo es opinable, todo se puede ver desde otro punto de vista, lo que hay que aprender es a respetar, respetar miradas diferentes (...). D1

En las palabras de D2 podemos notar la conjunción de varios de los "intereses" mencionados, como la construcción de vínculos, la creación de un clima afectivo, la atención a la subjetividad del estudiante, a lo que se le agrega un componente moral indispensable en cualquier relación intersubjetiva auténtica: la confianza. La confianza en el estudiante tiene importancia también porque es "un valor profundamente democrático" (Finkel, 2008:195). Cuando Bain se refiere a la manera en que los profesores apasionados tratan a los estudiantes, destaca la confianza que depositan en ellos: "Los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes" (Bain, 2007: 29).

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. D2

Estimamos que las voces de los profesores memorables anteriormente citados reflejan contundentemente el sentido ético de su pasión por enseñar.

A modo de conclusión

En el presente artículo hemos asumido que la investigación biográfico-narrativa en educación se inscribe en la investigación cualitativa, entendida como un modo de tener una comprensión profunda de los significados de las situaciones tal como las presentan las personas. La aproximación interpretativa dirigida a la comprensión de las prácticas de enseñanza, reconoce que lo simbólico y los significados tienen gran importancia en la dimensión social, entonces no se busca una mera perspectiva cuantitativa de las características de las situaciones o del comportamiento de los entrevistados.

Los relatos de los profesores memorables presentados, evidencian aspectos mencionados por Day en sus estudios de los docentes apasionados, con respecto a que se muestran comprometidos, se preocupan por sus alumnos, por cómo enseñan, quieren aprender más, saben el papel que desempeña la emoción en la enseñanza y el aprendizaje y son concientes de los contextos sociales más generales en los que enseñan (Day, 2006: 16). Hemos relacionado estas condiciones con la eticidad inherente a las mismas, como un *topos* articulador del sentido de su pasión.

Los resultados de nuestro intento de develar los valores morales implícitos en la enseñanza apasionada, muestran que la otredad puede ser considerada una categoría ética propia de la pasión por enseñar.

filosóficas acerca del lenguaje, con respecto a si éste es instrumento para la comunicación, o si no puede considerarse instrumento porque el ser del hombre es lenguaje, sin embargo, ocuparnos del tema excedería los límites de este trabajo.

- 2 En este sentido Habermas sigue a Wittgenstein y también a Schütz, que se refiere al sistema de creencias que opera como trasfondo prerreflexivo del mundo de la vida y a Searle, que se refiere a un saber operante en la vida cotidiana que es el trasfondo con que el sujeto necesita estar familiarizado para actuar comunicativamente (Habermas, 1999: 430).
- 3 Como afirma Maliandi, de facto, la existencia de dicha comunidad puede negarse, pero se cometería una contradicción pragmática o performativa, o sea, una contradicción entre el acto de habla y la proposición. Lo mismo sucedería con quien negara la posibilidad de alcanzar un consenso, porque al negar esa posibilidad hay una anticipación contrafáctica del consenso posible (Maliandi, 1991).
- 4 Habermas se vale de algunas herramientas de la filosofía lingüística, que toma como centro no el análisis de facultades de un yo, sino la dimensión pragmática del lenguaje. La teoría de la acción comunicativa se centra en el entendimiento lingüístico como mecanismo de coordinación de las acciones.

Los conceptos propios de la acción comunicativa permitirían obtener una perspectiva de la contradicción entre la comunicación cotidiana donde el lenguaje es el medio de entendimiento, vinculados a las estructuras intersubjetivas del mundo de la vida y los subsistemas de acción racional con arreglo a fines, donde la acción es coordinada por medios de control “deslingüistizados” como el dinero y el poder.

- 5 Para Ricoeur, para pensar la identidad y la alteridad, no basta con la exposición desarrollada por Husserl, porque no logra salir del solipsismo, ni basta el recorrido heideggeriano para exponer una concepción de otredad que se base en el respeto y el reconocimiento. No basta la autoexplicitación del ego filosofante husserliano ni su inclusión del *alter ego*, porque la mostración se mantiene en un *topos interno*, en instancias que se registran en el interior del yo. Es a partir de ese yo que el otro cobra sentido, es un *otro* subsumido. Tampoco basta la mostración heideggeriana del *Dasein*, porque se mantiene en la región de la exterioridad, el otro no se destaca en su construcción teórica. Ricoeur supera y resignifica ambas miradas, plantea una dialéctica entre el yo “constituyente” de Husserl y el yo “interpretante” de Heidegger. Sin embargo, fenomenología y hermenéutica funcionan como condiciones de posibilidad de la perspectiva del otro planteada por Ricoeur.
- 6 Con respecto al neologismo “tematización” significa convertir algo en tema, en asunto, esto se puede hacer mediante explicitaciones, problematizaciones, investigaciones, teorizaciones, ordenaciones, y meditaciones (Maliandi, 2004). Toda reflexión filosófica está ligada a alguna meditación, en el tema que nos ocupa, el disparador de la meditación (entendida como exigencia del esfuerzo intelectual para la comprensión e interpretación) es la lectura de los textos en los que se plasman las historias de vida de los profesores. Mediante la reflexión ética, se intenta aclarar lo mejor posible el sentido y el uso de términos propios del lenguaje moral.

Notas

- 1 Nos parece pertinente incluir perspectivas filosóficas, porque en la investigación biográfico-narrativa el rol del lenguaje es fundamental en la comprensión e interpretación de los relatos. Son muy interesantes las discusiones

- 7 Para Habermas, la comunicación se basa en un sistema compartido de mundos, al entenderse sobre algo en uno de los mundos. La diferenciación habermasiana supone un mundo externo, que incluye el mundo objetivo y el mundo social, y un mundo interno o subjetivo, cada uno con sus correspondientes pretensiones de validez: la verdad, la rectitud y la veracidad.

LÉVINAS, E. (2001). *Humanismo del otro hombre*. México, Siglo XXI.

LÉVINAS, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Madrid, Editora Nacional.

MALIANDI, R. (1991). *Transformación y síntesis*. Buenos Aires, Almagesto.

MALIANDI, R. (2004). *Ética, conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos.

PORTA, L. (2011). "Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior" en PISANO, M. ROBLEDO, A. y PALADINI, M. (Comps.) *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba, Argentina, Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

PORTA, L., ALVAREZ, Z. y YEDAIDE, M. M. (2012). "Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables" en *Revista Científica Alternativas. Espacio Pedagógico*. Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (en prensa).

RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.

Bibliografía

BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona, Universidad de Valencia.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (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.

FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia.

GADAMER, H. G. (2003). *Verdad y Método*, Volumen I. Salamanca, Sígueme.

HABERMAS J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I. Madrid, Taurus.

LÉVINAS, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid, Machado Libros.

Fecha de recepción: 27 de junio de 2012

Primera evaluación: 8 de julio de 2012

Segunda evaluación: 18 de julio de 2012

Fecha de aceptación: 18 de julio de 2012



"Postales de hoy", acrílico
Ricardo Arcuri