

**Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente.**

**Luis Porta**

[luis\\_porta@hotmail.com](mailto:luis_porta@hotmail.com)

**María Marta Yedaide**

**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Resumen**

El presente artículo recorre algunos de los caminos que las narrativas de grandes docentes han habilitado para nuestras investigaciones. A partir de la identificación de lo que Bain (2007) llamaría profesores extraordinarios, también reconocidos en entrevistas biográfico-narrativas como “profesores memorables” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010), hemos avanzado sistemáticamente en el estudio de sus relatos, y a través de ellos, sus rasgos, sus teorías explicativas y sus sentimientos, con la esperanza de encontrar claves que cualifiquen nuestra comprensión de las buenas prácticas de enseñanza, y puedan alumbrar nuestra tarea de formación de formadores. Las narrativas han dejado al descubierto nuevos territorios, que si bien resultan familiares- como si pertenecieran al orden de lo cotidiano- son sólo tangencialmente estimados o atendidos en la agenda clásica de la didáctica del nivel superior. Algo se ha escrito ya sobre la pasión en la enseñanza (Porta y Yedaide, 2013; Flores, Yedaide y Porta, 2013; Yedaide, Porta y Álvarez, 2013), la urdimbre ética de intelecto y afecto (Porta y Flores, 2012) y la intimidad entre la docencia y la vida, exponiendo la centralidad de los afectos, las emociones, y los sentimientos, especialmente el amor, en los grandes maestros. En esta nueva geografía de la didáctica, los usos indirectos del lenguaje irrumpen con igual fuerza contra-canónica. Y es a partir de estos hallazgos que se abre ante nosotros el pensamiento decolonial como herramienta conceptual para pensar-nos en este juego de inclusiones y exclusiones, y orientarnos en la comprensión de las múltiples y fuertes resistencias para el tratamiento de cuestiones líricas y emocionales en el currículo universitario.

**Palabras clave:** grandes maestros- metáforas- mirada decolonial – pasión - investigación narrativa

**Narratives of great teachers. Towards new geographies of thought and teacher education.**

## Abstract

This work analyses some of the issues that have emerged from the narratives of the great teachers of our research. The identification of extraordinary professors (Bain, 2007) or memorable professors (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010) led to biographical-narrative interviews which allowed for insights into these teachers' traits, theories and feelings, which in turn aided our understanding of good teaching and collaborated in our reflection on teacher education. Such narratives have exposed new geographies which may sound familiar but are rarely considered in the traditional curricula. Passion, the intimacy between education and life, and the relevance of emotions and feelings—especially love— in these professors' lives have already been discussed (Porta y Yedaide, 2013; Flores, Yedaide y Porta, 2013; Yedaide, Porta y Álvarez, 2013). The use of metaphors and indirect language also emerges in narratives, representing a new counter-current force and defying, once again, other more traditional concerns in teaching. In this context, decolonial thought will come to the rescue, to help us explain the strong resistance to considering certain issues as paramount in teacher education and the frequent exclusions in the curricula.

**Key words:** great teachers – metaphors – decolonial perspective – passion- narrative research

## Introducción

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “*Formación del Profesorado VI: (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial*” del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales de la UNMdP. Los trayectos recorridos por el Grupo generaron en una primera etapa ciertas continuidades con indicios y categorías de la producción académica vigente respecto a la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989), tal como se propone en la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin y col., 2005). La profundización a través de la investigación biográfico-narrativa, sin embargo, condujo a hallazgos posteriores que revelaron grandes rupturas respecto de las lecturas más canónicas del currículum de la formación docente. Las propuestas didácticas de los profesorados abundan en el trabajo sobre la literatura académica, con énfasis en las teorías y los conceptos, que permite al estudiante alcanzar un conocimiento amplio y profundo sobre cuestiones educativas centrales, y luego—

mayormente hacia el final del trayecto de formación, en el caso de las universidades-redirigen sus esfuerzos a la familiarización con el campo de la práctica profesional, incrementando las instancias de experiencias áulicas y fomentando la reflexión que pueda recuperar esta otra “base teórica”.

Frente a este paradigma de práctica en la formación, proponemos una inmersión en el saber docente, tal como nos es revelado por los grandes profesores de nuestros estudios. Tal saber se presenta como una trama, cuyos hilos no reconocen o representan teorías académicas de la didáctica, sino vivencias o experiencias muy personales, en las cuales un *otro* aparece como referente – el guía o mentor- e imprime huellas indelebles en sus propias explicaciones de lo que es o debe ser la enseñanza. Podemos inferir que existe una suerte de educación paralela, una trama curricular en la formación docente muy eficaz en el desarrollo y estilo profesionales pero menos ilustrada, sistemática o formal, que abunda en pasiones, afectos y emociones. Esto que hemos llamado aquí “educación paralela” no queda necesariamente restringido a contextos no escolares; lo que la define es el vínculo afectivo con otro o la situación y contexto.

Edwards (1990) ha propuesto que el conocimiento se integra a la experiencia por dos vías, una de corte más intelectual, y otra de naturaleza más emocional. Los aprendizajes que suceden por una vía se resisten comúnmente a modificarse frente a actualizaciones por la vía alternativa. En otras palabras, si a partir de nuestros mentores hemos aprendido que el compromiso es virtuoso en la enseñanza, es poco probable que un texto escolar sobre la amenaza de las emociones en la docencia modifique tal conocimiento. Esto podría explicar la resistencia de ciertas representaciones (Eisner, 1994), modelos mentales (Bruning et al., 1999) o conocimientos latentes (Lortie, 1973) frente a teorías formales que los contradicen. Ahora, si bien estas explicaciones tienen gran aceptación y parecen sintonizar con el sentido común, quizá convenga al menos sospechar de este criterio dicotómico intelecto-emoción que subyace. Existe el riesgo que el pensamiento dualista de origen occidental en juego nos haga caer en una ceguera respecto de la comprensión del conocimiento humano. Sabemos que en otras culturas y en otros lugares la emoción y la cognición no pueden escindirse, como también se reivindica últimamente desde los foros de las comunidades científicas.

En resumidas cuentas, hay en apariencia una integración de vivencias y aprendizajes formales en el saber docente – con relativa preeminencia de las primeras- aunque se presenten como currículos casi paralelos en la formación docente concreta.

Este trabajo se inspira entonces en la pasión y el amor como constitutivos de la buena enseñanza y rastreables a los grandes maestros e hitos de nuestras historias de vida, y se ocupa de algunas formas en que estas cuestiones se transmiten y por tanto, aún sin intención explícita, se enseñan, así como de las razones que pueden explicar su exclusión o relativa condición de borde en el discurso instituido en los corpus de producción académica para la formación docente.

La elección del enfoque (auto)biográfico narrativo en nuestras investigaciones ha sido determinante en la posibilidad de acceder a ciertos hallazgos. Entendiendo a la realidad como una construcción social, y a la subjetividad como una identidad siempre dinámica, abierta y creativa, cobra especial sentido la recuperación de las voces que protagonizan la enseñanza, para encontrar en ellas claves de los conocimientos que las fundan y las explican. Los relatos no reflejan, sino que crean y recrean la realidad, abriendo posibilidades a la interpretación pero también a la transformación de los mundos simbólicos que los seres humanos habitamos.

Con la intención de ofrecer de primera mano el material que fuera guiando y orientando nuestras búsquedas, compartiremos no sólo nuestros pensamientos y conclusiones sino también las voces de las personas que se han implicado en estos procesos de aprendizaje recíprocos.

## **Relatos sobre la buena enseñanza**

Conviene que iniciemos este recorrido desde las voces de los grandes maestros, quienes han sido referidos por sus estudiantes como ejemplos de la buena enseñanza. Como habíamos ya anticipado, tal categoría implica las dimensiones morales y epistemológicas definidas por Fenstermacher en esa producción categórica en Wittrock al final de los años ochenta. Si bien se ha problematizado respecto de los sentidos de moralidad en tal definición y se ha propuesto una exégesis política de los supuestos (Yedaide, 2013), sostenemos que al hablar de buena enseñanza o de buenas prácticas evitamos sentidos precarizados o mercantilizados relativos a la gestión técnica del currículo o el acatamiento a pautas de “calidad”. Enseñar es un acto moral, comprometido, político y significativo; el paradigma tecnicista que niega tales dimensiones esconde sin gran éxito ya sus intenciones en una lógica de la eficiencia que no hace más que poner en evidencia la ideología que lo nutre.

La relación entre la buena enseñanza y el aprendizaje tampoco ha estado exenta de

controversias. A partir de la ruptura del maridaje entre ambos procesos, hay consenso en que la enseñanza tiende hacia el aprendizaje, lo provoca y desea pero no lo garantiza (Fenstermacher y Richardson, 2005). Nuestra pesquisa inicial de grandes maestros buscaba, en la línea de esta problemática, hallar a referentes que hubieran transformado nuestras maneras de entender la vida o la profesión. Encontramos profesores que se afanaban en conmover a sus estudiantes, invitarlos, agasajarlos, tentarlos. Todos exhibían una clara idea del sentido de enseñar, y cómo se conjugaba en él un conocimiento mestizo: académico y vivencial. Tenían una definición contundente, impura y muy personal, de la buena enseñanza y cómo ésta debía manifestarse en la clase y frente a los alumnos:

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. [...] Toda clase es un viaje, sí. Es un viaje. Es un viaje por herramientas. Es un viaje por herramientas, es un viaje intelectual (F1)

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. [F2]

Para mí la docencia no pasa solamente por 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. Para mí se puede hacer docencia por las cosas más triviales y con los elementos más simples, aún en el campo y no en un salón de clases. [...] Para mí es un ida y vuelta permanente entre los elementos. [G2]

Yo siempre apunto a tratar de buscar la vuelta para que se interesen en la materia o en los contenidos, o en los contenidos, en la forma de abordar la materia. [G2]

[En la didáctica] hay un componente de responsabilidad y me parece que es una tarea muy creativa. Es un lugar donde podés hacer un montón de cosas que no podrías hacer en otro trabajo; eso te da otras posibilidades, la posibilidad de indagar qué piensa el otro, ver cómo resuelve, cómo vuelve al año siguiente. Desde el punto de vista de la didáctica por ahí no me lo planteo; desde el punto de vista de la didáctica formalmente, cambiás el plan de trabajo, estás pensando en incorporar un tema y la idea es esa, pensar en cómo va a llegar al otro, cómo lo va a interpretar, cómo va a volver. [G1]

Lo importante es tirarle a ellos con lo que te actualizás, esa generosidad; si no sos generoso intelectualmente no podés enseñar, los que se guardan abajo del poncho a mí me parece abyecto en la cátedra, siniestro [L1]

De ahí que te digo cuál es mi método pedagógico. Conocer mucho el tema y tener muchas ganas. [GM 2]

Entonces yo creo que solamente podés enseñar lo que conocés muy bien. Y, es decir, lo que conocés muy bien para poderte mover y por supuesto se te va moviendo todo el tiempo. Para mí enseñar es, a veces que me, la gente que no entiende mucho de docencia y te dice: “¿pero vos con 33 años de docencia... qué estás preparando la clase?” [GF]  
yo creo que el docente es apenas un orientador que está ahí para este abrir un campo, discutirlo,

no sabe todo y por suerte no sabe todo. Aprende también en esta interacción con los alumnos. [GF]

Creo que enseñar es lo mismo en todas partes. Tiene que buscar que sea un material atractivo, que tenga una cara oculta, que es lo que más me duele: ¡Yo quiero conocerla! Entonces me muevo, me empiezo a mover. [GM 1]

Si yo enseño, lo que yo enseño, los estoy cortando. Les estoy dando nada. Lo mío es un estímulo, para que el tipo reconstruya el resto que desencadena ese estímulo. Por eso les digo siempre los mejores profesores de la facultad no están en las aulas, están en la biblioteca. [GM 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. [GM 1]

Si bien la actitud apasionada de los grandes profesores se trasluce en sus descripciones, las entrevistas en profundidad de nuestros estudios hicieron aún más evidente el carácter ubicuo de la pasión en el relato de los profesores memorables, su naturaleza constitutiva y omnipresente como atributo de la buena enseñanza en narrativas donde la amalgama docencia-vida presenta un entramado intenso, difícil de ignorar.

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. [F2]

[...] yo creo que hay 3 o 4 cosas que me parecen fundamentales y la primera es el entusiasmo; 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 [L1].

Yo al profesor ideal lo pintaría o lo pensaría como alguien que en primer término ama enseñar. En segundo término, ama lo que enseña. En tercer término, conoce todo lo que puede conocer y sabe que no es todo. En cuarto término, que sea enormemente generoso en todos los sentidos. Que además que sea humilde, que no se la crea. [GF]

Porque ocurre que vos cuando estás en la investigación, abrazaste algo que te interesa mucho. Y si tenés la posibilidad de llevarlo o mostrárselo al otro, la pasión no se pierde en el camino. No la perdés en el camino, no la perdés. Es decir, vos entrás a la clase y si vas a dar algo que te gusta, bueno, le vas a poner el cuerpo. Todo. Si sos buen docente, aquello que no te gusta tanto, en el momento te metiste y lo defendés como si fuera, viste, tu tesis. [L2]

Yo quiero dar clase. Yo quiero dar clase. Yo necesito dar clase. [...] Yo la necesito. Yo la necesito. Es decir, yo la presencia de esa cantidad de chicas y de chicos LA necesito. Para vivir. Es decir, es parte de mi vida. Forma parte de mi vida real. [GM 2]

[...] uno tiene que enseñar, eso lo saben los estudiantes, por eso, se transmite absolutamente. Entonces te creen. Vos actuás. Por un lado te lleva la pasión y por otra la cosa de actuación y de venta. [GF]

Además el placer de leer, el placer de enseñar, el placer de meterte en un texto e ir sacándole cosas. [GF]

Una vez identificada la pasión en los relatos y las formas de proponer la visión íntima de la enseñanza como proyecto vital, decidimos consultar a expertos nacionales e internacionales, referentes de la docencia y la investigación en la enseñanza en el nivel

superior, con la intención de conocer y comprender los sentidos que ellos adscribían a la pasión y los sitios que le deparaban en el concierto de la buena enseñanza. Los resultados tendieron a orientarse hacia un amplio reconocimiento de su lugar y misión protagónicos en la buena enseñanza, discurrendo luego en cuestiones de grado, de peligro, de implicancias morales o éticas.

Siento que la pasión juega un papel de capital importancia en la educación ya que está en conexión directa con el ejercicio de la misma enseñanza como arte y como vocación. [GR20]

Entiendo que la pasión ocupa un lugar muy importante en el contexto de la educación, como en toda tarea principal que se realiza en la vida. He escuchado hablar de pasión a pintores de brocha gorda y a carpinteros, por ejemplo. La pasión pone en evidencia parte de la erotización que se tiene, que “tenemos” con nuestra actividad. [GR 17]

Creo que la pasión entendida como una actitud de curiosidad, de “ganas”, de apertura, de desafío permanente hacia el otro/a, de inquietud; ocupa un lugar fundamental [GR 16].

Creo que sin pasión no es posible un auténtico vínculo pedagógico. Pasión por el conocimiento, por la enseñanza. Pasión para desear transmitir lo que sabemos, no en sentido de trasvasamiento de información, sino en el de comunicar lo que pensamos, sabemos, sentimos. [GR 13]

A paixão é um combustível fundamental no processo educacional. Sem Paixão corre-se o risco de viver um simples processo burocrático de troca de conhecimento. [GR 10]

E: Un mal bicho también podés ser apasionado.

E2: Sí, puede ser apasionado, pero es un mal bicho. Forma malos bichos apasionados (risas). [GF]

En unos pocos casos, la resistencia o – en palabras de una profesora memorable- la actitud resistencial que bien denunciaron o protagonizaron algunos invitados al debate sobre la pasión en la enseñanza permitieron una nueva ruptura prometedora:

No solamente considero que [la pasión] ocupa un lugar central sino primigenio, dado que es el sentimiento el que moviliza el pensamiento y la acción, situación muy difícil de digerir por el sueño objetivista que nos impuso el positivismo a cambio de aceptarnos (a regañadientes) en su olimpo científico. Por ello hace más de cincuenta años que andamos buscando eufemismos que no creen sospecha de una involuación que atente contra el ejercicio racional de la profesión. El preferido suele ser el dúctil concepto de “interés” que se puede usar, y de hecho así es, en múltiples y variados campos, como en la economía.[GR9]

La pasión me aparece con energía propia, natural, casi inconciente. Me parece que el sólo intento de analizar la pasión, la anula, la castra, la deprime, la desnaturaliza, la bastardea. Todo intento de parar la pasión, de sostenerla de recortarla para su análisis, lo hallo, personalmente, hiperreflexivo. La hiperreflexión acaba con la fuerza que le diera inicio, sostén, orientación y valor. Es decir declara la muerte de la pasión misma. [GR3]

Estas dos citas ponen de manifiesto el estatus de borde de temas como la pasión, al punto de definirla como una cuestión de otro orden. Esta inquietud amerita la profundización desde los estudios decoloniales, como intentaremos desarrollar más adelante.

## La metáfora y el potencial de lo lírico

Nos hemos encontrado con el lenguaje indirecto, especialmente la metáfora, tanto en las explicaciones que los grandes maestros brindan para referirse a lo que saben sobre la enseñanza como en la definición de ésta como estrategia potente para la intervención didáctica. El lenguaje directo, enunciativo, es muy frecuente en los contextos de formación de formadores. Gran parte de los intercambios y los diálogos implican una manera de decir cuya legitimidad se garantiza por la certeza sintáctica de la enunciación. Aun cuando hablamos de experiencias educativas, aquella propia o las ajenas, se privilegia la enunciación llana al uso de modos indirectos, poéticos, artísticos.

Los profesores de nuestros estudios no están en situación de clase, sino en situación de brindar testimonio. Esta condición habilita la legitimidad de lo ambiguo, lo contradictorio, el juego entre lo insinuado y el encuentro cómplice con una contraparte del sentido adscripto a aquello que se cuenta, se narra. El lenguaje poético se presenta, entonces, frecuentemente, permitiendo una cierta apertura, una suspensión del sentido que interpela al otro, lo convoca y compromete.

Las historias, las anécdotas, los cuentos, las metáforas, abundan en los relatos de nuestros entrevistados:

Pero una vez—mirá vos qué cabeza teníamos nosotros ¿no?—fuimos con Coca a hablarle al profesor Gaspar Martín, que para nosotros era un excelente profesor. Y le dijimos: “Profesor, los chicos no estudian...” Mirá la queja, una queja bien de esa época ¿no? Hoy no lo haría jamás, jamás diría eso. Y me dice... y el profesor nos dijo “Pero, profesor, déjenlos a los chicos, que hagan lo suio—era español—que hagan lo suio en este momento. Después...” ¿Cómo nos dijo? ¡Ah! Nos dijo una cosa... “No importa, el alumbramiento viene después”. Mirá vos qué cosa. Después de grandes nos dimos cuenta de eso ¿no? “¡El alumbramiento viene después!” [GM2]

En psicología me llaman y me preguntan sobre hábito, yo no había estudiado nada Era muy novelero y comienzo a responder: “En la corte de Versalles...”, para lo cual todos me miraban, nunca habían prestado tanta atención, “...las duquesas los marqueses y los no sé qué, estaban en una fiesta de disfraces. Había uno que se había disfrazado de deshollinador. Perfecto, se tiznó todo, estaba hecho una basura. Casi se separaba la gente de él por la pinta inmundada que tenía. En eso a una mujer se le cayó un pañuelito y el tipo con un gesto típico de la corte de Ámsterdam, se lo entrega como un caballero. Eso es hábito”. Me puso un diez, me felicitó, me invitó a la casa. [GM 1]

Miles de años después, en Barcelona en el curso de postgrado-doctorado, aparece Kepler y dice: “Lo mejor que puede hacer un profesor es no enseñar nada, porque cuando enseña está achicando el mundo.” [GM 1]

Mirá, lo que yo creo, lo que tengo todavía presente: es despertar en la gente la inquietud de que estudiar, escuchar música, etc. Es casi como estudiar el universo. es meterse en las moléculas entre tantas disciplinas marcadas que hay. Encontrar ese conductito, algunos contactos. El día que yo descubro esas conexiones anónimas, con eso... tratar de que encuentren amor, que se cuelguen de esas cosas que están entre las cosas. Hacer un poema con algo que no se toca, que no se ve. No es no creo en lo que no palpo, al revés creo mucho más en lo que no palpo. [GM 1]

Enseñar no es romper cocos, perforarlos. Aparte hay un dicho que me encanta “El mundo es



ancho y ajeno”, no hay vuelta que darle: ancho y ajeno. No es mío, yo no lo voy a manipularlo, no tengo que manipularlo tampoco. Tengo que vivirlo. [GM 1]

A esta prolífera producción lírica de los grandes maestros, que se sirven de retazos del decir para transmitir lo que el lenguaje directo no llega a comunicar, se agrega un uso didáctico de la metáfora como forma de acercar al otro:

Es más, si es necesario buscar varias vueltas para que lo entienda porque en una primera instancia no lo entendió, busco. Busco diferentes posibilidades. Y a veces tengo algunos recursos didácticos. Los recursos relacionados con hacer analogías de comparación: con la literatura, con la música, con la pintura, de modo que salgo del ámbito de la filosofía y paso a esas otras áreas, en las que puedo a lo mejor visualizar, se puede visualizar mejor lo que el autor quiso decir. [...] Los relatos también me parecen interesantes. Narraciones... las narraciones... yo suelo utilizar narraciones para que de la explicación de la narración pueda surgir una idea, una idea que me ayude a hacer entender por qué algún pensador. Eso también suelo usar. [F2]

[las metáforas] sirven como puente [...] para que el otro venga, para que se meta, para que hable, para que largue lo suyo, para que emita opinión.

[...]

Cómo estas historias, desde la emoción por un lado (...) y desde la metáfora o el relato (...) habilitan, movilizan, permiten recrear cosas. Ahí hay una cosa, un punto. Este es un punto en lo que últimamente estoy pensando en esto de la enseñanza.

[...]

Que de algún modo haya cuestiones afectivas, que movilicen también (...) Yo no puedo contar una historia de estas sin que cambie el tono de voz [GM 3]

Mucho se ha dicho y escrito ya sobre el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), ese necesario anclaje de lo nuevo en lo ya conocido, como recupera Bain (2007) cuando caracteriza a los enfoques que los docentes extraordinarios eligen para presentar nuevos conocimientos. También se ha producido mucho en relación a la motivación y Dewey (1916) ha sido revivido extensamente en los últimos tiempos, cuando autores como Sarason (2002) o Bain (2007) destacan el valor del interés genuino en el conocimiento como punto de partida inexorable para cualquier aprendizaje que resista el paso del tiempo y, consecuentemente, valga la pena. Sin embargo, no se han problematizado tanto ciertas prácticas concretas- como la enunciación de cuestiones en lenguaje directo que luego se reclama a los estudiantes replicar lo más aproximadamente posible – que podrían oscurecer, distanciar o desanimar al aprendizaje.

La lírica, lo poético, lo metafórico son formas asociadas a las emociones, los afectos, lo irracional. Su utilización podría implicar una exclusión de la lógica científica según criterios de racionalidad quasi-positivista que, contrario a lo declamado, gozan de impecable salud y larga vida en nuestros días. Su tratamiento de borde, su reconocimiento a vivas voces en la experiencia profesional pero silencios en las prescripciones curriculares formales, conducen a interrogantes que rebasan lo académico

y discurren en cuestiones históricas y políticas, como quedará en evidencia en el apartado siguiente.

### **Nuevas geografías: el lugar de algunas explicaciones sobre las resistencias y exclusiones en la formación de formadores**

La pasión, el amor, las emociones, los sentimientos, el afecto, la poesía, la lírica, las metáforas, los impulsos, las intuiciones... todos tienen al menos algo en común: son caras de pares dicotómicos, vitales para la existencia humana, fuentes abundantes de tal experiencia vital, parcial o totalmente excluidas de cualquier tratamiento “serio” que quiera rotularse científico. En el peor de los escenarios son perversiones; ingobernables, irracionales, peligrosos. En el mejor de los casos, son agentes contaminantes del pensamiento racional que es todavía símbolo del progreso humano, aunque cada vez más disputado. Inexorablemente, conforman la experiencia vital de las personas y, por consecuencia, de la profesión y la forma de explicarla.

Hemos ya compartido cómo la narrativa de los docentes de nuestros estudios nos ha guiado a mirar estas cuestiones, hasta el punto en que no podían ya ignorarse. También hemos anticipado que la perspectiva decolonial nos ha provisto de herramientas del pensamiento que podrían explicar las resistencias y exclusiones. Intentaremos ahora ilustrar la confluencia entre estas ideas.

El programa Modernidad-colonialidad surge como iniciativa latinoamericana y del Caribe a fines del último milenio, como desprendimiento y a la vez fuerte interpelación a los estudios culturales, las corrientes poscoloniales y subalternas, y el pensamiento que se autodenomina como postmodernista. Enraizado en Fanon y Césaire, alimentado por la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación e inspirados por las categorías sistema-mundo y centro-periferia de Wallerstein, este programa o perspectiva decolonial propone que el proceso de descolonización está aún incompleto. A pesar de la aparente independencia territorial y política, y más dudosa independencia económica, existe aún una colonialidad sobre las conciencias. Los movimientos intelectuales del siglo XX, aun los bien intencionados, no pueden más que re-actualizar la matriz de poder occidental (Quijano, 2011; Mignolo, 2010) que se inaugurara a propósito de la llegada de los europeos a América.

A partir, y a raíz de, 1492, la conquista de los mundos simbólicos sirvió como garantía de la dominación territorial y económica que se iniciara; se reinventaron las identidades

de las personas en el mundo de acuerdo a un patrón de poder colonial, racial y patriarcal, donde lo no-europeo se entendió como pre-europeo, y las expresiones sociales y culturales *otras* fueron descalificadas como “no-civilizadas” (por supuesto, de acuerdo al propio estándar), y por tanto faltas de razón y humanidad.

Las ciencias sociales cumplieron a este respecto un papel decisivo, construyendo las identidades de ciertas culturas sobre el *nuevo* concepto de raza, y sometiendo a muchos seres humanos a la condición de inhumanidad y animalidad que permitiera justificar los actos atroces que se cometieron. Esta conquista semiótica, basada fundamentalmente en el pensamiento por pares jerárquicos y el evolucionismo, invisibilizaba no sólo las historias y las subjetividades *otras* sino también las relaciones de poder y dominación que las sometían (Lander, 2011; Mignolo, 2010; Dussel, 2011; Quijano, 2011).

Parte del poder hegemónico de la ciencia moderna descansa en lo que Castro Gómez ha descrito como epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005). Esto denuncia cómo la adopción de un punto de vista particular, local, se esconde bajo declamaciones de neutralidad, objetividad y universalidad que potencian la legitimidad de su relato. El conocimiento científico es un modo de conocer, pero ha sido erigido como patrón de medida frente a todos los otros saberes, y ha ejercido así un potente control de la subjetividad. La instalación de un pensamiento único con inmensa “eficacia hegemónica” es una muestra del poder y la “eficacia naturalizadora” de las ciencias sociales (Lander, 2011: 16, 17).

La verdadera des-colonización, la decolonialidad, es, entonces, una conquista simbólica aún pendiente. Las fisuras o escisiones que caracterizan el pensamiento de tradición eurocéntrica entre la razón y el mundo, el sujeto y el objeto- ya sea este último cuerpo, territorio o naturaleza – han permitido el nacimiento de múltiples discursos en los que la racionalidad quedó fijada como atributo del hombre blanco occidental, mientras la brutalidad y los abusos a que eran sometidos otros hombres y mujeres llegó a explicarse como ausencia de tal racionalidad y consecuente asignación a estas personas del estatus ontológico de objeto, inferior, sometido, anterior y bárbaro (Lander, 2011). El pensamiento dualista eurocéntrico que hasta la modernidad había sido tan sólo una forma más para pensar el mundo, se convirtió gradualmente en una matriz civilizatoria desplegada en una extensión territorial hasta entonces inédita. La totalidad del espacio y el tiempo se hilaron en una narrativa universal (Dussel, 2011), que produjo la “diferencia colonial” (Mignolo, 1999) asignando jerarquías a lo diverso.

La complicidad de la ciencia como sello de validez de ciertas explicaciones de la realidad ha sido la garantía para el ejercicio de la colonialidad del poder (Quijano, 1997). Quizá sea especialmente evidente frente a experiencias vitales, a veces reducidas al terreno inofensivo de la literatura, que conjugan lo mágico o comprenden la íntima implicación del ser humano con aquello que lo rodea. Estos discursos alternativos, diaspóricos y silenciosos, atesoran para la humanidad el recuerdo de epistemologías *otras*, no sometidas a la lógica del pensamiento occidental. Los movimientos sociales latinoamericanos, por su parte, son testimoniales vivos, que comienzan a develar también formas *otras* de pensar, de sentir, de ser y relacionarse con lo mágico, como si despertaran de una amnesia social.

La mirada decolonial expone la clara y evidente naturaleza *arbitraria* e histórica de los discursos académicos, y de las prácticas e instituciones académicas en que estos se anidan y reproducen. Vale la pena detenerse en reflexionar respecto de los criterios que nos conducen a incluir ciertas temáticas o ciertos textos como contenidos de la formación docente, intentando rastrear las posturas epistemológicas de las cuales se desprenden. Siempre habrá un marco de sentido condicionante de las voces y los pensamientos, pero el reconocimiento de las herencias y sus cercenamientos nos da la posibilidad de elegir, de resistir y de inventar lo no dicho.

La realidad es compleja y está habitada por pensamientos y también por sentimientos y emociones. El desarrollo profesional docente es un paisaje igualmente poblado de todo tipo de contenidos de la experiencia, y el conocimiento del profesor conjuga múltiples formas de saber y sentir, heredados y propios. Sin embargo, el currículo para la formación de formadores parece tender hacia un tipo de saber, de corte racional, de enunciación declamativa, legitimado por las credenciales de sus autores dentro del círculo de la academia. Se resiste un poco más a la inclusión de otro tipo de conocimientos, y *las causas de tal resistencia tienen trasfondo político y se comprenden en su historicidad*.

La apuesta es hacia la *explicitación* de este impulso formativo que se expresa como pasión, afecto, amor, emoción, su *inclusión* como objeto de nuestro estudio y el *reconocimiento* del impacto que alcanza en la identidad docente.

## **Algunas reflexiones finales**

Habitamos relatos. El discurso otorga estado ontológico a lo nombrado, y así como una

narrativa temporal, situada y contingente inventó a un otro inferior, irracional o salvaje, la construcción de la subjetividad es un juego siempre abierto a nuevas posibilidades enunciativas. Sabemos que ciertas instituciones y prácticas sociales son especialmente potentes como agentes normalizadores o disciplinarios. La educación formal es una de estas prácticas. La historia que se enseña, los actos que se celebran, las conductas que se premian, las formas del lenguaje que se propician, todo eso educa.

La identidad docente se presenta desde las narrativas de los profesores como una construcción rica en conocimientos de distintos tipos, donde cuestiones de la emoción, la pasión y los afectos juegan preponderantemente en la definición de teorías explicativas respecto de la enseñanza y los aprendizajes. Frente a la postura resistencial hacia el tratamiento de estas dimensiones del conocimiento docente en las investigaciones y las prácticas educativas, proponemos una explicación desde la mirada decolonial que explica tal resistencia, y nos libera de esta forma del carácter consagrado que se adhiere como un sentido común a nuestras acciones e instituciones. La invitación es, entonces, a trascender las restricciones autoimpuestas y avanzar hacia una comprensión más libre del arte de la enseñanza.

## Referencias

- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010) “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables” en *Revista de Educación*, No. 1.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bruning, R., Schraw, G. and Ronning, R. (1999) *Cognitive Psychology and Instruction*, New Jersey, Prentice Hall.
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dussel, E. (2011) “Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.

- Edwards, K. (1990) "The interplay of affect and cognition in attitude formation and change," in: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59: 202-216.
- Eisner, E.W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Fenstermacher, G. D. and Richardson, V. (2005) "On making determinations of quality in teaching" in: *Teachers College Record*, Vol. 107, Nº 1: 188-213.
- Fenstermacher, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en: Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I*, Buenos Aires, Paidós.
- Flores, G. y Porta, L. (2012) "La dimensión ética en la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior". En *Revista Praxis Educativa*, Vol. XVI, No. 2, pp. 52-61. UNLPam.
- Flores, G., Yedaide, M.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 III
- Lander, E. (2011) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos" en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Litwin, E. (2005) "El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda" en Camilloni, A.; Davini, M.C.; Eldestein, G. ; Litwin, E. ; Souto, M. & S. Barco *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- Lortie, D. (1973) "Observations on Teaching as Work." In *The Second Handbook of Research on Teaching*, edited by R. Travers. Chicago: Rand McNally.
- Mignolo, W. (1999) "Colonialidad del poder y diferencia colonial", *Anuario Mariateguiano*, IX/10.
- Mignolo, W. (2010) "El desprendimiento: prolegómenos a una gramática de la descolonialidad" en Cairo, H. y R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA
- Porta, L. y M.M. Yedaide (2013) "La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios" *RAES- Revista argentina de educación superior*. Año 5, No. 6, junio 2013.
- Quijano, A. (1997) "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina",

- Quijano, A. (2011) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Sarason, S. (2002) *La Enseñanza Como Arte De La Representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Yedaide, M.M.; Porta, L. y Z. Alvarez (2013) “ El interés y la pasión en relatos de grandes profesores” *Congreso en Docencia Universitaria*. Buenos Aires: 17 y 18 de octubre de 2013.
- 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.