



**VOL. 20, Nº 2 (Mayo-Agosto 2016)**

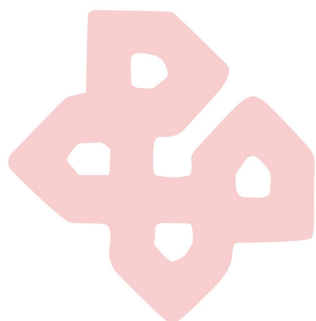
ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/01/2015

Fecha de aceptación 28/11/2015

## LA EXPERIENCIA DE APRENDER COMO NECESIDAD Y DESEO DE GANAR LA PROPIA VIDA: EL RELATO BIOGRÁFICO DE UNA ESTUDIANTE UNIVERSITARIA



*Patricia Hermosilla Salazar*

*Universidad de Chile*

*E-mai: [p.hermosilla@u.uchile.cl](mailto:p.hermosilla@u.uchile.cl)*

### **Resumen:**

*En el contexto de la crisis de las tradiciones académicas marcadas por los saberes disciplinares conservadores y las demandas de la pedagogía del capital aparece la urgencia de repensar los espacios formativos en la universidad. Este artículo se centra en el relato de los aprendizajes de Carmen, estudiante de Historia de una universidad europea, quien fue parte de una investigación mayor que tuvo por objetivo conocer las trayectorias de una docente e investigadora medievalista y un grupo de sus estudiantes a través de una metodología narrativa que permitió reconstruir la experiencia de sentido vivida en primera persona. La elección en el presente artículo de uno de estos relatos nos permite problematizar la relación con mayor profundidad la relación entre enseñanza, aprendizaje y subjetividad. De este tejido narrativo emergen dimensiones importantes de la vida universitaria que, al mismo tiempo, nos permiten imaginar nuevas posibilidades de relación entre el saber y el conocimiento, que es siempre fruto de un encuentro, de una relación intersubjetiva de un diálogo entre diferentes generaciones.*

**Palabras clave:** *aprendizaje; relato autobiográfico; experiencia; conocimiento; universidad*

### Abstract:

*Within the context of crisis from the academic traditions; the disciplinary and conservative knowledge and demands from the pedagogy of Capital, emerges the urgency of rethinking formative spaces within the context of the University. This article draws attention towards the vignette of the learning process lived by Carmen, a College student majoring in History from a European university. Carmen participated in a significant research where the aim was to embark upon the trajectories of a medieval faculty member and researcher along with a group of students by means of a narrative methodology that allowed the reconstruction of lived experiences in first person. For the development of this research, we chose a narrative and methodological perspective that allowed us to problematize in depth the relationship between Teaching, Learning and subjectivity. The Narrative tissue, from which, relevant dimensions emerge to form part of the college life allows us to imagine new possibilities of relation between Knowing and Culture. This in turn is always a result of an encounter involving an intersubjective relation from a cross-generational dialogue.*

**Key words:** Learning; autobiographic vignette; experience; knowledge; University.

## 1. Presentación y planteamiento del problema

La necesidad de transmitir conocimientos y habilidades, el deseo de adquirirlos, son unas constantes de la condición humana. El magisterio y el aprendizaje, la instrucción y su adquisición tienen que continuar mientras existan las sociedades. La vida no podría salir adelante sin ellos. (Steiner, 2005, p.169).

En educación se puede hablar del aprendizaje desde diversas perspectivas y consideramos que constituye un aporte hacerlo desde la experiencia de los propios estudiantes para ir más allá de las conceptualizaciones abstractas y responder a la pregunta ¿qué significa aprender?, para con ello necesariamente abordar el sentido de enseñar hoy en la universidad.

Entre los años 2007 y 2008 realizamos una investigación narrativa centrada en la experiencia educativa de una docente investigadora, Alba, y seis de sus estudiantes de la carrera de Historia en una universidad europea de larga tradición. Dicha investigación tenía por objetivo adentrarse en el proceso de formación y comprender con cierta complejidad lo que viven. En este artículo compartimos el relato de Carmen, una de esos estudiantes que dieron forma a la investigación.

Para Gadamer (2007) la comprensión señala la capacidad “de ponerse en el lugar del otro y expresar lo que [se] ha comprendido y qué es lo que [se] tiene para decir sobre ello” (p.77). Nos propusimos *comprender* la experiencia de formación, con la intención de ir más allá de una reflexión estandarizada sobre la universidad, aun cuando en este y otros espacios educativos se observe una búsqueda permanente de la mecanización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que no da espacio y tiempo al *saber*. En ella, parafraseando a Nietzsche (2000), lo que se antepone es la *verdad* y el *conocer* como consumo, lo que a juicio del filósofo corta de raíz la relación con la vida.

No podemos olvidar esta relación porque al espacio universitario llegan mujeres y hombres buscando *algo* para sus vidas, circunstancia que tiene fundamento en nuestra condición existencial pues, siguiendo la reflexión de María Zambrano (2008), como sujetos no estamos terminados, lo que no quiere decir que vivamos incompletos o que nuestro devenir

esté definido, se trata de nuestra propia naturaleza como seres en camino y, por cierto, con un horizonte abierto de posibilidades a lo largo del tiempo. Zambrano nos ubica en el corazón de nuestra *contingencia*, la que Agnes Heller (1999, p.19) explica de la siguiente manera:

En sentido literal, la desnudez representa la vergüenza (el sexo es visible y debe ser cubierto), en sentido metafórico, la contingencia. Aquello que llega a ser visible es la insignificancia del hombre y la mujer, su vulnerabilidad, la desnudez que no puede ser cubierta por la mano. [...] Hombres y mujeres deben elegir por sí mismos y deben responder, esto es, deben asumir la responsabilidad.

Como dice Sartre y nos lo recuerda Heller, tenemos la libertad y la responsabilidad de “hacernos a nosotros mismos”. Este es el significado de la *contingencia*, que supone para la vida de los seres humanos la acción, un movimiento que es finito en el tiempo, que hacemos en relación con otros y que nos permite “darnos forma”. En este sentido, es importante para pensar la formación universitaria el reconocimiento de dicha *contingencia* ya que las personas que acuden a la universidad buscan un espacio para aprender *algo* y ser *alguien*: un camino en el cual la influencia de los otros es una necesidad y una evidencia para todos quienes habitamos el espacio universitario.

Es la misma Agnes Heller (1999) quien señala que el otro, la otra, es parte integrante de nuestros propios procesos de formación; en sus palabras: “Los otros llegan a ser significativos para una persona en cuanto su contribución a la vida de la persona deja una marca indeleble sobre el proceso mismo de ‘llegar a ser sí mismo’ propio de esta persona” (p.37). Si nos detenemos un momento, podemos darnos cuenta de que esta relación con el otro (natural y/o intencionada) es la base de toda mediación, parte del movimiento íntimo y social que vivimos día a día y que, por supuesto, se actualiza en las salas de clase cuando se enseña y se aprende.

Con el interés de profundizar en esta perspectiva insistimos en la pregunta que plantea Núria Pérez de Lara (2000):

¿Hay alguien que pueda pensar seriamente que la educación [...] no se meta en nuestra intimidad? [...] El presupuesto de que la educación es una actividad objetiva – una ciencia aplicada– ha implicado la tecnificación de los procesos en los distintos espacios de educación. Lo que nos deja fuera, excluidos de esta vivencia, al menos como “sujetos de pasión” tanto a profesores como a estudiantes. Con lo que la experiencia de influenciarnos unos a otros queda desplazada en la inmediatez de lo que se vive, nos cosificamos a nosotros mismos y al conocimiento estudiado, haciéndonos parte del engranaje de una maquinaria, esto podría explicar (al menos en parte) la percepción –la mía– de que la universidad se va transformando en un espacio donde no hay interés, en el cual no está nuestra vida, en donde no esperamos que acontezca algo (p.75).

La investigadora aborda un aspecto que nos parece necesita ser problematizado: la condición de *objeto* a la que quedamos reducidos en la relación educativa. Ahí, además, el conocimiento actúa como otro de los elementos de un dispositivo unidireccional que derrocha la posibilidad de que acontezca *algo* en estos espacios educativos, los cuales debieran reconocerse como lugares de transformación social que propicien el encuentro y el intercambio “entre generaciones, culturas y sexos diferentes”, convirtiéndose en “el centro de la vida social y la acción política” (Piussi, 2000, p.112).

## 2. Metodología

En correspondencia con la búsqueda que nos planteamos en la indagación, decidimos recurrir a la metodología biográfico-narrativa acogiendo la invitación realizada por Pérez de Lara (1998), quien sostiene que comprender una realidad institucional implica aproximarse a ella desde la complejidad de sus procesos. Como señala Jackson (1998), es probable que no haya un solo ámbito de la vida humana en el que los relatos no cumplan un rol preponderante. Las prácticas educativas en la universidad no son una excepción. Es por ello que se emplea la narrativa en al menos tres sentidos “el fenómeno que se investiga (la narrativa); el método de la investigación (como forma de construir y analizar lo educativo); el uso que se puede hacer de la narrativa con diferentes fines” (Connelly y Clandinin, 1995, p.12). Es decir, esta metodología permite abordar la complejidad de los procesos de formación abriendo múltiples posibilidades de análisis y comprensiones no excluyentes.

Para realizar este acercamiento ha sido fundamental emprender un ejercicio de memoria que busque el sentido personal y colectivo de lo vivido. Esta decisión metodológica nos permitió conocer en la investigación los relatos personales de una docente y un grupo de sus estudiantes en torno a su trayectoria en la universidad. En esta ocasión hemos decidido compartir solo uno de esos relatos, para entrar con mayor profundidad en la singularidad de la experiencia de aprendizaje de una estudiante universitaria, relato subjetivo que nos permite situarnos en el punto en el que convergen la cultura y el momento histórico en que vive esa persona (cf. Ferraroti, 1991, 2007; Pujadas, 1992; Bertaux, 2005).

Ferraroti (citado en Iniesta y Fiexa, 2006) asegura al respecto que la vida humana se revela:

En sus aspectos menos generalizables como una síntesis vertical de una historia social. Cada comportamiento o vida individual aparece en sus formas más específicas como síntesis horizontal de una estructura social [...] cada individuo es una totalización de un sistema social. Nuestro sistema social se encuentra todo él en cada uno de nuestros actos, sueños, delirios, obras, comportamientos, y la historia de este sistema se encuentra toda ella en la historia de nuestra vida individual (pp.10-11).

Esta perspectiva constituye un argumento central de la construcción y reconstrucción en el tiempo de esta investigación y a su vez consideramos que es una aportación al campo educativo porque al investigar la subjetividad y cotidianeidad de la vida de los actores de los procesos formativos se reconoce que sus experiencias no están aisladas sino que constituyen síntesis de una historia social que sus voces son, entre otras, una posibilidad de comprensión de lo que se vive dentro de la universidad como institución social.

Es importante destacar que el proceso de recogida de información en la investigación, significó asistir durante un cuatrimestre a todas las clases de una de las asignaturas de la docente, lo que abrió la posibilidad de conocernos mutuamente, favoreciendo la interacción y el diálogo (momento polifónico) entre participantes e investigadora. El objetivo, fue por un lado, comprender el tipo de prácticas de enseñanza y aprendizaje involucradas en la relación entre docente, estudiantes y conocimiento histórico y por otro lado, generar nuevas conversaciones, a través de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, que nos permitieran entrar en ámbitos más complejos de la vivencia.

Específicamente en lo que se refiere a la exploración de los relatos de los estudiantes, esta fue desarrollada fundamentalmente a través de entrevistas realizadas en tres fases. La primera de entrevistas cortas para identificar a grandes rasgos quiénes eran los

estudiantes y si tendrían disponibilidad para ser nuevamente entrevistados. La segunda etapa permitió profundizar en algunos temas y una vez transcritas las entrevistas focalizarnos en dimensiones específicas de los relatos de cada estudiante, para volver a conversar con ellos en la tercera fase de entrevistas; esta se desarrolló con quienes estuvieron dispuestos a colaborar en el proceso profundizando en aspectos de su trayectoria.

En relación con el análisis de información Denzin (1989, p.71) propone el concepto de “epifanía” que caracteriza como aquellos momentos y experiencias interaccionales que dejan una huella en la vida de la gente, dando especial énfasis a lo que viven las personas. Este fue el concepto que orientó la escucha, el diálogo con los participantes y los procesos interpretativos realizados a lo largo de las fases de nuestra investigación y, particularmente el desarrollo de las entrevistas y su posterior transcripción que permiten en esta ocasión hacer pública la experiencia de aprendizaje de Carmen a través de su relato, en el cual la exigencia ha estado en pensar junto con ella dimensiones educativas importantes en la formación universitaria.

Gaston Pineau (2008) sostiene que los relatos narrativos constituyen la práctica de un nuevo *saber-poder* de la vida que intenta inscribirse en la historia, lugar tradicionalmente reservado a las élites:

En este comienzo de milenio, la vida que intenta entrar en la historia ya no es solamente la de los notables, sino la de todos los que desean hacerse cargo de su vida y se lanzan a este ejercicio hasta ahora reservado a las élites. El movimiento de entrada de la vida en la historia es, pues, doble y ambivalente: es el de todas las vidas, pero también el de todos los vivientes. Situado en esta construcción de nuevos espacios de investigación-acción-formación de los problemas vitales, el movimiento de biografización actual de la vida se inscribe a nuestro juicio en el paso de un segundo umbral, postmoderno, de modernidad biológica, de una revolución bioética y biopolítica, que traslada a los individuos la tarea de construir el sentido de sus vidas (p.261).

Fue precisamente el interés personal y político por conocer los *sentidos* que mueven a profesores y estudiantes, como actores del proceso que se vive cotidianamente en la universidad la razón decisiva a la hora de definir la narrativa como como nuestra metodología de investigación. La educación, al igual que toda experiencia humana, precisa ser entendida como una realidad multidimensional e inabarcable y, por tanto, histórica, abierta a nuevas significaciones y formas de significación (la narración entre ellas), tal como, sostienen Contreras y Pérez de Lara (2010).

Finalmente podemos sostener que los relatos como narraciones en primera persona, nos han permitido comprender algo más de la vida de la institución universitaria en la medida en que como sostienen Bolívar, Domingo y Cruz (1998, p.19) se trata de historias que suponen las “dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de la experiencia”, articulada en esta ocasión en torno a la experiencia de los aprendizajes de Carmen.

### 3. Análisis

#### Mirar el *rostro* y escuchar la voz de una estudiante: el relato de los aprendizajes de Carmen

Pensamiento vivo es aquel que a través de las palabras nos permite un encuentro (Lloret, 1998, p.11).

La decisión de indagar en las narraciones de sentido de formación en la universidad se fundamenta en la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los seres humanos, proceso respecto del cual el relato de una estudiante constituye tan solo un fragmento. A través de él buscamos entrar en la intimidad -posible- de la vivencia de Carmen y, con ello, aspirar a nombrar algo de lo que la educación “de verdad” provoca en ella.

Podríamos hablar del aprendizaje desde su definición e intentar, por ejemplo, valorar lo asimilado por esta estudiante en la asignatura de Introducción a la Historia Medieval, pero estaríamos desperdiciando la posibilidad de profundizar en su experiencia, de nombrar los cambios provocados por dicha experiencia, en el sentido de su valor y fecundidad, porque, tal como lo propone Dewey:

La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexiónada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella [...], cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo (1996, p.124).

Es por ello que consideramos oportuno intentar ir más allá del horizonte de comprensión y mirar el *rostro* (Levinas, 1993) de Carmen, que nos relata *algo* de su aprendizaje, de su experiencia viva que acontece junto con otras experiencias dentro de la universidad del siglo XXI, con la clara intención de conocer la relación que profesores y estudiantes entablan con el saber. A partir de esta relación, podremos aproximarnos a aquello que Caterina Lloret (1998) llama *pensamiento vivo*, esa instancia que permite el encuentro entre quienes escriben y quienes leen, entre los que hablan y los que escuchan, entre quienes enseñan y quienes aprenden; actividades que no se llevan a cabo de manera unidireccional y pasiva, sino que son acciones movidas por nuestros propios intereses y que, por tanto, nos implican de diversas maneras.

Es importante señalar que desde el primer encuentro con Carmen, nos interesó su manera directa de decir lo que pensaba; fueron entrevistas en las que ella fue matizando y dando ejemplos para hablar de su experiencia en la universidad, buscando pensar aspectos que le interesaban y generaban dudas, esperando para ella *algo* de lo que no está segura pero que intuye como importante para su vida. Al momento de la entrevista, Carmen tenía 26 años y cursaba la Licenciatura en Historia hace 7. Se encontraba terminando las últimas asignaturas y alternaba sus estudios con el trabajo, una opción que le permitía estudiar a su propio ritmo.

#### 3.1 Lo *inefable*, una clave de comprensión de su historia y la historia humana

En la imaginación medieval, los hombres y las mujeres eran cualquier cosa menos contingentes [...]. En este cosmos ninguna hoja podría haber caído de un árbol sin que así lo hubiera querido Dios (Heller, 1999, p.20).

Carmen narra su experiencia en la asignatura de Introducción a la Historia Medieval:

Ya te lo había comentado, me reencontré con Alba, porque el primer año no entendía lo que decía, no sé si por el nivel que llevaba, que era muy bajo, también fue aquel año caótico, también faltaba mucho a clase. Me gusta Alba, sobre todo cuando hacía analogías, era muy interesante, respecto a la religiosidad. Yo, por ejemplo, soy de una familia que es tradicionalmente muy católica, pero no por mucha devoción, sino por algo cultural, tradicional, es más como fenómeno de socialización que como práctica íntima. [...] La reacción en la adolescencia a eso es ir completamente en contra de eso: es inútil, no sirve para nada. Ha cambiado el sentido de verla, es decir, no la rechazo, sino que lo he reencontrado, no es que crea en Dios ahora, todo lo contrario, soy atea o agnóstica, pero le he encontrado la utilidad para explicarme las sociedades de según qué épocas. Por ejemplo, para la Edad Media es muy importante, es fundamental tener conocimientos sobre la religiosidad de la época para explicarte el tipo de sociedad. Y eso lo ha conseguido Alba, no sé si con los ejemplos concretos que nos dio o por su forma de explicarlo. También es verdad que estaba muy demodé hablar de religión. Supongo que la gente tan izquierdista se acaba cargando una parte de la vida. Entonces, hay cosas que no encajan, y eso lo he recuperado.

La estudiante identifica como uno de los aprendizajes logrados en la clase de Alba el reencuentro con la religiosidad como expresión de la búsqueda de espiritualidad en la historia humana, aprendizaje que la condujo a identificar un rasgo fundamental de la concepción de la vida en la Edad Media y, simultáneamente, a comprender dimensiones de su propia historia y del tiempo en el que vive.

Este encuentro doble, en el que se reconoce *lo inefable* en la propia experiencia, tiene relación con el sentido de la búsqueda de espiritualidad como una dimensión de la vida humana que trasciende lo religioso y que se expresa de diversas maneras que van transformándose en el tiempo, tanto a nivel de la experiencia personal como a nivel social:

Desde siempre, la humanidad ha desarrollado formas múltiples de significación de lo inefable, ritualizando aquello que las palabras no alcanzan por sí mismas a decir y que se plasma en los gestos, acciones y ritos de celebración que buscan comunicación y comunión en el interior de una colectividad. En las sociedades contemporáneas, ese es fundamentalmente el campo del arte y de la experiencia estética, que ha quedado desnuda de connotaciones explícitamente religiosas, pero no espirituales, [...] como escribió el pintor Vasili Kandinsky en “De lo espiritual al arte”, publicado hace ya casi un siglo (Garí, 2006, pp.231-232).

La aportación de Garí nos permite darnos cuenta de que la relación que establece Carmen no solo es interesante porque expresa una crítica a cierta historiografía que no incorpora estas claves interpretativas sino también porque le permite comprender de manera nueva la historia (su historia y la historia como campo de estudio), aprendizaje significativo que probablemente le ayude a preguntarse y preguntar a los autores, a los profesores en el tiempo y generar una discontinuidad en su propio proceso.

### 3.2 La subjetividad en la relación educativa: circulación de saberes

A lo largo de la conversación y frente a la pregunta: ¿qué destacarías de Alba como profesora?, Carmen señala:

Su punto de vista. Bueno, no es su punto de vista, porque ella cuando habla se está refiriendo a sus lecturas de según qué historiadores, de según qué tendencia, de según qué línea, pero es cómo ella ha hecho su propia recolección de lo que le interesa y nos lo ha ofrecido. Yo creo que es capacidad [...], a ver..., ella tiene la capacidad de discernir entre lo que es útil o no y nos lo ha ofrecido. Y eso hay mucha gente que no sabe hacerlo, te da los hechos y no te da una subjetividad sobre los hechos. A ver, no era subjetivo lo que hacía Alba, pero el hecho de valorar una esfera de la historia como la religiosidad entre comillas, eso es personal, es peculiar de su forma de estudiar, de dar clases y eso es lo que a mí me interesa, lo que destacaría de ella y de otros profesores.

Podemos ver cómo Carmen va precisando su percepción frente a la evidencia de que Alba revela su subjetividad, un trabajo en el que va mostrando su oficio de historiadora, el método de trabajo con las fuentes, la lectura de otros historiadores, sus preguntas y búsquedas. La de Alba no es cualquier tipo de narración, es su lectura personal del mundo medieval lo que se va poniendo en juego a lo largo de sus clases.

En este sentido, Carmen continúa diciendo respecto de los aportes de la docente en el aula:

Que no me dio lo de un manual, me aportó cosas nuevas; que hay profesores que te dan lo que hay en un manual. [...] Que se vea la personalidad del profesor, pero no personalidad, no como “yo soy tímido”. Qué es lo que ella recoge de aquí, de allí. También es más sincero, porque el otro, al querer ser tan neutro, parece que esté dando la verdad absoluta. Esa persona te da su visión y te lo dice, entonces, tú sabes lo que hay y de acuerdo a tu capacidad crítica puedes decir: “No estoy de acuerdo con tu visión, o sí”.

[...] Nos ha dado una historia medieval desde su punto de vista, desde una tendencia historiográfica, de unos autores muy concretos, no nos ha dado una cosa, un producto industrializado, que son todos iguales, que como otros profesores en todas las clases dan lo mismo. Ella ve un temario que es común al resto, pero hay diferentes partes. [...] Hay gente que le molesta la clase magistral, “me da lo que él cree que debo...”, pero a mí no me molesta porque sabes lo que quiere, yo una clase estandarizada que me da lo mismo este que el otro, para eso no vengo a la universidad.

Llama la atención la claridad con la que Carmen desestima la enseñanza como un producto industrializado en el que se mecaniza el saber a transmitir y se oculta, bajo la neutralidad expositiva de un concepto de verdad único, lo que sabe el profesor o la profesora. Surge la pregunta por la concepción del conocimiento que emerge de la práctica docente. Consideramos que una noción anclada en la verdad objetiva vinculada a criterios de rigor científico tales como validez, fiabilidad, confiabilidad, que a juicio de Evelyn Fox Keller (1991, p.151) es parte de un mito de la modernidad que requiere ser revelado porque “los mitos no examinados, donde quiera que sobrevivan, tienen una potencia subterránea, afectan nuestro pensamiento de manera peculiar para la que no estamos preparados, y cuanto menos alertas estemos, menor será nuestra capacidad para resistir su influencia”. Este planteamiento tiene particular importancia, en cuanto es una conceptualización que se continúa reproduciendo en las salas de clase universitarias, conformando la comprensión de la realidad de las nuevas generaciones.



Simon Weil (1996, p.196) nos permite problematizar el relato de Carmen, cuando afirma que:

Una verdad es siempre la verdad de algo. La verdad es el esplendor de la realidad. El objeto de amor no es la verdad, sino la realidad. Desear la verdad es desear el contacto directo con la realidad. Desear un contacto con la realidad es vivirla.

Lo que plantea la autora constituye una clave para reconceptualizar el significado del conocimiento como verdad objetiva y su importancia para el desarrollo del pensamiento, colocando el desafío en la vida de los seres humanos.

Carmen valora el trabajo de Alba precisamente porque expone el saber histórico ofreciendo su interpretación, acción con la que da espacio para que los estudiantes, desde su singularidad, hagan sus propios diálogos y, construyan su saber. La racionalidad que guía su quehacer es la verdad como construcción social, y una subjetividad entendida como lo propone Jódar (2007, p.79) a partir del planteamiento de Foucault “como experimentación, esto es, como algo que siempre se está haciendo y que carece de una composición unitaria. Sujeto abierto y múltiple. Por eso no se trata de descubrir el sí mismo, sino de su producción inédita.”

Son estas experiencias de relación viva con el saber las que interesan en la universidad, que es un espacio social privilegiado de prácticas de subjetivación en el cual sería significativo vivir el riesgo de promover nuevas formas de subjetividad, profundizando en la capacidad y posibilidad de la diferencia individual, de transformar la imposición y obligatoriedad de una subjetividad concebida desde la perspectiva del mercado como flexibilidad y movilidad (Jódar, 2007).

### 3.3. La didáctica: relación viva entre saber y propuesta educativa

En su relato, Carmen va complejizando su noción acerca de lo que aprende de y con los profesores en la universidad. Llega, incluso, a distinguir entre la forma y el fondo de la propuesta que realizan los docentes en la clase. Su comprensión apunta, claramente, a la importancia de revisar la calidad de las relaciones didácticas que se viven en el espacio universitario. Refiriéndose a la forma sostiene:

No siempre el profesor más didácticamente correcto es el que más cosas me ha aportado. No siempre la capacidad de comunicación, en cuanto a un sistema de didáctica que ayuda a que el profesor se comunique mejor. De hecho hay profesores que son, entre comillas, impresentables, en cuanto a profesionalidad: “Bueno, hoy no vengo, hoy solo hacemos media hora clases”; esas personas quizás me han aportado más por sus propios conocimientos que no una persona que esté preparada como profesor y no como científico.

La utilización que hace la estudiante del concepto de “didáctica” como sinónimo de comunicación de contenidos parece sugerir la reducción de la didáctica a *una tecnología*. Esto constituye un nudo crítico en el campo de la pedagogía -y al parecer también en la enseñanza en general- porque es parte de la herencia que ha dejado la psicología conductista en los modos de entender la relación de la enseñanza, el aprendizaje y el saber que como plantea M. Cristina Davini (1995, p.103):

En lugar de la reflexión pedagógica y de la compleja trama de las relaciones entre los sujetos en contextos sociales específicos y diferenciados, se impuso la visión de

procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas podrían ser controladas con un saber instrumental.

Volvamos a preguntarnos por lo que dice Carmen al detenerse en la forma de la exposición de los docentes. Presumimos que al hacer énfasis en que no existe un solo modo de enseñar está levantando la sospecha sobre la contribución que las formas estandarizadas de enseñanza de contenidos entregan al proceso de aprendizaje; formas en las que no se presentaría una valoración del conocimiento que se transmite, justamente, porque descansan en la separación de forma y fondo. Desde esta experiencia, la estudiante enfatiza la importancia de aquellos profesores que enseñan desde un conocimiento “científico”, es decir, desde un saber en el que están involucrados investigando, que a nuestro juicio es lo que fundamenta epistemológicamente la racionalidad que utiliza el docente para enseñar a los estudiantes y que les permite desplegar su personal modo de enfocar la asignatura.

Un ejemplo de esta situación se muestra concretamente en lo que Carmen identifica como el fondo de la propuesta de los docentes:

El fondo, es que eso es lo difícil [...]. Es muy bueno que se junten las dos cosas a la vez [refiriéndose a la forma]. Hay gente que no la tiene y en cambio da mucho de sí. ¿Te puedo poner ejemplos concretos?, porque como no tengo muy definida esta idea, a base de hablarlo puedo llegar a alguna conclusión. Por ejemplo, este año estoy haciendo una asignatura [...], el profesor habla muy bien y utiliza un lenguaje de la antigua escuela, por decirlo de alguna manera. Es una clase típica: él llega, nos explica lo que nos tiene que explicar, tomamos apuntes, leemos textos en clase, hacemos lo típico, pero es una persona con la que estoy aprendiendo mucho [...]. Hay un fondo ahí. Es una persona que ha leído mucho, sabe de lo que está hablando. [...] Un poco sintetiza lo que deberíamos todos leer para tener una idea de la historia moderna. Él nos da, entre comillas, lo imprescindible para tener una idea de esa evolución.

Carmen observa que la forma y el fondo deben estar relacionados en la enseñanza. Por nuestra parte, podemos advertir que las formas estandarizadas de educación señalan problemas mayores: la simplificación de los contenidos educativos, la cosificación del saber, la pérdida de libertad para docentes y discentes, entre otros. Para la estudiante, el fondo está propiciado por la profundidad del saber de los profesores, quienes “saben de lo que hablan” y, al mismo tiempo, ponen en juego su capacidad de mediación para ayudar de manera concreta en la comprensión de un tiempo y un contexto determinados. Carmen sintetiza esta experiencia educativa al calificar el trabajo del profesor: “Nos da lo imprescindible”.

El relato de esta estudiante se sitúa más allá de la neutralidad expositiva y la mera repetición de contenidos pues entiende que el proceso educativo debe crear, en cambio, instancias en las que los docentes, apoyados en una experiencia particular del saber, expongan sus propias perspectivas. Al respecto, Carmen insiste:

Prefiero más la subjetividad del profesor, yo misma puedo luego pensar si estoy de acuerdo o no con esa persona. Pero me gusta eso, la peculiaridad de cada profesor. Porque, de hecho, los que me han gustado mucho han sido muy distintos entre ellos. El primero que más me gustó que, por ejemplo, no se parece en nada a Alba, pero ella es una persona que me ha gustado y son completamente polos opuestos en cuanto a, supongo que a experiencias vitales y formas de enfocar la asignatura, pero tienen

dos cosas en común, tienen ese fondo del que hablábamos. Unas personas que saben de lo que están hablando, a su manera, te gustará o no, pero saben de lo que hablan.

La estudiante enfatiza su *gusto* por profesores con experiencias y puntos de vista diversos, con los cuales puede estar más o menos de acuerdo, pero en los que reconoce un conocimiento singular de lo que enseñan y que hacen posible la comprensión de los alumnos, favoreciendo lo que nosotros identificamos en la experiencia de Carmen como el *aprender a pensar desde la historia*.

El relato crítico de Carmen nos obliga a reconsiderar la pregunta por la didáctica que se vive en la formación universitaria, aquella que homogeniza los modos de enseñanza y lo que se enseña, modelando los aprendizajes, prácticas con las que se busca cancelar la subjetividad, separar a los sujetos del conocimiento y consecuentemente simplificar la relación con el saber. Todo esto produce una banalización de las tareas de la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo a lo que De Sousa Santos, (2005, p.22) enuncia como el sometimiento de las finalidades y procesos de la institución, a “criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial”.

### 3.4 El diálogo en la relación pedagógica: explorando el significado de la escucha

Carmen profundiza en aquello que aprecia de sus profesores, lo que, consideramos fortalece su deseo de aprender y su formación: ser escuchada. Es interesante interrogarse por la significación de la escucha frente a la evidencia de los procesos de mecanización de la actividad en el aula que olvidan que es el encuentro humano lo que hace que la práctica tenga y renueve su sentido; se trata de una práctica artesanal. Es por ello que consideramos que en su narración lo que hace es destacar la importancia del diálogo, y que ella identifica como la disposición de los docentes a considerar la opinión y los puntos de vista de sus alumnos:

Sí que hay una cosa que valoro mucho en un profesor, quizás no diga mucho de sus cualidades como profesor, el hecho de que escuche a los alumnos [...]. Un profesor hace poco preguntó qué pensábamos sobre un tema, qué opinábamos y dijo: “Hablen, estoy dispuesto a escuchar, quiero saber lo que opinan ustedes, no para juzgarles sino porque yo puedo aprender de cualquier persona, incluso de mis alumnos”, esto no lo dijo, pero la actitud era esta. Esa actitud de receptividad, de decir yo puedo aprender de todo, incluso de una persona de la calle, de mis alumnos, eso se echa en falta en esta facultad como muchas otras. Menospreciar, entre comillas, intelectualmente a una persona porque consideras que no tiene el nivel, cuando la gente nos aportamos las experiencias personales, que es lo que te aporta conocimiento al fin y al cabo [...]. No escuchar por escuchar, sino que sientas esa receptividad, igual aprendo algo de esta persona.

La estudiante es clara en lo que nos comparte: el valor que le asigna al reconocimiento de lo que cada uno y cada una tiene para aportar, creando de manera conjunta la posibilidad de reflexión y propiciando el pensamiento de sí mismos y de los otros como sujetos en la historia gracias a la historiografía. Al mismo tiempo, expone lo que piensa en relación al significado de conocer, valorando la relación de disparidad en la conversación de la sala de clases y permitiéndonos volver sobre una preocupación constante en esta indagación: el vínculo del saber con la vida, la crítica a la definición de la verdad y el conocimiento como *consumo*.

Podemos presumir que Carmen considera que es en la relación pedagógica y sus diálogos donde se pone en juego la interpretación, la lectura, el saber de profesores y estudiantes y que, solo así, nadie quedará “reducido a una cosa” ni será parte del mecanismo de reproducción de una forma y un contenido exclusivos. Como sostiene Paulo Freire (2013, p.148), “el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento”.

#### 4. Discusión

La comprensión no tiene fin y por lo tanto no puede producir resultados definitivos; es el modo específicamente humano de vivir (Arendt, 1995, p.30).

El relato de Carmen hace que nos volvamos a preguntar por las condiciones del aprendizaje y la enseñanza que se viven actualmente en la universidad. La importancia que le asigna a la articulación del fondo y la forma del saber, de la cual a veces carecen los docentes que no distinguen su singularidad y relación personal con lo enseñan y su crítica a la estandarización del proceso educativo, traen a nuestra memoria la conferencia “La educación es educarse” dictada por Gadamer (2000, p.45), quien reflexionaba allí sobre su propio proceso de formación, hace ya casi un siglo. El filósofo hacía referencia a la profunda impresión que, en 1918, le produjo la crítica a la “ética del rendimiento” que, fundada en el ciego “optimismo del progreso”, dominaba la enseñanza. Ética cuyo alcance encontraba, a fines del siglo XX, su actualización en los planes de estudio y la preparación profesional de las universidades.

El análisis de Gadamer posee una vigencia insospechada pues en la actualidad encuentra resonancia en otros planteamientos críticos entre los que nos interesa destacar la perspectiva de la investigadora Antonia De Vita (2012, p.44), quien identifica los alcances de la ética del rendimiento en lo que designa como *pedagogía del capital*, que ha impuesto:

Una disposición de la experiencia en las relaciones humanas y sociales totalmente inclinada hacia el intercambio mercantil, el utilitarismo, el individualismo forzado, la competitividad obligatoria, la extrañeza de la experiencia ajena, lo superfluo de las relaciones que sean ajenas a cualquier valoración propiamente productiva.

Carmen nos permite mirar la experiencia de enseñar y aprender en su estrecha relación con la necesidad y el deseo de ganar la propia vida, acción personal e íntima que vivimos junto a otros. Su relato nos autoriza a pensar sobre las posibilidades que tenemos de narrarnos en relación a otros e identificar la cultura como una construcción que elaborada en el tiempo nos habilita, como seres humanos, para participar de *algo* que nos pertenece a unos y otros, sin exclusividad. El relato de la estudiante nos acerca a lo que permanece vivo en el espacio universitario, a lo que tiene sentido en su vida y trasciende el aprendizaje como adquisición (o compra) y procesamiento de información.

No somos máquinas, aunque la fuerza del mercado —antigua en nuestra historia— intente arrastrarnos y convertirnos en engranajes del lucro y/o el logro de la utilidad. Carmen nos habla de la fuerza interna que permite aprender de uno mismo, de los otros y junto a otros; una fuerza orientada por el deseo de nuevos relatos para la vida en un movimiento que hacemos hasta el último día de nuestra existencia porque, como hemos reconocido, no estamos determinados: estamos en camino.

Esta condición humana es relevante a la hora de pensar e imaginar los procesos de formación en la universidad. Si perdemos la esperanza de que *algo* acontezca en nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje estaremos renunciando a vivir experiencias de *pensamiento vivo*. Al respecto Hannah Arendt (2010, p.215) sostiene: “La manifestación del viento del pensar no es el conocimiento, es la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo”; es decir, la capacidad de pensarnos a nosotros mismos y al mundo en que vivimos no es solo un ejercicio de abstracción, sino que es expresión de la capacidad humana de distinguir cuestiones esenciales para nuestras vidas, para acceder como dice Gadamer (2000, p.45) a “nuestra propia morada”.

La cultura y, en este caso, el conocimiento de la historia es la manera de crear, en nuestra condición de *náufragos*, un lugar en el mundo (Zambrano, 2002, p.70). Es significativo que los estudiantes emprendan esta búsqueda porque en palabras de Lucía Taverni (2004, p.121), “la historia tiene que ver con el sentido del origen” sentido que Carmen busca de acuerdo a sus posibilidades, mostrando en su relato la “esperanza en el otro”, particularmente en sus profesores.

Dice Sábato (2003, p.10) en el prólogo a la novela *Ferdydurke* de Gombrowicz que para el autor:

El combate capital del hombre se libra entre dos tendencias fundamentales: la que busca la Forma y la que la rechaza. La realidad no se deja encerrar totalmente en la Forma, el hombre es de tal modo caótico que necesita continuamente definirse en una forma, pero esa forma es siempre excedida por su caos. No hay pensamiento ni forma que pueda abarcar la existencia entera [...]. Y esta lucha entre estas dos tendencias opuestas no se realiza en un hombre solitario sino entre los hombres, pues el hombre vive en comunidad, y vivir es convivir, siendo las formas que adopta la consecuencia de esa ineluctable convivencia.

Pensando en los procesos formativos dentro de la universidad, quisiéramos apuntar en el sentido de la reflexión que hace Sábato sobre Gombrowicz, pues la vida y lo que hacemos en el transcurso de ella escapan a la forma: por la complejidad de la vida misma y por los movimientos que se requieren para vivir, desde nuestra propia singularidad, junto a otros y otras. Sin embargo, estos procesos son necesarios para que desarrollemos nuestra capacidad de pensamiento, nuestra subjetividad, a través de experiencias de aprendizaje que no estén sujetas a los fines de la economía o de una institución que se somete al mercado, sino que estén fundadas en la creación de nosotros mismos, asumiendo los riesgos de esta aventura porque, tal como se pregunta Gadamer (2000, p.48): “¿Quién ha aprendido realmente si no ha aprendido de sus propios errores?”.

### Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2010). *La vida en el espíritu*. Madrid: Paidós.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández Cruz, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE/Grupo Editorial Universitario.

- Connelly M., y Clandinin D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. (Comp.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J., Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. K. (1989). *La ley de investigación: una introducción teórica a métodos sociológicos*. New York: Prentice Hall.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Vita, A. (2012). *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Ferraroti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 44. 15-40. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>
- Ferraroti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fox Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (2007). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Garí, B. (2006). La vida en el espíritu. En Rivera, M.M. (Coord.), *Las relaciones en la historia de la Europa Medieval* (pp. 205-275). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Heller, A. (1999). *Una filosofía de la historia en fragmentos*. Barcelona: Gedisa.
- Iniesta, M., y Feixa, C. (2006). Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. *Periferia. Revista de recerca i formació en antropologia*, 5. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/periferia.162>
- Jackson, Ph. (1998). El lugar de la narrativa en la enseñanza. En McEwan H. y Egan, K. (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y la educación. Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Lloret, C. (1998). Prólogo. En Pérez de Lara, N. *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas de educación especial* (pp. 11-13). Barcelona: Laertes.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Madrid: Editorial EDAF.
- Pérez de Lara, N. (2000). El pensar del alma, un regalo de la madre. *Duoda. Revista de Estudios Feministas*, 19. 67-88. Barcelona.

- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes.
- Pineau, G. (2008). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 19. 247-165. Sevilla.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda. Revista de Estudios Feministas*, 19. 107-126. Barcelona.
- Pujadas, J. J. (1992). El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos*, 5. Madrid: CIS.
- Sábato, E. (2003). Prólogo. En Gombrowicz, W. *Ferdydurke*. Barcelona: Seix Barral.
- Steiner, G. (2005). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Tavernini, L. (2004). El juego libre de la subjetividad femenina en la invención. *Duoda. Revista de Estudios Feministas*, 26. 119-132. Barcelona.
- Weil, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Trotta.
- Zambrano, M. (2008). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zambrano, M. (2002). *L'Art de les mediacions (Textos pedagògics)*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.