



Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico.

Teaching practices of memorable university professors. The student as an anthropological peer.

Luis Porta,
Graciela Flores,

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 07 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 08 de mayo de 2014

Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2014

Porta, L. y Flores, G. (2014). Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 60 – 73.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico.

Teaching practices of memorable university professors. The student as an anthropological peer.

Luis Porta, luis_porta@hotmail.com
Graciela Flores, gracielaflares9-1@hotmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Resumen

En el presente artículo ofrecemos algunos hallazgos obtenidos en nuestra investigación en torno a las “*buenas prácticas de enseñanza*” de una profesora de la cátedra Introducción a la Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. La docente integra el grupo de “*profesores memorables*” elegidos como ejemplos de buena enseñanza por estudiantes avanzados. En su concepción de enseñanza considera a los alumnos como pares antropológicos, esto se refleja en sus prácticas de enseñanza, donde la trama vincular es prioritaria y presenta dimensiones ético políticas peculiares. A partir de registros etnográficos de clases, entrevista a la docente, diario de campo, testimonios y materiales referenciales, intentamos avanzar en el conocimiento de la buena enseñanza universitaria, puesto que, como sostiene Litwin (2012) la indagación acerca de la buena enseñanza requiere la identificación de buenas prácticas en el aula mediante la investigación empírica.

Abstract

This article discusses some findings from our research on the good teaching practices of a professor of the chair Introduction to Philosophy at Mar del Plata State University, Argentina. Such professor belongs to the group ‘memorable teachers’ signalled as such by their advanced students. She regards her students as anthropological peers, and this is evidenced in her teaching, since she privileges the affective bond and favours certain ethic and political dimensions. We attempt to further our understanding of good university teaching through ethnographic records, an interview to the professor, surveys to the students, a class journal, testimonies and reference materials, for as Liwtin (2012) claims, research into good teaching practices calls for the identification of classroom work and the analysis of empirical data.

Palabras clave

Vínculo antropológico; vínculo pedagógico; profesores memorables; didáctica del nivel superior.

Keywords

Anthropological bond; pedagogic bond; memorable professors; higher education didactics

1. Introducción

El presente artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado “*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 Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, que en los últimos años ha abierto líneas centrales de investigación en torno a la formación del profesorado y la didáctica del Nivel Superior.

Nos proponemos profundizar algunos hallazgos relacionados con nuestra indagación en torno a las prácticas de enseñanza de C, la profesora memorable¹ protagonista de nuestra investigación. La consideración de sus alumnos como “*pares antropológicos*” representa el núcleo de nuestro trabajo, porque esta compleja categoría de dimensiones ético políticas, se concreta en sus prácticas de aula mediante ciertas particularidades que se revelan en la indagación y que configuran buenas prácticas de enseñanza universitaria. Ofrecemos entonces nuestros resultados, tanto en torno al significado de la categoría como sus implicancias en la enseñanza.

El estilo de enseñanza de C se revela como una construcción didáctica que resulta de su constante reflexión en la búsqueda de elementos que contribuyan a la inclusión de sus alumnos en una trama vincular afectiva favorecedora del aprendizaje.

En el marco del pensamiento de Dussel (1980) consideramos que su “*pedagógica*” abandona rotundamente el “*ego magistral*” autoritario propio de la pedagógica moderna (que en la actualidad persiste en algunos ámbitos) porque se sustenta en una perspectiva ética y política basada en la relación cara a cara con el otro, que ante todo es considerado como alguien que merece ser visto y escuchado como un par en su condición de humano.²

Su enseñanza se centra en una perspectiva de la alteridad que intenta alcanzar una inclusión auténtica, puesto que no consiste en subsumir al otro en una totalización hegemónica mediante maneras veladas de imposición de ninguna índole.

En cuanto al vínculo pedagógico, cuando Souto (2000) piensa en torno a la educación en los actuales tiempos de deshumanización, plantea varios interrogantes, entre los cuales nos interesan especialmente los siguientes: cuál es el valor de lo humano en la relación pedagógica, cómo se define el encuentro entre seres humanos en el acto pedagógico, cómo se presenta la humana necesidad de dar lugar al otro para que como alumno crezca, y qué lugar hay para el respeto a las diferencias y derechos de los otros (p. 12). La vigencia de estos interrogantes éticos es indudable, nuestra indagación ofrece hallazgos que podrían considerarse como contribuciones provisionales para responder tales cuestiones, puesto que en el contexto educativo que nos ocupa, el valor de lo humano es priorizado, el encuentro en el acto pedagógico se va definiendo intersubjetivamente a partir de prácticas de inclusión, reconocimiento, acompañamiento y superación de estereotipos en torno a la juventud, se le da espacio al alumno para que crezca, y el lugar del respeto por las diferencias y derechos es concreto y real.

¹ Los profesores memorables son aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza. Es posible identificar prácticas específicas que conforman el quehacer habitual de los profesores memorables, pero también se trata de una cuestión de principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en las formas de intervención que los profesores extraordinarios fomentan en sus clases (Porta, Sarasa & Álvarez, 2011, p. 195).

² Dussel define “*pedagogía*” como “*ciencia de la enseñanza o el aprendizaje*”, y la distingue de la “*pedagógica*” puesto que define a ésta como la parte de la filosofía que piensa la relación cara a cara entre maestro y discípulo (también entre médico y enfermo, filósofo y no filósofo, político y ciudadano, etc.) (Dussel, 1980, p. 11). Usamos este término porque es pertinente en el contexto de nuestro estudio, donde lo vincular es crucial.

C destaca la importancia de construir una trama vincular afectiva, así su estilo de comunicación en la clase tiene ciertas peculiaridades, dado su esfuerzo por encontrar las “*herramientas didácticas*” que le permitan contribuir a que los estudiantes se incorporen al orden del discurso filosófico, de modo de poder compartir tanto códigos discursivos como no discursivos, siempre en el marco del reconocimiento de la alteridad y de la conciencia de que en la relación pedagógica hay un juego de poder entre alumnos y docente, donde el deseo de incorporación del estudiante es importante para contribuir a aumentar su potencia de actuar.

Como habremos de testimoniar a partir de nuestros materiales, sus prácticas de enseñanza no son producto técnico ni encubren gestos impostados, sus convicciones promueven la implicación de la subjetividad de los estudiantes en la experiencia de clase, que es experiencia interpersonal, experiencia intelectual y afectiva. Este enfoque vivencial, reflexivo y crítico nos recuerda una denuncia de Morin (2006) cuando asegura que “*la lógica de la máquina artificial*” ha llegado a regular, entre otros ámbitos de la vida humana, a la educación. Sostiene que esta lógica se ha difundido globalmente generando un pensamiento mecanicista y parcelario, que con la eficacia y la predictibilidad como estandartes, ignora al individuo viviente y su cualidad de sujeto, por consiguiente, ignora las realidades humanas subjetivas (Morin, 2006, pp. 100-103). Según nuestros hallazgos, la enseñanza de C constituye una posición contraria, a modo de “*lógica*” vital o vívida, en definitiva, nada más alejado de los términos “*máquina*” y “*artificial*” o de una enseñanza tecnocrática.

2. Fundamentación teórica. El vínculo antropológico fundante del vínculo pedagógico.

Con respecto al vínculo pedagógico instaurado por el estilo didáctico de C, las consideraciones en torno a la condición humana de Morin (2006) y de Arendt (2007) pueden contribuir a su comprensión. Para el primero, hay una unidad antropológica que refiere a una identidad común, más allá de comunidades, ritos, genes o ideas; y además de una unidad biológica como especie, genética, morfológica, fisiológica y cerebral, existe una “*unidad psicológica y afectiva*” a pesar de la gran diversidad de culturas y personalidades (Morin, 2006, pp. 61-63) y en el caso humano, por ser una especie compleja, existe una gran diversidad individual, diversificación que es también psicocultural: “*Ahora bien, esa multiplicidad, esa diversidad, esa complejidad, son las que también hacen la unidad del hombre*” (p. 63). Según el autor esta unidad puede entenderse como un modo de fundamentar relaciones humanas de fraternidad y solidaridad, para superar el individualismo, que si bien pudo haber favorecido de alguna manera la autonomía y la emancipación, “*significa también atomización y anonimización*” (p. 86). El vínculo antropológico entendido como ligazón entre seres humanos puede contribuir a evitar lo que Morin denomina “*rigideces de la acción*”, “*laxismo de la indiferencia*” así como la “*atomización*” propias del individualismo (p. 103). El empleo del término “*unidad*” no significa totalización ni mismidad hegemónica, porque en tiempos de fragmentación, como afirma Souto (2000) es necesario profundizar temas como el respeto hacia el otro, la integridad del sujeto, así como la solidaridad e integración que son contrarias a la soledad, el abandono y el aislamiento (p.12).

Según Arendt (2007) la principal característica de la condición humana es la pluralidad, con su doble carácter de igualdad y distinción; porque si los humanos no fuéramos iguales no podríamos entendernos y si no fuéramos distintos, no se necesitarían ni el discurso ni la acción para alcanzar entendimiento. Para la filósofa, hay una cualidad humana de ser distinto “*la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos. El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto*” (Arendt, 2007, p. 200). Pero la acción y el discurso necesitan la presencia de otros, “*se dan entre los hombres*” en torno a sus intereses, “*en el significado más literal del inter-est que se encuentra entre las personas y por lo tanto puede relacionarlas y unir las*” (p. 206).

Según Sarason (2002) una obligación de los buenos docentes es la relación con los alumnos, porque la enseñanza conlleva la necesidad de establecer la empatía que posibilita el vínculo, así el docente asume un compromiso con la posibilidad de conmover al otro. Cabe aclarar que al término “*obligación*” lo entendemos como Cortina (2009), quien estima que una manera de

entender el vínculo con el otro, es asumir que ya, previamente, existe un vínculo, una *ligatio*, que *ob-liga*, es decir, los seres humanos, desde esta posición ética, ya estamos ligados, de modo que la construcción de un vínculo pedagógico consistiría en confirmar en el marco de las acciones de enseñanza, esa ligazón. Se trata entonces de elegir no declinar, no desconocer ese vínculo preexistente, y además, actuar para que la relación áulica reconozca y enaltezca ese vínculo. La docente de nuestro estudio decide confirmar esa ligazón antropológica, conmovirse y conmover en la relación educativa.

3. Metodología

En cuanto a los métodos y técnicas empleados en nuestra investigación, abordamos un enfoque interpretativo, en el marco de la investigación cualitativa. En nuestro análisis de las prácticas de enseñanza, coincidiendo con Guyot (2011), asumimos la doble vía investigativa: la vía epistemológica y la vía de la subjetividad, de modo de abordar las prácticas de enseñanza superando el criterio aplicacionista y de introducir la cuestión del sujeto de esas prácticas.

El diseño de la investigación adoptó inicialmente la perspectiva biográfico-narrativa, a la que le sumamos el registro etnográfico micro y macro de clases, que permite un registro detallado y profundo de lo cotidiano de las aulas, ya que coincidimos con Litwin (2008, 2012) en destacar la importancia y el valor de estudiar las clases en su transcurrir, esto implica tener en cuenta las acciones, decisiones e intervenciones de los docentes ante diversas situaciones en sus clases (p. 37).

Hemos utilizado registros de observación, autorregistros, diario de campo, entrevistas y encuestas. Los registros se refieren a la observación no participante consecutiva de todas las clases del primer cuatrimestre 2013, a cargo de la profesora titular de la cátedra Introducción a la Filosofía, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La asignatura es obligatoria para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía y se sitúa en el primer cuatrimestre del primer año del Plan de Estudios. También se ofrece como materia optativa para los profesorados en Letras, Inglés, Historia y Geografía.

En cuanto al grupo de estudiantes que conformó las clases observadas, el mismo estuvo integrado por ochenta alumnos de ambos sexos. Realizamos encuestas a un total de 51 de esos estudiantes: 32 de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía, 17 de Profesorado en Letras, 1 de Profesorado en Historia y 1 de Profesorado en Geografía. La edad de 33 de ellos corresponde a una franja etárea entre los dieciocho y veinticuatro años, 8 entre los 25 y 30 años, 4 entre los 30 y 40 años, 6 entre los 40 y 50 años. Todos los alumnos de Filosofía eran cursantes de primer año de la carrera. Entre los demás estudiantes, el alumno de Geografía cursaba su cuarto año, el alumno de Historia no ofreció esta información, entre los alumnos de Letras, 5 cursaban primer año de la carrera, 2 segundo, 5 tercero, 2 cuarto y 3 quinto año. Es decir, 37 de 52 estudiantes cursaba su primer año de formación universitaria.

En la encuesta se solicitaba a los alumnos en el ítem 1.a, que mencionaran conceptos que en su opinión caracterizaran las clases de Introducción a la Filosofía, en 1.b, que ampliaran con frases breves esos conceptos, en 2.a, que proporcionaran palabras clave que caracterizaran la enseñanza de la profesora C, y en 2.b, que sintéticamente explicitaran el punto anterior.

La codificación del material que hemos seleccionado para este trabajo es la siguiente: EB (Entrevista biográfica a la profesora); EC (Entrevista a la profesora durante el cuatrimestre observado); R (Registros de observaciones no participantes, de los cuales seleccionamos R1, R2, R3, R4, R5, R6 y R9); EE (Encuestas anónimas a estudiantes). Las últimas figuran con el número que empleamos en nuestro análisis, por ejemplo: EE 23, seguido de una letra que indica la carrera (F, L, G, H) a continuación un número que indica el año que cursa, y por último un número que indica su edad.

4. Análisis de Resultados.

4.1. La categoría “par antropológico” en la praxis educativa.

Existen diversas maneras de concebir lo antropológico que C no desconoce, porque se dedica, especialmente, tanto en docencia como en investigación, a la Antropología Filosófica. Su postura no es ni metafísica ni mecanicista, de ningún modo entiende lo humano como una totalización o mismidad. Dos retazos narrativos de clases de C (R2 y R3) que presentamos a continuación, permiten acercarnos a la comprensión de su posicionamiento al respecto.

- a) En una clase (R2) C se encuentra explicando qué es la capacidad problematizadora del hombre, cuando decide explicitar su propia perspectiva:

El hombre es el único ser que tiene problemas, casi diría, por eso es hombre, porque tiene problemas (...). Porque el problema es, vamos a usar un término de un vocabulario contemporáneo, muy foucaultiano por ejemplo, el problema es subjetivante. Tener un problema o problematizar lo real... me convierte en hombre, me hace hombre, no hay ningún hombre previo, el hombre se hace, se construye, se inventa. Bueno, un ingrediente de su invento, es esta capacidad de tener problemas. (R2).

Según Foucault (1993) el hombre es una invención moderna, porque en esta etapa histórica fue convertido en objeto de saber, el surgimiento de la figura del hombre: “*fue el efecto de un cambio en las disposiciones fundamentales del saber*” (p. 376). Como puede inferirse, se trata de una perspectiva que desnaturaliza la condición humana como algo constante, universal y semejante.

- b) En otra clase (R3) encontramos más elementos para comprender la postura de C. Explica al grupo que para Jaspers la comunicación entre los hombres no va de intelecto a intelecto:

[La comunicación] No va por una cuestión noética o intelectual. Sino... Cuidado... Sino, por una comunicación que va de corazón a corazón. Y con esto, a mi criterio...Eh... Jaspers forma parte de un pensamiento espiritualista que yo no comparto. De un pensamiento de fondo religioso, en última instancia que anticipo, yo no comparto. Mi modo de entender esta comunicación de corazón a corazón, y esto sí lo comparto, tiene que ver con el reconocer al otro como par antropológico, reconocer al rostro del otro, como formando parte de una comunidad de pares. Eso no es meramente intelectual. Eso es existencial. (...) Y entonces, a mi criterio, esta comunicación, es en el sentido de reconocimiento del otro, sino no hay comunicación de ningún tipo, si el otro se me pierde de vista, es porque estoy demasiado distraída o demasiado concentrada en un retorno narcisístico que no veo al otro. Desde comunidades de hombres hasta de países, de lo micro a lo macro va lo que estoy diciendo. Esto tiene que ver con la Ética. (R3).

En esta misma clase, un alumno pide que le aclare el significado de la comunicación “*de corazón a corazón*”. La respuesta que C le ofrece nos ayuda a comprender aun más el significado de “*par antropológico*”:

Bien. Significa reconocerlo al otro como un par antropológico, como un ser humano, y en nuestra mutua dependencia, interdependencia. Porque yo soy, por ustedes. No en el sentido cristiano, de poner la otra mejilla y ese relato amoroso. Ella (señalando a una alumna), su alteridad, su no ser C, me devuelve mi ser C, como a ella, mi ser, mi alteridad, porque no soy ella, la confirma en su existencia. Esta cosa antropológica primera, que no tiene nada que ver con el amor al prójimo, es el reconocimiento en la alteridad del otro, más allá de que lo ame o lo putee, después vemos qué hacemos con eso. Hay una primera instancia de mutuo reconocimiento, como pares ontológicos, porque somos seres humanos. Listo. ¿Se entiende? (R3).

Como podemos interpretar, implicar a una alumna e involucrarse ella misma en la explicación, así como usar la primera persona: “*porque yo soy por ustedes*” es una manera de fortalecer el vínculo inclusor de alteridades mostrando la “*interdependencia*” humana. Entonces, estos registros nos han permitido entender que para C, según sus dichos en el retazo narrativo anterior, “*Esta cosa antropológica primera (...) es el reconocimiento en la alteridad del otro*” y que “*Hay una primera instancia de mutuo reconocimiento, como pares ontológicos, porque somos seres humanos*”, consideraciones que nos motivan a realizar una articulación entre su discurso en clase y su narrativa en la entrevista, donde surge la categoría que nos ocupa.

En la entrevista durante la etapa de observación de sus clases, C es precisa al referirse a la importancia que atribuye a la relación con los alumnos:

Para mí la enseñanza es un acto vincular. Para poder lograr la posibilidad de que el otro se incorpore a una experiencia de aprendizaje, es necesario construir una urdimbre vincular, una trama, una red, casi lo podríamos pensar desde la metáfora del tejido. Para que en esa urdimbre podamos todos estar incluidos. (EC).

C profundiza el sentido complejo de esa trama vincular, donde introduce la concepción del alumno como “*un par antropológico*”:

Gestar una trama vincular no está reñido con la actitud ética del docente, por el contrario, creo que es un principio de instalación ética, por lo tanto, generar un espacio vincular no significa gesto demagógico, significa el verdadero reconocimiento del otro como un otro. El afecto se construye a partir de esa primera percepción del alumno como un par, como un par antropológico. (EC).

Puede pensarse que la consideración del estudiante como un par antropológico conlleva un estatus ontológico del sujeto que aprende, como miembro de una comunidad de iguales. Taborda (2011) plantea un concepto ontológico de la comunidad educativa, a la que considera “*comunidad existencial-antropológica*”; se trata de “*una ontología que comprende al cognoscente y al problema de la situación del cognoscente desde su experiencia, desde su ser, desde su existencia*” (p. 254). En la relación educativa se concreta una comunidad de seres que están en el mundo, de modo que, el “*par antropológico*” al que se refiere C, sería: “*el hombre que es con otros hombres*” (Taborda, 2011, p. 256). Pero la ética precede a la ontología misma, según Lévinas (2001), porque el otro nos interpela, así lo más profundamente humano de nuestra identidad es el estar expuestos a esa interpelación, lo que nos hace ser vulnerables. Y esa responsabilidad de estar abiertos a la interpelación del otro, es, según Cullen (2009), una “*pasión*” que anima a los docentes (p. 63).

C decía en el anterior retazo narrativo que la trama vincular “*es un principio de instalación ética*”, que como veremos, ha dado lugar a su actual “*modelo de instalación didáctica*”:

Los años de la práctica de enseñanza me han dado la razón en este modelo de instalación y los mejores resultados se dan o se obtienen allí cuando la relación de aprendizaje ha estado mediada por el vínculo afectivo. Esto significa dos cuestiones que podrían confundirse, dos imágenes, que banalizarían lo que estoy proponiendo, por un lado la perspectiva del guiño demagógico y por otro lado la perspectiva de cierta pérdida de la precisión del objeto de estudio, una cierta facilitación del objeto de estudio. (EC).

C señala que su punto de partida es “*El reconocimiento de esos alumnos como pares, como pares en su condición de sujetos, sin prejuicios, sin algunas imágenes frecuentes en los tiempos que corren (...)*” (EC). Esta concepción alude a un posicionamiento ético y político. En tal sentido, coincidimos con Cullen (2009) cuando asume que “*la enseñanza es una tarea pública regida por principios de justicia*” (pp. 62-63). Entendemos que no habría justicia en el aula, es decir, no sería auténtica la igualdad que representa la concepción de “*par antropológico*” si el punto de partida del docente fuera una visión que ubicara a los estudiantes en una posición de inferioridad naturalizada a partir de ciertas connotaciones despectivas en

torno a su formación previa o a ciertas características que se le atribuyen a la juventud de manera generalizada: “*que están en otra cosa, que no les interesa...*” (EC). C resiste a ese pensamiento único al evitar adherir a la “*visión negativizada de los jóvenes*”, puesto que la entiende como conjunto de visiones naturalizadas que hay que cuestionar. Ese vínculo pedagógico afectivo no significa descuidar el rigor académico, tampoco eludir la responsabilidad de actuar ante la situación actual de sus alumnos:

Nadie ignora las precariedades, sin que esto se convierta en un prejuicio, nadie ignora las precariedades metodológicas que los jóvenes traen, a partir de sus trayectos de formación, con eso hay que luchar y uno lucha eventualmente desplegando todas las armas, olvidando a quién culpabilizar: al sistema, a la escuela media, a ellos que no les interesa... No importa, no importa... Es decir, si nos quedamos en el eterno diagnóstico negativizado de cómo vienen no se genera transformación alguna. (EC)

Esta intención de generar transformaciones se refiere a cambios subjetivos que repercutan en la propia vida de los alumnos, en consiguiente, en su acción transformadora del mundo. Según Cullen (2009) la educación siempre tuvo que ver con la ciudadanía, pero no sólo por ser necesaria para la pertenencia, la autonomía y el cuidado de sí, sino prioritariamente porque “*su sentido más fundante es la responsabilidad de saberse interpelados por el otro*” (p. 110). De tal modo, algunas propiedades de la enseñanza son la “*hospitalidad*”, que es la acogida de la otredad con la consiguiente responsabilidad ante la interpelación del otro, y la “*resistencia inteligente y responsable*” ante formas de pensamiento único (Cullen, 2009, p. 63).

Para C “*construir el entramado afectivo es poner en marcha la voluntad*” (EC). Interpretamos que esta “*voluntad*” no es una mera función racional. No se trata de la voluntad en sentido kantiano, como facultad de la razón que debe operar dominando las “*inclinaciones*” o afecciones. Como señala Taborda (2011) “*antes que en el juicio y en el pensar, las explicaciones de los modos de ser se dan en lo emocional*” (p. 254). Ante los modos de ser de los estudiantes, negativizados por una visión colectiva difundida, C decide desprenderse de “*lo que se dice*” de ellos y valorarlos sin prejuicios. Esta decisión es tanto emocional como racional. Con relación a lo dicho, C aclara:

Hay ahí un presupuesto inicial, que a mi gusto es de carácter ético político. Es ético porque me parece que está devolviendo un modelo de instalación en la docencia, es ético en tanto una manera de ser, una manera de ser que retorna en un modelo de ejercicio, de praxis profesional. Y es político porque hay un juego de poder entre alumnos y docentes, un juego de poder que sostiene la propia praxis, que genera transformaciones en los alumnos y en el docente. (EC)

Estimamos que las anteriores apreciaciones de C se pueden relacionar con el pensamiento foucaultiano. Para Foucault (2006) es necesario pensar la actualidad en la que estamos inmersos, lo que implica ocuparse de tres ámbitos: cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber, como sujetos que ejercemos o soportamos las relaciones de poder y como sujetos morales de nuestras acciones. Este pensar sería como un *ethos*, donde la crítica de los límites que nos son impuestos incluye la posibilidad de rebasarlos. Pero el filósofo también señala que nuestros sistemas prácticos provienen de tres grandes dominios relacionados entre sí: el de las relaciones de control sobre las cosas (el eje del *saber*), el de las relaciones de acción sobre los otros (el eje del *poder*), y el de las relaciones consigo mismo (el eje de la *ética*). Según nuestros hallazgos investigativos, C tiene muy en cuenta esta triple relación al pensar la enseñanza y al enseñar.

Consideramos por todo lo dicho por C hasta el momento, que en su enseñanza la igualdad es el punto de partida, no un objetivo a alcanzar. Esta es una condición que Ranciére (2007) postula como imprescindible para una enseñanza emancipadora opuesta a una enseñanza “*embrutecedora*” que sucede cuando los docentes no asumen la igualdad como factor inicial, adoptando entonces una actitud de superioridad intelectual que confirmaría supuestas incapacidades de los alumnos, situándolos en un plano de inferioridad. C entiende que esas “*disimetrías*” suelen aparecer en las prácticas de algunos docentes:

Uno no sabe exactamente a quién le está hablando ese profesor que no muestra gestos tendientes a tender puentes de comprensión con el alumno. (...). Me parece que ahí hay algo que encierra ciertas cuestiones del deseo de que el otro no llegue a poder conocer lo que yo conozco. *Algunas disimetrías que la práctica docente suele dibujar y que tienen que ver precisamente con juegos de poder que posicionan a profesores y alumnos en roles muy cristalizados.* (EC).

Los alumnos valoran la postura que asume C, como puede verse en la encuesta (realizada a mediados del cuatrimestre, de modo que ya había habido varios encuentros), por ejemplo en 2.a, donde un alumno ofrece conceptos como: “*profesionalidad*”, “*organización*”, “*didáctica*”, pero también: “*no soberbia*” (EE 40- L4 - 21). El hecho de que este concepto aparezca, indica que el estudiante lo valora como positivo, pudiendo pensarse que, o bien ha experimentado clases donde el profesor es soberbio, o bien su creencia previa era que el profesor universitario así lo sería.

Como docente, C reconoce saber más de la asignatura que sus estudiantes, aunque esto no signifique asumir una actitud de superioridad:

Considerar al alumno como un par antropológico no disuelve las jerarquías iniciales en el sostenimiento de la práctica, indudablemente yo sé más filosofía que aquellos que tengo enfrente, lo cual no implica que el primer posicionamiento no sea el reconocimiento de esos alumnos como pares, como pares en su condición de sujetos, sin prejuicios (...). (EC).

Al respecto, la expresión de un alumno en la encuesta es altamente significativa. En 2.b afirma:

“La profesora posee la sencillez de los grandes, la cercanía que sólo puede poseer alguien que se reconoce, eternamente, como aprendiz”. (EE 34- F1 -19). Esta creencia en torno al ser y al hacer de la profesora, esa “*cercanía*”, esa “*sencillez*” de alguien que según el alumno se reconoce “*como aprendiz*”, pueden interpretarse como la concreción del vínculo pedagógico con las características que C intentara lograr.

El hecho de ser capaz de percibir al otro como un igual, no significa borrar identidades ni la responsabilidad del docente ante su compromiso de enseñar. Si recurrimos a Ricoeur (1996) para pensar el posicionamiento relacional de C, al reconocer la alteridad, asume que ella misma es un sí mismo como otro, un sí convocado, que está presente ante la solicitud del otro, como rasgo de responsabilidad y de reconocimiento, como dice el filósofo: “*Porque alguien cuenta conmigo soy responsable de mis acciones ante otro*” (p. 168). Se trata de una potencia de actuar, no de un poder “*sobre*” los otros, sino de un poder-hacer en común, como ejercicio conjunto, que permita desarrollar capacidades *con* otros. En el marco del pensamiento ricoeuriano entonces, estimamos que la identidad de la profesora puede considerarse como “*un sí convocado*”, porque se presenta como un ser con quien se puede contar. Y esta actitud de respeto y disponibilidad se origina en la relación educativa misma, como dice C: “*Porque ahí adelante hay alguien que espera conocer*” (EC).

4.2. Dimensiones constitutivas del reconocimiento de los alumnos como pares antropológicos

En las clases de C se construye paulatinamente una trama vincular antropológico-pedagógica. Pero la inclusión efectiva de los alumnos requiere un “*acompañamiento*” de la materia:

Es necesario el acompañamiento de la materia, y mi mayor objetivo es que la acompañen efectivamente incorporados, transitándola incluidos. Y la incorporación depende de la apropiación del objeto en cuestión, que es complejo. Entonces, (...) las cuestiones metodológicas, (...) sirven precisamente, para que se vean incorporados a un proceso de construcción del saber, y no se trata de momentos aislados, que refieren a la estética o a la dinámica de una clase. En realidad, tienen que ver con la dinámica

de la clase, pero tienen que ver también con el deseo de incorporación permanente.
(EC)

Este “deseo de incorporación permanente”, implica que la profesora realice un “acompañamiento” de los estudiantes, que puede relevarse en diversas dimensiones:

a) *Atención a las actitudes de los alumnos*

C está constantemente atenta a la comprensión de los alumnos y lo hace saber: Chicos, lo que no se entiende, levantan la mano ¿eh? Permanentemente, lo que no se entiende y desde distintos lugares: no se entiende porque no se entiende el contenido, no se entiende o no se pudo copiar... Algo que uno tenga ganas de copiar, sin problema también lo puedo repetir, lo que ustedes demanden. (R2).

Emplea frases como: “Decime si vas entendiendo, si te confundo o si te perdés” (R2); “¿Estamos entendiendo todos? ¿Sí? Bien, sigo” (R2); “El que se pierde chifla” (R2); “El que se pierde me avisa” (R4).

b) *Valoración de las intervenciones de los alumnos*

La participación en la clase hace que el alumno se sienta reconocido como persona y que pueda incorporarse mediante su discurso: *“El deseo de que el alumno entienda genera además, que el otro se incorpore al orden del discurso. Esto va generando la confianza de sentirse reconocido... El que no entra en el orden del discurso se siente ignorado”.* (EC).

C combate la anonimización dándole voz a los estudiantes, acepta todas las preguntas e intervenciones, responde e interactúa con ellos en el momento de la clase que ellos propongan, pero además valora y reconoce explícitamente sus intervenciones diciendo: *“Bien, bien, bien. Para una magnífica primera clase donde han aparecido unas preguntas fantásticas de ustedes, hilvanando los temas, me voy muy contenta”* (R1); *“Está bien la pregunta. Impecable la pregunta del compañero: incorporó el concepto de conciencia al filosofar. Para que haya filosofía en sentido estricto tiene que haber conciencia. Impecable”* (R2); *“Bien. Macanudo. Fenómenos las preguntas”* (R2); *“Impecable. Impecable la pregunta del compañero”* (R2); *“Bien. Excelente respuesta”* (R2); *“Buena pregunta la del compañero”* (R3); *“Interesante la pregunta. La valoro. Además, me gusta”* (R4); *“Fantástico. Fantástico lo que preguntás. Bien, vamos a... ampliar (...). Y está fantástico que vos sigas, que te siga haciendo ruido y que sigas interviniendo y preguntando”* (R5); *“Está muy bien lo que decís. Le contesto al compañero que es una muy buena pregunta”* (R5).

En una clase, ante una intervención de un alumno que manifiesta su propia perspectiva de la filosofía, C le hace saber que para ella es un aporte: *“Bien. No lo había pensado desde la esperanza”.* A continuación, aunque se aleja de lo que está explicando, explicita su intención de incluir la intervención del estudiante y reconoce que está iniciando un debate que merece ser considerado cuando le dice: *“En el juego problemático que abris con la pregunta (...).”*(R2).

En varias ocasiones C mencionó en las entrevistas la importancia de que el alumno “se incorpore al orden del discurso”, de modo que la valoración de la participación estimula esta incorporación. Cabe destacar que la inclusión tiene para C un sentido triple, se trata de: *“la inclusión en la atención, de la inclusión en la participación y de la inclusión en la comprensión. Atención, participación y comprensión al interior de la propia clase”.* (EC).

c) *Disposición ante los requerimientos de los alumnos*

C sostiene una actitud predispuesta a la colaboración y apoyo ante los posibles requerimientos de los estudiantes en todas las clases. En la primera clase (R1) C escribe en el pizarrón su nombre, número telefónico y horarios en que los alumnos la pueden encontrar y dice: *“Me pueden llamar cuantas veces quieran, las cosas no son ornamentales. Son para usarlas. Me pueden llamar las veces que necesiten y aquí está mi mail, que por supuesto, también lo*

pueden usar"; "Ustedes pueden ir preguntando todo lo que quieran permanentemente de cada uno de los tópicos"; al finalizar la clase aclara "Chicos, los veo el lunes que viene y si alguno se quedó con alguna angustia me escribe". (R1).

En otra clase (R4) previa a un parcial, ante una duda manifestada por un alumno dice: "Bien. Por supuesto que cuentan conmigo. El otro día me llamó alguien por teléfono para preguntarme una duda. Perfecto. Así. ¡A Buenos Aires me llamó! Que estaba estudiando... Cuando estudien, me llaman si necesitan. Habrá gastado su buena guita llamando...". (R4).

Como se ha visto, la profesora es consciente de que sus alumnos, de primer año, son principiantes en la vida universitaria. Durante la entrevista C expresó que durante sus años de ejercicio docente ha reflexionado mucho en torno a la manera de enseñar y se ha hecho muchas preguntas que contribuyeron a su actual "construcción didáctica". Una de estas preguntas es fundamental en el contexto de nuestro estudio: "¿El estilo abrume, o el estilo suavizado desde alguna referencia afectiva, lejos de interponer una barrera, incorpora a la construcción?" (EC). Esta pregunta sumada al siguiente retazo narrativo de la entrevista, muestra claramente el sentido de su preocupación por los alumnos: "Bueno, esas preguntas que me hecho a lo largo de una construcción de un cierto ejercicio docente, me han llevado a la conclusión de que son herramientas al servicio de la incorporación del alumno a la clase, al proyecto, al programa, a la carrera". (EC).

El acompañamiento concreto de C recorre de manera axial toda su praxis. En una ocasión, ya sobre el final de la clase, ante un comentario de una alumna que evidenciaba su incompreensión de gran parte de la temática abordada, C quedó en silencio unos instantes y luego dijo "Bien. De nuevo. Responderte es recorrer la totalidad del encuentro", mientras observaba a la alumna. Atenta a su gesto que denotaba alguna turbación, le dijo en tono cordial "No hay ningún problema querida, no hay problema. No es un pase de factura, digo que tenemos que volver atrás. No hay ningún problema". (R1).

En una clase previa al primer parcial, C advierte las inquietudes de los alumnos y dice: "A ver. Para tranquilizarlos. Quiero arrancar pero al mismo tiempo quiero tranquilizarlos". Entonces no inicia el tema del día, sino que detalla nuevamente cada material bibliográfico, lee cada tópico de manera ordenada cronológicamente según se fue abordando en las clases y repite lo que hará la semana siguiente. (R9).

d) Trato cordial y afectuoso

Bain (2007) destaca como elemento característico de los mejores profesores el lenguaje cálido, que "lleva a los estudiantes hasta el interior de la materia, implicándolos intelectual y emocionalmente" opuesto al lenguaje frío que sólo transmite información" (p. 142). Este trato afectuoso es sostenido durante todas las clases.

Cuando alguien pide la palabra, C se la otorga con frases como las siguientes: "Otra pregunta. ¿Querida?" (R1); "Sí querido. Te escucho" (R2); "¿Si querida? Decime" (R3). La actitud de C ante las interrupciones también es cordial y afectuosa. Muestra que nadie pasa desapercibido para ella, aunque signifique una interrupción, toda persona que ingresa recibe su bienvenida, saludo o respuesta. No hay presencias inadvertidas ni solicitudes ignoradas, como hemos registrado en diferentes clases, por ejemplo, cuando una alumna entra al aula, C interrumpe lo que estaba diciendo y la saluda: "Hola querida". La alumna pregunta si se puede llevar un banco. Le contesta afirmativamente y cordialmente, sin mostrar ninguna molestia por la interrupción. (R1). En otra clase ingresa una joven mientras C está exponiendo un tema, con lo cual produce una interrupción. Pregunta si puede llevarse una silla. C responde: "Sí, cómo no querida, fijate si está en buen estado". (R3).

El trato cordial, la amabilidad, las demostraciones de afecto y reconocimiento son elementos que C incluye en su enseñanza de manera reflexiva: "La interrupción con alguna palabra afectiva para el que entra, para el que se está yendo... No representan elementos aleatorios,

anecdóticos, eventualmente forman parte de una construcción didáctica, un estilo naturalmente incorporado en mi propia trayectoria como docente”. (EC)

e) *Adecuación discursiva a las necesidades de los estudiantes*

Cuando C considera que los estudiantes pueden tener dificultades para comprender algún tópico, emplea otro registro discursivo, que les resulte accesible. Aquí se hace patente nuevamente la intersección: saber-poder-ética, en sentido del eje triple foucaultiano del que habláramos:

Si uno sabe y parte de la idea de que el discurso es poder, lo pienso foucaultianamente, uno debe desear que el otro entre al orden del discurso, porque entrar al orden del discurso es poder tomar la palabra, es poder entender de qué se está hablando y eso es una forma de tomar el poder, el poder que implica saber, saber de qué se está hablando. (EC)

Para que los alumnos puedan entender “de qué se está hablando” C modifica el registro discursivo adecuándolo de modo que sea comprensible, como hemos registrado en todas las clases. A continuación ofrecemos dos situaciones de este tipo:

En una clase (R4) explicaba el concepto de orden en el pensamiento mítico. Repentinamente se detiene, observa al grupo unos instantes pareciendo escudriñar en sus gestos corporales dificultades de comprensión y dice:

¿Más fácil? El orden de lo que hay. Lo que hay, parece obedecer a un orden, no es un quilombo absoluto, al día le sigue la noche, a la noche le sigue el día, a la estación seca le sigue la húmeda, por eso puedo cultivar, a la primavera le sigue el verano, esto es legalidad, esto es ciclicidad, este ordenamiento, es puro favor de los dioses. ¿Estamos entendiendo? Fantástico. (R4)

En otra clase (R5) durante una explicación en torno a la palabra poética enmarcada en la relación entre mito y logos, se detiene y expresa:

Las musas, si indagamos parte de su genealogía divina... Sin perderse con esto... ¿Qué es la genealogía divina? La familia. Así como uno tiene un árbol genealógico, es hijo de... bisnieto de... etcétera, los dioses tienen ese mismo quilombo familiar. Las musas son hijas de Zeus y de la diosa memoria, o... tal como está escrito, para no confundirse, en el cuestionario, la diosa Mnemosyne. Bien. (R5)

El acompañamiento de los estudiantes mediante la atención a sus requerimientos, el estímulo a la participación, la valoración de sus intervenciones, el trato cordial y afectuoso y la adecuación discursiva a las necesidades de estudiantes de primer año, según entendemos, configuran prácticas de enseñanza que combinan elementos de una ética discursiva con otros que son propios de una ética que Cortina (2007) denomina “*ética de la razón cordial*”. Como aclara la filósofa, el vínculo lógico-discursivo de la ética discursiva “*no despliega todas las virtualidades del vínculo comunicativo*” porque la comunicación contiene otras dimensiones, que el procedimentalismo ético no reconoce (Cortina, 2009, p.105). El vínculo comunicativo involucra virtudes dialógicas, no sólo se basa en una dimensión argumentativa, “*sino que también cuenta con una dimensión cordial y compasiva, sin la que no hay comunicación*”, es decir, no puede reducirse a un vínculo lógico, puesto que involucra un “*reconocimiento cordial*” (Cortina, 2009, p.112). El reconocimiento de la alteridad en las prácticas de enseñanza de C es el eje del vínculo pedagógico, que involucra tanto el *logos* (lo racional y discursivo) como el *pathos* (las afecciones, lo emocional) de todos los sujetos involucrados en la clase. La profesora se presenta como un miembro más de esta comunidad real de comunicación que se construye en

la clase, en condición de igualdad, puesto que la disimetría de roles no desdibuja el metaprincipio de la ética discursiva.³

5. A modo de conclusión

Nuestros hallazgos nos permiten afirmar que estamos ante buenas prácticas de enseñanza. Lo dicho en la entrevista por la profesora y lo hecho en clase, ofrecen una alta coherencia. De modo que considerar a los alumnos como pares antropológicos no es un principio ético político que sólo se plantea en el discurso. Se plasma concretamente en la enseñanza, que permite que profesora y alumnos compartan progresivamente códigos discursivos y no discursivos durante el transcurso de las clases. El acompañamiento que la docente practica para lograr la inclusión mediante el reconocimiento de la subjetividad de los estudiantes, su actitud superadora de prejuicios sobre la juventud, los medios que emplea para afrontar las dificultades que alumnos de primer año pueden presentar, el afecto con que trata a los estudiantes, van configurando una trama vincular que incorpora a cada uno de los participantes en la interacción áulica. Si bien la perspectiva de los alumnos es un tema que merece ser desarrollado en un próximo trabajo, concluimos presentando algunas de sus opiniones, puesto que sostienen apreciaciones contundentes en torno a su implicación antropológico-pedagógica: “*El pensamiento que nos da la clase mediante el estudio de los temas y la realización de preguntas de forma didáctica y entretenida nos ayuda a crecer, como seres*” (EE 45- L 3 - 20); “*Las clases nos llevan a interrogarnos a nosotros mismos por dónde estamos parados en el mundo, qué somos y cómo somos, para tener una perspectiva fresca sobre el mundo y cómo funciona tanto él como nosotros mismos en sociedad*”. (EE 43- H - 27); “*Las clases a veces me parecen reveladoras porque me hacen conectar los tópicos que nos son dados en la materia con problemáticas que me planteo extracurricularmente en mi vida personal*” (EE 3- F1 - 23).

En definitiva, como piensa Morin (2009) la verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica (también del determinismo y del mecanicismo) puesto que: “*Un racionalismo que ignora a los seres, la subjetividad, la vida, es irracional*” (p. 23). La enseñanza de C pone en jaque este tipo de racionalismo, combate la anonimización, la fragmentación, la exclusión y resalta el respeto por la alteridad, atendiendo simultáneamente toda la complejidad de su responsabilidad académica.

6. Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- Cortina, A. (2009). “Una versión cordial de la ética del discurso” en Ambrosini, C. (Comp.) *Ética. Convergencias y divergencias. Homenaje a Ricardo Maliandi*, Buenos Aires: Ediciones de la UNLa. págs. 101-113
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Sobre la Ilustración*. Madrid, Tecnos.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar.
- Lévinas, E. (2001). *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo XXI.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.

³ Se busca arribar a un consenso en torno a la temática abordada, tanto a nivel formal, atendiendo su exigencia principialista, como a nivel fáctico, mediante el procedimiento ético de activar la razón dialógica manifestada en el discurso práctico.

- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2006). *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Porta, L. Sarasa, M. C. & Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior, en *Revista de Educación* N° 3. Año 2. Mar del Plata: EUDEM-CIMED.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de la representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Souto, M. (2000). Prólogo. La reflexión ética en el campo de la educación y de la formación, en Guriglia, O., Ferry, G., Filloux, J.C. & otros: *La reflexión ética en el campo de la educación y de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas de la Universidad de Buenos Aires (Coedición).
- Taborda, S. (2011). *Investigaciones pedagógicas*. La Plata: UNIPE. Ed. Universitaria.