

COMPROMISO EXISTENCIAL CON LA ENSEÑANZA

Existential commitment with teaching

GRACIELA FLORES*

Universidad Nacional de Mar del Plata/Argentina
gracielaflares9-1@hotmail.com
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4935-0605>

LUIS PORTA**

Universidad Nacional de Mar del Plata-CONICET/Argentina
luisporta510@gmail.com
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5828-8743>

Resumen

El 'compromiso existencial con la enseñanza' es uno de los principales hallazgos de un estudio interpretativo realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. En busca de comprensión de la dimensión ética de la enseñanza universitaria se estudian las narrativas y las prácticas de enseñanza de una profesora memorable de Filosofía que fuera previamente elegida por los estudiantes como ejemplo de buena enseñanza y como tal integra el grupo de profesores memorables identificados por el GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales). El compromiso existencial de la docente está presente tanto en sus dichos como en sus prácticas, éstas se inscriben en el 'modelo del reconocimiento' cuya eticidad se manifiesta en la consideración del estudiante como par antropológico, en la hospitalidad en la enseñanza y en la presencia de generosidad y empatía en el vínculo pedagógico. El entramado interpretativo aborda materiales procedentes de una articulación metodológica entre el enfoque biográfico narrativo y la investigación etnográfica en educación.

Palabras clave

Educación Superior, compromiso, reconocimiento, práctica pedagógica, existencia, enseñanza.

Forma sugerida de citar: Flores, Graciela & Porta, Luis (2019). Compromiso existencial con la enseñanza. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), pp. 289-311.

* Dra. en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Filosofía (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina). Docente Investigadora categoría IV. Integrante del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales). Universidad Nacional de Mar del Plata.

** Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía). Profesor Titular de la asignatura Problemática Educativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro de la carrera de Investigador Científico de CONICET, categoría Independiente. Docente Investigador categoría 1. Director del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) de la mencionada universidad.

Abstract

The 'existential commitment with teaching' is one of the major findings stemming from a hermeneutic study at Mar del Plata State University, Argentina. With the intention of delving into the ethic dimension of university teaching, the narratives and practices of a Philosophy professor were analyzed. This teacher had been singled out by her students as an example of good teaching and had thus come to be regarded as a memorable professor in the context of academic production of the Research Team on Education and Cultural Studies (GIEEC). Existential commitment is indeed present in this professor's practices and narratives and embedded in a 'model of recognition', whose ethic component manifests in the regard of the student as an anthropological pair, the exercise of hospitality and the presence of generosity and empathy in the pedagogical bond. This study discusses materials produced in the methodological articulation of biographic narrative research and ethnographic research in education.

Keywords

Higher teaching, commitment, recognition, pedagogical practice., existence, teaching.

290



Introducción

El 'compromiso existencial con la enseñanza' es una macrocategoría *in vivo* desarrollada en el estudio denominado *Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata*¹. El mencionado estudio constituye la tesis doctoral redactada para el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

El estudio interpretativo se sustentó metodológicamente en la investigación narrativa articulando el enfoque biográfico-narrativo con técnicas de investigación etnográfica en educación. Esta articulación permitió entramar los sentidos y significados provenientes de las narrativas biográficas de profesoras memorables con una diversidad de materiales obtenidos durante el trabajo de campo realizado durante todas las clases de un cuatrimestre. Entre los materiales preexistentes se cuenta con aportes del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina) procedentes de las investigaciones realizadas durante sucesivos proyectos mediante el enfoque biográfico narrativo aplicado al estudio de la didáctica en el Nivel Superior. En el entramado interpretativo se revisitan y resignifican categorías previamente construidas por el grupo y se construyen nuevas a partir de los hallazgos, en un marco conceptual especialmente filosófico.

La metodología de la investigación es cualitativa-interpretativa. La misma permitió entrar en el mundo personal de los sujetos y buscar la objetivación en el ámbito de los significados, como dice Reynaga Obregón

(2003) este tipo de enfoque metodológico “enfatisa la comprensión y la interpretación desde los sujetos y su proceso de significación en contextos educativos concretos, con sus creencias, intenciones y motivaciones” (p. 116). El enfoque narrativo en la investigación educativa se vincula con la hermenéutica filosófica porque interpreta vivencias lingüístizadas y porque pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos que son siempre intersubjetivas, no trascendentales sino concretas y situadas espacial y temporalmente.

El objetivo general de la investigación aspiraba a comprender la dimensión ética de la enseñanza de profesores destacados por los estudiantes en encuestas previas como ejemplos de buena enseñanza. Puesto que entre los objetivos particulares² se buscaba articular lo discursivo con la praxis, es decir, lo que los protagonistas expresaban en sus narrativas al ser entrevistados con la dinámica de la acción en sus prácticas de enseñanza, las técnicas etnográficas resultaron pertinentes, por otra parte se democratizó la investigación al incluir diversos sujetos involucrados en el aula, como estudiantes, adscriptos, becarios, miembros de los equipos de cátedra. También se evitó el monismo metodológico articulando la investigación narrativa con la etnografía educativa y se emplearon los siguientes instrumentos: entrevista biográfico-narrativa a las seis profesoras, grupo focal con las seis profesoras memorables, entrevistas de apertura, entrevistas de focalización, entrevistas flash tanto a las profesoras al culminar las clases como a los estudiantes, encuesta abierta a estudiantes, entrevistas a miembros de las cátedras, grupo focal con adscriptos a las cátedras, registros de observación, registros de audio y video, autorregistros, diario de campo. El tratamiento del abundante material obtenido permitió la progresiva construcción de categorías que expresan hallazgos investigativos en torno a la dimensión ética de la enseñanza universitaria que han dado lugar a varias publicaciones.

En esta oportunidad se ofrecen hallazgos vinculados con las narrativas y las prácticas de enseñanza de Cecilia, profesora ‘memorable’³ a cargo de las clases teóricas de la asignatura Introducción a la Filosofía en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La macrocategoría ‘compromiso existencial con la enseñanza’ aparece inicialmente en la narrativa de Cecilia de este modo:

La educación como hecho ético-político se inscribe en una tarea impenosa: repensar el propio lugar de instalación, repensar el *compromiso existencial* de sostener una praxis de altísimo impacto social, como es el hecho docente; repensar el saber y la acción como resistencia al modelo



des-subjetivante, individualista y narcotizante, que suele atravesar la actual coyuntura antropológica a partir de la vulnerabilidad del colectivo, en el que estamos todos inmersos (Cecilia, 2013)⁴.

Este modo de entender la educación puede considerarse constitutivo de la dimensión ética de la enseñanza porque involucra cuestiones axiológicas y deónticas que se imbrican en las prácticas.

A continuación se abordan en primer lugar los sentidos del compromiso en el contexto del estudio. Luego se explicita el 'modelo del reconocimiento' que constituye el núcleo central del compromiso existencial de la profesora. En esta parte del artículo se presentan las cuatro dimensiones que según los hallazgos del estudio conforman este modelo: el estudiante como par antropológico, la hospitalidad en la enseñanza, la generosidad como valor moral efectivizado en las prácticas de enseñanza y el rol de la empatía como aspecto vital del reconocimiento.

292



Sentidos del compromiso existencial con la enseñanza

En líneas generales, el compromiso puede entenderse como obligación contractual contraída como deber instaurado por la práctica profesional, sin embargo, el significado del 'compromiso existencial' rebasa ampliamente los límites de este tipo de deberes. En cuanto al origen del compromiso, en sentido sociológico se estima que puede surgir de algún incidente en el cual el sujeto forma parte de manera ocasional; sin embargo, como se verá más adelante, en las prácticas de enseñanza de Cecilia el compromiso no es meramente ocasional.

El compromiso según Giraud (2013) puede entenderse teniendo en cuenta sus dos lógicas de acción que dan cuenta de un cuestionamiento o de una evidencia; en cuanto a la primera lógica, es una posición de interrogación que apunta tanto al saber cómo al actuar, en este sentido es parte constitutiva del ser en el mundo. La posición de interrogación no es entonces una pregunta gramatical, se trata de una pregunta filosófica vinculada a algún problema, también filosófico, es decir, que preocupa a lo largo del tiempo y ha tenido y tiene múltiples respuestas, ninguna cerrada y satisfactoria de manera tal que resuelva el problema.

La segunda lógica enlaza evidencia social y compromiso entendiendo por 'evidencia social' al conjunto de creencias que son compartidas como hechos, que no podrían ser puestas en duda porque son compartidas por otros y fundan una orientación de vida, creencias que no parecen poder ser cuestionadas por estar basadas en buenas razones; en

el orden del saber, una evidencia social es una doxa que se sostiene en la recepción y adhesión positiva a 'lo que se dice'. Estas dos 'lógicas' del compromiso han provocado la reflexión en torno a dos interrogantes que se vinculan con la enseñanza: a. ¿Cómo y por qué la pregunta vinculada con algún problema está en el origen del compromiso en el ámbito educativo? b. ¿Cómo y por qué las creencias como 'evidencia social' están en el origen de ese compromiso?

La formulación de estas preguntas conlleva el desafío de afrontar que las prácticas en el ámbito educativo son sociales, contextuales y complejas. Asumir esa complejidad significa tener en cuenta que se trata de prácticas subjetivas que exigen dialogar con las situaciones singulares que presenta la práctica, también significa tener en cuenta que esas situaciones requieren intervenciones de los docentes, vinculadas con su compromiso con su rol docente.

La complejidad también procede de que no hay práctica educativa que no sea política y que no hay práctica educativa sin ética, como dice Freire (2009). Se interpreta que el compromiso existencial de Cecilia significa asumir la mencionada complejidad mediante un posicionamiento ético y político que no es ni ocasional ni contractual.

Teniendo en cuenta que el compromiso con la enseñanza es complejo porque es social, cultural, ético y político, al pensar en las preguntas que están en el 'origen' del compromiso se hacen presentes los interrogantes éticos por excelencia: ¿Qué es lo valioso en la vida? y ¿Qué debo hacer?

Si como dice Castoriadis (1997) la pregunta ¿Qué debo hacer? es esencialmente política y si política es la actividad lúcida y reflexiva que se interroga acerca de las instituciones de la sociedad y aspira a transformarlas, considerar la imbricación entre ética y política es condición de posibilidad para comprender el compromiso existencial de Cecilia con la enseñanza.

Entonces, las preguntas que están en el origen del compromiso, según como las interprete el docente y según cómo actúe al respecto, pueden incidir en que se constituya en lo que Giroux y McLaren (1998) denominan 'autoridad emancipatoria' y que como tal sea portador de un conocimiento crítico, reglas y valores a través de los cuales articula y problematiza su relación con los estudiantes, con su materia y con la comunidad. La autoridad de Cecilia como docente se inscribe tanto en este registro como en el orden de lo que Fallilone (2017) denomina 'educación comunitaria', consistente en prácticas que atienden la 'otredad' y se comprometen y responsabilizan activamente con la libertad de los estudiantes.



En cuanto a la pregunta expuesta como b, las ‘creencias’ que están en el origen del compromiso que en sentido sociológico se asumen como ‘evidencia social’ (Giraud, 2013), no son asumidas como evidencias por Cecilia, su ‘modelo de instalación’⁵ en la docencia excluye el poder hegemónico de las creencias cristalizadas. Ante el conflicto entre lo instituido y lo instituyente, o dicho de otro modo, entre conservación y realización (como polaridades antagónicas) su decisión es remover lo naturalizado por el sentido común o por la opinión de muchos y llevar adelante prácticas contrahegemónicas en beneficio de sus estudiantes. No es por inercia o por la fuerza de lo instituido que Cecilia se compromete con la enseñanza y por consiguiente con sus estudiantes. Como autoridad emancipatoria su conciencia de ciertos elementos que en el nivel universitario atentan contra la subjetividad de los estudiantes le permite transformar condiciones adversas en el ámbito del aula.

294



La cantidad de estudiantes que integran el grupo (más de 80) no le impide combatir la anonimización ni la frialdad que generalmente caracteriza el vínculo pedagógico cuando el grupo es tan numeroso y se trata de clases teóricas; la tradición que caracteriza las clases teóricas como expositivas no le impide instaurar una comunidad donde el discurso circula libremente y cada estudiante es partícipe de la clase mediante intervenciones diversas porque su enseñanza constituye lo que a partir de los hallazgos de la investigación se ha denominado ‘modelo del reconocimiento’.

Entonces, en el origen del compromiso de Cecilia las preguntas son ético-políticas y las creencias no son comunes ni sujetas a la fuerza de lo establecido. Las preguntas con las que se inicia la presentación del compromiso existencial con la enseñanza aluden al ‘origen’ del compromiso, pero en este estudio explicar un origen sería practicar un reduccionismo limitado a causas, además los hallazgos desbordan ampliamente ese aspecto porque permiten comprender cómo se efectiviza ese compromiso en las prácticas de enseñanza.

El modelo del reconocimiento: núcleo de sentido del compromiso existencial con la enseñanza

Durante el trabajo interpretativo el entramado de materiales permitió profundizar los significados y sentidos del compromiso en la enseñanza universitaria, entonces los interrogantes expresados antes como a y b se modificaron, contextualizaron, resignificaron y profundizaron a partir de la configuración polifónica de los hallazgos, puesto que los sujetos sig-

nifican y dan sentido al mundo y a su vida de modo narrativo. Los interrogantes que siguen, que surgieron luego de revisiones de materiales y permitieron orientar la construcción de esta macrocategoría: a. ¿Cuáles son los sentidos del compromiso existencial de una profesora memorable con la enseñanza? b. ¿Qué sentidos entraña un vínculo pedagógico donde el reconocimiento de la alteridad es parte del compromiso existencial? c. ¿Qué sentidos entraña la relación poder-saber como configuradora de subjetividades en el marco del compromiso existencial?

Al preguntarle a la profesora memorable cómo entiende el compromiso existencial con la enseñanza dijo:

La tarea pasa por el *modelo de reconocimiento*: poder ver al otro, atender su palabra devenida en presencia, escuchar su reclamo, confiar en sus posibilidades poéticas, esto es confiar en sus posibilidades de acción (Entrevista Cecilia).

De su narrativa surge entonces una subcategoría central para la comprensión de su compromiso: el modelo del reconocimiento, que consta de cuatro dimensiones, ‘el estudiante como par antropológico’, ‘la hospitalidad en la enseñanza’, la generosidad y la empatía.

295



El estudiante como par antropológico⁶

La inclusión de todos los sujetos en el territorio existencial que es la clase es una meta de la profesora, ha dicho en una entrevista correspondiente a esta investigación que para ella la enseñanza es un ‘acto vincular’ y que procura gestar una ‘urdimbre vincular’ en la cual todos estén incluidos. Al respecto aclara:

Gestar una trama vincular (...) 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* (Entrevista Cecilia).

La consideración del estudiante como un par antropológico contribuye a evitar el laxismo de la indiferencia y la atomización de lo que Cecilia denomina ‘la actual coyuntura antropológica’.

La alteridad de los estudiantes afecta a Cecilia existencialmente, porque como explicaba en una entrevista de focalización, su concepción de ‘vida’ no alude a vivir hechos aislados, la vida no es una sumatoria de hechos anecdóticos sin sentido cohesionante; ella entiende la vida en sen-

tido aristotélico, al *bios* como práctica de la vida en sentido de verdadera continuidad, ese *bios* no es la vida ‘biológica’ sino la vida como existencia. En sentido existencial la vida es relación con el mundo y con los otros, de tal modo puede interpretarse que allí se encuentra el sentido más potente de su expresión ‘compromiso existencial’.

Como se ha mostrado antes, Cecilia considera a los estudiantes como ‘pares antropológicos’, esa ‘primera instancia de mutuo reconocimiento’ (como dijera en otro momento de la entrevista) constituye la red ontológica y ética de la trama vincular. Estas consideraciones se vinculan estrechamente con su ‘enseñanza apasionada’⁷ Cuando se le preguntó en una entrevista flash sobre el sentido que la pasión en la enseñanza tiene para ella, respondió:

296



La pasión conjura efectos narcotizantes de algunas cuestiones contemporáneas. Para sentirnos apasionados, afectados, *es necesario el reconocimiento del otro. No se puede enseñar con pasión si no hay reconocimiento del otro como otro. Hay que descubrir al otro. Estamos muy apurados, yo no sé si estamos realmente comunicados, reconocer al otro es una forma de detener el tiempo, de gestionar un espacio de convivialidad para afectarnos mutuamente. El aula es un espacio de transformación y para afectarnos mutuamente tiene que haber mutuo reconocimiento (Entrevista flash, Cecilia).*

Según Cecilia el reconocimiento es condición de posibilidad de la enseñanza apasionada. Si se tiene en cuenta que para ella la vida es verdadera continuidad, se puede advertir que su ‘modelo de instalación didáctica’ (del que hablara en la entrevista biográfica y en algunas entrevistas posteriores) involucra su compromiso existencial con la enseñanza y con los sujetos estudiantes, lo cual no significa de ningún modo descuidar la rigurosidad académica en cuanto a la enseñanza del objeto de estudio, como ella misma aclarara en una entrevista. El compromiso significa también asumir la responsabilidad de actuar ante la situación actual de sus alumnos.

Ante los modos de ser de los estudiantes, negativizados por una visión colectiva negativa difundida, Cecilia 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, Cecilia 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 po-

lítico 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 (Entrevista Cecilia).

Las anteriores apreciaciones de Cecilia pueden comprenderse mejor recurriendo al pensamiento foucaultiano, sobre todo teniendo en cuenta que la profesora se dedica al estudio de su obra hace décadas (así lo expresa en la entrevista biográfica y así lo explicita en sus clases según figura en los registros de las mismas). Para Foucault (2006) es necesario pensar la actualidad en la que se está inmerso, lo que implica ocuparse de tres ámbitos: cómo los seres se han constituido como sujetos de saber, como sujetos que ejercen o soportan las relaciones de poder y como sujetos morales de las propias acciones. Este pensar sería como un *ethos*, donde la crítica de los límites que son impuestos incluye la posibilidad de rebasarlos. Pero el filósofo también señala que los 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 los hallazgos investigativos, Cecilia tiene muy en cuenta esta triple relación al pensar la enseñanza y al enseñar.

El entramado de poder, saber y ética (en sentido foucaultiano) es visibilizado y tenido en cuenta por Cecilia en sentido crítico. En su modelo de enseñanza no se posiciona como poseedora del poder, es crítica de ciertas ‘disimetrías’ que 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* (Entrevista Cecilia).

Esta narrativa permite aludir a la metáfora del puente y la muralla, tender ‘puentes de comprensión’ es una facilitación del acceso, una invitación al ingreso, es un gesto hospitalario al recién llegado; la muralla es la frontera que evita el ingreso y posiciona a profesores en un espacio protegido del otro, protegido de la necesidad de esforzarse para la comprensión y protegido en su halo de solemnidad académica como si su autoridad estuviera en riesgo si el extraño lo interpela.

Para Cecilia ‘tender puentes de comprensión’ no significa representar la ficción de que no sabe más de la asignatura que sus estudiantes,



el sentido de la paridad ontológica no está en negar su trayectoria y su sabiduría práctica, el sentido es la superación de prejuicios en torno a los estudiantes como ignorantes o inferiores, porque según piensa, su saber no la posiciona en un nivel 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 (...) (Entrevista Cecilia).

Esta posición favorece una buena relación con los estudiantes. Si como dice 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 y así el docente asume un compromiso con la posibilidad de conmover al otro; una manera de conmover al otro es el modelo del reconocimiento que permite a Cecilia confirmar ese compromiso, conmoverse y conmover en la relación educativa.

Con la brevísima exposición de la categoría 'el estudiante como par antropológico' (como una de las dimensiones constitutivas del modelo del reconocimiento), se ha intentado responder una de las preguntas iniciales: ¿Qué sentidos entraña un vínculo pedagógico donde el reconocimiento de la alteridad es parte del compromiso existencial?

La complejidad del interrogante lleva a otra dimensión constitutiva del modelo del reconocimiento: 'la hospitalidad en la enseñanza'.

El estudiante como huésped: la hospitalidad en la enseñanza⁸

El reconocimiento y la hospitalidad son conceptos de relación, por eso en su exposición se articulan la narrativa de la profesora, la narrativa de los estudiantes y los registros de clases (entendidas como narrativas) y en la interpretación se recurre principalmente a la ética de relaciones.

La 'hospitalidad' según Innerarity (2008) es una categoría ética que se revela principalmente como la apertura hacia lo otro y los otros, es el estar accesible y atento a los requerimientos de los otros y del mundo, en ese sentido sería la "competencia ética fundamental" (p. 19). Esta 'competencia' se entiende como 'encuentro' con el otro, se trata de una dialéctica huésped-anfitrión, alejada rotundamente de una subjetividad autosuficiente.



Se ha mostrado que para Cecilia no hay subjetividad autosuficiente, puesto que no es independiente de la alteridad, quien pretendiese tal independencia caería en lo que ella denomina ‘retorno narcisístico’, que atenta contra la convivencia.

La hospitalidad no es considerada por la profesora como competencia sino como condición de la enseñanza:

Para enseñar hay que poder pronunciar ‘tú’ y gestionar el espacio del ‘entre’ que significa un gesto de reciprocidad casi homérica. Hay que acoger al otro, otorgarle su espacio afectivo como *huésped* (Entrevista Flash. Cecilia).

Cecilia no intenta la autoafirmación existencial fabricando una coreografía de autoconfirmación mediante el reconocimiento, su modo de practicar el reconocimiento se inscribe en la dialéctica huésped-anfitrión donde la interpelación del otro es rasgo primordial.

Se aleja rotundamente de la concepción moderna del yo omnipotente y exaltado en sentido cartesiano, como se ha visto considera que la interdependencia existencial hace que cada sujeto confirme su ser en la relación con el otro. Esto sumado a su concepción de vida como *continuum* (como *bios* aristotélico) que resalta la temporalidad humana y por consiguiente la finitud humana, conforma un posicionamiento que en sentido de Innerarity (2008) puede considerarse existencialmente como “la experiencia ambigua de sentirse interpelado y saberse a la vez finito, que es el umbral por el que se accede a un tipo de deberes que ya no utiliza el lenguaje imperativo del poder sino el de la solicitud” (p. 26).

Esta experiencia de quien se siente interpelado y utiliza el lenguaje de la solicitud es acorde a una concepción peculiar de compromiso. Según Giraud (2013): “El compromiso en beneficio de una causa como la *hospitalidad* descansa en una convicción militante que hace del espacio un territorio común a todos” (p. 133).

Este territorio común a todos, en el contexto de este estudio, es el aula. Es el espacio de aparición y es el espacio del encuentro, pero para que lo sea, hay que gestionarlo, hay que habitarlo hospitalariamente, porque: “El aula es un espacio de transformación y para afectarnos mutuamente tiene que haber mutuo reconocimiento” (Entrevista flash, Cecilia).

De acuerdo con Mèlich (2006) la educación es principalmente transformar y transformarse en el acontecimiento educativo, que como relación pedagógica es expresión de la relación humana en sentido amplio y “uno de los efectos de todo compromiso es la transformación de uno mismo y de la relación con los otros” tal como lo expone Giraud (2013, p.



184). En este sentido, las transformaciones suceden en el marco de horizontalidad del vínculo pedagógico, en sentido de paridad ontológica. Un estudiante encuestado dice: “Cecilia es profesional porque demuestra su *compromiso* con su profesión. Ante todo su conocimiento *no demuestra soberbia* en la relación alumno-profesor (...)” (Encuesta estudiantes. 40).

La ética, como solicitud dirigida al ser de quien es diferente de uno mismo, como no-indiferencia, es un des-interés que quiebra la obstinación de ser, que inaugura el orden de lo humano. Como dice Levinas (2001) en esta inversión humana del en-sí y del para-sí, del cada cual para sí mismo en un yo ético, en la prioridad del para-otro, hay una sustitución del para-sí de la obstinación ontológica por un yo que es elección responsable, intransferible e irrecusable, en una inversión radical que se produce en el “encuentro con el rostro del otro” (p. 250). En el marco de este estudio se estima que no hay necesidad de defender la primacía del ser como opuesta a la primacía de la relación ética en sentido levinasiano. No se resigna la complementariedad entre ontología y ética, no se cree que haya que fundamentar un ‘origen’ en la relación humana planteando un enfrentamiento infértil entre lo que está ‘antes’. Si bien para el filósofo el encuentro con el rostro del otro está antes que la ontología, la convergencia entre la igualdad ontológica y la presencia del otro como otro se entraman de tal manera que ambas son inescindibles al interpretar la enseñanza de Cecilia.

300



La generosidad en el modelo del reconocimiento

Un aspecto ético relevante del compromiso existencial de Cecilia con la enseñanza es la presencia de la ‘generosidad’ como un valor moral constitutivo de sus prácticas de enseñanza.

La generosidad es uno de los valores morales que conforman el *ethos*, éste abarca la diversidad del obrar humano y también las convicciones, creencias y actitudes con que se juzga ese obrar. Puesto que como dice Maliandi (2004) mediante el lenguaje se aprehenden los valores del *ethos* en palabras como compromiso, generosidad, confianza, responsabilidad, en la enseñanza de Cecilia estas palabras cobran sentido, no se produce lo que ella denomina ‘retroceso de la palabra’. Además, los hallazgos en torno a la generosidad muestran la existencia de lo que Terrones Rodríguez (2017) denomina ‘*ethos* común’ que se construye desde la perspectiva del reconocimiento del colectivo, de modo intersubjetivo y no se inscribe en la racionalidad instrumental. A continuación se ex-

plicita la presencia de la generosidad en relación con el tiempo y con la energía vital de la profesora.

Cecilia sostiene una actitud predispuesta a la colaboración y apoyo ante los posibles requerimientos de los estudiantes durante todas las clases mediante su respuesta a todas las dudas y consultas, aunque esto signifique emplear gran parte del tiempo de la clase en estas cuestiones. Pero además la generosidad se expresa de modos peculiares.

En la primera clase Cecilia escribe en el pizarrón su nombre, dirección de correo electrónico, número telefónico y horarios en que los estudiantes la pueden encontrar y les 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” (Registro Clase1-IF).

La generosidad adopta el modo de ofrecimiento de su tiempo personal al servicio de los estudiantes. Esta solicitud ante el otro que excede el límite temporal de la clase muestra su compromiso existencial con la enseñanza de manera contundente, la temporalidad del hecho educativo se inscribe en el registro de la propia vida como *continuum*, los sujetos con quienes construye lo que ella denomina el ‘contrato con los afectos’ son incluidos en la materia, son ‘incorporados’ al orden del discurso como intención de la profesora pero también ingresan en la relación intersubjetiva entre pares ontológicos que trasciende la barrera de lo profesional y se imbrica en el espacio vital.

En otra clase (Registro Clase 4) previa a un parcial, ante una duda manifestada por un estudiante, le responde y luego agrega:

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! Alguien que estaba estudiando... Cuando estudien, me llaman si necesitan. ¡Habrás gastado su buena guita llamando! (Risas generalizadas) (Registro Clase4-IF).

La profesora es consciente de que sus alumnos de primer año son principiantes en la vida universitaria. En la encuesta realizada a los estudiantes, se destaca la mención de la generosidad de la profesora (en el punto donde se les pedía que caracterizaran su enseñanza). Los estudiantes emplean también conceptos análogos como ‘servicio’, ‘disponibilidad’, ‘apertura’, que luego explican en narrativas como la siguiente: “La profesora se muestra *abierta y receptiva* ante las necesidades de los alumnos y siempre *dispuesta a cooperar* con los mismos” (Encuesta Estudiantes. 14).





Cecilia es generosa con el tiempo de su clase cuando interrumpe sus explicaciones para dedicarse a recibir al ‘huésped’ (al estudiante), aunque su llegada sea inesperada, es decir, fuera del horario establecido. Durante una clase (Registro Clase 5-IF) la profesora se encontraba desarrollando una explicación de lo que en filosofía se denomina ‘etapa cosmogónica’ cuando entra una estudiante. Cecilia deja de explicar y le habla a ella: “Hola querida... “La estudiante busca dónde sentarse, Cecilia mira si hay sillas vacías al fondo y le dice señalando la silla ocupada con sus pertenencias: “Mirá, acá tenés también. Es incómodo allá...”. Se acerca a la silla donde había dejado sus objetos personales y comienza a retirarlos diciendo: “Mirá, acá...(Ruidos). A mí no me molesta! Poné tus cosas acá. No pongas en el suelo la cartera, parece ser que se va el dinero, se pierden los dólares, la riqueza, la propiedad privada, en el suelo... Ponelo acá mejor”. (Se ríe y se producen risas generalizadas). Cuando la estudiante termina de ubicarse Cecilia dice con el mismo tono amable: “Muy bien. ¿Estás bien así querida?” (Registro Clase 5-IF).

Esta es una de las muchas situaciones en que la profesora no duda en dedicar tiempo a quien ingresa al aula, porque los minutos dedicados no son perdidos, no hay ‘desperdicio’ de tiempo cuando el estudiante es un huésped.

También es generosa con los ocho adscriptos, cede la mitad de las últimas cuatro clases para que ellos puedan desplegar su tema e iniciarse en el camino de la docencia.

Los gestos de generosidad en la clase y la generosidad en el espacio de su vida privada pueden interpretarse en sentido spinozista y en sentido de ‘prodigalidad’ que es un gasto de energía pero no se entiende a modo de mercancía que se dona.

En cuanto al primer sentido, el filósofo dice que por generosidad entiende “el deseo por el que cada uno se esfuerza en ayudar a los demás hombres y unirlos a sí mismo por la amistad” (Spinoza en Tatián, 2012, p. 44). En el modo spinozista de entender la generosidad, la razón y los afectos se complementan, se trata de un afecto activo, un deseo orientado por la razón hacia los otros, es una fuerza productiva de amistad. Según Tatián (2012) se explica como “fuerza que persigue la conservación del otro, porque la perseverancia en el ser (*conatus*) tiene una dimensión colectiva que no se desentiende de los demás sino que los incluye” (p. 45).

Cecilia no administra sus bienes, su vida, su existencia (ni su conocimiento ni su tiempo) como un economista, como un propietario, como un mercader que busca recompensa por lo dado ni como un donante compasivo que se solidariza con la ignorancia y la necesidad de los estu-

diantes. Según Onfray (2014) “la prodigalidad es una virtud de artista” (p. 107). En este sentido, la generosidad (entendida como prodigalidad) es derroche y tiene que ver con la desmesura, es una conducta dionisiaca en la que el gasto es festejo, se opone a la posición de quienes atesoran el tiempo y la existencia en pos del orden y la inmovilidad que les da seguridad e ignoran la pasión, el dinamismo, la risa, la existencia fulgurante que corresponde al artista. Así entendida la generosidad ofrece la posibilidad de interpretar que esa virtud de artista es inherente al modelo del reconocimiento, propio del compromiso existencial con la enseñanza.

El ‘gasto’ de la prodigalidad en esta perspectiva es estético, la generosidad es propia de una estética de la existencia que busca el cuidado de sí y de los otros. Pero también la generosidad así entendida es ética porque si la ‘enseñanza apasionada’ provoca afecciones potenciadoras, el gasto de tiempo y energía conlleva lo que Onfray (2014) denomina ‘lógica del despliegue’ donde la prodigalidad (el regalo), tendría como correlato la suma de fuerza a las fuerzas. Esta generosidad entonces es contraria a la ‘lógica del repliegue’ en la que podrían inscribirse esos docentes que además de no ‘tender puentes de comprensión’, como decía Cecilia, se mantienen alejados afectivamente de sus estudiantes y disocian mente y cuerpo.

La generosidad también involucra el ‘gasto’ de energía corporal. En los registros de clases figura que Cecilia durante cada una de las clases camina, se mueve, nunca se sienta ni adopta una postura corporal de distensión, a excepción de los momentos en que narra alguna anécdota graciosa o hace algún chiste. La profesora se opone fervientemente a esa lógica del repliegue que reserva energía, tiempo, palabras afectuosas, cuando dice:

Yo creo que hay algo del cuerpo que enseña. Hay algo del cuerpo que cautiva la atención. Una especie de vigor, de pasión, de *pathos* en el sentido griego de la afección. No hay que escatimar el sentimiento humano de sentirse afectado por la clase. Yo creo que hay algo ahí, que opera como una forma de contagio, como un entusiasmo de mostrar el entusiasmo, me parece que puede ser una herramienta que entusiasma, amén de convertirse en un elemento que mantiene la atención. (...) En las ideas hay algo muerto. En las ideas y en los conceptos, yo creo que en esto Nietzsche tenía razón, hay algo estático, hay algo cristalizado (Entrevista Cecilia).

A partir de esta narrativa puede comprenderse la noción de ‘gasto’ como generosidad (prodigalidad) de energía corporal, como derroche de esfuerzo físico que vitaliza las ideas y los conceptos que pierden su carácter cristalizado para pasar a ser ideas en movimiento, despliegue que



entusiasmo y afecta a todos los presentes en la clase. No hay reserva de energía, hay voluntad de que todos permanezcan incluidos en la clase mediante todas las ‘herramientas’ disponibles, y una de ellas es el esfuerzo de la profesora. Como decía Cecilia ya en la entrevista biográfica: “El esfuerzo... Uno deja la vida y el chico entiende” (Entrevista biográfica).

Este compromiso que combina esfuerzo corporal en el sentido de movimiento, desplazamiento por el aula, modulación de la voz, escritura en el pizarrón, escucha atenta de la voz de los estudiantes y respuestas pertinentes que conllevan la apertura al diálogo, implican movimiento de ideas, es decir, se trata de la combinación de su conducta observable y su conducta no observable lo que otorga pleno sentido a su expresión (citada anteriormente) que alude a ‘dejar la vida’ en la clase.

La entrega como derroche de su vitalidad, es una continuidad en la narrativa de Cecilia, no se trata de elementos aleatorios ni anecdóticos, la persistencia de la prodigalidad en ese sentido está presente en la primera entrevista (biográfica), en la entrevista durante la etapa del trabajo de campo en el aula y en la entrevista de focalización.

El valor pedagógico del esfuerzo, de la prodigalidad de la propia energía corporal de Cecilia es del registro existencial y su sentido se profundiza en el siguiente retazo narrativo de una entrevista de focalización:

Yo creo que el *ejercicio docente es una forma de entrega*, de esa entrega afectiva. Y me parece que la entrega va a fondo, uno pone todo lo que tiene de sí para poner. Entonces también pone el cuerpo, pone otros elementos que la pura concatenación de ideas (Entrevista Focal 1. Cecilia).

Esta creencia de la profesora en torno al ‘ejercicio docente’ como ‘forma de entrega’ se efectiviza mediante la generosidad en los sentidos antes explicitados y mediante la empatía en sentido filosófico.

La empatía en el modelo del reconocimiento

El despliegue de energía durante las clases, según Cecilia puede generar una adhesión, un contagio del entusiasmo (una forma de sintonía) si es que se ha logrado un espacio común donde circula el afecto:

Me parece que allí donde se despliega energía puede darse una adhesión contagiosa, si se pueden generar las condiciones de posibilidad de una *empatía*. Si se logra fecundar un espacio común donde circule el afecto, (...) me parece que esos climas son contagiosos. La empatía es una forma de reunión, una forma de estar en una sintonía semejante. Si se



logran las condiciones de posibilidad de una práctica docente donde circule la energía, el afecto, la comprensión del objeto que se ha recortado, hay placer. Hay placer. Resulta una experiencia placentera. Y se da. Se da. Yo veo alumnos entusiasmados, contagiados. Porque se ha generado el clima del contagio. Por contacto se contagia de algo que el otro posee (Entrevista Focal 2. Cecilia).

Según los hallazgos investigativos Cecilia logra que ‘las condiciones de posibilidad de una empatía’ se produzcan, así como se produce el ‘contagio’ entendido por ella como ‘la posibilidad de convergencia’, como ‘forma de reunión’, como ‘forma de estar en una situación semejante’. Se han desarrollado hasta aquí dimensiones del modelo del reconocimiento, pero falta el abordaje de la empatía en la enseñanza puesto que es una dimensión del reconocimiento que permite profundizar el sentido de la intersubjetividad en el compromiso existencial de la profesora.

La interpretación de la empatía requiere tener en cuenta especialmente que en la narrativa de Cecilia se advierte que para ella empatía y ‘contagio’ del entusiasmo y la pasión no significan lo mismo.

Para profundizar el significado de la empatía inicialmente cabe mencionar que el término alberga una pluralidad semántica que es necesario clarificar. En tiempos cercanos se ha diferenciado la simpatía (en sentido humeano) de la empatía y ésta se ha considerado como concepto epistemológico, como concepto ético, y como concepto con derivaciones políticas, pero no sólo se trata de un ‘concepto’, también puede entenderse como una emoción social, más precisamente, como lo que Elster (2002) denomina ‘emoción de interacción’, puesto que el sujeto experimenta el concepto, es decir, la vivencia de la empatía es experiencia vivida y como tal es cognitivo-afectiva.

La empatía puede entenderse como el resultado de una sobreestimación de la similitud entre el sujeto que observa y el que es observado de modo que esta sobreestimación es condición para que se produzca la empatía, por lo cual la empatía a su vez requiere cierto control para no concebir a los otros como similares, entonces, tal como lo afirma Breithaupt (2011) “el desafío de la empatía consiste en producir la no similitud” (p. 87)¹⁰.

La empatía no ocurre por sobreestimar similitudes ni conlleva el desafío de producir la no similitud. La igualdad ontológica aludida por Cecilia no es una ‘sobreestimación’ sino el reconocimiento de la paridad entre sujetos vivientes, es paridad ontológica. Siempre hay alguna diferencia que actúa a modo de límite, pero difuso y permeable, entre dos seres iguales pero diferentes que se afectan mutuamente, porque es en la



intromisión del otro donde el imprevisto de la alteridad se inyecta en el sí. En el encuentro con el otro se produce un desajuste del ser en la detección de la alteridad, la empatía no es una percepción engañosa ni asemejadora.

En la relación intersubjetiva la empatía no produce ni la similitud ni la diferencia, lo que produce es una ‘alteración’ de la relación. La empatía es una llamada de atención recíproca, es una ‘apertura’ del propio ser hacia el otro, se trata de una atención inclusiva e incluyente, un ingreso a la alteridad. Es decir, pensar que la empatía es un contagio emocional sería reduccionista y simplista. Se estima que también puede ser una forma de conocimiento del otro, porque también es un ‘padecer’ con el otro, es sentirse afectado por las afecciones del otro pero como hemos dicho, es un ingreso a la alteridad, no como violencia epistémica sino como atención incluyente.

306



Una situación de aula (Registro Clase 3), sumado a la narrativa de Cecilia en la entrevista orienta, ante la multiplicidad de sentidos de la empatía, a priorizar el sentido de la misma como ‘atención incluyente’. Cecilia decía a los estudiantes:

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* (Registro Clase 3-IF).

Para la profesora es necesario no ensimismarse y ‘ver’ al otro. Esa mirada refiere a la empatía como atención incluyente ya que la receptividad de la alteridad aleja al sujeto de lo que Cecilia denomina ‘retorno narcisístico’, es decir, del retorno a lo que para Innerarity (2008) en su ética de la hospitalidad es “la tendencia natural a la propia redundancia, a parecerse demasiado a sí mismo” (p. 21).

Cecilia ofrece en su narrativa su manera de entender la relación entre empatía y enseñanza como acontecimiento pedagógico y ético que involucra la posición del docente, la presencia de los estudiantes y el discurso:

En las clases a mí me parece que acontece algo intenso. ¿Por qué? Porque algo los toca, algo los roza. Hay, por la dinámica de las clases, *algo del orden de la empatía que se genera*. Hay algo del orden de grupos de alumnos que permanecen años y años cerca de la cátedra, como si la cátedra se convirtiera en un lugar de contención, de aprendizaje. Entonces, lo que yo veo que acontece, lo que yo veo que adviene es algo nuevo, algo bueno, algo que enriquece desde esa perspectiva hay advenimiento, hay acontecimien-

to. *Hay algo que se genera entre el discurso y la posición del docente y ellos que están allí esperando y dispuestos a dar. (...)*. Se generan muchos *espacios de libertad* sin que se pierda una cosa, de todos modos, muy precisa en lo que refiere la transmisión del conocimiento y demás; pero se dan en un *clima de rigurosidad pero de afecto*. De rigurosidad pero al mismo tiempo de *distensión vincular* (Entrevista Focal 1. Cecilia).

La empatía como llamada de atención recíproca y como apertura a la alteridad se plasma en la vivencia de Cecilia como algo ‘intenso’ que acontece por la dinámica de las clases, puesto que la presencia del afecto genera un clima de ‘distensión vincular’. Este clima conlleva un fuerte sentido pedagógico de la empatía, lo que Mèlich (2006) denomina ‘compatía’, término entendido por el filósofo de la educación como ‘compasión’ que no es lástima por el otro sino ‘pasión compartida’, de modo tal que no se permanece impassible ante los sentimientos del otro, ya sea de angustia, sufrimiento, alegría o felicidad. Entonces mediante la empatía el docente no permanece impassible tampoco a otros sentimientos de los estudiantes que podrían generar un clima de tensión vincular. Este es otro sentido de la empatía coherente con la hospitalidad en la enseñanza.

Por cuestiones de espacio no se transcriben aquí las numerosas narrativas de clases donde la empatía se expresa en el uso de lenguaje coloquial, la apelación al humor para sostener la atención y mantener el clima distendido, la inclusión de ejemplos de la vida cotidiana, la repetición de conceptos para facilitar la toma de apuntes y la escucha atenta.

La empatía se expresa como sensibilidad pedagógica que le permite generar el clima propicio para el ‘vínculo distendido’ y comprender cómo se sienten los estudiantes al escuchar por primera vez expresiones del lenguaje filosófico, porque como nos decía en la entrevista, piensa que quien no puede ingresar al orden del discurso ‘se siente ignorado’.

La profesora responde al llamado del otro que espera conocer, tendiendo ‘puentes de comprensión’ como también decía al ser entrevistada, porque piensa que hay que *desear* que el otro llegue a conocer. Entonces, se puede interpretar la empatía como apertura del propio ser hacia el otro y como pasión compartida, puede incluirse entre las “herramientas al servicio de la incorporación del alumno a la clase, al proyecto, al programa, a la carrera” (Entrevista Cecilia).

Otro sentido de la empatía complementa los expuestos, Sennet (2012) entiende la empatía como ‘forma de implicación’. La empatía genera vínculos que permitan el advenimiento de ‘algo nuevo, algo bueno’, como dice Cecilia, esa novedad y beneficio advienen porque la apertura a la alteridad hace que haya atención al otro e implicación subjetiva, enton-



ces la clase es el espacio del encuentro, porque como dice Sennet (2012) “tanto la simpatía como la empatía transmiten reconocimiento y ambas generan un vínculo, pero una es un abrazo, mientras que la otra es un encuentro” (p. 40).

La empatía en la ‘trama afectiva’¹¹ instala una plataforma vivencial común y compromete la implicación, así contribuye a la resistencia contra el ‘modelo des-subjetivante, individualista y narcotizante, que suele atravesar la actual coyuntura antropológica’ como dice Cecilia en el relato narrativo con que se inicia el abordaje del ‘compromiso existencial con la enseñanza’.

A modo de conclusión

308



La comprensión de la dimensión ética de la enseñanza universitaria se ve favorecida mediante la macrocategoría ‘compromiso existencial con la enseñanza’ que se concreta en ‘el modelo del reconocimiento’ e incluye la consideración del estudiante como par antropológico y la hospitalidad en la enseñanza y conlleva la generosidad y la empatía.

El modelo del reconocimiento conlleva prácticas de enseñanza orientadas a lograr la efectiva inclusión de los estudiantes en la dinámica de la clase, mediante las peculiares características que logra imprimir Cecilia al vínculo pedagógico como construcción conjunta, sustentada en una posición ética no excluyente de lo epistemológico, que asume la subjetividad del estudiante como alguien cuya calidad ontológica es la misma de quien enseña. No se trata de ninguna homogeneización que subsumiría al otro en una mismidad, sino que incluye a los estudiantes en una misma trama vincular sin estratificación jerárquica que los menosprecie.

El reconocimiento se traduce en implicación comprometida con la alteridad, donde los otros no son meros *alter ego* sino seres que por su sola presencia convocan a quien como docente está dispuesta a sentirse convocada porque es consciente de que en las instituciones educativas los vínculos con los sujetos pueden constreñir las posibilidades de reconocimiento.

La vida en el aula está imbuida por la hospitalidad, en analogía con la hospitalidad en otras relaciones humanas ésta conlleva una racionalidad que no se identifica con el dominar sino con la apertura y la receptividad. La hospitalidad involucra el orden de la afección, no sólo es un hacer sino también un padecer con el otro. Es decir, implica la sensibilidad suficiente como para aceptar la interpelación de la alteridad, en un interjuego complejo entre afecto e intelecto, esa trama vincular contrasta

con la hostilidad de prácticas que excluyen y menosprecian a los estudiantes en su condición de sujetos.

La generosidad como valor moral constitutivo de la dimensión ética de la enseñanza se presenta como prodigalidad y se combina con la empatía que permite la consolidación de un vínculo pedagógico peculiar que incide en las vivencias subjetivas de los estudiantes. Tanto la empatía como la generosidad son valores de acciones, es decir, valores morales no abstractos sino actualizados (puestos en acto) en las prácticas de enseñanza de Cecilia.

Los hallazgos que se han explicitado contribuyen a comprender la multiplicidad de sentidos de la dimensión ética de la enseñanza y alientan a continuar esta senda investigativa en busca de conocimiento de lo que los mejores profesores piensan, sienten, dicen y hacen en sus aulas.



Notas

- 1 Tesis Doctoral redactada por Graciela Flores, dirigida por el Dr. Luis Porta, defendida públicamente en abril de 2018 en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, calificada con 10 y recomendación de publicación.
- 2 Los objetivos particulares del estudio eran los siguientes: Identificar continuidades y rupturas entre “lo discursivo” de las (auto)biografías de las profesoras memorables y las dinámicas “de la acción” de la práctica misma. Analizar las características de la dimensión ética de la enseñanza universitaria en las prácticas de enseñanza de profesores designados como memorables por sus alumnos en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Analizar categorías asociadas a la dimensión ética de la práctica docente de las profesoras memorables a partir del registro etnográfico en las aulas.
- 3 Numerosas publicaciones de los miembros del GIEEC dan cuenta de la génesis de esta categoría que proviene de hace más de una década, brevemente aclaramos que los ‘profesores memorables’ son aquellos elegidos por estudiantes avanzados de carreras de profesorado como ejemplos de buena enseñanza y diversos rasgos peculiares de sus prácticas han sido destacados por los estudiantes oportunamente.
- 4 El retazo narrativo corresponde a la desgrabación de la participación de Cecilia en las “VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado” realizadas en septiembre de 2013 en la Universidad Nacional de Mar del Plata, organizadas por el GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) en el panel denominado “Conversación a cuatro voces: Vida, pasión y enseñanza”.
- 5 “Modelo de instalación” es una expresión de Cecilia que aparece en la entrevista biográfica y también en la entrevista en profundidad cuando alude a su estilo pedagógico, a su manera de entender la enseñanza y a su manera de enseñar.
- 6 Esta categoría fue abordada en profundidad en: Porta, L. y Flores, G. (2014). “Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico” en *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol 5 (2), 60-73. España, Universidad de Granada. Ofrecemos aquí una muy breve resignificación.

- 7 La “enseñanza apasionada” es una macrocategoría del estudio interpretativo que no se aborda en este espacio.
- 8 Se resignifica brevemente esta categoría que fuera abordada en Porta, L. y Flores, G. (2017). “La hospitalidad en profesores memorables universitarios” en *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 16 N° 30, 15-31. Chile, Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- 9 En el estudio interpretativo esta idea es válida para el microespacio de la clase, aunque el sociólogo se refiere al compromiso con causas vinculadas con los refugiados, con situaciones de vulneración de derechos, es decir, realiza una generalización a escala mundial.
- 10 Según Breithaupt (2011) el descubrimiento de las neuronas espejo le otorga peso a la hipótesis de la similitud intersubjetiva como fundamento de la empatía (p. 59).
- 11 La trama afectiva ha sido mencionada varias veces por Cecilia en diversas entrevistas a lo largo del tiempo.

Bibliografía

310



- BREITHAUPT, Fritz
2011 *Culturas de la empatía*. Madrid: Katz.
- CASTORIADIS, Cornelius
1997 *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- ELSTER, Jon
2002 *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós.
- FALLILONE, Emiliano
2017 Buscar y forjar una identidad latinoamericana desde el aula. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 22, 233-253. Quito: Universidad Politécnica Salesiana (UPS).
- FOUCAULT, Michel
2006 *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- FREIRE, Paulo
2009 *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GIRAUD, Claude
2013 *¿Qué es el compromiso?* Buenos Aires: UNSAM EDITA
- GIROUX, Henry & MCLAREN, Peter
1998 *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- INNERARITY, Daniel
2008 *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- LEVINAS, Emmanuel
2001 *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- MALIANDI, Ricardo
2004 *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- MÉLICH, Joan-Carles
2006 *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- REYNAGA OBREGÓN, Sonia
2003 Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y las historias de vida. En R. Mejía y S. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 123-154). México: ITESO.

- ONFRAY, Michel
2014 *La escultura de sí*. Madrid: Errata naturae.
- SARASON, Seymour
2002 *La enseñanza como arte de la representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SENNET, Richard
2012 *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- TATIÁN, Diego
2012 *Spinoza, el don de la filosofía*. Buenos Aires: Colihue.
- TERRONES RODRÍGUEZ, Antonio
2017 La construcción de la intersubjetividad desde la hermenéutica trascendental. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 22, 175-192. Quito: Universidad Politécnica Salesiana (UPS).

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2018

Fecha de revisión de documento: 20 de febrero de 2019

Fecha de aprobación de documento: 25 de abril de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2019

311

