

ENSEÑANZA Y FILOSOFÍA. EXPERIENCIA Y DESAFÍO
A PARTIR DE PERSPECTIVAS DE PROFESORAS UNIVERSITARIAS
MEMORABLES

Teaching and Philosophy. Experience and challenge
from the perspective of memorable university
faculty

*LUIS PORTA**

Universidad Nacional de Mar de Plata/Argentina
luis_porta@hotmail.com

*GRACIELA FLORES***

Universidad Nacional de Mar de Plata/Argentina
gracielaflares9-1@hotmail.com

Forma sugerida de citar: Porta, Luis, & Flores, Graciela (2017). Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Alteridad*, 12(1), pp. 257-278.

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular regular con dedicación exclusiva en el Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar de Plata. Investigador Independiente de CONICET. Argentina. Docente Investigador categoría 1. Director de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar de Plata.

** Profesora en Filosofía. Especialista en Docencia Universitaria. Becaria de Formación Superior. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la mencionada universidad.

Resumen

El presente trabajo forma parte de la producción del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata que desde hace quince años ha generado una importante dinámica de trabajo que reconoce en la Nueva Agenda de la Didáctica y la perspectiva crítica de la enseñanza con énfasis en la investigación biográfico-narrativa el eje de su trabajo investigador. En este caso, ponemos de manifiesto la perspectiva de dos profesoras memorables de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, en torno a la enseñanza de la filosofía. Ambas integran un grupo de profesores destacados por sus estudiantes como ejemplos de buena enseñanza. Intentamos comprender las expresiones de docentes con décadas de experiencia para aportar elementos que contribuyan a revisar, resignificar, cuestionar y revitalizar nuestra manera de entender la enseñanza. Nos ocupamos de los sentidos inherentes a un modelo de instalación en la enseñanza de la filosofía que es coherente con una concepción de la Filosofía como experiencia y como desafío. A partir de sus voces visibilizamos su enfoque ético-político que expresa un peculiar compromiso existencial, que prioriza la trama vincular afectiva y revela una implicación intelectual y emocional con los sujetos estudiantes, cuyas voces también son recuperadas en nuestro trabajo para ofrecer una perspectiva polifónica. Esas voces, se condensan a partir de la utilización de una variedad importante de instrumentos: entrevistas biográficas, registros etnográficos, grupos focales, encuestas a estudiantes y grupos focales a miembros de la cátedra de las cuales los profesores memorables forman parte.

Palabras clave

Enseñanza, Filosofía, compromiso existencial, trama vincular afectiva.

Abstract

The present work is part of the production of the Research Group on Education and Cultural Studies of the National University of Mar del Plata, which for fifteen years has generated an important work dynamic that recognizes in the New Agenda for Didactics and the Critical Perspective Of the teaching with emphasis in the biographical-narrative investigation the axis of his research work. This work explores the perspectives of two memorable university professors in regard to the teaching of philosophy at Mar del Plata State University, Argentina. Such professors have been signaled by their students as examples of good teaching. Rooted in their experience, we hope their narratives may contribute to the revision, resignification, questioning and revitalization of our own understanding of teaching. We intend to illustrate their ways of addressing Philosophy on the basis of treating such discipline in terms of experience and challenge. Such ethical and political stance implies a particular existential commitment that privileges the affective bond and reveals an intellectual and emotional involvement with the students, whose stories are also considered in an attempt to build a polyphonic approach. These voices are condensed from the use of a variety of instruments: biographical interviews, ethnographic registers, focus groups, student surveys and focus groups to members of the chair of which memorable teachers are part.

Keywords

Teaching, Philosophy, existential commitment, affective bond.

Introducción

Este artículo forma parte de la producción del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar

del Plata, Argentina. Desde hace quince años este equipo ha generado un espacio de alta visibilidad y proyección en términos de lo que algunos autores han denominado la Nueva Agenda de la Didáctica del Nivel Superior, como rupturizadora de la matriz clásica de enseñanza y aprendizaje con aportes centrales de la investigación narrativa. En este sentido, se ha reconocido la categoría nativa profesor memorable, para dar cuenta de aquellos docentes que, seleccionados como profesores promotores de “buena enseñanza” han dejado huella en la formación de sus estudiantes. Las líneas de investigación trabajadas han centrado su análisis en cuestiones que se corren de la centralidad de los contenidos y hemos prestado una mayor atención a categorías que, anidadas en los relatos de los profesores, han prestado atención a los afectos, las emociones y las pasiones que se ponen en juego en las aulas universitarias. Este trabajo tiene por objetivo capturar las voces de dos profesoras de la carrera de Filosofía consignadas como memorables por sus estudiantes como ejemplos de buena enseñanza con el fin de comprender aspectos relacionados a sus vidas en las aulas como modo de poner en valor experiencias que aportan elementos que contribuyen a revisar, resignificar, cuestionar y revitalizar modos de entender la enseñanza. De acuerdo a la perspectiva de trabajo que tenemos, hablamos de una investigación en contexto y situada que implica fuertemente a los investigadores y que otorga voz y audibilidad a voces nunca escuchadas. No partimos de hipótesis cerradas, sino de preguntas abiertas que nos permiten interrogarnos acerca de ¿cuáles son los sentidos otorgados y las implicancias en las prácticas de las docentes memorables de la carrera de Filosofía en relación a la enseñanza en las aulas universitarias? ¿cómo es el modelo de instalación que ponen de manifiesto en las prácticas de aula y que permiten un centramiento en la experiencia de la enseñanza de la Filosofía?. La importancia y actualidad del tema se encuentra en dos cuestiones centrales: la primera, asociada a lo temático-conceptual que recupera la centralidad de los estudios críticos sobre la enseñanza y sus prácticas desde una perspectiva que presta especial atención a dimensiones afectivas y emocionales en la enseñanza universitaria y, la segunda ligada a lo metodológico que significa aportar desde la perspectiva biográfico-narrativa otros sentidos al vínculo entre vida, profesión y prácticas docentes. Es de destacar que estas investigaciones se realizan en contextos de formación del profesorado, con lo cual reviste de vital importancia el lugar de las voces y experiencias docentes como catalizadoras de nuevas formas de articular enseñanza y formación docente. Desde lo metodológico, nuestras investigaciones se definen como cualitativas, de corte interpretativo con utilización de una variedad



de instrumentos que expanden los sentidos sobre los que se analizan las experiencias en las aulas de los docentes memorables. A los efectos de dar cuenta de la polifonía de voces de las clases de estos profesores memorables se utilizarán registros provenientes de los siguientes instrumentos de investigación: entrevistas biográfico-narrativas; registros etnográficos de clases; entrevistas focalizadas y encuestas a estudiantes.

En el artículo, entramamos y visibilizamos a partir de las voces expandidas de profesores memorables su enfoque ético-político que expresa un peculiar compromiso existencial, que prioriza la trama vincular afectiva y revela una implicación intelectual y emocional con los sujetos estudiantes.

260



Problematización

Con la intención de problematizar la idea de enseñanza como transmisión, como apelación unilateral a lo intelectual, como campo aséptico o neutral y como topos de características universales (problematización necesaria cuando se trata de enseñar Filosofía) ofrecemos nuestros hallazgos interpretativos que surgen de un interrogante: ¿Cómo entienden la enseñanza de la filosofía los profesores universitarios memorables?

En primer lugar aclaramos que los “profesores memorables” son aquellos que dejan huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza, y si bien es posible identificar prácticas específicas habituales de estos profesores, también existen principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza que se manifiestan en las formas de intervención que fomentan en sus clases (Porta, Sarasa y Álvarez, 2011).

En el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)¹ nos encontramos estudiando la enseñanza de algunos profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Estos docentes fueron identificados a partir de encuestas estudiantiles, del conteo de frecuencia de los profesores mencionados como ejemplos de buena enseñanza por estudiantes avanzados de las carreras de profesorado de la mencionada universidad se identificó a un grupo de diez profesores, dos de ellos, de filosofía.

Se recurrió a las narrativas de dos profesoras memorables para mostrar singularidades en lugar de buscar generalidades, por un lado, porque se cree que para comprender la enseñanza, como dicen Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) “Es preciso partir por reconocer el valor de lo vivido” (p. 153), de tal modo, acercarnos a la mirada de do-

centes de filosofía con décadas de experiencia puede aportar elementos para revisar, resignificar y cuestionar nuestra manera de entender la enseñanza. Además, si bien se trata de perspectivas subjetivas, los relatos están situados en relación con otros y se organizan con el lenguaje propio de un grupo buscando un sentido compartido, entonces lo que podría ser pensado como individual, se presenta mediatizado por lo colectivo. No compartimos ni una visión tecnocrática ni un enfoque esencialista de la enseñanza (Mc Ewan, 2005) porque se trata de prácticas cambiantes y en cierto modo, territorializadas.

Se intenta desnaturalizar concepciones cristalizadas al ocuparnos de nuestro contexto en su complejidad partiendo, precisamente, de las voces de las protagonistas.

Las profesoras nos muestran que enseñar filosofía involucra un compromiso ético-político que se vincula con una preocupación por los estudiantes como sujetos que participan en un hecho cultural, pues así entienden el hecho educativo. Según su perspectiva, la enseñanza de la filosofía conlleva el signo de la transformación en dos sentidos, por su aspiración a la transformación de la realidad y por su incidencia subjetivante. Al respecto, tienen especial consideración de las subjetividades involucradas en un vínculo pedagógico donde la *trama afectiva* es crucial. En esta línea, buscamos los sentidos inherentes a un *modelo de instalación en la enseñanza de la filosofía* que es coherente con una concepción de la filosofía como *experiencia*. Así lo expresa en una de sus clases la profesora C: “La Filosofía es un ir de camino, la filosofía es una experiencia que se vive, no solamente que se piensa, sino que se vive” (Clase 2)².

Pero además, la filosofía es *desafío*, como dice la misma profesora en una entrevista focalizada. Pensar la Filosofía como desafío, implica necesariamente recurrir al desafío de generar espacios de bifurcación que rupturicen niveles y formas de dominación que pueden ser políticos, sexuales, económicos. En palabras de la docente:

En cuanto a su aspecto crítico en un sentido muy amplio, la Filosofía es el desafío a todos los fenómenos de dominación a cualquier nivel y cualquiera sea la forma en que se presentan, políticos, económicos, sexuales, institucionales, etcétera (EFC1).

La Filosofía es desafío como bien lo explicita C, pero también es experiencia que genera un modelo de instalación en el mundo. Nos pone la docente en la acción transformadora que permite habitar el mundo a partir del pensamiento para la acción, provocando y generando los sentidos que aseguren el vínculo con uno y con el otro. En sus palabras:

Pienso la enseñanza de la Filosofía como experiencia formadora de un modelo de instalación en el mundo, así es que no podemos dejar de pensar en la Filosofía como herramienta de acción, como dispositivo político, en tanto saber capaz de lograr alguna transformación posible. En principio sobre uno mismo y en segundo lugar sobre el otro, a partir del suelo compartido. La tarea es siempre propiciar el pensamiento, provocarlo, aguijonearlo (EFC1).

Esta concepción en relación con la Filosofía y su enseñanza entrama un cúmulo de relaciones y vinculaciones que nos permite interpretar a partir de distintos instrumentos aspectos relacionados con la dimensionalidad ético-política de la enseñanza de la Filosofía y vincular en la trama afectiva la potencialidad del vínculo con los estudiantes para que se incorporen en el proceso.

262



Un modelo de instalación ético-político en la enseñanza de la Filosofía

Recurrir a las voces de las profesoras de filosofía nos protege de incurrir en teorizaciones alejadas de lo cotidiano de la experiencia y convertirnos en productores de lo que podría ser un “discurso irrelevante” (Bekerman, 2011) que proviene de disociar la teoría de lo que acontece concretamente en el ámbito educativo. Las profesoras cuentan con más de tres décadas de trayectoria como docentes y que hayan sido seleccionadas por los estudiantes es digno de ser tenido en cuenta para reflexionar en torno a lo que dicen y a lo que hacen en las aulas cotidianamente.

Las profesoras entrevistadas son críticas y reflexivas, no se trata sólo de reflexividad en sentido teórico, al respecto, cuando Bourdieu y Wacquant (1995) hablan de reflexividad critican la parcialidad “intelectualista” de quienes ven el mundo como espectáculo, “como un conjunto de significados en espera de ser interpretados más que como problemas concretos demandantes de soluciones prácticas” (p. 32). De ninguna manera este tipo de reflexividad es el posicionamiento de las profesoras C y E. Su enfoque de la enseñanza de la Filosofía expresa un *compromiso existencial* que intentaremos mostrar. Coincidimos con Day (2006) en que el compromiso de los buenos docentes involucra factores que ponen de manifiesto un posicionamiento reflexivo sobre el campo disciplinar que enseñan y sobre la enseñanza en particular. Las profesoras, además de rechazar los enfoques minimalistas de la enseñanza que consisten en

limitarse a cumplir con el trabajo, son portadoras de un compromiso ético-político que conlleva su implicación intelectual y emocional.

Según la voz de la profesora memorable C:

La educación como hecho ético-político se inscribe en una tarea imperiosa: 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 (EFC1).

Más adelante, en esa misma entrevista aclara que “la praxis de enseñanza como hecho político” demanda un tipo de “instalación” que requiere que el docente realice una elección entre distintos modos posibles, porque: “La instalación constituye una decisión, una resolución por parte del sujeto responsable, una forma de instalarse éticamente al interior de una experiencia de saber-poder, tal como de ello parece dar cuenta la praxis de enseñanza”. Esta indisociabilidad de las dimensiones ética y política se clarifican en sus palabras:

En esta posibilidad de propiciar desde la enseñanza de la Filosofía un nuevo modelo de instalación en la práctica, tanto desde el propio rol docente como desde el lugar del alumno, la tarea pasa por el *modelo del reconocimiento*: poder ver al otro en ese redireccionamiento de la mirada, en esa línea de lo que Foucault llama una “arqueología de la mirada”. Hay que aprender a mirar, me parece, porque estamos mirando poco. 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 (EFC1).

La profesora muestra su disposición permanente a reflexionar sobre la experiencia y el contexto donde se desarrollan las prácticas de enseñanza y actuar en consonancia. Al respecto, C en la entrevista focalizada expresa:

A nuestro criterio, la clave del fuerte proceso de des-subjetivación se debe al retiro de la palabra como bien común e hilván resistencial, y a la ausencia del sentido como núcleo cohesionante. Son quizás estos dos elementos en retirada: la palabra y el sentido, los que han determinado ese paisaje de *vulnerabilidad antropológica* (EFC1).

En esa des-subjetivación que fragmenta, anonimiza y despotencia a los sujetos volviéndolos vulnerables, es posible intervenir participando

en una empresa colectiva donde la metáfora del tejido es potente para expresar el sentido ético político de una enseñanza comprometida:

En el actual paisaje de vulnerabilidad antropológica, hay que sacarse una buena cantidad de prejuicios en torno a las capacidades poiéticas de esos jóvenes, con los cuales entramos en esa red, en esa metáfora del tejido a construir, que siempre son posibilidades resistenciales de poder, de ser co-autor de un nuevo modelo de instalación (EFC1).

En este marco es necesario interrogarse si todavía es posible entender la enseñanza como transmisión, puesto que esta mirada crítica de la actualidad donde la profesora se muestra preocupada por la “vulnerabilidad antropológica” está atravesada por su convicción de co-crear un “nuevo modelo de instalación”. Entonces, la transmisión no deja de ser necesaria puesto que protege de la novedad completa, brindando un punto de apoyo contra la absoluta incompreensión o desafiación que se produciría si la transmisión fuera inexistente y así equivaldría al desamparo existencial, como dice Hassoun (1996). Pero también la transmisión se juega siempre en la “tensión” entre lo legado y lo nuevo, lo recibido y el deseo creativo en la propia subjetividad (Hassoun, 1996, p. 17). Si bien la profesora incluye la enseñanza de lo que podríamos llamar el “legado filosófico”, evita la indiferencia hacia los jóvenes que deben ser reconocidos en sus capacidades poiéticas. Pensamos que esta postura reconoce el papel activo de quien “recibe” el legado, puesto que a su vez lo modifica, entonces reconoce que la educación permite, en cierta forma, como estima Bruner (2012) que los sujetos participen en la cultura mediante la negociación de significados que encuentran y modifican. Pero ni es suficiente ni es del todo pertinente en nuestro trabajo entender la enseñanza de la filosofía en sentido transaccional bruneriano, porque si bien los significados no son impuestos, la educación, según la entienden las profesoras de nuestro estudio, no coincide con la siguiente definición bruneriana “la educación es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura” (Bruner, 2012, p. 64). En la enseñanza de la filosofía se juegan otras cuestiones, principalmente éticas y políticas. Por un lado, no se trata de “adaptar” a los estudiantes. Una profesora de filosofía (E) nos decía en una entrevista biográfico-narrativa: “Tengo presente esto: que *la enseñanza no es un imponer formas al otro*, sino incentivar distintos aspectos para que en el otro logre aflorar aquella disposición que tiene y la convierta en habilidad” (EB. E).

La profesora habla de “incentivar” distintos aspectos y manifiesta una finalidad explícita, que en “el otro” logre “aflorar” alguna disposición, interpretamos que esto significa abrir espacios que concreten la posibilidad de que los estudiantes no sean avasallados por la imposición de la hegemonía del sentido ni por la hegemonía del logocentrismo. Esto puede comprenderse cuando la profesora, más adelante, muestra su interés en los estudiantes como interlocutores partícipes de una construcción de sentido donde no prima una instancia internalizadora del sentido “recibido”, sino la singularidad de su peculiar forma de “pensar” y de “ver”, que con-forma y transforma el “legado”, puesto que como dice Cullen (1997) “El sujeto que aprende es un sujeto que produce sentidos” (p. 25). En palabras de E:

Siempre trato de lograr que los alumnos puedan expresar su forma de pensar, su forma de ver. (...) Lo que tiene que aflorar es cómo lo ven ellos; desde qué dimensión hacen el análisis; por qué esto les puede [parecer] importante; por qué no; dónde le encuentran sentido a esto, ¿no? Sentido le encuentran. Eso trato de buscar. Y creo que eso es lo que me produce el acercamiento al alumno; me parece que es eso (E.B.E).

265



La profesora busca que sus alumnos le encuentren sentido a lo que enseña y estima que lo hacen. Ahora bien, esa actitud docente involucra un rotundo distanciamiento de lo que entendemos como la metáfora del docente como arquitecto, que se inscribe en el registro de la metáfora edificación cartesiana, en la cual la tarea del filósofo en su proceder metódico debe derrumbar los conocimientos heredados, abandonar prejuicios, construir con cimientos sólidos para encontrar la verdad, la evidencia, que pueda resistir a toda duda. La profesora no es el arquitecto ni es causa eficiente, muestra su distancia con el solipsismo incapaz de inclusión de alteridades. Como ha dejado claro según interpretamos, no se posiciona en la razón monológica ni en la verdad universal. Intenta que su enseñanza efective la potencia de actuar de los estudiantes (en su doble sentido activo-pasivo, o de acción y pasión) porque el docente en la actualidad ya no puede entenderse como el que transmite “el” sentido y “la” verdad, interpretamos que la profesora se reconoce como interlocutora interpelada e interpelante, cuyo conocimiento disciplinar no la convierte en donante de certezas.

La enseñanza de la filosofía no se circunscribe a que los estudiantes encuentren y produzcan sentidos en torno a los temas curriculares. Además de estos “contenidos” el mundo en que los sujetos viven impregna el aula. La profesora E no excluye el entorno “extra-académico”, por el contrario, el aula no es un microcosmos donde simplemente cada uno está

limitado a cumplir el rol preestablecido por ciertas tradiciones, ya sean éstas renovadas, resignificadas o no. Al respecto, coincidimos con Bain (2007) quien pensaba que los “buenos profesores” de su investigación, tenían una comprensión profunda de las fuerzas externas que incidían en el aprendizaje de sus alumnos, se preocupaban por relacionar la actualidad con su enseñanza y buscaban “panorámicas colectivas que les ayudasen a pensar en los tipos de estudiantes que poblaban sus aulas” (p. 89). Ahora bien, aunque las “fuerzas externas” pueden incidir en modos quizás análogos en las subjetividades con algún efecto común, no nos parece apropiado ni posible clasificar a los estudiantes en ningún “tipo” puesto que no es esta la actitud de las docentes entrevistadas.

Como decíamos, el aula no es “el” mundo, pero existen sujetos que la pueblan, entonces, según expresa E, hay un componente indispensable para “entender” a sus alumnos concretos: “Para poder entender a *estos* alumnos es de fundamental importancia entender la época actual (...). Un [docente] de la universidad tiene que saber eso para dar clases. Si no, ¿qué hace con ese conjunto de alumnos que tiene?” (EB.E).

La profesora E considera que articular el mundo de la vida (en sentido amplio) con la enseñanza es una necesidad de un docente universitario, interpretamos que plasma una enseñanza “centrada en el estudiante” que Bain (2007) atribuye a los mejores profesores, diferenciada de una educación centrada en la disciplina o centrada en el profesor (p. 128). Pero no se trata de una centralidad en sentido sólo pedagógico-didáctico, se trata más bien de un compromiso ambivalente, compromiso con los sujetos alumnos y compromiso con la realidad en la que conviven todos, pero especialmente con la realidad concreta que viven *ellos*:

Lo que yo trato de [hacer] es conciliar la Filosofía con *la realidad concreta. La realidad que viven* [los alumnos] *hoy*. La realidad que viven hoy. No me tengo que limitar a conocer solamente la historia de la Filosofía. No me sirve de nada si solamente es un bagaje cultural que uno tiene, que es bueno tenerlo porque te amplía muchos horizontes, pero si te limitás solamente a eso, no podés *cooperar con distintas habilidades en la realidad*. Y al mismo tiempo ser *transformador de la realidad*. Porque cuando uno dice que la Filosofía tiene que tener una *visión crítica de la realidad*, bueno, es precisamente esto: *operar sobre la realidad críticamente* (EB.E).

Entonces, la enseñanza implica movilizar el propio pensamiento de quien enseña y ocuparse de la realidad actual, lo que significa en parte, no limitarse a enseñar historia de la filosofía. Puede apreciarse que esta posición difiere de los enfoques de la enseñanza estudiados por corrientes teóricas expuestas por Litwin (2012), una de ellas que se centraba en la

capacidad de planificación del docente; a la que le siguió otra que daba cuenta del impacto de la ciencia cognitiva incorporando estudios relacionados con las estrategias de pensamiento y los procesos metacognitivos, que señalaba las diferencias entre el razonamiento del experto y del novato y enfatizaba la reflexión en torno a la práctica, centrándose en “el docente reflexivo” (Schön, 1998, Lipman, 1997). La corriente posterior comenzó a atribuirle importancia (sin desentenderse de la reflexión) al estudio de las clases en su transcurrir, al papel de lo espontáneo en situaciones imprevistas y a la conformación de una “sabiduría práctica” (Litwin, 2012, p. 26). ¿Por qué introducimos estas diferentes preocupaciones en torno a la manera de entender la enseñanza? Porque la profesora E nos ha dicho que durante su trayectoria docente ha estado formándose continuamente “para comprender cómo aprenden los alumnos y cómo enseñar mejor para favorecer su comprensión”, esto nos permite entenderla como profesional reflexivo en el sentido antes expuesto, pero su “sabiduría práctica” excede la preocupación por los procesos cognitivos, porque como dice en el retazo narrativo anterior, tener una “visión crítica de la realidad” significa “operar sobre la realidad críticamente”. En palabras de C expresadas en la entrevista focalizada: “Cuando hablamos de realidad, no sólo nos referimos a aquélla en la que el sujeto se halla inmerso, sino, en su propia realidad subjetiva como ser humano comprometido con su devenir histórico” (EFC1).

Para la profesora E si bien la historia de la Filosofía es un bagaje cultural que amplía horizontes, no es suficiente ese conocimiento para operar críticamente sobre la realidad. Aquí podemos recuperar entre E y C una coincidencia significativa cuando C en la entrevista biográfico-narrativa se refería a las asignaturas que dicta en otra universidad, Antropología Filosófica y Filosofía Antigua afirma:

Cualquiera de las materias que dicto tiene entre una tradición de un abordaje programático histórico lineal, uno puede enseñar Filosofía antigua metiendo la historia de la Filosofía antigua en el marco de una determinada sucesión temporal. Uno puede meter la antropología filosófica al interior de una cierta estructura donde la dominancia sea lo histórico. Cómo vieron al hombre los griegos, después el medioevo, la modernidad, etcétera, etcétera, etcétera. *Yo tengo en las materias que dicto un enfoque problemático. Entonces lo que se articula es un problema; no una cuestión temporal, sino problemática* (EB.C).

Si la enseñanza se ocupa del pensamiento crítico, de las circunstancias concretas de la realidad, si se presentan los temas de manera problematizadora, la enseñanza interpela a los estudiantes, los convoca a in-

volucrar no sólo su intelecto sino también sus emociones. Decimos esto porque C piensa que la transmisión debe contar con un rasgo principal, que consiste en no disociar mente-cuerpo:

Yo creo que la transmisión del saber tiene que seducir, esa cosa del cuerpo tan divorciada durante tanto tiempo en los claustros y filosóficos, con una cosa, aun en su transmisión, de mucha distancia, de mucha arrogancia... Yo creo que la Filosofía ha pecado, y a veces en algunas élites sigue pecando de una cierta arrogancia epistémica en cuanto a mos de la verdad. Y desde ese lugar tan alto de la *episteme*, algo que tiene que ver con el *retiro del cuerpo*, algo que tiene que ver con la *dominancia de lo intelectual*. Yo no entiendo así la *práctica docente*. Sin que eso reste un gramo de intensidad académica y de rigurosidad académica. *Creo que esa disociación entre el intelecto y el cuerpo es atentatoria a que el otro se incorpore al discurso*. Por lo tanto, me parece que el ámbito de la cátedra es un ámbito permeable para la seducción en la transmisión del pensamiento (EB. C).

268



La profesora parece coincidir con la crítica nietzscheana hacia los “despreciadores del cuerpo”, los idealistas a los que sólo les interesaba lo racional, lo que no significa una reducción de la conciencia al cuerpo, sino quebrar la hegemonía de la conciencia. Lo que ocurre, es que la enseñanza no puede disociar intelecto de afecto, o razón de emociones. Como dice Bain (2007) los buenos profesores buscan motivar a través de un proceso que es tanto racional como emocional, buscan que los estudiantes se impliquen intelectual y emocionalmente (pp. 137-139).

Queda claro que ambas profesoras se posicionan lejos de lo que Jackson (2002) denomina “tradición mimética” de la enseñanza, más bien se acercan a lo que el mismo autor denomina “tradición transformadora” en la que se inscriben docentes que intentan mediante su enseñanza lograr “transformaciones cualitativas en los estudiantes” (p. 160) pero a esto le suman su preocupación por contribuir al mejoramiento de las circunstancias adversas de la actualidad. Sus ideas podrían interpretarse en vinculación con la concepción de la enseñanza de Giroux y McLaren (1998) quienes la consideran como forma de *política cultural*; en este marco los autores señalan la importancia de indagar cómo se producen y transforman los procesos culturales dentro de campos del discurso vinculados entre sí, que ellos denominan “el discurso de la producción cultural, el discurso del contexto y el discurso de las culturas vividas” (p. 35). En la enseñanza de la Filosofía este tríptico aparece entramado, según habremos de mostrar recurriendo a la voz de la profesora C, quien piensa que el “hecho educativo” es un “hecho cultural” y según interpretamos,

los tres tipos de discursos en el contexto que nos ocupa, se imbrican en “el lenguaje de la experiencia” (Larrosa, 2011) por tratarse del lenguaje que se expresa en un discurso que da cuenta del contexto, de la cultura vivida, y de la producción cultural.

Queda explicitado a lo largo de este apartado y a partir de las voces de ambas docentes la dimensionalidad ético-política que ambas entran en relación con la Filosofía y su enseñanza. A continuación nos centraremos en cómo esa dimensionalidad se pone de manifiesto a partir de una trama afectiva que presta especial interés en el estudiante y los vínculos sensibles que se manifiestan en las prácticas de aula.

La trama afectiva en la enseñanza de la Filosofía

Una de las categorías anidadas en nuestra investigación a lo largo del tiempo, está ligada a la importancia de los afectos, la sensibilidad y las emociones en la enseñanza. Nuestra llegada al tema ha tenido que ver con lo que las propias investigaciones sugerían desde la polifonía de voces que interactuaban a modo de participantes que se animaban a contar y vivir lo que sentían en las clases de estas profesoras. Recorreremos desde la perspectiva de las docentes de Filosofía su impronta sobre la cuestión y el sentido otorgado por los estudiantes a esa imperceptible conexión.

La profesora C considera que el punto de partida en la enseñanza de la Filosofía es un posicionamiento que involucra el afecto, así lo expresaba ya en la entrevista biográfico-narrativa:

No puedo entender lo educativo si no pasa por una construcción de vínculos, de afecto, ¿no? Esa cosa de la *philia*, del compartir con el otro, que creo que son las mejores condiciones en las que se aprende. Y los climas, esos *climas afectivos*, esos climas como de confianza, de confianza en lo que el otro académicamente sostiene. Pero de confianza en el tipo de sujeto que uno tiene enfrente, algo así como un *contrato en los afectos*. Creo que ése es el clima que vehiculiza las posibilidades de aprendizaje (EB.C).

Durante el trabajo de campo la profesora dijo que piensa que la cultura puede ser leída o definirse a partir de la idea de una “metáfora del tejido” pero también la enseñanza puede leerse desde esa misma metáfora. En cuanto a la cultura, para C el “hecho cultural” es una red, una *trama*, es una urdimbre que se va tejiendo colectivamente. De manera análoga piensa la enseñanza, según decía en una entrevista:

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 (E.C).

Generar la trama vincular que permita, a modo de red una urdimbre para que el otro se incorpore a la experiencia de aprendizaje. Este es el sentido empático que implica re-conocer y re-conocerse en el otro como parte de sí y donde la enseñanza adquiere el sentido ético-político fundamental. En otra oportunidad se le preguntó si podía explicar cuál sería la relación entre su posicionamiento ético-político y la metáfora del tejido que mencionara en la entrevista focalizada, entonces nos dijo:

270



Esa trama cultural constituye un sostén y un abrigo. Un abrigo que protege de la intemperie, desde esta perspectiva es un cobijo. Yo creo que teniendo en cuenta todo esto referido a la cultura, *la praxis educativa se puede leer desde la metáfora del tejido* porque lo que se hace es tejer una trama, una urdimbre, una red que se teje entre artesanos, con valores, creencias, palabras, gestos. Esa experiencia educativa vivida desde esa dimensión de la trama, eso que se va construyendo, es del orden del abrigo. Salva de la intemperie que produce la primera experiencia de tomar contacto con objetos que uno no conoce. La primera experiencia suele ser conmocionante, desasosegante, sobre todo en cátedras introductorias, hay dinámicas y objetos desasosegantes. La trama ofrece suelo y cobijo para esa intemperie, por eso es un hecho cultural (EC).

Ese hecho educativo como hecho cultural que ofrece “suelo y cobijo” para la intemperie y el desasosiego de estudiantes recién ingresantes al nivel universitario, requiere la presencia de lo afectivo. Como decía en otro lugar “Una educación que recupere el lazo con el otro implica un modelo educativo que *priorice la relación afectiva* como modo de constituir el espacio adecuado para la transmisión, recepción y circulación de los saberes” (Colombani, 2014, p. 138; la cursiva es nuestra).

Pero para construir este vínculo afectivo, el primer paso, como hemos visto, es el reconocimiento de los alumnos como pares en su condición de sujetos, sin prejuicios, Como dice C:

Sin algunas imágenes frecuentes en los tiempos que corren, de presu- poner la juventud desde tales y cuales cuestiones: la improductividad, el escaso bagaje que traen en algunos casos, la criminalización de los jóvenes, una serie de preconcepciones que me consta que nos atraviesan como profesores, de los cuales resulta difícil sustraerse, porque esas miradas

generalmente de sesgo negativizado en torno a los jóvenes, son las que nos hablan como profesores (EC).

De tal modo, puesto que como dice C: “somos hablados colectivamente por una visión muy negativizada de los jóvenes”, el discurso que descalifica a la juventud actual, sobre todo a los alumnos que ingresan en primer año y son menospreciados por sus “escasos” o “deficientes” conocimientos previos debe ser desmontado mediante prácticas que no los menosprecien, se trata de crear un “suelo vincular” lo que significa:

(...) limpiar el terreno de todo eso dicho, para respetar al otro en el rol, en el espacio en el aula que ocupa, que en este caso, es el vínculo que lo conecta conmigo y con el objeto del saber. Hay ahí un presupuesto inicial, que a mi gusto es de *carácter ético político* (EC).

La necesidad manifestada por C de desprenderse de manera crítica de lo que podríamos denominar “discurso del contexto” (en sentido del mencionado tríptico discursivo que la enseñanza como política cultural debe indagar y cuestionar) es de carácter ético, como C destacaba, porque además de permitir “respetar al otro en su rol”, requiere que se asuma una responsabilidad, puesto que, como dice Innerarity (2008) cuando se busca desmontar los discursos fatalistas, la responsabilidad cobra lugar relevante porque “desfatalizar la realidad tiene como precio la responsabilidad del hacedor” (p. 42), puesto que cuando alguien intenta mejorar la realidad, debe responsabilizarse de no apelar a la exoneración del propio compromiso que conlleva el fatalismo, puesto que la persona que adhiere a visiones fatalistas apela a culpabilizar otras instancias de las que no se hace cargo. No es el caso de C, quien opta por comprometerse activamente con la transformación de los discursos establecidos así como de las circunstancias adversas mediante una implicación decidida y así lo postula:

Con algunas precariedades metodológicas que los jóvenes traen de sus trayectos de formación 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. Hay que poner el cuerpo. Eso es salirle al cruce a las condiciones materiales que los alumnos traen y si son precarias hay que revertirlas y se revierten explicando, explicando con discurso claro, lo cual no quiere decir fácil, quiere decir encontrar los intersticios a partir de los cuales los alumnos comprenden* (E.C).

La profesora nos aclaraba que la comprensión forma parte de la “trama vincular” porque los alumnos captan el esfuerzo de quien despliega trabajo constante para que ellos se apropien de los objetos problemáticos, pero como nos decía, esto genera además, que se empiece a gestar “un clima de confianza mutua”, porque no se escatiman herramientas para logra la comprensión:

Si lo pensamos desde un modelo batallador, no escatimar armas para que el otro entienda, 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).

En definitiva, el “discurso de la cultura vivida” y el “discurso de la producción cultural” están transidos por la inclusión, que no significa imposición ni asimilación en una mismidad que subsume diferencias.

En distintos pasajes de su narrativa la profesora alude a la “experiencia educativa”, a la “experiencia de aprendizaje”; porque su forma de enseñar Filosofía se encarna en lo que para ella *es la Filosofía*: “una experiencia que se vive”.

Por esto y por todo lo presentado hasta el momento, estimamos que en su modelo y en sus prácticas de enseñanza:

El concepto de experiencia está relacionado con el tema más amplio de la inscripción de la subjetividad dentro de procesos culturales que se desarrollan a partir de la dinámica de la producción, transformación y lucha (Giroux y McLaren, 1998, p. 34).

Esta inscripción de la subjetividad en procesos culturales, como decía C, es un hecho educativo y es un hecho cultural. Ahora bien, “el concepto de experiencia” mencionado en la cita anterior, contextualizado a nuestra situacionalidad, puede profundizarse recurriendo a Larrosa (2011) quien aclara que la *experiencia* supone algo que al sujeto *le* pasa, pero siempre por la aparición de algo o alguien, de un *eso* que al sujeto le pasa, en esto consiste el “principio de alteridad” que significa que la experiencia no reduce el acontecimiento a las palabras, sentimientos, ideas, saber, poder o voluntad del sujeto que la experimenta. Pero además la experiencia es siempre subjetiva, involucra lo que el mismo autor denomina “principio de subjetividad”, que refiere a un sujeto expuesto, abierto y vulnerable porque permite que algo le pase a sus ideas, a sus sentimientos, a sus palabras, y esto se relaciona con el “principio de transformación” porque el sujeto hace la experiencia de algo, y también hace la experiencia de su propia transformación, porque la experiencia crea (o produce)

formación y transformación. En este marco, las experiencias educativas que se inscriben en la trama cultural no pueden apelar solamente a lo cognitivo. El hecho educativo apela a lo emocional de los sujetos, en la enseñanza las profesoras reconocen el lugar de las afecciones, porque si la experiencia es eso que le *pasa* al sujeto, no se trata sólo de acción, cuando la enseñanza deja una *huella*, una marca, un rastro, permite comprender que el sujeto de la experiencia *padece eso que le pasa*, por esto la experiencia involucra un “principio de pasión” (Larrosa, 2011, pp.15-18). Reflexionar en torno a este principio contribuye a la comprensión de la relevancia que adquiere la pasión en la enseñanza, por su conexión, precisamente, con la experiencia de los estudiantes.

En el caso de la profesora C el “principio” de pasión que conlleva su enseñanza, repercute en las subjetividades de los estudiantes de manera que contribuye a lograr esa trama vincular aludida. Los alumnos se involucran así afectivamente en la experiencia de la clase y comparten una “resonancia emocional”³ que los incluye en la trama cultural en el sentido que la profesora lo entiende. El descrédito de las pasiones propio de racionalizaciones cerradas viene siendo superado, actualmente se piensa que “las pasiones son significaciones culturales, que están inscritas en relaciones sociales y que su sentido se define dentro de determinados parámetros conceptuales y valorativos” (Abramowski, 2010, p. 34).

La enseñanza de la filosofía promueve experiencias que *afectan* a todos los involucrados en la clase poniendo de manifiesto una trama vincular que imbrica intelecto y sentimientos. Esto lo explicitan los estudiantes cuando, en una encuesta abierta les preguntamos sobre las clases de C, los modos de vinculación y la enseñanza puesta de manifiesto. Escuchar las voces de los estudiantes es dar visibilidad a sujetos centrales en el proceso de enseñar y aprender. Dicen los estudiantes en relación a como son afectados por C en sus clases: “En las clases se invita al alumno a recorrer un camino movido por el deseo de conocer, un camino apasionado (Encuesta 34). El alumno habla de “invitación”, “camino” “deseo”, lo que nos remonta a la primera clase de C, cuando decía al grupo de estudiantes que les daba “una bienvenida afectiva” y agregaba:

El mayor deseo de mi parte es que la pasen bien, que aprendan, pero que aprendan en el marco de algo que les dé placer, que el deseo circule por acá. Que algo de lo que a mí me apasiona de esta vida académica y de la Filosofía lo pueda de algún modo transmitir. Con eso me voy a ir muy feliz allá por el mes de julio, más allá de que uno sepa más o menos de Agustín, de Santo Tomás o de Foucault. Algo del orden de la pasión, ojalá que se transmita (Clase 1).

La trama cultural se plasma en una urdimbre afectiva, los estudiantes la integran, y así puede interpretarse en sus palabras: “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” (Encuesta 3). En este comentario se comprende claramente el sentido que conecta la enseñanza con cuestiones de la “realidad” que viven los alumnos, en el sentido en que lo entiende C, como subjetividad y como realidad en la que estamos todos inmersos. Como expresa otro alumno: “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” (Encuesta 43).

En definitiva, como dijo C, el hecho educativo como trama cultural se entiende desde la metáfora del tejido como red y como cobijo que protege de la intemperie, puesto que en la vulnerabilidad y des-subjetivación que caracterizan la actualidad, el vínculo afectivo que permea el pensamiento es experimentado por los alumnos como “ayuda” para su fortalecimiento en su condición humana. Como dice otro alumno: “El pensamiento que nos da la clase mediante el estudio de los temas y la enseñanza nos ayuda a crecer, como seres” (Encuesta 45).

La experiencia del encuentro, la experiencia de la clase, es experiencia vivida, así reflexionaba C cuando vinculaba sus recuerdos con su práctica actual. Expresaba que independientemente de la cantidad de contenidos que puedan enseñarse, lo más importante es que se pueda enseñar un modelo de instalación apasionado. Esto se vislumbra en la entrevista biográfico-narrativa a C:

Bueno (...) el pasaje por la universidad yo creo que no es más que un modo de aprender a transitar un camino. *Lo mejor que uno puede dejar es como un modelo de instalación al interior de la disciplina, sea la que uno enseñe. ¿Cuánto material se puede compactar en tres meses de la vida, en cuatro meses de la vida? Eso lleva a un modelo de trabajo. Ese modelo de instalación es lo único que uno deja, pero más allá de los contenidos medibles en calidades y en cantidades ¿eh? las cantidades pueden ser móviles en realidad. Depende de las horas, depende de tantas cosas. Y la instalación, antes que intelectual, es del orden de la pasión (...)* (EB. C).

Este trabajo finaliza destacando que estas profesoras dejan huellas en la vida de sus alumnos y se distinguen de otros docentes por cuestiones que los estudiantes encuestados especifican detalladamente, que no se limitan a su “experticia” profesional, entendida como su conocimiento disciplinar y didáctico, sino también, y especialmente, refieren a sus

condiciones personales (que involucran valores morales como respeto, generosidad, responsabilidad, entre otros) su pasión por la enseñanza, su compromiso, su dedicación, su disponibilidad ante los requerimientos de los alumnos, su apertura a la participación estudiantil en sus clases y su trato afectuoso, entre otros aspectos que hemos profundizado en trabajos anteriores⁴.

A modo de conclusión

La enseñanza de la filosofía necesita seguir siendo revisada, repensada, resignificada, tematizada, abordada desde diferentes enfoques y con diversidad de elementos, porque no hay un único modo correcto ni imitable que opere como matriz ejemplar. Ni universalismo, ni esencialismo, ni provincialismo contribuyen para entender la enseñanza de la filosofía. En este trabajo hemos puesto en valor a dos profesoras memorables de la carrera de Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata que, sus estilos de enseñanza dejan huellas en la subjetividad de los estudiantes no por cuestiones metodológicas sino por su peculiar manera de entender la filosofía y su enseñanza.

Al presentar las voces de las dos profesoras memorables nos hemos alejado de una visión tecnocrática de la enseñanza, cuya racionalidad ignora los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida, que de tal modo se convierte en lo que Morin (2009) llama “racionalización cerrada” que obedece a un modelo mecanicista y determinista, entendemos que nos hemos centrado en aspectos que conforman una racionalidad abierta, la tradición racionalista occidental ha descuidado los aspectos emotivos y afectivos de la enseñanza, pero la enseñanza según hemos visto conlleva una renovada concepción de sujeto porque incluye sus afecciones, emociones, vivencias y sentimientos. Se trata de un “modelo de instalación” que es ético-político porque actúa como militancia contra modelos des-subjetivantes y significa la construcción de una trama vincular donde tengan lugar ni la exclusión ni la impotencia ante coyunturas desfavorables para los sujetos, como puede ser la actual, cuando el sujeto aparece fragmentado y despotenciado.

Ante la implicación que los estudiantes expresan, que excede el aprendizaje de los contenidos curriculares, resuena lo que ya Dewey ([1938] 2010) decía en tiempos muy lejanos “No es la materia *per se* lo que es educativo” (p. 88). En esta frase se resume parte de lo que hemos intentado visibilizar: aspectos de la enseñanza de la filosofía que transfor-



man subjetividades, afectan logopáticamente, como se ha visto, enseñar filosofía no consiste en limitarse a la transmisión de contenidos curriculares. Enseñar filosofía involucra un compromiso existencial de parte de los docentes y una movilización del *pathos* puesto que si la enseñanza se centra en los estudiantes: ¿Es posible limitarse a lo cognitivo disociando sus afecciones? La respuesta a esta pregunta atraviesa, entrelaza y otorga sentido a todo nuestro trabajo en torno a las voces presentadas.

Notas

- 1 El grupo está radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, pertenece al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación y desde el año 2003 viene indagando cuestiones relacionadas con la Didáctica en el Nivel Superior en el marco de la Nueva Agenda de la Didáctica (NAD).
- 2 En adelante nos referimos a las profesoras como “E” y “C”; recurrimos a retazos narrativos de entrevistas biográfico-narrativas (codificadas como EB.E y EB.C) y de entrevistas realizadas a la profesora C (EC) durante nuestro trabajo de campo realizado durante todas sus clases de un cuatrimestre de la profesora en la asignatura “Introducción a la Filosofía” correspondiente a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- 3 Nos hemos abocado a esta categoría en: Flores, Graciela y Porta, Luis (2013).
- 4 A estos aspectos nos hemos dedicado en: a) Flores, Graciela y Porta, Luis (2013a) y Flores, Graciela, Álvarez, Zelmira y Porta, Luis (2013).

276



Bibliografía

- ABRAMOWSKI, Ana
2010 *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- BAIN, Ken
2007 *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- BEKERMAN, Zvi
2011 Revaluación de las perspectivas críticas en la cultura popular y la educación. En: D. Silberman-Keller, Z. Bekerman, H. Giroux, y N. Burbules (Eds.), *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas* (pp. 73-86). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús, & FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel
2001 *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOURDIEU, Pierre, & Wacquant, Louis
1995 *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BRUNER, Jerome
2012 *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.

- COLOMBANI, Cecilia
 2014 La construcción del “entre” en el espacio educativo. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 1(1), 137-144. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- CULLEN, Carlos
 1997 *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- DAY, Cristopher
 2006 *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DEWEY, Jhon
 [1938] 2010 *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FLORES, Graciela, & PORTA, Luis
 2013 Afectos y emociones en la enseñanza. La categoría nativa resonancia emocional en profesores memorables universitarios. *Revista Alternativas. Espacio Pedagógico*, 18(71), pp. 58-79, marzo-junio. San Luis: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- 2013a Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables *Revista de Educación de Extremadura*, REDEX, 3(5), pp. 29-49. Ediciones Universidad de Extremadura, España.
- FLORES, Graciela, ÁLVAREZ, Zelmira y PORTA, Luis
 2013 La buena enseñanza en la Educación Superior. Profesores memorables y valores morales, en *Revista Magistro*, 7(13), 81-108. Universidad Santo Tomás. Bogotá: Colombia.
- GIROUX, Henry, & MCLAREN, Peter
 1998 La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En: McLaren, *Pedagogía, Identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo* (pp. 11-49). Santa Fe: Homo Sapiens.
- HASSOUN, Jacques
 1996 *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- INNERARITY, Daniel
 2008 *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- JACKSON, Phillip
 2002 *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LARROSA, Jorge
 2011 Experiencia y alteridad en educación, en Skliar, C. & Larrosa, J. (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- LIPMAN, Matthew
 1997 *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: de la Torre.
- LITWIN, Edith
 2012 *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MCEWAN, Ian
 2005 Las narrativas en el estudio de la docencia. En: I. McEwan, y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORIN, Edgard
 2009 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PORTA, Luis, SARASA, María Cristina y ÁLVAREZ, Zelmira

2011 Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, 3(2), 181-211. Mar del Plata, EUDEM- CIMED.

SCHÖN, Donald

1998 *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción del documento: 18 de agosto de 2016

Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016

Fecha de publicación del documento: Enero de 2017

