

Los sentimientos en la formación docente: el lugar de las pasiones instituyentes en el ejercicio de la docencia

Cristina NOSEI* y Gabriela CAMINOS**



Detalle "Memoria del agua",
grabado.
Dini Calderón

Resumen

Frente al proceso de marginalización creciente, la escuela se perfila como un espacio capaz de posibilitar la inclusión social. Desde ese lugar S. Duschatzky sostiene que la escuela como frontera más que un límite es un horizonte. La metáfora de la frontera-horizonte remite a la idea de un espacio-encuentro en el que la palabra habilita la negociación de significados. Frontera de hospitalidad en la que se espera al otro para establecer un diálogo mutuamente fundante. Por el contrario la frontera-límite alude a un lugar signado por el mandato de contener la peligrosidad que se atribuye a esos otros diferentes. En ese marco la hospitalidad cede el paso a la hostilidad y el discurso de integración deviene en acción de fractura que racionaliza las diferencias y las reifica. Ofrecemos generar en nuestros estudiantes "pasiones instituyentes" para instituir espacios de inclusión genuina en el ámbito de la educación obligatoria.

Palabras clave: formación docente, sentimiento, obligatoriedad, inclusión

The Role of Emotions in Teacher Education: the importance of vocation as an instituting passion

Abstract

Facing the increasing marginalization process, the school is seen as a space capable of enabling social inclusion. From that place S. Duschatzky argues that the school as a limit boundary more than a limit is a horizon. The metaphor of the border-horizon refers to the idea of a meeting space in which the spoken word enables the negotiation of meanings. Border hospitality is expected from others to establish a mutually founding dialogue. In contrast to this view the border-limit refers to a place designed to avoid the danger that is attributed to these different Others. In this context hospitality gives way to hostility and the integration discourse in action produces fractures, rationalizes and maintains differences. Without ignoring the multiplicity of causes capable of influencing the formation of the different borders that can be built at school, our responsibility as teacher educators should compel us to instill in our students' the passion and instituting emotions that will enable them to deconstruct the modes of feeling, thinking and doing in an exclusive school tradition, to institute genuine inclusive spaces in the field of compulsory education.

Keywords: teacher education, emotions, compulsory education, inclusive education

Frente al proceso de marginalización creciente, la escuela se perfila como un espacio capaz de posibilitar la inclusión social. Desde ese lugar S. Duschatzky sostiene que "la escuela como frontera más que un límite es un horizonte" (Duschatzky, 1999:78).

La metáfora de la frontera-horizonte remite a la idea de un espacio-encuentro en el que la palabra habilita la negociación de significados. Frontera de hospitalidad en la que se espera al

* Magíster en Evaluación, Especialista Superior en Análisis y Animación Socio Institucional. Profesora de Didáctica. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. cnosei@cpenet.com.ar

** Prof. en Ciencias de la Educación. Docente Auxiliar en Didáctica. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. gabicaminos@gmail.com

otro para establecer un diálogo mutuamente fundante. Por el contrario, la frontera-límite alude a un lugar signado por el mandato de contener la peligrosidad que se atribuye a esos otros diferentes. En ese marco, la hospitalidad cede el paso a la hostilidad y el discurso de integración deviene en acción de fractura, que racionaliza las diferencias y las reifica. Sin desconocer la multiplicidad de causas capaces de incidir en la conformación de las diferentes fronteras que pueden construirse en el espacio escolar, la formación de profesores es nuestro ámbito directo de responsabilidad y de posibilidad para generar cambios en pos de la inclusión genuina de los alumnos.

Nuestra investigación “La formación de profesores en la Universidad Pública: la construcción de narradores utópicos” tiene como propósito custodiar las representaciones, que en referencia a la acción de enseñar construyen nuestros estudiantes del profesorado en el transcurso de su carrera. Develar los significados que contribuimos a construir y deconstruir en el proceso de formación de profesores en el ámbito universitario, particularmente en lo que refiere a la mirada sobre los ‘otros’, es de vital importancia en el marco de un proceso social de marginalización creciente. La retención escolar, materialización de la frontera límite, que renuncia a incidir en la construcción de saber, encubre el abandono de los alumnos provenientes de los sectores más vulnerables y fortalece la cultura del desamparo.

Ser docente, implica a nuestro criterio, asumir la responsabilidad de instituir una frontera de hospitalidad como espacio de encuentro con aquellos a los que la realidad social naturalizada pretende condenar a la marginación bajo argumentos que oscilan entre “el psicologismo patologizante o el culturalismo compasivo”. (G. Noel, 2010:93)

Sin embargo, no es inusual en nuestra labor de investigación registrar escenas de claro corte hostil en el ámbito del aula e incluso de las organizaciones educativas. Hostilidad que se visibiliza en el trato tanto como en el destrato de los docentes hacia los alumnos, en particular hacia aquellos que no se reconocen como los alumnos tipo. Al respecto las voces de docentes entrevistados manifiestan:

“...yo no te digo que este esperando un aula con alumnos excelentes, no se súper estudio-

sos... no... solo alumnos tipo... que vos le das la tarea y la hacen, explican y te entienden y escuchan en general... no pibes que no saben para que están ahí... no les importa nada, molestan, pelean... nada no les importa nada.”

La extensión de la escolaridad, si bien supone una obligación de concurrir a la escuela para los jóvenes de 5 a 18 años, debería implicar una invitación a participar del conocimiento valorado y generar para ello espacios de hospitalidad. Sin embargo, la cotidianidad en las aulas no revela la dominancia de esa situación. Observaciones participantes, entrevistas a docentes, registros de campo y testimonios de ex-alumnos dibujan escenarios más expulsivos de la diferencia que inclusores de la diversidad.

El mismo corpus empírico da cuenta, a criterio de las voces de los entrevistados, de una falta que se impone por sobre otras cuestiones y ausencias: la falta de vocación.

... la mayoría no tiene vocación, viene por la plata... Protocolo 6

... si al profesor no le importa qué se puede esperar de los chicos, no hay vocación de enseñanza... Protocolo 12

... Educar implica mucho más que saber la disciplina... para educar hace falta vocación... Protocolo 23

... Podrán hacer no sé... cien cursos pero si no tienen vocación no cambia nada... Protocolo 33

Pero ¿qué es la vocación? Por empezar es una palabra que no figura en el léxico académico. Por el contrario, la misma fue fruto de análisis en las que se consideraba el llamado a la vocación como una estrategia de poder de los grupos dominantes para condenar a los docentes a la aceptación de salarios y condiciones de trabajo indignos. La posibilidad de que algunos invocaran la vocación con ese propósito espurio no puede ser argumento para abandonar el análisis de la cuestión.

E. Litwin, en su último trabajo *El oficio de enseñar* (2008) sostuvo:

La vocación no fue un tema de estudio ni fue reconocida como significativa a la hora de entender la práctica de la enseñanza... las razones por las que... estos estudios queda-

ron relegados en los análisis didácticos parecieran estar en su escaso rigor científico o en la dificultad para encontrar a partir de investigaciones didácticas las implicancias que la vocación tiene en la tarea docente... (Litwin, 2008: 21).

Rescatamos de la autora la valentía de mencionar un tema tan espinoso y por ende silenciado, y con ello la invitación a abordarlo con rigor.

Etimológicamente la palabra vocación proviene de *vocatio* que indica la acción de llamar y el hecho de ser llamado. Cuando el término se utiliza en un campo profesional, que conlleva el trabajo con personas, remite a la atracción que ejerce sobre nosotros un llamado particular de los 'otros' del que es difícil sustraerse y que nos convoca a la acción. Así, a los médicos los llamaría la necesidad de aliviar el sufrimiento que le inflinge a las personas la enfermedad, a los abogados la necesidad de ayudar a los sujetos contra las injusticias y a los docentes la necesidad de ayudar a los otros a construir los saberes socialmente validados para favorecer una inclusión plena en su comunidad.

El sentir la necesidad de actuar en una particular circunstancia de la vida de las personas, la sentida urgencia por hacerlo, no es una cuestión innata sino adquirida en nuestro proceso de formación como sujetos. Por ello, es importante a nuestro criterio custodiar las concepciones que nuestros estudiantes construyen y reconstruyen respecto del 'otro' como sujeto de su futura acción educativa, durante el proceso de su formación profesional.

La concepción del otro: tensión entre xenos y hetero

En la Grecia Clásica, tal como sostiene S. Villavicencio (2003), la concepción del otro (alter) implicaba dos sentidos diferentes: xenos y hetero. El concepto de xenos remitía a los extraños a la Hélade, extranjeros a los que como tales, no les estaba permitido participar en la comunidad política pero que, a pesar de ello, eran considerados sujetos de derecho y por ende, merecedores de hospitalidad. El ciudadano griego estimaba al xenos como un interlocutor válido dada la posibilidad de dialogar con ellos y establecer acuerdos de convivencia

con vistas al bien común. Se lo reconocía diferente pero no inferior, ignorante de algunos saberes propios de la polis, pero capaz, no solamente de apropiarse de ellos, sino de aportar los propios mediante el discurso compartido. Por el contrario, el hetero es un 'otro' absolutamente diferente, categoría en la que se incluía al esclavo en su calidad de objeto o al bárbaro hablante de una lengua que imposibilitaba la comunicación. Se configuraba así al hetero como un otro descalificado en su humanidad y su valía, asociado a lo inadmisibles, lo adverso, lo malo y por ende objeto de hostilidad, por el peligro que su presencia representaba para la comunidad constituida.

Es interesante recuperar también la perspectiva que la mitología griega sostiene en referencia a la concepción del otro, el modo de tratarlo y las consecuencias que ello implica para la comunidad. A modo ilustrativo recuperamos la figura de las Erinias y de Dionisios.

Las Erinias, nacidas de la sangre derramada de Urano, son las divinidades del odio y la discordia. Luc Ferry (2010) dice respecto a estas diosas terroríficas:

... (las Erinias)... desempeñan un papel muy importante en numerosos relatos míticos en los que ocupan la función de vengadoras terribles de todos los crímenes familiares, e incluso más ampliamente, de los crímenes cometidos contra la hospitalidad, es decir contra personas a las que habría que asistir, tanto si son extraños como miembros de la propia familia. (Ferry, 2010:65)

Para los griegos, tal como trasluce esta metáfora, del 'crimen' que implica la agresión y el rechazo por el otro diferente sólo cabe esperar la irrupción de sentimientos destructivos en los que la venganza pretende investirse de justicia. En la misma lógica se presenta la figura de Dionisio. Esta divinidad representa la 'diferencia', la alteridad, lo extraño, el desorden que pone en tensión el orden.

Este dios del delirio... encarnaría la necesidad de tomar en cuenta todo lo que es contrario a ese orden legitimado, diferente, incluso opuesto a él... no el caos absoluto... sino la confusión, la contingencia, la conflictividad... (Ferry, 2010:381)

El Panteón griego expresa con su presencia la necesidad de mantener un orden vivo, capaz de integrar lo diferente como modo de evitar la inmovilidad, que no deja de ser otra forma de muerte. El aspecto de Dionisio es de un extranjero tanto por su apariencia como por sus costumbres: vestimenta oriental, largos cabellos negros, ojos pintados. Dios del vino y la fiesta, su origen habla de un nacimiento doloroso y una infancia desamparada, perseguido, rechazado conoce más el miedo y el odio que la alegría y el afecto. Sus aventuras lo presentan como un viajero incansable que sólo busca ser reconocido en cada nuevo lugar que visita, ser respetado como es, aceptado. Sólo cuando es negado, rechazado y perseguido, Dionisio desata la locura y la destrucción. Muchas son las interpretaciones que coinciden en señalar que el mito de Dionisios es la analogía a través de la cual los griegos expresaron que no es posible la armonía social si no se tiene en cuenta la diferencia.

Ambos mitos coinciden en acentuar la importancia de la hospitalidad, como así también en señalar, que la hostilidad hacia el 'otro diferente' termina generando la violencia y el odio que corroen el tejido social. En ausencia de Eros como fuerza vinculante se entroniza Eris: la discordia.

Más de tres mil años nos separan del origen de esos relatos, sin embargo, su vigencia es plena, su actualidad se constata al analizar el rechazo que los 'rechazados' expresan por un ámbito escolar de tradición excluyente.

La llegada de los 'otros' a la escuela

La extensión de la obligatoriedad modificó el paisaje social de la escuela, históricamente abierta desde el discurso a la comunidad, pero recelosa y expulsiva en sus actos respecto a los otros diferentes, los extraños, los forasteros. Numerosas investigaciones dan cuenta de que la presencia de esos 'otros diferentes' del 'nosotros reconocido' en el espacio escolar, desestabilizó el orden instituido, y puso en crisis los modos de hacer y de relacionarse. Los estudios de campo registran la emergencia de relaciones hostiles, en muchos casos de violencia muda entre los habitantes de un espacio que no logran conformar un 'nosotros' y disminuir con ello los niveles de agresión.

La posibilidad de constituir un nosotros donde la identidad grupal no implique la anula-

ción de la diversidad, dependerá de la concepción de alteridad que predomine en los actores institucionales. Por ello, es importante dilucidar qué concepto del otro/s circula en la escuela, en particular a partir de la ley que extiende la obligatoriedad de la enseñanza al nivel medio.

La obligatoriedad extiende el límite de la frontera pero no garantiza *per se* que se configure un espacio de encuentro, dado que ello dependerá de la concepción que los habitantes de la escuela tengan de ese nuevo otro, y de los sentimientos que el mismo movilice.

Xenos y heteros, ambos extranjeros, ambos extraños, ambos diferentes de nosotros, pero también diferentes entre ellos, unos huéspedes de nuestra 'casa' otros invasores de nuestro espacio. Unos promesa, otros, peligro. El sentimiento que impele al encuentro con el otro con el propósito de ayudarlo, se inviste de vocación y es el responsable de activar el pensamiento en pos de una acción reflexiva, de una praxis transformadora, que quiebre los marcos instituidos, que obstaculizan una integración genuina de todos los alumnos de la escuela media obligatoria.

La tensión entre la ayuda y el rechazo va configurando a los xenos y los heteros del espacio escolar, dinámica cotidiana en la que a estos últimos ni si quiera se los designa con el nombre de alumnos.

En los testimonios de los docentes en ejercicio esos 'otros' que han llegado a la escuela de la mano de la extensión de la obligatoriedad, (obligando a unos a venir y otros a tener que soportarlos), sólo aparecen mencionados por su estado, situación que desdibuja su calidad de persona. Así se habla de las dificultades vividas en el aula a causa de 'los repitentes', los 'judicializados', los 'integrados', las 'embarazadas', los 'carenciados'. Ese estado despierta sentimientos de rechazo por su 'rechazo a aprender' por su 'imposibilidad de comprender', o por su 'alteración del normal funcionamiento'. No se los considera víctimas de una situación social deshumanizante, sino victimarios de la clase: son los que impiden, los que molestan, los que atrasan a los otros, léase los alumnos, los genuinos habitantes de la escuela. Al respecto algunos de los docentes entrevistados expresan:

"... yo tengo 26 alumnos pero a eso sumale dos integrados y cinco repitentes"

“... ahora además de tener que tener en el aula a los integrados, nos metieron dos con antecedentes judiciales, que están porque los obligan porque a ellos no les interesa nada de la escuela y bueno a los integrados, pobres, ellos no tienen la culpa de no poder aprender, los mandan para decir que la escuela es inclusiva...”

Los testimonios revelan que, mientras a los integrados se los exime de la ‘culpa’ de no saber ni entender, no así a los ‘otros’ que la escuela y el aula desconoce como alumnos, a los que aluden siempre por su estado:

“... este año tuve dos embarazadas, hay días que no vienen por que no se sienten bien, después por el parto, después el amamantamiento sale a cada rato y vos tenés que darles trabajos especiales, volverles a tomar y a veces hasta viene con el chico... así no es una escuela... pareciera que estamos avalando el embarazo adolescente dándole mas y mas oportunidades que ni siquiera aprovechan...”

“... Yo entro y hago lo mío, doy la clase y los ejercicios y si algunos no quieren hacer nada allá ellos, yo no reniego, sigo con los que les interesa aprobar...”

“... A mí me dan mucha lástima los chicos que no aprenden, no sé, los integrados que están ahí pobrecitos en el aula sin entender nada o esos otros algunos muy carenciados que están más preocupados por pensar si hoy le toca comer algo que por lo que le des en la escuela...”

“... hay cursos en los que te tenés que olvidar de enseñar algo... yo tengo en el mismo curso algunos que se drogan, pibas que hace tiempo hacen la calle, delincuentes precoces... mucha marginalidad... si los retás por algo te amenazan, si intentás que hagan algo ni te registran... entonces los dejás y tratás de sobrellevar como puedas el tiempo de la clase...”

Esos otros, (los marginales, los drogadictos, los pobres, las prostitutas, los que delinquen) a los que se alude por su estado olvidando su calidad de persona, tal como nos lo advirtiera I. Vasilachis (2007), configuran una heterogeneidad escolar amenazante que genera miedo.

Esos ‘extraños peligrosos’, cosechan rechazos, lástima y también apatía, pero rara vez, muy rara vez, impelen al cuidado, tal como lo

define R. May: “el cuidado es un estado en el cual, algo nos importa, el cuidado es lo contrario a la apatía” (May, 2000:284). Asimismo, el autor citado, diferencia el cuidado del sentimentalismo, expresado en la lástima, porque este último consiste en pensar acerca del sentimiento del otro, no experimentarlo. El autor nos habla de un cuidado del otro que es muy diferente del concepto de cuidado que circula en la escuela. En relación a esto los docentes expresan:

“... Yo estudié para enseñar no para cuidar chicos...”

“... hoy la escuela, sobre todo en algunos barrios, es una guardería, a nadie le importa si aprenden algo, lo único que les importa es que los tengas en la escuela, que los cuides”

“... a mí me dan mucha pena... tienen 14 o 15 años una vida difícil y un futuro poco prometedor... la realidad es que hoy en la escuela ni ellos ni nosotros hacemos lo que tendríamos que hacer... enseñar y aprender...”

En ese marco, cuidar implica no enseñar, renunciar a la función social establecida y degradar la profesionalidad.

Por el contrario, desde la concepción de R. May (2000), es la capacidad de experimentar genuinamente el sentimiento del otro, su angustia, su desprotección, sus miedos, lo que impele a la acción del cuidado, acción que implica tomar decisiones pertinentes y actuar para intentar revertir la situación, al menos en lo que refiere al no aprendizaje. Ni el rechazo, ni la apatía, ni el sentimentalismo convocan a una acción transformadora.

La capacidad de imaginar otros modos de enseñar, otras formas de trabajar en el aula para favorecer la motivación y el aprendizaje significativo depende en gran medida del sentimiento que nos produzca el otro como sujeto. Y aquí recuperamos nuevamente a C. Jung: “Sin el eros/amor el logos pierde su dinamismo, se convierte en “seco racionalismo” y el eros que no posee logos jamás comprende.” (Jung, 2005:30).

Varios son los autores contemporáneos que claman por recuperar las pasiones en el ámbito académico con el afán de recuperar con ellas, a los sujetos negados de valor y de derechos y así favorecer la inclusión que demanda una so-

ciudad democrática. C. Castoriadis en su obra *Figuras de lo Pensable* ubicó a la pasión en el origen de la ley y las normas que rigen el comportamiento humano:

... a menudo pensamos que la ley y la institución están radicalmente opuestas al furor y las pasiones... en la raíz de las instituciones se encuentran la voluntad y una intención prelógica y las instituciones no pueden mantenerse sin pasión. (Castoriadis, 2001:31)

En coincidencia con esta línea de pensamiento Abramowski sostiene que:

... desde la teoría política misma se alcanzan reivindicaciones respecto del papel de las pasiones. Antes que eliminar las pasiones o relegarlas a la esfera privada para poder establecer un consenso racional, en la esfera pública, una política democrática... debe intentar movilizar esas pasiones hacia propósitos democráticos... (Abramowski, 2010:153)

La pregunta que nos cabe entonces es qué pasiones educamos en la universidad, cuáles alentamos y cuáles desfavorecemos en el proceso de formación de un docente.

Los sentimientos de los alumnos ingresantes a las carreras de profesorado

Acorde a nuestro propósito de custodiar las representaciones, que en referencia a la acción de enseñar construyen nuestros estudiantes del profesorado en el transcurso de su carrera, relevamos a través de una encuesta semi estructurada de frases incompletas, las

concepciones de los aspirantes a las carreras de profesorado durante el transcurso del programa denominado 'Ambientación a la vida universitaria'.

Tres años de trabajo con los alumnos ingresantes a las carreras de profesorado en las cohortes 2010/12 nos revelaron, a través de sus testimonios, la presencia de un fuerte componente afectivo en la conceptualización de la enseñanza y del ser docente.

Los recién llegados no temen hablar de la necesidad de amar a los otros, de tener vocación, de aspirar a enseñar a todos, de educar para mejorar la situación de las personas y de la sociedad en su conjunto. Los alumnos ingresantes expresan:

"... para mí un buen profesor es aquel que ama su profesión..." Protocolo 43

"... un buen profesor es aquel que demuestra que es feliz dando clase, el que se esmera todo el tiempo en bibliografía... aquel que es feliz siendo docente tiene otra energía, otra vibra y no pone esa pared esa superioridad que hace que nos cueste llegar, la relación cuando son felices es otra y se aprende muchísimo más (son los menos... muy pocos..." Protocolo 40

"... estar más en comunicación con sus alumnos y también estar disponibles a ayudarlos en las dificultades que surjan..." Protocolo 22

"... entrar por el lado de los intereses de los alumnos, mostrar preocupación y afecto por ellos..." Protocolo 5

Sus testimonios, tanto orales como escritos los perfilan como "utópicos por vocación" (Meirieu, 2009:117). La vocación se avizora en el reconocimiento del otro/s, de su alteridad,



"Memoria del agua", grabado. Dini Calderón

y la utopía en la capacidad de imaginar para ellos, un futuro mejor.

No definen las palabras, no las conceptualizan, las usan en la simplicidad de un diálogo que intenta comunicar sus ideas respecto de lo necesario para enseñar: vocación, pasión, amor por lo que se hace y por quienes se hace. Argumentan, en base a la experiencia vivida en su propia escolaridad, que el conocimiento es condición necesaria en su pretensión de enseñar, pero no suficiente:

“... algunos sabían mucho, se notaba que sabían un montón pero no sabían o no sé, no querían explicar de un modo que hiciera entendible lo que decían... para muchos éramos un apellido y a veces ni eso...”. Protocolo 16

“... Para enseñar hay que saber y querer... saber la materia y querer a los chicos...”. Protocolo 27

“... hay profesores que lo único que les importa es la materia que enseñan, no los alumnos y por eso se enojan e incluso rechazan. a los que no aprenden... no se dan cuenta que cuanto más te rechazan, te recriminan, menos puedes aprender... a los que no le gustan los chicos no pueden ser docentes...” Protocolo 65

Las palabras de los ingresantes revelan que su mirada y su preocupación esta puesta en los otros, los futuros sujetos de su acción profesional y especialmente en esos otros:

“... a los que la mayoría deja de lado...” Protocolo 52

En el inicio de la carrera les preguntamos qué entendían por un ‘buen profesor universitario’ y las respuestas señalaron tanto lo afectivo como el dominio del conocimiento:

“... que enseña con pasión, que ama lo que hace, que no da clases por que no le queda otra.” Protocolo 5

“... enseña con pasión sus temas” Protocolo 6

“... además de brindar los conocimientos de la materia es capaz de entablar una relación de amistad con sus alumnos”. Protocolo 10

“... demuestra amar su profesión y a la vez establece buenos vínculos con sus alumnos” Protocolo 21

“... se esmera por enseñar dejando sus problemas fuera de la escuela, contiene y despierta interés por educar.” Protocolo 29

“... disfruta al dictar la cátedra, sea comprensible y tolerante” Protocolo 12

“... enseña por que le gusta enseñar y pone el esfuerzo en su pasión para que los alumnos aprendan” Protocolo 14

“... entiende a sus alumnos, comprende que no todos son iguales y por supuesto que este ocupando ese cargo por que sabe y por que realmente le gusta lo que hace.” Protocolo 18

“... se interesa en que sus alumnos aprendan, en que haga una buena comunicación entre él y su clase y que le dedica tiempo.” Protocolo 19

“... esta dispuesto a enseñar, comprender, escuchar a los alumnos y también formarlos como personas.” Protocolo 1

“... escucha, comprende, dialoga, responde a mis preguntas, esta capacitado, explica el por que de sus correcciones” Protocolo 43

“... se compromete con los alumnos que los acompaña y da lo mejor de si para la enseñanza de ellos.” Protocolo 6

Las palabras se repiten: comprensión, paciencia, amor, amistad, pasión, sentimientos y actitudes que desde su concepción, habilitan la posibilidad de enseñar y aprender. Nadie pierde de vista la importancia del conocimiento.

Logos y Eros se anudan en su concepción de profesionalismo, concordando sin saberlo con la postulación de C. Jung (2005), sin el amor el logos es “seco racionalismo” y el eros que no posee logos jamás comprende.

A fines de 2011, nuestro equipo de investigación instrumentó una encuesta semiestructurada a fin de evaluar las representaciones de los estudiantes luego de dos años de permanencia en la universidad

La lectura del material empírico puso en evidencia, que el foco original de los alumnos puesto en la enseñanza y en los otros, se desplazaba lentamente hacia los contenidos disciplinares: al inicio de la carrera el 86% señaló a la enseñanza como su principal preocupación, a fin del 2010 la opción se redujo al 66% y al término del ciclo lectivo 2011, el porcentaje disminuyó al 52% del total. La investigación indica que el interés principal de los ingre-

santes, que se concentraba mayoritariamente en ser un buen docente, fue desplazado por la preocupación de aprobar las materias y la preocupación de saber mucho de la disciplina. Otro dato importante, que surge de la lectura del material recabado, es que en ningún protocolo, ni aún en aquellos que siguen enfocando a la enseñanza como preocupación, se recurre a palabras como amor, utopía, pasión, sueño, términos que atravesaron con fuerza sus primeros testimonios como alumnos de la carrera.

Tres años después, el 'buen profesor universitario' quedó anudado en el 89% de las respuestas al saber y el 11% restante agregó cuestiones referidas a la responsabilidad (cumplir el horario, devolver los trabajos prácticos y los parciales en tiempo y forma). Nos aportan los estudiantes

"... sabe mucho de la materia" Protocolo 10
"Los que manejan bien su materia e investigan" Protocolo 5

"Para ser un buen profesor para mí, tiene que saber mucho y ser imparcial" Protocolo 13

"Que sepa mucho y sea responsable" Protocolo 44

"Que maneja bien todos los temas y trabaja con responsabilidad (en los teóricos y los prácticos)" Protocolo 28

"Me parece importante no solo que sea un erudito en lo suyo si no que además cumpla con lo que exige (horario, entrega de trabajos, correcciones, fotocopias legibles)" Protocolo 33

Los estudiantes universitarios avanzados no hacen referencia a los sentimientos del profesor, se concentran en el dominio del saber y en algunos casos en cuestiones éticas. La acentuación sobre el conocimiento, pareciera indicar que, desde sus concepciones, para enseñar sólo es necesario el saber disciplinar.

Los resultados obtenidos nos conminaron a pensar en referencia a las razones que pueden estar generando ese desplazamiento del interés de los alumnos y la desaparición en su discurso de términos que aluden a lo afectivo.

El lugar de los sentimientos en la formación docente

En el ámbito de formación universitaria los sentimientos no suelen ser motivo de re-

flexión. Los sentimientos, cuando se nombran, aluden más al conocimiento que a las personas. Es común en el ambiente académico, que profesores y alumnos recurran al concepto de pasión para expresar su inclinación por un campo del conocimiento, por un área de saber, pero no por los otros, aquellos destinatarios de nuestra enseñanza.

K. Egan considera que en el ámbito académico prevalece una idea platónica de la educación dado que se la considera:

...como un lugar aparte de la sociedad, un lugar dedicado a los conocimientos, las aptitudes y las actividades que tienen un valor perenne y que trasciende a las vicisitudes de la vida social del momento... el conocimiento se valora menos por su utilidad social que por su supuesto beneficio para la mente del estudiante... la idea platónica de la educación minimiza la importancia de los programas que no se dirigen a un fin académico específico... los enseñantes tienden a desempeñar un papel distante, autorizado e incluso autoritario por que encarnan la autoridad que confiere el hecho de ser un experto en la materia pertinente. (Egan, 2000:32)

En el año 2010 la Facultad de Ciencias Humanas implementó un cambio en el Plan de Estudios de las carreras de profesorado. La implementación de un nuevo diseño curricular tiene por objetivo articular el saber disciplinar con el campo pedagógico acercando a los alumnos a la realidad escolar desde su primer año de estudio. El cambio aspira precisamente a desestructurar esa concepción platónica de la que nos habla Egan.

Transitar el paso de un modelo platónico de formación a una concepción integrada, establecer puentes de comunicación allí donde históricamente predominó la fractura, implicó un desafío en el que se configuró la necesidad de crear espacios de trabajo conjunto. Eso dio lugar a la formación del Campo de las Prácticas, lugar de encuentro y trabajo conjunto de los profesores a cargo de las áreas disciplinares con el Departamento de Formación Docente. Si bien el trabajo en el Campo de las Prácticas, espacio concreto de la labor de articulación, ha logrado algunos avances en el tema, la preocupación por el saber se va imponiendo a la preocupación por la enseñanza. La articulación

inter cátedras se da en general, a partir de trabajos prácticos que proponen a los estudiantes abordar algún tema visto en las cátedras y proponer un modo de trabajarlo en las aulas de nivel secundario. Hablamos de la escuela, pero alejados todavía físicamente de su ámbito.

Ser educados en un 'lugar aparte de la sociedad', de espaldas a la escuela, a su realidad cotidiana, direcciona, a nuestro criterio, los sentimientos hacia el saber y sus portadores: respeto por el conocimiento, admiración por quien lo domina y ambición de apropiarse de ese saber y con ello obtener a futuro, ese lugar de reconocimiento social.

Así, cuando se les propone a los estudiantes pensar los saberes construidos en las diferentes cátedras, la primera afirmación es que no se puede dar en tan corto tiempo el conocimiento sin tener que bajar su calidad, banalizarlo o bien caer en simplismos. La preocupación está centrada en proteger el conocimiento construido, y no en la posibilidad de hacerlo accesible a los alumnos.

Ante esta situación, se nos presentaron varios interrogantes respecto a la formación universitaria: ¿Se favorece la capacidad de identificar la estructura profunda de un campo de conocimiento? ¿Se les provee a nuestros estudiantes una ayuda contingente, de un sostén que les posibilite la apropiación del saber en cuestión? ¿Su fracaso convoca a repensar las prácticas docentes o amerita las mismas explicaciones que luego escuchamos en las aulas del colegio secundario?

Todas las preguntas podrían resumirse en indagar si en el proceso de formación de aquellos de los que se espera un trato que priorice el 'cuidado' de los otros, son ellos mismos

acreedores de cuidado o de abandono a sus posibilidades?

El testimonio de alumnos avanzados señala que se 'cuida' a los 'mejores promedios' y se los alienta para continuar estudios de doctorado con el objetivo de insertarse en la universidad para hacer carrera de docente investigador. No se avizora para ellos un destino escolar porque, tal como lo dijera uno de los entrevistados: "... *acá te dicen que la escuela embrutece*" Protocolo 5.

Consultados en referencia al papel que los afectos juegan en la profesionalidad de un docente, los testimonios dieron cuenta de su lugar secundario en referencia al conocimiento disciplinar, invirtiendo las concepciones que revelaron en su ingreso a la universidad

"... no se educa con amor se enseña con conocimiento..." Protocolo 51

"... El tema del amor, el cariño, está más asociado a la enseñanza primaria... la maestra que quiere a sus alumnos, la segunda madre, es un mito educativo... pero no en la enseñanza secundaria o universitaria..." Protocolo 11

"El afecto va en cada uno, en su manera de ser, más afectuoso, alegre o no sé más serio... pero lo que importa es si sabe o no lo que tiene que enseñar" Protocolo 28

".. lo del amor a los alumnos es un verso para tenerte enganchado y pagarte menos..." Protocolo 10

"... eso era más antes... ahora ya no le funciona al poder como antes... yo no le pido a mis profesores que me quieran, les pido que sepan" Protocolo 32



"La que viaja en el tiempo", grabado. Dini Calderón

De un total de 63 protocolos, el 69% relegó el papel de los afectos en el ámbito de la enseñanza para destacar la importancia del saber disciplinar

“En la escuela tenés la cabeza en otro lado y entonces depende del profesor... yo hoy pienso que me gustaría enseñar pero al que quiera aprender yo quiero poner todo mi esfuerzo en manejar el conocimiento, me encantaría investigar y en la escuela como están las cosas lo que menos haces es enseñar” Protocolo 42

La pregunta nos llevó a realizar cuatro entrevistas en profundidad. En un primer momento los entrevistamos por separado y luego realizamos una entrevista grupal. En todos los casos llevamos los protocolos con las respuestas manuscritas y les planteamos una pregunta simple: por qué le daban tanta importancia a los sentimientos en la formación de un profesor al inicio de la carrera y no así luego de tres años de cursada. Las respuestas fueron casi idénticas

“lo que pasa es que cuando empezás tenés la cabeza puesta en el secundario, y es otra cosa, sos chico y te fijás más en eso, en cómo es el profesor, cómo te trata, y en la universidad te das cuenta que lo que importa es que sepa mucho la materia... si es una persona agradable, mejor, pero lo importante es el conocimiento que tiene, porque vos venís a que te enseñen...” Protocolo 11

... un profesor en la universidad no puede ser muy comprensivo.... Tiene que ser exigente... si se involucrara demasiado perdería la objetividad... ya no somos ni niños ni adolescentes... acá se viene a estudiar... somos adultos en una carrera universitaria... Protocolo 23

Vos te das cuenta de la importancia del conocimiento recién en la universidad... en la escuela es como que queda en segundo lugar, más ahora que en las escuelas casi estás obligado a aprobar, acá si querés aprobar tenés que romperte estudiando y el que no está dispuesto o no sé, tiene algún problema o desaprueba cien veces o se va. Protocolo 37

El cambio de concepciones se atribuye a la inmadurez, al desconocimiento del saber disciplinar y la importancia de custodiar con rigor científico su difusión en las aulas.

La preocupación por el cuidado del ‘otro’ se traslada al saber y así muchos advienen en custodios del conocimiento disciplinar.

“... la historia no es un cuentito es una disciplina científica que no podes desvirtuar con la excusa de hacérsela mas fácil a los alumnos” Protocolo 9

“... la responsabilidad de un profesor es que aprendan la disciplina y para eso se tienen que esforzar, poner voluntad por que es por el bien de ellos no el tuyo que aprendan” Protocolo 45

“... por algunos que no quieren hacer nada y que te dicen que no entienden vos no podes decir y bueno... doy este poquito, no la materia hay que darla en serio” Protocolo 25

“... está bueno conocer técnicas de enseñanza pero lo importante es que el profesor sepa bien su materia y el alumno estudie... sin eso no hay técnica que valga” Protocolo 31

“... aunque no te lo dicen directamente acá los profesores de la carrera te dan a entender que la docencia en la escuela es una actividad menor” Protocolo 40

La preeminencia de estas concepciones, que priorizan el conocimiento disciplinar por encima del saber didáctico podría ser una de las razones capaces de dar cuenta del desempeño de muchos docentes en el ámbito escolar.

Nuestro trabajo sostenido en las aulas nos ha permitido observar distintos modos de abordar el tratamiento de los contenidos. En primer lugar, el que denominamos ‘académico’ que es cuando el profesor intenta dar los temas de un modo similar al que se trabaja en las cátedras universitarias; el ‘editorial’ cuando se ata a un libro de texto, tanto en la parte explicativa como en las actividades propuestas en el mismo; el ‘aleatorio’ toma material de diversas fuentes y con distintos formatos pero sin una lógica que los articule y organice (al menos de modo explícito) y el ‘investigativo’ en el que se les pide que busquen información sobre determinados temas y que los presenten de manera grupal. En los tres primeros abundan los dictados y las fotocopias híper saturados de conceptos que imposibilitan la comprensión. Es notable la ausencia de ayudas didácticas, de reformulación de los temas acorde a las posibi-

lidades de los grupos. En ese marco, el fracaso en las evaluaciones se atribuye a la incapacidad de los sujetos o bien a su falta de disponibilidad al esfuerzo que implica estudiar. En ese estado de situación, la incomunicación se profundiza y crece el sentimiento de rechazo y con él la exclusión de muchos alumnos, si no del espacio físico de la escuela, del conocimiento validado.

Algunas conclusiones

La posibilidad de construir una escuela como frontera de inclusión configura la necesidad de atender a lo que C. Castoriadis (2001) denominaba “pasiones instituyentes”, instituyentes de las normas y modos de trabajo en los establecimientos educativos.

Esas pasiones instituyentes se construyen en la interacción con los otros significativos, tal el caso de los profesores en el ámbito universitario. Si la universidad no advierte en el proceso de formación de los profesores la importancia de acentuar la acción docente como una acción política capaz de favorecer la inclusión con especial atención a los sectores más desprotegidos, la escuela obligatoria lo será en cuanto a la asistencia pero no en lo que refiere a la construcción de conocimiento validado.

Destituir la concepción platónica de la universidad es un proceso lento y trabajoso, tal como lo atestigua la labor del Campo de las Prácticas.

Nuestra investigación nos permite sostener que el foco original de los alumnos puesto en la enseñanza y en los otros se desplazaba lentamente hacia los contenidos disciplinares: al inicio de la carrera el 86% señaló a la enseñanza como su principal preocupación, a fin del 2010 la opción se redujo al 66% y al término del ciclo lectivo 2011, el porcentaje disminuyó al 52% del total. La investigación indica que el interés principal de los ingresantes, que se concentraba mayoritariamente en ser un buen docente, va siendo desplazado por la preocupación de aprobar las materias, y la preocupación de saber mucho de la disciplina. Otro dato importante, que surge de la lectura del material recabado, es que en ningún protocolo, ni aún en aquellos que siguen enfocando a la enseñanza como preocupación, se recurre a palabras como amor, utopía, pasión,

sueño, términos que atravesaron con fuerza sus primeros testimonios como alumnos de la carrera.

Si bien estos datos generan preocupación entre los integrantes del Departamento de Formación Docente que participan del Campo de las Prácticas, los mismos no dejan de ser alentadores en referencia a los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los estudiantes de las carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. En dicha unidad académica sigue en vigencia el plan de estudios de corte tradicional, donde se mantiene el hiato entre el campo disciplinar y las materias de formación docente. Indagadas las representaciones de los estudiantes de esa facultad, en paralelo a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas, se registraron en el inicio de la carrera concepciones muy similares. Sin embargo, en el transcurso de tres años de carrera, del 89% de los estudiantes de las carreras de profesorado en Ciencias Exactas y Naturales, que focalizaban como su principal preocupación la enseñanza del saber, solo un 7% sigue señalando su interés por enseñar bien la disciplina como acción prioritaria.

Estos datos estarían indicando que la labor del Campo de las Prácticas en su esfuerzo por articular los saberes necesarios para el desempeño docente estaría bien encaminado.

Nuestra hipótesis sostiene así que alejar a los estudiantes del ámbito de la escuela, espacio de desempeño profesional específico de los estudiantes de las carreras de profesorado, genera una focalización en la aspiración de dominio sobre el saber y desdibuja el propósito enunciado por las competencias de título: la enseñanza de ese saber construido. El alejamiento del espacio escolar es en realidad alejamiento de los alumnos reales, en cuya ausencia se construye el ‘alumno tipo’, un genérico inexistente sobre el que se forma una situación de enseñanza idealizada que convierte al docente en un ‘dador’ de conocimientos. Formado en esta perspectiva técnica donde la teoría determina la práctica, la inserción en las aulas de enseñanza obligatoria deviene en un espacio de frustración, en el que los alumnos, o al menos una mayoría, en especial en las escuelas que atienden poblaciones de alta vulnerabilidad social, rechaza el saber construido tan afanosamente por el docente en el transcurso de su carrera. Dada la identificación que el profe-

sor construye a lo largo de su formación con el saber disciplinar, el rechazo lo significa como rechazo a su persona, como una descalificación a lo que representa, situación que genera sensación de amenaza en la que predominan sentimientos de depresión o paranoia, evidenciadas en escenas de maltrato o destrato.

Devenido en custodio del saber configura a ese 'otro' como un hetero y con ello delinea a la escuela como una frontera límite donde prima la hostilidad de los intercambios.

Hostilidad que se atribuye al accionar de los alumnos, sin considerar, tal como lo plantea C. Jung que:

... nuestras relaciones con nuestros semejantes no siempre se ven determinadas por ellos. Muy a menudo nuestras relaciones dependen casi exclusivamente de nuestras propias actitudes si bien podemos no tener conciencia alguna de este hecho. (Jung, 2011:33).

Las actitudes dependen de los sentimientos que generan en nosotros esos 'otros', a quienes la distancia los hace más desconocidos y por ende 'peligrosos'.

Por ello, bregamos por una Formación Docente articulada no solo en lo disciplinar y lo pedagógico, sino articulada a los establecimientos educativos desde el principio de la carrera. Una formación integral que mantenga a los otros, a los alumnos reales en espacios reales como una presencia viva, como un xenos para el que es necesario habilitar un ámbito de hospitalidad a través de una enseñanza capaz de generar experiencias de aprendizaje, con el firme propósito de posibilitar mayor inclusión y justicia social, con especial atención a los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables de nuestra sociedad.

Nuestra responsabilidad como formadores de docentes nos impele al compromiso de generar en nuestros estudiantes esas "pasiones instituyentes" capaces de deconstruir los modos de sentir, pensar y hacer de una escuela de larga tradición excluyente, para instituir espacios de inclusión genuina.

- ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Paidós.
- CASTORIADIS, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.
- EGAN, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Buenos Aires, Paidós.
- FERRY, L. (2010). *La sabiduría de los mitos. Aprender a vivir II*. Buenos Aires, Alfaguara.
- JUNG, C. (2005). *Sobre el Amor*. Madrid; Editorial Trotta.
- JUNG, C. (2011) Prólogo. *Libro de las mutaciones*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana.
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.
- NOEL, G. (2010). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. San Martín; UNSAM Edita.
- MAY, R. (2000). *Amor y voluntad. Contra la violencia y la apatía en la sociedad actual*. Barcelona, Gedisa.
- MERIEU, P. (2009). *Carta a un joven profesor*. Buenos Aires, Paidós.
- VASILACHIS, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.
- VILLAVICENCIO, S. (2003). *Los contornos de la ciudadanía*. Buenos Aires, Eudeba.

Fecha de Recepción: 27 de mayo de 2014

Primera Evaluación: 30 de junio de 2014

Segunda Evaluación: 2 de julio de 2014

Fecha de Aceptación: 2 de julio de 2014