



CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año I - Marzo 2020



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
Graciela Alonso, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**
María Silvana Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Celada, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **Pascualetto, Graciela S.; Franco, Juan C.**
En el camino de ser docentes: tres historias
On the road to being teachers: three stories
- **Flores, Graciela; Porta, Luís.**
Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: la clase como encuentro terapéutico
Research insight in university education: the class as a therapeutic encounter
- **García, Norma B.; Jara, Miguel A.**
La pregunta del historiador/a y la del profesor/a en historia. Puntos de encuentro y desencuentros. Una perspectiva desde la formación.
The historian's question and the history teacher's question. Common ground and disagreements. A perspective from the training.
- **Martinez, Silvia; Garino, Delfina; Giampaolletti, Noelia.**
¿Qué expectativas de futuro se plantean para varones y mujeres en escuelas secundarias técnicas de Neuquén?
What future expectations are raised for men and women in technical high schools in Neuquén?

HALLAZGO INVESTIGATIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: LA CLASE COMO ENCUENTRO TERAPÉUTICO

Research insight in university education: the class as a therapeutic encounter

GRACIELA FLORES* Y LUIS PORTA **

Recibido
22|09|19

Aceptado
03|01|20

Artículos
científicos

RESUMEN

‘La clase como encuentro terapéutico’ es una categoría *in vivo* construida en una investigación educativa realizada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en torno a la dimensión ética de la enseñanza universitaria. En el mismo se estudiaron narrativas y prácticas de enseñanza de profesoras que fueran previamente elegidas por los estudiantes como ejemplos de buena enseñanza y como tales integran el grupo de seis “profesoras memorables” identificadas por el GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) radicado en la mencionada universidad. En este artículo nos dedicamos específicamente a la narrativa de Cristina, profesora memorable de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras, puesto que de su voz emerge el sentido de la clase como encuentro terapéutico. Nuestro entramado interpretativo aborda materiales procedentes de una articulación metodológica entre el enfoque biográfico narrativo y la investigación etnográfica en educación. El abordaje de la categoría que nos ocupa permite mostrar la potencialidad que conlleva la investigación narrativa en educación para comprender, interpretar y visibilizar sentidos y significados que la enseñanza universitaria entraña en lo concerniente al *ethos* educativo, concebido éste como imbricación de sentidos ético-políticos.

Palabras clave: educación universitaria, investigación narrativa en educación, interpretación, dimensión ética de la enseñanza.

* Dra. en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Filosofía (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina). Docente Investigadora categoría IV. Integrante del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales), Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: gracielafllores9-1@hotmail.com

** Dr. En Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía). Profesor Titular de la asignatura Problemática Educativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro de la carrera de Investigador Científico de CONICET, categoría Independiente. Docente Investigador categoría 1. Director del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) de la mencionada universidad. Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

ABSTRACT

'The class as a therapeutic encounter' is a native category composed in the development of an educational research project dedicated to the ethical dimension of university teaching at the School of Humanities in Mar del Plata State University (UNMDP), Argentina. Such a project was grounded on a master category generated earlier by the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC, UNMDP) and known as 'memorable professors', in reference to the university professionals signaled by their students as examples of great teachers. We hereby specifically address the practices and narratives of one of these professors, Cristina -chosen by the undergraduates in the Spanish Language Teaching and Bachelor's Programs- who considers the class as a therapeutic encounter. Interpretation feeds on the methodological articulation of (auto)biographical narrative approaches and ethnography in educational research. In such merger the study of this native category has evidenced the potential of narrative research to understand, interpret and make visible the meanings implied in the *ethos* of university education—understood here as an ethic-political construction.

Key words: university education; narrative research in education; interpretation; ethical dimension of teaching.

Introducción

Inicialmente explicitamos que la 'enseñanza terapéutica' es una categoría *in vivo* construida durante la investigación educativa realizada para la redacción de la tesis doctoral titulada *Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, correspondiente al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina¹. 'La clase como encuentro terapéutico' es una dimensión de la mencionada categoría.

Cabe aclarar a modo introductorio que entendemos la educación como un bien, puesto que beneficia a los participantes de la interacción educativa. Nos alejamos de definiciones esencialistas, la educación entendida como praxis reflexiva y crítica se pone en acto en 'prácticas educativas'. Coincidimos con Guyot (2011) cuando expresa que, al pensar en la educación, si se consideran distintas posiciones teóricas y se recupera el interés por el sujeto, se puede lograr comprender la complejidad de "la práctica educativa como un aparato de producción de subjetividades, al que se le asocian ciertos tipos de dominación y gobernabilidad" (p. 45). En esta misma línea de sentido, optamos por referirnos a 'prácticas de enseñanza' cuando nos ocupamos del quehacer docente. Teniendo en cuenta que la enseñanza no se limita a un 'saber cómo' y mucho menos a la aplicación de los diseños de una racionalidad instrumental, optamos por entender la enseñanza en el marco de una racionalidad emancipatoria. Sumado a esto, consideramos que la ética es inherente a las prácticas de enseñanza, coincidimos con Carr (2002) cuando expresa:

La práctica educativa no puede hacerse inteligible como una forma de poiesis regida por fines prefijados y gobernada por reglas determinadas. Sólo puede hacerse inteligible como una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa; criterios que sirven para distinguir las prácticas educativas auténticas de las que no lo son y la buena práctica educativa de la indiferente o de la mala. (Carr, 2002, p. 101)

En segundo lugar, cabe aclarar que las prácticas de enseñanza universitaria, históricamente se han centrado en la transmisión de conocimiento disciplinar, sin incluir la construcción de un vínculo pedagógico que involucre relaciones intersubjetivas donde se imbriquen lo afectivo y lo

¹ Tesis Doctoral redactada por Graciela Flores, dirigida por el Dr. Luis Porta, defendida públicamente en abril de 2018 en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, calificada con 10 y recomendación de publicación.

cognitivo. Además, lxs docentes se muestran dueños del saber y de tal modo desestiman a lxs estudiantes como sujetos. Nuestros hallazgos investigativos muestran un rotundo alejamiento de estos enfoques, en las clases de las profesoras memorables se fomenta la comprensión mediante un estilo de enseñanza cuyas características son destacadas por lxs estudiantes encuestadxs, en sus voces se encuentra la génesis de la categoría profesor/a memorable². Sus narrativas acentúan el 'amor', la 'pasión', el 'afecto', el 'fomento de la participación y el diálogo', así como la 'apertura' a diferentes ideas, la 'empatía', el ejercicio de 'prácticas de libertad'; también destacan y valoran enfáticamente la presencia de diversos componentes morales del modo de enseñar de sus profesorxs memorables: generosidad, compromiso, responsabilidad, humildad, respeto.

Cada uno de nuestros hallazgos es una construcción polifónica que contribuye a comprender cómo distan las prácticas de enseñanza estudiadas de lo que tradicionalmente se entiende como enseñanza universitaria, en el sentido ya expuesto.

En esa línea de sentido se sitúa la categoría “enseñanza terapéutica”, que ha sido desarrollada ampliamente en nuestro estudio interpretativo e involucra tres dimensiones: a) La clase como encuentro terapéutico, b) La resistencia a la desafectivización y c) El hecho educativo como hecho cultural. En el presente artículo nos ocupamos exclusivamente de la primera dimensión.

La consideración de la clase como encuentro terapéutico figura en la voz de Cristina, profesora a cargo de las clases teóricas de las asignaturas Introducción a la Literatura y Teoría y Crítica literarias en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Realizamos nuestro trabajo de campo en todas sus clases, en ambas asignaturas, precisamente el año previo a que obtuviera su jubilación y se alejara de las aulas, por lo cual valoramos profundamente la oportunidad que la profesora nos diera para realizar nuestra investigación.

Nos referiremos ahora a algunas consideraciones metodológicas. El estudio interpretativo se sustentó metodológicamente en la investigación narrativa articulando el enfoque biográfico-narrativo con técnicas de investigación etnográfica en educación. Esta articulación permitió entamar los sentidos y significados provenientes de las narrativas biográficas de profesoras memorables con una diversidad de materiales obtenidos durante el trabajo de campo realizado

² Numerosas publicaciones de los miembros del GIEEC dan cuenta de la génesis de esta categoría que proviene de hace más de una década, brevemente aclaramos que los 'profesores memorables' son aquellas elegidas por estudiantes avanzadxs de carreras de profesorado como ejemplos de buena enseñanza y diversos rasgos peculiares de sus prácticas han sido destacados por lxs estudiantes oportunamente.

durante todas las clases de un cuatrimestre. Entre los materiales preexistentes que configuran nuestro *locus* investigativo contamos con aportes del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata) procedentes de las investigaciones realizadas durante sucesivos proyectos mediante el enfoque biográfico narrativo aplicado al estudio de la didáctica en el Nivel Superior. En nuestro entramado interpretativo se revisitan y resignifican algunos de estos materiales y se combinan con los que proceden de nuestro trabajo de campo posterior, en un marco conceptual especialmente filosófico.

En sentido amplio, la metodología de la investigación es cualitativa-interpretativa, en sentido específico se inscribe en la investigación narrativa en educación. Este enfoque metodológico permitió entrar en el mundo personal de lxs sujetos y buscar la comprensión en el ámbito de los significados y sentidos, enfatizando la comprensión y la interpretación desde lxs sujetos en contextos educativos concretos, con sus creencias, intenciones y motivaciones. El enfoque narrativo en la investigación educativa se vincula con la hermenéutica filosófica porque interpreta vivencias lingüísticas y porque pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de lxs sujetos que son siempre intersubjetivas, no trascendentales sino concretas y situadas espacial y temporalmente.

El objetivo general de la investigación aspiraba a comprender la dimensión ética de la enseñanza de profesoras destacadas por lxs estudiantes en encuestas previas como ejemplos de buena enseñanza. Puesto que entre los objetivos particulares³ se buscaba articular lo discursivo con la praxis, es decir, lo que lxs protagonistas expresaban en sus narrativas al ser entrevistadxs con la dinámica de la acción en sus prácticas de enseñanza, las técnicas etnográficas resultaron pertinentes, se evitó el monismo metodológico articulando la investigación narrativa con la etnografía educativa y en líneas generales se emplearon los siguientes instrumentos: entrevista biográfico-narrativa a las seis profesoras, grupo focal con las seis profesoras memorables, entrevistas de apertura, entrevistas de focalización, entrevistas flash⁴ tanto a las profesoras al

³ Los objetivos particulares del estudio eran los siguientes: Identificar continuidades y rupturas entre “lo discursivo” de las (auto)biografías de las profesoras memorables y las dinámicas “de la acción” de la práctica misma. Analizar las características de la dimensión ética de la enseñanza universitaria en las prácticas de enseñanza de profesoras designadas como memorables por sus alumnxs en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Analizar categorías asociadas a la dimensión ética de la práctica docente de las profesoras memorables a partir del registro etnográfico en las aulas.

⁴ Las entrevistas 'flash' se caracterizan por su breve duración, en nuestra investigación fueron realizadas inmediatamente después de las clases, en el mismo espacio del aula. Se realizaron sin ningún acuerdo previo ni guión, se invitaba a lxs estudiantes a destinar unos pocos minutos de su tiempo para emitir alguna opinión o comentario en torno a la clase recientemente finalizada. Las narrativas fueron grabadas

culminar las clases como a lxs estudiantes, encuesta abierta a estudiantes, entrevistas a miembros de las cátedras, grupo focal con adscriptxs a las cátedras, registros de observación, registros de audio y video, autorregistros, diario de campo.

El tratamiento del abundante material obtenido permitió la progresiva construcción de categorías que expresan hallazgos investigativos en torno a la dimensión ética de la enseñanza universitaria que han dado lugar a varias publicaciones. A continuación, nos dedicamos a desarrollar la categoría que diera lugar al título de este artículo y que no ha sido abordada en ninguna publicación anterior.

Sentido terapéutico del encuentro pedagógico

Cristina es la profesora memorable que considera la clase como encuentro terapéutico. Antes de dedicarnos a la presentación e interpretación de su narrativa, creemos oportuno ofrecer una breve contextualización de la misma.

Entendiendo la enseñanza como práctica relacional, en nuestro estudio interpretativo hemos construido diversas categorías que expresan nuestros hallazgos investigativos. Una de ellas es la macrocategoría *in vivo* 'enseñanza apasionada', que surge de la voz de Cristina cuando se le preguntó cómo definiría su estilo de enseñanza y esa fue su respuesta. La enseñanza apasionada se caracteriza por la presencia de la pasión, aspecto que fuera destacado por todxs lxs estudiantes encuestadxs que mencionaron a Cristina como ejemplo de buena enseñanza, lo mismo destacaron lxs adscriptxs, becarixs y profesoras de su equipo de cátedra. En el desarrollo de dicha categoría en nuestra tesis hemos enfocado la presencia de la pasión en diversos sentidos: la pasión que la profesora siente por la disciplina que enseña y su pasión por la enseñanza, tanto en su narrativa como en nuestros registros de clases, pero también nos ocupamos de la perspectiva de lxs estudiantes, es decir, del modo en que la enseñanza apasionada lxs afecta, porque a la vez es 'enseñanza apasionante', es decir, impacta, conmueve, moviliza afecciones, provocando transformaciones, este estilo de enseñanza es constitutivo de la 'memorabilidad' de lxs profesores memorables, así lo muestran las narrativas de lxs estudiantes.⁵

en audio y ninguna excedió los cuatro minutos de duración. El principal aporte de este tipo de entrevistas es que por su espontaneidad permite al entrevistadx expresarse con el impacto que la vivencia reciente todavía presente, esto contribuye a que sus narrativas fluyan plenas de emociones y apreciaciones nítidas.

⁵ Si bien aquí no podemos profundizar esta categoría, esta brevísima alusión puede contribuir a la comprensión del tema que abordamos.

En ese contexto de estudio, le preguntamos a Cristina si podía ampliar el sentido de su 'enseñanza apasionada', entonces nos decía:

Si en la clase circula el deseo, la pasión epistemológica, el amor por la literatura, se da un verdadero encuentro, la clase es *convivio*, el *encuentro es terapéutico* porque con los alumnos creamos territorio, es algo progresivo que siempre va creando más ideas, más cosas. El aula como construcción de territorio impide el desfile de los egos, cuando hay territorio esto no ocurre. (Entrevista Flash. Cristina. El resaltado es nuestro)

Teniendo en cuenta la voz de la profesora y nuestra búsqueda de comprensión de la dimensión ética de la enseñanza universitaria, interpretamos en sentido de Deleuze y Spinoza que si el afecto no está presente en las clases no hay comunicación, sólo se puede enseñar cuando se tiene en cuenta al otro. Pero también importa el deseo para la profesora: “Sin deseo no vale la pena vivir la vida y sin pasión tampoco, *hay que traer el deseo y la pasión a la enseñanza para que haya verdadero encuentro*” (Entrevista Flash. Cristina. El resaltado es nuestro).

El “verdadero encuentro” es ético y es político, esa conexión es insoslayable porque como dice Dussel (2009) los actos concretos se ejercen subsumiendo un principio ético en acciones cumplidas en momentos intersubjetivos de un campo determinado, en referencia a algún tipo de pertenencia comunitaria. Los momentos intersubjetivos en el campo de la educación, entendidos como encuentros auténticos, se efectúan en referencia a una pertenencia comunitaria: la clase. Como hemos mostrado antes en la cita, Cristina piensa que, si se da un verdadero encuentro, se construye un territorio donde no se produce el “desfile de egos” y si la clase es *convivio*, el encuentro es *terapéutico*. Para avanzar en la comprensión de ese sentido terapéutico del encuentro le preguntamos en otra entrevista flash a Cristina si podía ampliar los conceptos que hemos destacado de ese retazo narrativo. Su respuesta aporta las conexiones necesarias para clarificar el sentido de nuestro hallazgo:

Si considero a la clase *convivio* es partiendo del sentido que le da Dante en su obra homónima: *Convivio*. En rigor la traducción directa del latín es banquete, pero Dante lo dice en sentido estrictamente lingüístico y de sabiduría, en tanto usa el libro para defender la lengua vulgar –en la que escribe su obra- frente al latín. Señala entre muchas otras cosas que la lengua vulgar nos permite compartir con todos y disfrutar en consecuencia la poesía, la filosofía, el conocimiento.

En el mismo sentido, *una clase es un convivio* porque gracias a la enseñanza y el aprendizaje, alumnos y profesor elaboran un lenguaje del que se alimentarán en el futuro: el lenguaje específico del conocimiento literario que, además, nos da placer. Y como creo que sólo los “banquetes” buenos implican pasión de anfitrión e invitados, *la clase para mí es un banquete apasionado (...)*. Y esto se vincula con lo terapéutico, ya que –siguiendo con la metáfora- sólo el buen alimento, el alimento

dado con pasión y afecto nos mantiene sanos y, si estamos enfermos, nos cura. En este sentido, amplió la idea deleuziana del artista como médico de los hombres al del maestro o profesor como médico de sus alumnos y ellos de él, porque *una clase bien dada, como un banquete, nos deja satisfechos y sanos.* Muchos hemos sentido al terminar una conferencia o alguna exposición que salimos mejores, abiertos, con cosas nuevas en la cabeza y el cuerpo. Y creo que la enseñanza debe apuntar a eso, precisamente. Porque *cuando la clase o conferencia es mala nos enferma.*

Por fin, *en un verdadero convivio anfitrión e invitados están en pie de igualdad y comparten, es decir que no cabe el egocentrismo.* Y esto lo digo sobre todo en relación con los colegas que usan la clase para exhibir lo que saben y sin intención de comunicar verdaderamente (...). (Entrevista Flash 3. Cristina. El resaltado es nuestro)

En primer lugar, nos situamos en la metáfora del banquete empleada por Cristina para luego interpretarla. La clase para ella es un *banquete apasionado* y esto se vincula con lo terapéutico porque sólo el *buen* alimento, el que es *dado con pasión y afecto*, mantiene *sanos* a los participantes de la clase y *cura* a los sujetos si están *enfermos*. Entonces la clase bien dada es como un banquete que satisface y sana a lxs protagonistas, por el contrario, las clases malas enferman.

Al reflexionar sobre esta metáfora del banquete hemos procurado evitar la posibilidad de ejercer violencia interpretativa sobre la narrativa de la profesora, por lo cual revisitamos nuestros materiales de manera intensiva; en una entrevista nos decía que su pasión por la enseñanza va enlazada con lo racional, que en su enfoque interviene su pasión por el conocimiento al que considera como amor intelectual y relaciona este concepto con Spinoza: “Yo no creo que el amor intelectual sea algo separado de la pasión, la pasión puesta en el intelecto. Yo soy una apasionada del intelecto (...) entonces la ética de Spinoza me apasiona (...)” (Entrevista Flash. Cristina).

La pasión de Cristina por la filosofía del holandés errante se combina con nuestro interés por la misma, esto nos habilita a interpretar el encuentro terapéutico desde una perspectiva “spinozista”. La ética de Spinoza es una ética de relaciones coherente con su filosofía política, a continuación, abordamos la metáfora del banquete en ese sentido.

La clase como *convivio* mantiene sanxs a lxs participantes del banquete porque el *buen* alimento se da con *pasión y afecto*, como dice Cristina. Estamos convencidxs de que la educación es transformación, y consideramos que la “bondad” de las transformaciones no es una cuestión metafísica sino relacional. El sentido de las transformaciones buenas entendido en clave ético-política spinozista, sería que el ser humano llegue a ser libre, puesto que ni nace libre ni su libertad depende de una voluntad, el ser humano “es libre cuando se apodera de su capacidad de obrar,

o sea cuando su *conatus* está determinado por ideas adecuadas de las que se derivan afectos activos” (Deleuze, 2012, p. 103).

La enseñanza apasionada de Cristina es potenciadora de la capacidad de obrar de lxs estudiantes por las afecciones involucradas, en sentido preponderantemente ético.⁶ Ahora bien, teniendo en cuenta que para Spinoza la política consiste en unir a los humanxs por pasiones comunes (Zourabichvili, 2014), enfocamos la metáfora del banquete en sentido de práctica política saludable porque esa salud atañe a lo individual pero lo excede, es colectiva.

La ética y la política spinozista se ocupan de lo bueno y de lo malo *para* el ser humano; en sentido ético y político el *conatus* redundante en deseo de comunidad y a la vez la *conservatio* es el lugar del otrx. Como dice Tatián (2014) la potencia no es poder sobre otrxs, se trata de una *potencia instituyente que es transindividual*, es capacidad de afectar *con* otrxs y entonces tiene de militancia la “resistencia a poderes que requieren de la impotencia de los demás para su alegría, de la alienación de los cuerpos y de lo que los cuerpos pueden para su dominio” (p. 54).⁷

El “banquete” compartido en las clases es un “buen” alimento porque si lo precede una condición saludable de la comunidad que convive en el aula favorece que ese estado de potencia persista y no sucumba, como lo haría en una “mala” clase donde el/la docente hiciera “desfilar” su ego sin atender el valor comunitario del *conatus*. En ese caso tampoco sería saludable para sí mismx el encuentro ya que difícilmente sobreviva en plenitud alguien que se interesa de su propia *conservatio* sin el sentido instituyente transindividual del *conatus*.

Si al banquete lo precede una condición insalubre de la comunidad, el encuentro ofrecerá una cura porque las pasiones son expresión ineliminable de la esencia humana en cuanto *cupiditas* y de allí según Bodei (1997) surge la política para Spinoza. Un “banquete apasionado” evita desproporciones despotenciadoras, cura de la impotencia individual y colectiva que los “egos” autoritarios han provocado puesto que la necesitan para mantener su autoridad forzada. Este sacrificio de potencia en una relación desproporcionada tiene como *remedio* social “aliarse a los ciudadanos para alcanzar un poder común tal que impida toda excesiva desproporción entre

⁶ Así puede verse en nuestra macrocategoría “enseñanza apasionada” que, si bien aquí no abordamos, hemos presentado muy brevemente en nuestra Introducción.

⁷ Según Tatián (2014) si se tiene en cuenta la coyuntura histórica en que fue escrito el *Tratado Teológico Político* de Spinoza, el filósofo habría sido lo que hoy llamaríamos un “intelectual orgánico”, el/la militante actual podría hallar en la teoría spinozista del *conatus* y en la correspondiente noción de *utilitas*, una matriz para su claridad y para su práctica (p. 44).

sus componentes” (Bodei, 1997, p. 33). El remedio spinozista es la alianza entre ciudadanxs, el remedio de Cristina es la alianza entre lxs participantes del banquete.

El fundamento no sacrificial de la moral y la política spinozistas está en la coincidencia de la búsqueda del “útil propio” con la búsqueda del “útil común” (Tatián, 2014, p. 45). En palabras de Spinoza (2012) “Cuanto más busca cada uno de los hombres lo que a él le es útil, tanto más útiles son los unos para los otros” (E, IV, 35, corol. 2).

Del mismo modo el banquete no alberga una moral sacrificial sino la satisfacción de compartir el buen alimento. La enseñanza apasionada al ser terapéutica implica un modo de utilidad: lograr o mantener la salud de lxs sujetos. Pero esto no puede entenderse en sentido utilitarista, tampoco en ese sentido puede entenderse la *utilitas* spinozista, que significa “deseo de otros” e incluso “deseo de comunidad” (Tatián, 2014, p. 171).

La *utilitas* también puede entenderse como *philautía* (Bodei, 1997).⁸ La *philautía* en la ética spinozista significa conciencia de un conjunto de efectos en nosotrxs, en lxs otrxs y en el mundo, y es ante todo *reconocimiento*. Como aclara Tatián (2014), es el sentimiento de plenitud que acompaña la capacidad de afectar en acto, es manifestación del interés irreductible a cualquier forma calculadora en sentido instrumental y utilitarista, conjunta el cuidado de sí y el cuidado del mundo y está en las antípodas del despojo, la alienación o el sacrificio.

El cuidado de sí, de lxs otrxs y del mundo no se realiza mediante sacrificio ni sufrimiento, las pasiones tristes no tienen cabida desde esta perspectiva. El/la docente no necesita despojarse de nada, ni alienarse, ni sacrificarse para que su enseñanza sea “buena”. Al compartir el banquete son las pasiones alegres las que contribuyen a ese tipo de utilidad que es a la vez propia y de lxs demás y se presenta como sentimiento de plenitud que acompaña la capacidad de afectar en acto. Nadie sana mediante pasiones tristes, éstas son usadas por autoridades que ejercen su poder insalubre sobre lxs sujetos y así los mantienen sumisxs, despotenciadxs, es decir, enfermxxs.

Cuando Cristina dice que el/la profesor/a es el/la médicx de lxs alumnos y estxs son a su vez su médicx, muestra que el sentido terapéutico es relacional, no se trata de entender al docente como terapeuta de lxs pacientes-estudiantes.

Ahora bien, si a la interpretación anterior sumamos una nueva línea de visión de la narrativa de Cristina en la primera etapa de nuestro estudio, emergen sentidos complementarios.

⁸ Si bien *philautía* puede traducirse como amor propio, si *utilitas* se entiende como lo hacemos en este estudio, en cierto modo es *philia*, se trata del amor por sí mismo a la vez que por lxs otrxs.

En la primera etapa de nuestro estudio hemos relevado que para Cristina lxs docentes tienen que ser *buenas personas*:

Creo que los docentes tienen que ser buenas personas. Tienen que ser. En general el ideal sería que todo el mundo, pero sabemos que no es así. Ahora, en la docencia quien no es buena persona, qué grave es. Eso es grave, es grave porque no formás, deformás. (...) Solamente puede formar buenas personas quien es buena persona. (Grupo Focal. Profesora de Letras 1. El resaltado es nuestro).⁹

En nuestro estudio la recursividad es una constante complejizadora que nos permite ampliar la interpretación. Interesados específicamente en la perspectiva de Cristina, en una entrevista de focalización volvimos a su narrativa de aquella oportunidad para que ampliara el sentido de la relación que ella establecía entre buen profesor/a y buena persona y le pedimos que nos aclarara el sentido de la pasión en esa relación. Entonces nos dijo:

Un buen profesor apasionado y que es buena persona, para mí es alguien que está abierto a los alumnos, que los considera (por más que sepan menos que él) personas equivalentes. No hay nada que me parezca más abominable que un profesor que trata mal a un alumno, que lo desprecia, es decir, no respeta a la persona (...). La clase es un momento en el que se entregan cosas y se reciben cosas, y ese es un intercambio con el mayor respeto y la mayor honestidad posible, eso creo que es para mí una buena persona. (Entrevista Focal. Cristina. El resaltado es nuestro)

La profesora alude a dos valores morales, el respeto y la honestidad. Para comprender el sentido de ambos valores recurrimos a narrativas previas puesto que si la identidad es narrativa, si está en cambio constante (Chase, 2015), en lo que respecta a la apreciación que de los valores mencionados tiene la profesora, ésta no surge de manera súbita y en ese sentido consideramos que ninguna acción moral puede entenderse de manera aislada de la historia de ese sujeto, si se quiere comprender qué es lo bueno para alguien en un momento determinado, se necesita conocer que su *identidad narrativa* está constituida por el relato de su vida anterior, el relato de su propia historia, como expresa MacIntyre (2008). Además, puesto que la investigación narrativa es investigación experiencial, no interpretamos el respeto y la honestidad como valores abstractos anonimizados ni como internalización acrítica producto de transmisión cultural, no lo es en el caso de Cristina. Durante la entrevista biográfica (en la etapa previa a nuestro trabajo de campo) aludía a la época de la dictadura militar y en ese contexto narrativo decía:

⁹ En la primera etapa no distinguimos los nombres de las profesoras, en esa instancia a Cristina la mencionamos como “Profesora de Letras 1”.

Yo creo que la gente que tiene mi edad salvo que haya sido muy necia tiene que haber aprendido que no podés ser intolerante, que no hay nada peor que cerrarte a una sola corriente, que hay cosas que van mejor con uno y eso le enseñás a tus alumnos pero diciendo: ojo, esto es lo que opina mi cátedra. Yo insisto mucho en eso, que sepan que hay otras miradas, la van a encontrar ellos la otra mirada. (...). Hay que reconocer que a lo largo de la formación se va adquiriendo una mirada propia, la vas formando y *tenés que reconocer que es tu mirada propia* que no es 'la' mirada, ni la única que te ha resultado productiva en algunas cosas (...). Hay algo que siempre les digo a los chicos, todo se puede ver desde otro punto de vista, *lo que hay que aprender es a respetar, respetar miradas diferentes*, yo les digo: a mí este eje me apasiona y por eso les enseño esto, este otro no me gusta pero no creo que sea malo (...). Eso es importante porque *no creo en las miradas totalitarias*, creo que si algo aprendimos es eso, si no lo aprendimos es para pegarse un tiro. (Entrevista Biográfica. Cristina. El resaltado es nuestro)

Esta “mirada propia” es la que nos interesa con respecto a los valores que caracterizan a un “buen profesor apasionado y que es buena persona” como decía Cristina.

La profesora como agente moral valora aquello que se le presenta como algo negativo y constituye un disvalor, así valora a su opuesto como algo positivo (como algo valioso). Ha vivido épocas que influyeron en su manera de entender la enseñanza.

En el ámbito educativo la negatividad de la intolerancia se traduce en el ocultamiento del perspectivismo de los saberes, en la presentación de la propia posición como la única (o la verdadera) así como en diversos grados de ejercicio de violencia hacia quienes piensan diferente o son subestimadxs por saber menos. El aprendizaje del respeto a la diferencia de ideas para Cristina es condición necesaria para la enseñanza y según dice habría que ser “muy necio” para no haberlo aprendido si se ha vivido esa época de dictadura.

La profesora no cree en miradas totalitarias, esta convicción anula la posibilidad de que lxs estudiantes se conviertan en blanco de prácticas de hostigamiento de diversa índole. El “buen profesor apasionado y que es buena persona” (como dice Cristina) con su respeto y honestidad salvaguarda la salud de todxs lxs participantes del escenario educativo, ese cuidado del otrx y de sí mismo se inscriben en el orden de lo terapéutico de la enseñanza, pero sin el carácter pasivo de lxs pacientes que obedecen las prescripciones de un/a médicx a quien han otorgado el poder de decisión sobre su salud.

Si bien la honestidad y el respeto como valores morales integran nuestra cultura y en ese *ethos* nos involucramos por nuestra situacionalidad, lo que nos parece un hallazgo crucial es la

preponderancia que Cristina otorga a los mismos, en su escala axiológica figuran enaltecidos por su experiencia de vida, esto muestra la imbricación entre vida personal y profesional.

La enseñanza de la profesora es portadora de esos valores, no por la universalizabilidad de los mismos ni por recepción acrítica, sino por el carácter particular de su validez y por su propio juicio valorativo. La diferenciación de valores surge en la repetición indefinida de las relaciones de dominación (Foucault, 1992) así como las valoraciones ponderan valores a partir de la conflictividad inherente a toda cultura. Por otra parte, cuando lo real como negativo se opone al sujeto, sus valoraciones son maneras de negar lo negativo, se trata de un modo de lo que en ética se denomina negación axiológica. Lo que queremos destacar es que hay valores *porque* hay conflictos, así lo plantea la ética convergente (o ética de la conflictividad) de Maliandi. Esta ética no acepta que hay conflictos *porque* hay valores. Los valores surgen *en* el conflicto sincrónico porque lo universal se ve resistido por lo individual y viceversa, es decir, el principio de individualidad y el principio de universalidad confligen como dos polos antagónicos.

En esa misma línea interpretamos la *ponderación* valorativa de Cristina de la honestidad y el respeto, no realizamos una genealogía de esos valores sino una interpretación de su presencia en la narrativa de la profesora.¹⁰

Como dice Maliandi (2012) en el terreno práctico del obrar humanx los problemas morales se suscitan cuando en alguna circunstancia práctica real conflige alguna de las exigencias de cada principio. Pero para explicitar el modo en que la profesora resuelve el conflicto entre lo universal y lo singular, presentamos primero lo que se entiende en sentido filosófico como “exigencia” de cada principio. El Principio de universalidad exige:

- a. Obrar como se cree que deberían obrar todxs.
- b. No hacer diferencias con lxs destinatarixs del acto.
- c. No tener en cuenta la singularidad de la situación en que se obra.

Las exigencias anteriores están en conflicto con las exigencias del Principio de individualidad:

- a. Obrar de acuerdo a los propios valores y a los propios deberes intransferibles.
- b. Obrar atendiendo a los compromisos del agente con el posible destinatario del acto.
- c. Obrar con la singularidad de la situación en la que ha de efectuarse el acto.

¹⁰ Aclaramos que aludimos a sujetos que obran por elección deliberada, como es el caso de la profesora. En caso de sujetos heterónomos y acríticos que obran según valores morales instituidos naturalizados, la valoración se adecuaría a la moral de su cultura sin tematización reflexiva.

El sentido de estas exigencias se modifica según se considere la perspectiva del agente, la del destinatario, o la situación en que tiene lugar el acto. Pero si el propósito de la vida común en el encuentro es la reapropiación de la potencia por vía colectiva, producción de transiciones hacia afectos activos que dotan de mejor calidad de vida a las vidas involucradas, las exigencias de universalidad y de individualidad convergen, la honestidad y el respeto son ponderados por la profesora porque sin ellos sería imposible esa comunidad del encuentro.

La profesora obra de acuerdo a los propios valores y como cree que deberían obrar todos, obra según la singularidad de la situación, pero a esa singularidad la convierte en un estilo de enseñanza que no depende del grupo para que la honestidad y el respeto se pongan en acto. En la perspectiva de Cristina la universalidad y la individualidad de los valores se funden en una convergencia que los complementa porque piensa que si un/a profesor/a no es buena persona “deforma” a los estudiantes.

Además de la honestidad y el respeto en el Grupo focal de la primera etapa de nuestro estudio Cristina había dicho que un buen profesor:

Es alguien que en primer término *ama enseñar*. En segundo término, ama lo que enseña. En tercer término, conoce todo lo que puede conocer y sabe que no es todo. En cuarto término, que sea enormemente generoso en todos los sentidos. Que además sea humilde, que no se la crea (Grupo Focal. Profesora de Letras 1. El resaltado es nuestro).

En esa oportunidad Cristina acentuaba el amor por la enseñanza que deberían tener los docentes. Con el transcurso del tiempo esta condición siguió siendo central para ella, como puede advertirse en la entrevista en profundidad:

Yo tengo una visión romántica del profesor, en el sentido de que *es alguien a quien le gusta básicamente enseñar*, si no le gusta que se vaya a otro lado. Cuando uno está dando clase en piloto automático, más vale que se vaya, porque es *deshonesto* dar clase en piloto automático. Ese es el concepto mío fuerte de *honestidad intelectual*. (Entrevista Focal. Cristina. El resaltado es nuestro).

La profesora vincula la honestidad intelectual con el entusiasmo puesto en la enseñanza, este “gusto” por el quehacer docente es para ella una condición necesaria, puesto que piensa que los docentes que no disfrutan enseñando deberían dedicarse a otra cosa. Interpretamos que esto significa que quien enseña con desgano y apatía no predispone a los estudiantes para la producción colectiva de sentidos ni logra en ellos una auténtica implicación que potencie sus chances vitales.

Con respecto al encuentro terapéutico que se produce en la clase, donde la honestidad es central, lo interpretamos como una forma de biopoder en sentido positivo, de poder-con los

estudiantes, en oposición a la violencia ética y política implícita en quienes ejercen el poder *sobre* los sujetos. Si asumimos *bios* en sentido de que es un ejercicio en el mundo, “aquello a partir de lo cual, a través de lo cual vamos a formarnos, transformarnos” (Foucault, 2006, p. 464) la educación puede ser vista como una forma de *biopoder*. La enseñanza desde esta perspectiva canaliza una vía para la supervivencia o el logro del “bien” en sentido de vida buena, y contribuye a sanar el sujeto despotenciadx, sobre todo si tenemos en cuenta la resignificación dusseliana de sujeto, como corporalidad viviente intersubjetiva que lucha para que se contemplen sus necesidades, no sólo de mantenimiento o alteración de condiciones que respeten su forma de vida, también de concreción de situaciones donde la subjetividad no implique ser sujeto sujetadx.

En definitiva, cabe considerar que la educación puede provocar efectos insalubres, si no se construye un “territorio” de convivencia y reconocimiento donde se promueva el cuidado del otrx y la cura de la anonimización, la indiferencia, el desasosiego, la apatía y la vulnerabilidad que la despotenciación imprime en los sujetos.

Recapitulando sentidos de la clase como encuentro terapéutico

El sentido terapéutico del *encuentro pedagógico* se clarifica con la concepción de Cristina de la clase como *convivio*, su metáfora del banquete muestra lo terapéutico en la enseñanza entendida como buen alimento ofrecido con pasión y afecto, que mantiene sanxs a los participantes de la clase. El sentido de las transformaciones buenas entendido en clave ético-política spinozista, sería que todx ser humanx llegue a ser libre y lo es cuando se apodera de su capacidad de obrar, o sea cuando su *conatus* está determinado por ideas adecuadas de las que se derivan afectos activos. La potencia es instituyente y transindividual, es capacidad de afectar *con* otrxs y entonces es resistencia a poderes que requieren de la impotencia y de la alienación de lo que lxs cuerpos pueden para su dominio.

Un banquete apasionado evita desproporciones despotenciadoras, cura de la impotencia individual y colectiva que los “egos” autoritarios han provocado puesto que la necesitan para mantener su autoridad forzada. Este sacrificio de potencia en una relación desproporcionada tiene como remedio spinozista la alianza entre ciudadanxs, el remedio de Cristina es la alianza entre lxs participantes del banquete (la clase).

El banquete no alberga una moral ni una política sacrificial sino la satisfacción de compartir el buen alimento. El sentido terapéutico del encuentro implica lograr o mantener la salud de lxs sujetos en sentido de la *utilitas* spinozista, como deseo de otrxs, deseo de comunidad y *philautía*,

como sentimiento de plenitud que acompaña la capacidad de afectar en acto y es manifestación del interés irreductible a cualquier forma calculadora en sentido instrumental y utilitarista.

La dimensión “terapéutica” de la enseñanza es ético-política, cura de las situaciones de invisibilización de las experiencias de los sujetos y del acallamiento de sus voces. El sentido amplio de la misma está en la validación de la presencia viva de lxs estudiantes como seres en el aula y en el mundo que portan la necesidad de investir de sentido sus vidas privadas inscribiéndolas en un tejido común.

Cuando la enseñanza potencia, cuida, cura y empodera a lxs estudiantes, se vivifican sus experiencias, se alienta la producción de sentidos, se realiza una implicación en un entramado común, y esta dimensión terapéutica revitaliza sus chances vitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bodei, R. (1997). *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol IV* (pp. 58-112). Buenos Aires: Gedisa.
- Deleuze, G. (2012). *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- Dussel, E. (2009). Ética y principios normativos de la política. En Ambrosini, C. (Comp.), *Ética. Convergencias y divergencias. Homenaje a Ricardo Maliandi*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- MacIntyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Maliandi, R. (2012). Lo óptimo es enemigo de lo mejor. Ensayo de metacrítica a la crítica de Guillermo Lariguet. En Damiani, A. Lariguet, G. y Maliandi, R. (comps.). *Ética y conflicto. Un diálogo filosófico sobre la ética convergente* (pp. 189-260). Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.
- Spinoza (2012). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Buenos Aires: Agebe. (Trabajo original publicado en 1677)
- Tatián, D. (2014). *Spinoza. Filosofía terrena*. Buenos Aires: Colihue.
- Zourabichvili, F. (2014). *Spinoza. Una física del pensamiento*. Buenos Aires: Cactus.

