

La hospitalidad en profesores memorables universitarios

Luis Gabriel Porta^{*a} y Graciela Nelida Flores^b

Universidad Nacional de Mar del Plata, Investigador categoría independiente de CONICET^a,
Facultad de Humanidades^b, Mar del Plata, Argentina.

Recibido: 21 abril 2016

Aceptado: 25 julio 2016

RESUMEN. En el presente artículo ofrecemos hallazgos obtenidos en nuestra investigación en torno a las “buenas prácticas de enseñanza” de una profesora de la cátedra Introducción a la Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. La docente integra el grupo de “profesores memorables” elegidos como ejemplos de buena enseñanza por estudiantes avanzados. En sus clases, el vínculo con los estudiantes presenta dimensiones éticas peculiares, a partir de las cuales la *hospitalidad* se revela como categoría propia de su modelo didáctico. A partir de registros etnográficos de clases, entrevistas, encuestas y materiales referenciales, intentamos avanzar en el conocimiento de la buena enseñanza universitaria, en el marco del trabajo que desarrolla el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la mencionada universidad.

PALABRAS CLAVE. Hospitalidad, Vínculo Pedagógico, Profesores Memorables, Didáctica del Nivel Superior.

Kindness in memorable university teachers

ABSTRACT. The article presents some insights derived from research on ‘good teaching practices’ in the context of the School of Humanities, Mar del Plata State University, Argentina. The professor in charge of the ‘Introduction to Philosophy’ course has been described as ‘memorable’ by her advanced students, and thus became part of the investigation. In her classes, the relationship with the students entails peculiar ethical dimensions, and hospitality is one of the categories involved in her didactic proposal. A lot of data has been gathered through ethnographic reports of classwork, interviews, surveys and analysis of reference materials, which aims to bring light to good teaching at university, as part of the investigation conducted by the Research Team on Education and Cultural Studies (GIEEC) in this University.

KEY WORDS. Hospitality – Pedagogic Bond – Memorable Professors – Higher Education Didactics.

*Correspondencia: Luis Gabriel Porta. Dirección: Calle 16 (ex 3) N° 4104, Barrio Alfar, Mar del Plata, Argentina. Correos electrónicos: luporta@mdp.edu.ar^a, gracielaflares9-1@hotmail.com^b

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo nos proponemos profundizar hallazgos relacionados con nuestra indagación en torno a las prácticas de enseñanza de C, la profesora memorable¹ protagonista de nuestra investigación. Litwin (2008) a partir de su investigación en torno a la buena enseñanza identificó “persistencias” en las prácticas de los profesores, que “generan una buena configuración didáctica” (p. 99). En ese sentido, hemos podido relevar a partir de nuestros registros que en el estilo didáctico de C hay un constructo peculiar, la hospitalidad, que se sostiene diacrónicamente durante la secuencia de clases que conforman el cuatrimestre observado.

La categoría “hospitalidad” en la enseñanza, resultante de nuestros hallazgos, se enmarca en la dimensión ética constitutiva de las buenas prácticas de enseñanza. Específicamente, la problemática que nos motiva a la reflexión, es el vínculo pedagógico, nos interrogamos acerca de cómo se concreta el encuentro entre seres humanos en el acto pedagógico. En la enseñanza, la manera en que el docente concibe al alumno incide directamente en su posicionamiento pedagógico. Si el sujeto que aprende es considerado a partir de la falta, de la ausencia de algo, en este caso, de la falta de conocimiento, puede suceder que las prácticas de enseñanza se limiten a transmisión de información, en un marco tecnocrático. En la actualidad los enfoques eficientistas están siendo superados al redimensionar aspectos que no eran tematizados, como la provisoriedad del conocimiento, la imposibilidad de una neutralidad y objetividad absolutas, y se consideran las dimensiones subjetivas, contextuales, históricas, así también se abandona la visión esencialista que fija de manera estática la enseñanza y mantiene una separación artificial entre teoría y práctica. Cuando hablamos de “vínculo pedagógico” no estamos otorgándole a esa relación calidad de esencia, de fundamento, porque de ser así, estaríamos situando el esencialismo en otro lugar. Esta aclaración coincide con la advertencia de Adorno (1986) cuando sostiene que los intentos de reducir, simplificar la realidad a un concepto unificador es una totalización, no hay un concepto “primero” hay mediación, pero si se entiende el “estar mediado” como un principio originario, se estaría confundiendo un concepto de relación con un concepto de sustancia.

Existen diversas maneras de entender la relación con el otro. Desde un enfoque gnoseológico, que por supuesto tiene derivaciones éticas, Husserl (1986, 1988) atribuye al ego la instauración del alter ego. Si lo pensamos en términos de polaridades, en el otro extremo estaría el pensamiento levinasiano, puesto que para Levinas (2002), la ética precede a la ontología, lo que se da “antes” es la presencia del otro, que reclama reconocimiento, que inscribe una huella en la propia persona.

IncurSIONAMOS en la dimensión ética de la enseñanza, porque coincidimos con Mèlich (2006) en que la educación no es meramente “conformar”, adaptar al alumno según modelos preestablecidos, sino que es principalmente transformar y transformarse en el acontecimiento educativo, que como relación pedagógica es expresión de la relación humana en sentido amplio. Ahora bien: “la ética es una relación de alteridad, pero no cualquier relación de alteridad es ética” (Mèlich, 2006, p.28), de modo que “es precisamente la ética lo que distingue la acción educativa de la adoctrinadora” (p. 21).

La ética de las últimas décadas tiene la potencia de permitir pensar la relación pedagógica de una manera renovada. Nos interesa particularmente la ética de la finitud, que Mèlich (2006) plantea a partir de la postulación de una “razón narrativa”, así como la ética de la hospitalidad de Innerarity (2008) que prioriza las exigencias de una ética de la salvaguarda, el cuidado y la protección, ante la fragilidad general del mundo actual, así se genera una sensibilidad a favor de la solicitud, se trata de una fragilidad que comienza por el mismo sujeto que se siente menos protegido, expuesto al desarraigo y la perplejidad. En un marco de “ontología débil”, los actos filosóficos fundamentales

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

son la receptividad, la disponibilidad y la atención porque el ser se ofrece como una realidad que se desvela, no como un fundamento metafísico. De modo que “el imperativo moral frente a la fragilidad ya no es tanto construir como socorrer” (Innerarity, 2008, pp. 25- 26).

En nuestro análisis en torno a la categoría “hospitalidad” en la enseñanza, articulamos la perspectiva de la profesora con la de los estudiantes, puesto que, precisamente, si omitiéramos las voces de los mismos, estaríamos sesgando la mirada, eludiríamos la relación que acontece en las clases. Nos ocupamos de la alteridad, y el vínculo pedagógico no es monádico. Recurrimos también a nuestros registros, porque la voz del investigador refleja la tarea hermenéutica, interpretativa, reflexiva, que procede de nuestro trabajo de campo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La enseñanza puede asumir diversas modalidades según la concepción de ser humano que sustente el docente, que se traduce en su praxis. En nuestro caso, compartimos la concepción compleja del género humano de Morin (2009) que involucra la triada individuo-sociedad-especie, que no podrían comprenderse de manera disociada; de sus interacciones emerge la cultura, que las religa y les da valor. Morin habla de una “antropoética” que involucra los tres términos, y supone algunas decisiones conscientes: respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo, desarrollar la ética de la solidaridad, desarrollar la ética de la comprensión y enseñar la ética del género humano (p. 106).

Para comprender la relación entre personas en el ámbito educativo, en primer lugar reconocemos que conceptos que hoy integran el vocabulario educativo con sentido compartido, como ocurre con “alteridad” albergan en sí mismos su historicidad. Algunos aportes filosóficos manifiestan esta historicidad. El desarrollo fenomenológico de Husserl (1986, 1988) es un aporte, pero a la vez es insuficiente a los fines de nuestro estudio porque su autoexplicitación del ego filosofante y su inclusión del *alter ego*, se mantienen en instancias que se registran en el interior del yo. Es a partir de ese yo que el otro cobra sentido, el otro es un sentido con valor derivado: es un otro subsumido. Tampoco bastan los aportes de la hermenéutica heideggeriana porque se mantienen en la región de la exterioridad, el *Dasein* es extático, ser arrojado en el mundo, los sentidos y significados provienen de la relación que mantiene con lo externo. Dada su precomprensión originaria el *Dasein* es intérprete de sus interacciones o inter-eses. Heidegger (1998) se ocupa de lo ontológico, pero no de lo ético, el “otro” no se destaca en su construcción teórica, sin embargo, rescatamos la potencia de su noción de *sorge*, como preocupación o cuidado, que es la determinación esencial de la existencia humana. Ricoeur (1996) resignifica ambos aportes, plantea una dialéctica entre el yo “constituyente” de Husserl y el yo “interpretante” de Heidegger. El resultado no es sólo una conclusión dialéctica, el “sí mismo como otro” es un sentido renovado, se aparta del paradigma concienzialista, porque la conciencia es tarea moral en la que el *sí* se recupera con el otro, es decir, la alteridad es una construcción conjunta, el eje está en la relación, no exclusivamente en el yo, ni en la exterioridad del otro. También ofrece aportes la ética de la responsabilidad jonasiana. Se trata de una ética más ontológica que deontológica, porque la diferencia entre el deber hacia alguien, es que éste requiere la igualdad entre sujetos, en cambio la responsabilidad hacia alguien se sustenta en la desigualdad, hay una debilidad del otro que requiere protección, pero la mayor diferencia entre el deber y la responsabilidad, está en que la responsabilidad responde a un “sentimiento” hacia “la fragilidad del ser” (Jonas, 2005, p. 40). Ocurre que el principio de responsabilidad de Jonas se orienta a la preservación del mundo y de las generaciones futuras, ante los riesgos que afronta la humanidad, debido a los avances tecnocientíficos que atentan contra la calidad de vida y contra la vida misma.

Con ciertas consonancias con la ética jonasiana, los aportes actuales que estimamos más significativos en el campo de la educación, proceden de la ética de la hospitalidad (Innerarity, 2008) y de la ética de la finitud de Mèlich (2006), quien entiende que “educar es un ejercicio de hospitalidad” (p. 67). Lo que ambas éticas comparten, es la consideración de los problemas de la actualidad, de la vulnerabilidad de las personas, la fragilidad de los vínculos, la fragmentación, el individualismo, la finitud humana, la temporalidad como aspecto ineludible, ambos entienden las relaciones interpersonales como acontecimientos en los que hay transformaciones en cada ser porque se influyen mutuamente. No adoptan ninguna metafísica, desechan la racionalización cerrada de la modernidad con su razón monológica, su certeza, su fundamento último, su yo omnipotente, su previsibilidad, puesto que reconocen que estos estandartes modernos han sido desplazados por la incertidumbre, lo imprevisible, lo plural, lo diverso, la apertura, la contingencia, la inseguridad, lo cambiante de la vida misma. Dicho brevemente, se trata de éticas de la alteridad, en palabras de Mèlich (2006): “Somos lo que somos por las relaciones que creamos con los otros” (p. 62). Y en palabras de Innerarity (2008): “La idea de hospitalidad nos recuerda algo peculiar de nuestra condición: nuestra existencia quebradiza y frágil, necesitada y dependiente de cosas que no están a nuestra disposición”, por eso “necesitamos de los otros, buscamos su reconocimiento, aprobación o amistad” (p. 38).

3. ANTECEDENTES

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la UNMDP indaga en las autobiografías de los profesores memorables con el fin de analizar las historias de vida asociadas al desarrollo y la identidad profesional. Estos proyectos desde el año 2003 han aportado conocimiento acerca de la buena enseñanza en el marco de la Formación del Profesorado y de la Didáctica del Nivel Superior. El primero, “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica” (2003/5) identificó estas prácticas, y se analizaron las concepciones sobre la buena enseñanza. El segundo, “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza” (2006/7), profundizó el rol de la narrativa en la enseñanza y la investigación. El tercero, “Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables” (2008/9), de carácter biográfico-narrativo, estudió los relatos de vida de docentes de los profesorados de la Facultad, cuyos alumnos avanzados señalaron como notables. El cuarto, “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes” (2010/11), retomó conceptos emergentes en las continuidades y rupturas de las historias de vida obtenidas. El quinto proyecto: “Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional” (2012/13), reconstruyó categorías ya trabajadas y se centró en las pasiones intelectuales de los profesores memorables. El proyecto en curso denominado “Formación del profesorado VI. (Auto) Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada descolonial” aborda cuatro grandes líneas de trabajo vinculadas al campo de la teoría y la práctica en las aulas de Educación Superior: la primera, asociada a una mirada teórico-conceptual que nos permite articular aspectos vinculados a la crítica del campo descolonial a la didáctica y los estudios sobre la narrativa, para pensar formas alternativas que rupturicen la matriz moderna de educabilidad y que se centren en la “urdimbre” ética que conjuga intelecto y afecto²; la segunda genera el análisis de biografías institucionales de espacios alternativos de escolarización en formato comparado (Argentina-Brasil); la tercera aborda aspectos vinculados a las pasiones, las emociones y los afectos que aparecen en las tramas (auto) biográficas de profesores memorables universitarios y la cuarta, se centra en narraciones de estudiantes de la formación del profesorado en relación a las formas de enseñanza de los profesores y de su propio aprendizaje.

2 Categoría nativa de nuestras investigaciones. Pueden encontrarse sus desarrollos en publicaciones específicas del equipo de investigación.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Dentro de los Objetivos amplios de nuestras investigaciones la propuesta reflexiona sobre categorías del campo de la Didáctica, como forma de ruptura con la matriz moderna de educación en relación al papel de las emociones, los afectos y las pasiones en la enseñanza a la vez que, interpreta categorías emergentes de diferentes modalidades de registros de clases de docentes memorables (entrevista a docentes, encuestas y entrevistas a estudiantes) y entrevistas autobiográficas a esos profesores.

En este trabajo, pretendemos dar cuenta de una de las categorías anidadas en diferentes registros, asociada a la práctica de aula de una profesora memorable: la hospitalidad, en la línea de la dimensión ética de la enseñanza y la creación de “entornos de aprendizaje crítico natural” (Bain, 2007).

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

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

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

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

La codificación del material que hemos seleccionado para este trabajo es la siguiente: EB (Entrevista biográfica a la profesora); EC (Entrevista a la profesora durante el cuatrimestre observado); EA (Entrevista a adscripto a la cátedra); R (Registros de observaciones no participantes, con el número correspondiente al orden cronológico de las clases, por ejemplo: R1); EE (Encuestas anónimas a estudiantes). Las últimas figuran con el número que empleamos en nuestro análisis, por

ejemplo: EE 23, seguido de una letra que indica la carrera (F, L, G, H) a continuación un número que indica el año que cursa, y por último un número que indica su edad.

El formato que elegimos para dar cuenta de los resultados y discusiones que ofrece el tratamiento de la categoría, pretende entramar en el relato lo que surge de todos y cada uno de los instrumentos como una forma de saturar y triangular las categorías emergentes en diálogo con los marcos referenciales.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 La “hospitalidad” en la praxis desde la profesora memorable

Ya en la entrevista biográfico-narrativa, la profesora memorable de nuestro estudio (C) expresaba: “Me costaría mucho trabajar en la frialdad y en la impersonalidad de ámbitos o de instituciones sin generar como urdimbres afectivas que de algún lado me sostengan en la tarea” (EB). Tiempo después, en la entrevista realizada durante el período de clases observadas, cuando se le pregunta a acerca de su concepción de enseñanza, C inicia su respuesta de la siguiente manera:

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

Esta intención manifiesta de inclusión de la alteridad se funda en un posicionamiento ético donde se destaca una categoría: la hospitalidad, que además de la inclusión, involucra también la empatía y la responsabilidad como dimensiones éticas constitutivas.

Para Innerarity (2008) la hospitalidad es una categoría ética que se revela principalmente como una categoría antropológica. “La competencia ética fundamental consiste en la apertura hacia lo otro y los otros, en estar accesible a los requerimientos del mundo, atento a lo diferente de uno mismo”(p.19) se entiende como encuentro con el otro, se trata de una dialéctica huésped-anfitrión, alejada rotundamente de una subjetividad autosuficiente. La identidad en un mundo complejo, no se conquista en un acto enfático de autoafirmación, el hombre suele fabricarse su propia “coreografía de autoconfirmación” buscando espacios de reconocimiento sin ninguna problematización, pero no basta con esta corroboración sin crítica, también el ser humano necesita la discrepancia, la corrección, la interpelación del otro. “Esta experiencia ambigua de sentirse interpelado y saberse a la vez finito es el umbral por el que se accede a un tipo de deberes que ya no utiliza el lenguaje imperativo del poder sino el de la solicitud” (Innerarity, 2008, p.26).

Como dice C: “Los años de la práctica de enseñanza me han dado la razón en este modelo de instalación y los mejores resultados se dan o se obtienen allí cuando la relación de aprendizaje ha estado mediada por el *vínculo afectivo*” (EC).

El “vínculo afectivo” mencionado por C tiene un significado ambivalente, puede entenderse como los sentimientos que se van generando a partir de la relación interpersonal, en el sentido de “cariño”, “aprecio”, “respeto” hacia los otros, pero también como “afección” en sentido griego, como manifestación del *pathos* propio de la condición humana, es decir, sentirse afectado, sería un modo de “padecer” en cada acontecimiento, en este caso, en el encuentro que es cada clase. Se trataría de un com-padecer, de una resonancia afectiva. Por esto la ética de la hospitalidad permite acercarse a una mayor comprensión de la relación entre seres que se encuentran en la escena pedagógica. Como dice Innerarity, esta ética puede entenderse como ética de los aconteci-

mientos, que se apoya más en la pasión que en la acción, puesto que destaca la vida humana como experiencia que “es menos un conjunto de iniciativas soberanas que de respuestas a invitaciones que el mundo nos hace, frecuentemente sin nuestro consentimiento” (p.18). Entendemos que C, precisamente, no intenta imponer acciones sobre sus alumnos, sino interactuar con ellos, de manera que sus prácticas de enseñanza configuren acontecimientos donde el hacer y el padecer, o dicho de otro modo, donde la acción y la pasión se imbriquen. En palabras de C: “Yo creo que hay algo del cuerpo que enseña. Una especie de vigor, de pasión, de *pathos* en el sentido griego de la afección. No hay que escatimar el sentimiento humano de *sentirse afectado* por la clase” (EC).

5.2 La “hospitalidad” en la praxis desde los estudiantes

Los estudiantes también llegan a sentirse “afectados” por las clases, en tal sentido, las palabras de un adscripto a la cátedra contribuyen a dilucidar los sentidos del concepto:

C como docente, creo que una de las cosas más valorables que tiene, no sólo es la contundencia académica, por un lado, sino también la capacidad afectiva que tiene, afectiva en el sentido de posibilidad de afección con lo que dice, lo que ella transmite no lo transmite sólo con la fuerza del contenido, sino lo hace generando una relación emotiva, afectiva (...). Me parece valorable eso porque no todos los docentes lo hacen, hay docentes que trabajan con muy buena capacidad teórica, muy buena conceptualización, pero no hay una relación afectiva, no hay relación afectiva significa que no producen una relación de experiencia de los conceptos, simplemente lo que hacen es una relación bilateral de mente a mente y acá en lo que yo he visto durante mucho tiempo al lado de C, lo que ella transmite es una cuestión de *resonancia afectiva*. *Esa es la diferencia* (EA).

Esa “diferencia” de la que habla el adscripto, se inscribe en el *ethos* de la hospitalidad. Como veremos, C es crítica de cierto posicionamiento didáctico que no establece un vínculo adecuado con el alumno:

Uno no sabe exactamente a quién le está hablando ese profesor que no muestra gestos tendientes a tender puentes de comprensión con el alumno. Hay una frase habitual: ‘sabe mucho pero no sabe transmitirlo’. Yo desconfiaría de eso que está tan naturalizado. El que sabe mucho sabe cómo transmitirlo. Hay complementariedad entre la instalación sólida, teóricamente sólida en un tema y el cómo transmitirlo, la didáctica de ese tema. Yo pondría entre signos de pregunta ese: ‘sabe mucho pero no sabe transmitirlo’. Me parece que ahí hay algo que encierra ciertas cuestiones del deseo de que el otro no llegue a poder conocer lo que yo conozco. Algunas *disimetrías* que la práctica docente suele dibujar y que tienen que ver precisamente con juegos de poder *que posicionan a profesores y alumnos en roles muy cristalizados*. *El que sabe lo sabe transmitir y si no lo sabe transmitir encuentra cómo transmitirlo. Porque ahí adelante hay alguien que espera conocer* (EC).

5.3 Relatos entramados en torno a la hospitalidad

Como afirma Candelero (2010) cuando los alumnos no comprenden, se produce un “*fatal desencuentro*” entre docente y alumno³ (p. 102). El autor señala que es concreta la necesidad del alumno de que se le explique, en el sentido de describir, de dar las causas y razones de algo, pero también el alumno necesita que se desplieguen los modos, las relaciones entre causas y razones, y puede ocurrir que el docente no sepa esos “modos”, así se puede inculpar al alumno por no en-

³ La cursiva es del autor.

tender, o se puede pensar que al profesional “le falta la parte educativa”. En tal sentido, el docente “tiene la obligación profesional de saber enseñar” porque la enseñanza es parte de la ciencia o de la teoría que enseña, y este tema involucra aspectos morales, no sólo epistemológicos; ante la idea difundida de que alguien “sabe, pero no sabe enseñar”, ocurre que ese docente debería reconocerse como aprendiz y alcanzar ese saber (Candelero, 2010, pp.102-105).

Consideramos que en el estilo didáctico de un docente, además de la formación pedagógica, es la inclusión de una postura ética lo que evita los fatales desencuentros antes mencionados. En el polo opuesto de la hospitalidad, que consiste en invitar y acompañar al alumno en su construcción de conocimiento, se encuentra la actitud de docentes que muestran indiferencia ante la incomprensión, que involucra cierta falta de respeto a la condición de los sujetos que aprenden. Sería un modo de hostilidad, plasmado en prácticas de enseñanza que revelan signos de arrogancia y/o soberbia, más que una muestra de “ignorancia” didáctica. Al respecto C opinaba en la entrevista biográfico-narrativa: “Yo creo que la filosofía ha pecado, y a veces en algunas élites sigue pecando de una cierta *arrogancia* epistémica en cuanto a mos de la verdad” (EB).

Desde la perspectiva de Morin (2009) la comprensión mutua entre humanos es vital para salir del estado actual de incomprensión (p. 17). El autor entiende a la ética de la comprensión como un arte de vivir que pide comprender de manera desinteresada y requiere esfuerzo ya que no espera reciprocidad; pero esa comprensión hacia los demás necesita la conciencia de la complejidad humana (p. 99). Es decir, en el campo educativo, consistiría en comprender que el alumno no es sólo un aprendiz, un extraño disociado de la condición humana que lo une al docente. El autor entiende la comprensión como un problema epistemológico, porque “para que pueda haber comprensión entre estructuras de pensamiento se necesita poder pasar a una metaestructura de pensamiento que comprenda las causas de la incomprensión de las unas con respecto a las otras y pueda superarlas” (Morin, 2009, p.102). Según hemos podido relevar, C entiende la comprensión en sentido epistemológico, pero también en sentido ético, como puede interpretarse en los siguientes retazos narrativos: “Es necesario el acompañamiento de la materia, y mi mayor objetivo es que [los alumnos] la acompañen efectivamente incorporados, transitándola incluidos. Y la incorporación depende de la apropiación del objeto en cuestión, que es complejo” (EC). El mencionado acompañamiento favorece la comprensión de los temas abordados (sentido epistemológico), en un clima de trato comprensivo (sentido ético). De modo que ese acompañamiento imbrica lo cognitivo y lo afectivo en un marco de hospitalidad ética: “La comprensión forma parte de la trama vincular, los alumnos captan el esfuerzo de quien despliega trabajo, trabajo constante, para que ellos se apropien de los objetos problemáticos (...). Esto va generando la *confianza de sentirse reconocido...*” (EC).

Como se ha visto anteriormente, C es conciente de que: “ahí adelante hay alguien que espera conocer”. De tal modo, responde al otro que con su sola presencia la interpela. Esa frase no alude a su compromiso ante las preguntas o requerimientos de los alumnos, que cabe aclarar, responde siempre, así consta en nuestros registros, y así lo expresan y valoran positivamente los alumnos. Mencionar a ese alguien que está adelante y espera conocer, alude a algo previo, a la misma *presencia* del otro, que la interpela y la afecta. Como dice Levinas (2002) en el marco de su ética de la alteridad, la ética comienza con la *presencia* del otro, es el rostro del otro, su demanda, lo que provoca la respuesta moral.

Los estudiantes valoran el posicionamiento ético-epistemológico de C que converge en su enseñanza, como puede verse en el ítem 2.b de nuestra encuesta: “La profesora posee la sencillez de los grandes, la cercanía que sólo puede poseer alguien que se reconoce, eternamente, como aprendiz” (EE 34- F1- 19). “C es profesional porque demuestra su compromiso con su profesión.

Ante todo su conocimiento *no demuestra soberbia* en la relación alumno-profesor y es didáctica en el sentido de que responde a las preguntas de manera clara y concisa de manera que se pueda entender” (EE 40- L4- 21). “La profesora siempre se encuentra disponible y predispuesta a las consultas de los alumnos. Está siempre atenta y es paciente ante nuestros requerimientos” (EE 13- L1- 42). “La profesora se dirige a los alumnos de una manera clara, afable y muy amena, creando así un ambiente pacífico en donde es mucho más fácil seguir el hilo de la clase. Se muestra abierta y receptiva ante las necesidades de los alumnos y siempre dispuesta a cooperar con los mismos” (EE 14- F1- 46).

En el ítem 1.b de la encuesta también encontramos la valoración conjunta de la experticia docente y del estilo didáctico hospitalario de C: “En las clases hay diálogo y un ambiente favorable para exponer dudas. La profesora se caracteriza por su *erudición*: es una profesora extremadamente capacitada en su tarea, y por su *accesibilidad*: presenta apertura para acercarnos y consultar por diferentes medios” (EE 46- L3- 21). (La cursiva nos pertenece). “Las clases se caracterizan por: Claridad de conceptos, la profesora explica claramente. Respeto: muestra un trato respetuoso con la materia y hacia los alumnos. Pasión: se nota que le gusta enseñar y lo que enseña, explica hasta que TODOS entienden y con AMOR” (EE 23- F1- 25). (La mayúscula es del alumno). “Las clases son didácticas, la profesora tiene mucha experiencia, dedicación y amor por la enseñanza de la filosofía, da los temas con soltura y gracia resultando así amena y lleva a la práctica la teoría por medio del debate y la problematización” (EE 1- F1- 29). “Son clases entretenidas por como la docente desestructura la concepción de clase magistral donde sólo se escucha al profesor, además, sin dejar de ser profesional muestra los contenidos desde una manera coloquial, cuando es necesario para la mayor comprensión de los contenidos (EE 40- L4- 21).

5.4 Lo que revelan las clases: la hospitalidad como afecto, inclusión, empatía y responsabilidad

La hospitalidad de C ya se plasma en el primer minuto de la primera clase, cuando le dice al grupo:

Antes que nada, una bienvenida, una bienvenida afectiva. Una bienvenida que empieza siendo afectiva más que académica. Las instituciones suelen ser dispositivos bastante perversos en lo que es el vínculo con los sujetos, las universidades no escapan a esto por lo tanto el primer mimo es una cuestión afectiva, lo académico viene después. Por lo tanto siéntanse bien recibidos a este teórico de Introducción a la Filosofía (R1).

Todo el fragmento es altamente afectivo para los estudiantes porque indudablemente los “afecta” logopáticamente, es decir, intelectual y emocionalmente. El empleo de la palabra “mimo” en ese contexto tiene un significado relevante, porque como dice Mèlich: “La relación ética es *caricia*”⁴ pero no tiene que ver con lo táctil, sino con los sentimientos, porque la relación ética es un encuentro sensible con los otros (p. 133).

El reconocimiento de la alteridad es el punto de partida del vínculo pedagógico, esto se puede identificar cuando en esa misma primera clase C dice: “Conmigo se van a presentar los que serán *mis compañeros* de la cátedra que serán los adscriptos, yo en un rato voy a explicar cuál es la función de los adscriptos, y otra persona, [nombre de la investigadora] que lunes a lunes van a ver y les puede llamar la atención qué papel cumple, y es que cumple una función particular” (R1). Al decir “compañeros de la cátedra” está mostrando a los presentes su consideración de que todos son semejantes. El gesto es de hospitalidad en sentido de considerar a los involucrados en la anterior presentación, como pares en su condición de sujetos presentes y activos en un mismo acontecimiento, independientemente de cuál fuera la “función” de cada uno. Los adscriptos en-

4 La cursiva es del autor.

tonces no son considerados en una situación jerárquica inferior, y el gesto muestra al grupo de estudiantes que todo les es contado, que nada está oculto, éste es el punto de partida para gestar un clima de confianza. En la entrevista biográfico-narrativa, C se estaba refiriendo a la importancia de la confianza en los estudiantes cuando aclaró: “Pero de confianza en el sujeto que uno tiene enfrente, algo así como un contrato en los afectos. Creo que ése es el clima que vehiculiza las posibilidades de aprendizaje” (EB). Es decir, nuevamente, es esa inicial presencia del otro la que inspira su confianza en ese ser. Como dijera en su bienvenida: “lo académico viene después”. Y como nos dijera posteriormente: “Creo que a partir de la trama afectiva, que es una trama de seguridad fundamentalmente y de *confianza* mutua, se pueden aprender aun cosas de gran envergadura en su dificultad” (EC).

Durante el transcurso de las clases la confianza se volvió recíproca. Los estudiantes expresan en el punto 2.b de la encuesta (donde la cursiva nos pertenece): “La profesora siempre se encuentra predispuesta a evacuar las dudas y eso me genera confianza como alumna y como curiosa intelectual” (EE 3- F1- 23). “La profesora posee entusiasmo y humor para explicar los temas que no son llevaderos para todos. Se preocupa por evacuar dudas y está abierta a interrogaciones. *Inspira confianza*” (EE 8- L5- 22).

Como puede inferirse de las palabras de los alumnos, no se sienten ignorados sino incluidos, tenidos en cuenta, por lo que podría decirse que la profesora consigue superar lo que Morin (2006) denomina “anonimización” y “laxismo de la indiferencia” como características propias del individualismo contemporáneo (p. 103).

Ante la presencia de esos “otros” en esa misma primera clase ella se presenta de un modo que también revela su hospitalidad. Su presentación no se limita a ofrecer datos o información básica. En un extenso relato les ofrece detalles de su trayectoria académica, con gestos y tono de voz cordial y lenguaje coloquial, sin ningún gesto de superioridad que pueda establecer una barrera afectiva. En cierto momento les dice: “En realidad, me dedico a dos cosas en la vida, a la Filosofía Antigua y a Foucault”, continúa con su relato y luego de descripciones pormenorizadas de su barrio, de sus viajes, de sus trayectos formativos, del relato de algunas anécdotas y de sus experiencias en los viajes desde la ciudad de Buenos Aires, que es donde reside, a Mar del Plata, donde dicta esta cátedra, dice: “Por lo tanto ahí está, esa cocina, esa mezcla que uno va armando en sus “*historias intelectuales, que son historias de vida antes de historias intelectuales*”, y finaliza diciendo: “*Y por ahí anda la vida*”. Escribo libros, voy a los congresos, tengo una vida enteramente dedicada a lo académico” (R1). Puede comprenderse cómo su “profesión” no es entendida como un “empleo” ni como un “agregado” a su vida personal, sino como algo inherente a su condición vital. Esta presentación revela que su identidad imbrica acciones y pasiones, en un *ethos* dinámico pero no por eso disgregado o indecible, porque como dice Mèlich (2006), el ser humano se mueve en una tensión nunca resuelta del todo “entre viaje, trayecto, éxodo y asentamiento, instalación y estabilidad (p. 45). En este segmento de la clase manifiesta una “razón narrativa”, denominación propia del mencionado filósofo, quien piensa que el ser humano es un *homo narrans*, un ser enredado en historias, porque vive en la tensión entre “lo que hace” y “lo que le sucede”, y mediante el relato de su existencia cada ser humano inventa el sentido de su vida, configura su identidad, “siempre en devenir, siempre provisional” (p. 43). Ocurre que como dice Innerarity (2008), una ética de la hospitalidad al implicar generosidad, apertura y disposición favorable hacia lo complejo, es “una ética de la inestabilidad, como vulnerable resulta la situación del anfitrión cuyas previsiones están siempre amenazadas por la inoportunidad de una visita” (p. 20). Es decir, esta presentación de C inicia su instalación junto a ese grupo, pero lo que habrá de acontecer es aún incierto, el tiempo irá tejiendo esa urdimbre que C pretende. El primer paso de apertura, de receptividad, está dado mediante la narrativa de “quién” es la profesora, y aquí tiene sentido la metáfora del anfitrión, que

recibe a los huéspedes, de una manera que patentiza que su persona no sólo conlleva autoridad pedagógica.

5.5 El vínculo pedagógico en el que la alteridad es paridad antropológica

A continuación ofrecemos un fragmento de la entrevista realizada a C sin recortes, para luego incorporar nuestras consideraciones analíticas y reflexivas.

Gestar una trama vincular (...) es un principio de instalación ética, por lo tanto, generar un espacio vincular no significa gesto demagógico, significa el verdadero reconocimiento del otro como un otro. *El afecto se construye a partir de esa primera percepción del alumno como un par, como un par antropológico*, lo cual no disuelve las jerarquías iniciales en el sostenimiento de la práctica. Indudablemente, yo sé más filosofía que aquellos que tengo enfrente, lo cual no implica que el primer posicionamiento no sea el reconocimiento de esos alumnos como pares, como pares en su condición de sujetos, *sin prejuicios*, sin algunas imágenes frecuentes en los tiempos que corren, de presuponer la juventud desde cuestiones como la improductividad, el escaso bagaje que traen en algunos casos, la criminalización de los jóvenes, una serie de *preconceptos* que me consta que nos atraviesan como profesores, de los cuales resulta difícil sustraerse, porque *esas miradas generalmente de sesgo negativizado en torno a los jóvenes, son las que nos hablan como profesores*. El tiempo histórico los criminaliza, por lo tanto, construir el entramado afectivo, es poner en marcha la voluntad. Es un principio de la voluntad, *es un principio ético de enfrentarse con los alumnos con la menor carga de preconceptos* que hay sobre ese segmento que tiene que ver con la juventud: que están en otra cosa, que no les interesa... Y no hace falta que abunde, todos sabemos... La compleja visión que se tiene de los jóvenes, sobre todo de los jóvenes que uno recibe en un primer año de una carrera universitaria como son las materias iniciales que yo doy. A lo mejor, cuando terminan los estudios universitarios, la mirada de la sociedad sobre el joven egresado de una universidad cambia, pero en esa difícil transición entre el secundario y el primer año de la universidad, *somos hablados colectivamente por una visión muy negativizada de los jóvenes. Crear ese suelo vincular, es limpiar el terreno de todo eso dicho*, de 'eso que se dice', en términos de Heidegger, para respetar al otro en el rol, en el espacio en el aula que ocupa, que en este caso, es el vínculo que lo conecta conmigo y con el objeto del saber (EC).

Primera consideración: Con respecto a la afirmación de C de que sabe más que sus alumnos, es clara su conciencia de que esta paridad antropológica mencionada, no significa mismidad ni identidad en sentido matemático, no se trata de $A=B$. Su identidad no es disuelta por la alteridad reconocida, justamente, una característica de la complejidad humana es ser iguales y diversos simultáneamente.

Segunda consideración: La superación de prejuicios en torno a la juventud es condición de posibilidad para "crear ese suelo vincular". Pero allí es donde la responsabilidad cobra lugar relevante. Como dice Innerarity (2008): "Desfatalizar la realidad tiene como precio la responsabilidad del hacedor". Ocurre que cuando el hombre se siente capaz o competente para mejorar la realidad, más responsable se hace de la realidad no mejorada, así el fatalismo propio de algunas posturas ante las situaciones adversas, proporcionaría una exoneración del propio compromiso ante las situaciones negativas y permitiría apelar a las dificultades propias de las cosas o culpabilizar otras instancias (p. 42). Esta podría ser la postura de docentes que se instalan en el terreno de lo negativo eludiendo su compromiso de transformación. No es el caso de C, quien opta por compromete-

terse activamente con la transformación de las situaciones negativas, y así lo postula:

Nadie ignora las precariedades, sin que esto se convierta en un prejuicio, nadie ignora las precariedades metodológicas que los jóvenes traen a partir de sus trayectos de formación, con eso hay que luchar y uno lucha eventualmente desplegando todas las armas, olvidando a quién culpabilizar: al sistema, a la escuela media, a ellos que no les interesa... No importa, no importa... Es decir, *si nos quedamos en el eterno diagnóstico negativizado de cómo vienen no se genera transformación alguna*. Hay que poner el cuerpo. Eso es salirle al cruce a las condiciones materiales que los alumnos traen y si son precarias hay que revertirlas y se revierten explicando, explicando con discurso claro, lo cual no quiere decir fácil, quiere decir encontrar los intersticios a partir de los cuales los alumnos comprenden (EC).

C conoce las “condiciones materiales” “precarias” que los alumnos traen a un primer año universitario, pero no los estigmatiza ni rebaja su condición ontológica. C no elude afrontar mediante su enseñanza esas condiciones. Interpretamos que en esta posición, además de su compromiso docente, interviene la empatía, como dimensión constitutiva de la hospitalidad.

Es necesario aclarar que el término “empatía” parece albergar una pluralidad semántica que suscita controversias filosóficas. En sentido lato puede remitir al término “simpatía” de Hume, como tendencia humana a participar y revivir las emociones de los demás, siendo la causa de la simpatía la semejanza entre los seres humanos, y pudiendo significar altruismo porque hace naturales sentimientos como la compasión y la solidaridad, suscitados por las desgracias ajenas (Flores, Yedaide y Porta, 2013, p.179). En tiempos más cercanos, la empatía se ha considerado como concepto epistemológico, como concepto ético, incluso como concepto con derivaciones políticas. En el contexto de nuestro trabajo no nos referimos a la empatía como fuente de conocimiento, sino como concepto que contribuye a la comprensión de los vínculos pedagógicos, porque los constituye. La crítica que Carnap (1990) realiza de la *Einführung* husserliana⁵ por carecer de valor epistemológico, porque Carnap considera que la empatía no es conocimiento, contribuye a esclarecer nuestra concepción del concepto “empatía”:

La empatía es un hacer, no un conocer; más precisamente, es un hacer que produce un sentimiento con el otro y por eso puede conducir a otra actitud práctica, y como consecuencia de ello a una manera diferente de actuar hacia el exterior. Pero todo esto es asunto de la práctica, no de la teoría. Aquí juegan un papel los valores éticos; pero esto no tiene nada que ver con verdadero o falso. (Carnap, 1990, p. 38).

Más allá de toda divergencia que podamos tener con el pensamiento carnapiano, coincidimos en que la empatía tiene que ver con los valores éticos, que no es un “conocer”, y que es un “hacer” que provoca sentimientos compartidos. Sin embargo, agregamos que la empatía también es un “padecer” es sentirse afectado por las afecciones del otro. Por su parte, Breithaupt (2011) cree que la empatía se produce porque se sobreestima la similitud entre el sujeto que observa y el que es observado, esta sobreestimación es condición para que se produzca la empatía, pero ésta a su vez requiere cierto control para no concebir a los otros como similares, de modo que “el desafío de la

5 Husserl (1988) se dedica a una mostración de “cómo el alter ego, por cuanto se da en la experiencia, se manifiesta y se verifica en el ego” (p. 15) para lo cual emplea el término alemán *Einführung* (p. 16) cuya traducción es intrafección, empatía, endopatía, impatía, considera que no se puede exponer el sentido “otro que existe”, sin consultar la propia esfera fenomenológica, donde emerge el problema de los otros, como tema de una experiencia trascendental de la experiencia del otro, de la endopatía, pero según dice: “experimento el mundo no meramente como mi mundo privado, sino como mundo intersubjetivo” (p. 16). Husserl (1986) profundiza el tema de la intersubjetividad, a partir de una exposición fenomenológica del alter ego, el propósito es mostrar cómo se manifiesta el alter ego en el propio ego.

empatía consiste en producir la no similitud” (p. 87). C ha dejado en claro que su concepción del alumno como par antropológico no significa pérdida de su identidad docente al afirmar: “yo sé más filosofía que aquellos que tengo enfrente”. De tal modo, la simetría y la disimetría interfieren mutuamente, no coincidimos con la idea de sobreestimación de la semejanza en la empatía.

Ante las apreciaciones filosóficas anteriores, optamos por recurrir al término “compatía” cuyo significado es “compasión”, pero en el sentido que le asigna Mélich (2006), es decir, involucrar el *pathos*, la afección, no permanecer impasibles ante los sentimientos del otro, que pueden ser tanto de angustia, sufrimiento, como de alegría o felicidad (pp. 96-97). La hospitalidad involucra entonces la compatía.

Recurrimos nuevamente a una situación de aula para profundizar lo expuesto más arriba, porque la empatía se demuestra en la comunicación. En una clase C explica al grupo el significado que Jaspers otorga a la comunicación, en el marco del tema ¿Qué es la Filosofía? Allí C incluye su propio posicionamiento:

Mi modo de entender esta comunicación de corazón a corazón (...) tiene que ver con el *reconocer al otro como par antropológico, reconocer al rostro del otro, como formando parte de una comunidad de pares*. Eso no es meramente intelectual. Eso es existencial. (...) Y entonces, a mi criterio, esta comunicación, es en el sentido de reconocimiento del otro, sino, no hay comunicación de ningún tipo, si el otro se me pierde de vista, es porque estoy demasiado distraída o demasiado concentrada en un retorno narcisístico que no veo al otro. Desde comunidades de hombres hasta de países, de lo micro a lo macro va lo que estoy diciendo. Esto tiene que ver con la Ética (R3).

Aquí podemos reconocer que la comunicación en el marco de la hospitalidad no está plasmada en una recepción apropiatoria de la alteridad de lo extraño que mantiene al sujeto centrado sobre sí, sino que permite al sujeto no permanecer de manera solipsista en sí mismo. Como dice Innerarity (2008) la receptividad de la alteridad aleja al sujeto de su “tendencia natural a la propia redundancia, a parecerse demasiado a sí mismo” (p. 21) es decir, la hospitalidad evita el mencionado “retorno narcisístico” al que aludía C. Minutos más tarde un alumno dice que no entendió bien el significado de la comunicación “de corazón a corazón”. C responde:

Bien. Significa reconocerlo al otro como un par antropológico, como un ser humano, *y en nuestra mutua dependencia, interdependencia. Porque yo soy, por ustedes (...). Ella* (señalando a una alumna), *su alteridad, su no ser C, me devuelve mi ser C, como a ella, mi ser, mi alteridad, porque no soy ella, la confirma en su existencia. Esta cosa antropológica primera, que no tiene nada que ver con el amor al prójimo, es el reconocimiento en la alteridad del otro* (R3).

La compatía también se revela en el reconocimiento de que sus alumnos son principiantes en la vida universitaria: “La materia no se vuelve fácil porque el objeto es complejo, con más razón para alumnos de primer año, *para alumnos principiantes*. Me parece entonces que *es necesario que todos los elementos que faciliten el acompañamiento sean desplegados*” (EC).

Consideramos que exponer un segmento de una clase, nos permite ejemplificar todo lo expuesto hasta aquí de manera concreta, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes, quienes en el ítem 1.b. de nuestra encuesta expresan su opinión con respecto a las clases: “Las clases son una verdadera introducción a esta disciplina. Resume conceptos fundamentales y logra transmitirlos con claridad. Si bien es una síntesis, no reduce los temas a simplezas. Abre puertas para seguir investigando. Y el humor no falta, eso hace que la concentración siga operando a lo largo de toda

la clase” (EE 35- L3- 20). “La sucesión de las clases está perfectamente conectadas. Los temas que se plantean están claramente explicados, haciendo que no haya lugar a dudas. La metodología es brillante” (EE 2-F1- 23).

Aunque contamos con una vastedad de situaciones registradas, seleccionamos el siguiente fragmento discursivo de C:

El teocentrismo es un tipo de pensamiento que hace centro, que hace eje en la figura de Dios. Muy bien. ¡Cuidado con esto! Es un Dios que va a tener características muy particulares, que no es aquel campo de *ta theoi* que hemos dejado hace tiempo, no es el plano de la divinidad que el mito ponía en escena (...). Estoy marcando las diferencias. (...) Tengan presente esto: es un Dios padre. Esta instancia del padre es inédita. Que Dios sea padre, que sea creador... Tengan en cuenta esto: padre y guía. Esto que estoy trayendo, es propio de este esquema mental, no de este pedazo de catecismo en que ha entrado la cátedra hoy a la tarde porque a mí se me chifló el moño...⁶

Esta expresión provoca risas generalizadas. Como expresa un alumno: “La profesora tiene sólida formación intelectual. Apela al humor como disruptor de lo solemne en la clase pero con enseñanza seria” (EE 51- F1- 21).

Al cesar las risas C continúa:

No. No es catecismo porque el discurso que estoy trayendo es el que corresponde a este teocentrismo. Estoy hablando del Dios agustino, que es Dios padre, Dios creador (...). Dios es razón explicativa que explica todo lo demás, que es lo explicado. Entonces Dios representa ese principio último, ese principio rector, ese principio que *arkhein*... Muy bien (...). Ese origen no tiene que ver exactamente con una cuestión temporal, sino que pensamos “origen” como la condición de posibilidad de todo lo existente. La condición de posibilidad de todo ser. Del ser. De todo lo que es (...). Se trata de un Dios que es principio de creación, de una creación *ex nihilo*. ¿Qué es esto? Latín... creación desde... la nada, desde una nada de ser... Esta inteligencia voluntariosa, crea porque quiere. ¿Cómo es esa creación? Por amor. A Dios nadie lo obliga a crear. Si alguien lo obligara a crear, no sería perfecto, porque en realidad, habría una instancia otra, que lo obliga a hacer algo. Dios crea por amor. Dios crea por voluntad. No por necesidad. Los que tienen necesidades son los hombres, porque son precarios. Pero si Dios es un ser pleno, un ser ontológicamente pleno, que no le falta nada, no puede crear por necesidad. Crea porque se le canta. Crea por amor. Crea por voluntad. Crea por libertad. No por coacción. No porque alguien lo obligue. ¿Por qué? Insisto porque esto es importantísimo para entender una estructura perfecta como es la de Dios. Si necesita algo, no es perfecto. Si alguien lo obliga, no es perfecto. Yo necesito cosas, comer, abrigarme, para no morir... porque soy precaria. Yo, actúo por coacción. El Estado es mi empleador y vengo todos los lunes a Mar del Plata con una forma de coacción, que tiene que ver con este contrato que establezco con mi empleador. Aquí no hay nada que lo obligue, porque si hubiera un alguien que lo obligase, habría una contradicción ontológica. Habría algo en el ser de Dios, que no hablaría de su ser pleno. (...) ¿Cómo es Dios? Perfecto. ¿Cómo es Dios? Inengendrado. ¿Qué quiere decir? Vamos a trabajar arriba de la palabra, “in”, su prefijo negativo, nadie lo ha engendrado, nadie lo ha parido, porque sino sería limitado. Yo soy engendrada. Mi límite, es mi viejo y mi vieja. Cada uno de ustedes tiene un límite, porque el ser se lo ha dado alguien y al mismo tiempo lo limita en el plano de una existencia absoluta. Dios es tres “omni”: omnipre-

⁶ El significado de esta expresión popular es que alguien ha perdido el juicio, la cordura.

sente, onnisciente, omnipotente. Y entonces es ser pleno. Esto es saber pleno. Esto es poder pleno. Mientras Dios está en todos los lugares presente, yo estoy en esta baldosa y no puedo estar simultáneamente en otro lugar (R9).

Consideramos que mediante esta narración se puede comprender el esfuerzo de C para que los alumnos comprendan, no da por supuesto que todos son católicos y conocen estas ideas, emplea lenguaje coloquial, incorpora expresiones de humor para sostener la atención y mantener el clima distendido, busca ejemplos de la vida cotidiana, repite conceptos para que la percepción auditiva pueda registrarse, en definitiva, responde al llamado del otro que espera conocer. Y lo hace con sensibilidad pedagógica y humana, con responsabilidad ante su rol y con la empatía suficiente como para ponerse en lugar de quien escucha por primera vez expresiones, por ejemplo, como *ex nihilo*.

Concluimos con la significativa perspectiva de un alumno: “El carisma con que se desenvuelve C es admirable para algunos que venimos de ‘otro mundo’” (EE 20- F1- 18). No podríamos definir con certeza a qué se refiere con “otro mundo”. Sin embargo, su apreciación demuestra que se siente incluido al mundo de la vida de la clase. Por sus dieciocho años, principiante en la vida universitaria, muy joven, sorprendido por la enseñanza de la profesora que considera “admirable”, es probable que ese mundo que ya pertenece a su pasado, haya estado poblado por profesores que no practicaban la hospitalidad en su enseñanza.

6. CONCLUSIONES

Nuestro trabajo de investigación no pretende generalizar datos que impliquen reproducir la matriz racionalista dominante en cuanto a los procesos iniciales de la formación docente. Sí tiene, como objetivo central otorgar voz a los docentes que, a partir de los que dicen los estudiantes, son consignados como aquellos profesores que dejan huella. Esta voz es otorgada a partir de una significativa variedad de instrumentos metodológicos que nos permiten entrar a las subjetividades más profundas en contextos (diacrónicos y sincrónicos) en que la enseñanza y el aprendizaje se ponen en juego. La pretensión de que esto que pasa en las aulas actúe como plataforma de lanzamiento para mejorar las prácticas, se pone en juego en la visibilidad que la publicación de estos trabajos otorga, y en el sostenimiento de una línea de trabajo que modifica sustancialmente la vida de los sujetos que están con-viviendo en tramas que configuran afectividades potentes que nos permiten transformar prácticas, para otorgarles un potente sentido antropológico. La dimensionalidad afectiva, emocional y amorosa que implicó definir desde la hospitalidad las prácticas docentes de esta profesora, nos ubica performativamente en la transformación y el cambio que la enseñanza universitaria nos llama realizar.

En este sentido, las prácticas de enseñanza de la profesora memorable de nuestro estudio logran la efectiva inclusión de los estudiantes en la dinámica de la clase, mediante las peculiares características que logra imprimir al vínculo pedagógico como construcción conjunta, sustentada en una posición ética, no excluyente de lo epistemológico, que asume la subjetividad del estudiante como alguien cuya calidad ontológica es la misma de quien enseña. No se trata de ninguna homogeneización que subsumiría al otro en una mismidad, sino que incluye a los alumnos en una misma trama vincular sin estratificación jerárquica que los menosprecie. La docente está al tanto de ciertas visiones difundidas que negativizan a la juventud, a las que analiza y critica, pero actúa en consecuencia, para transformar situaciones de posible desinterés o falta de compromiso de los estudiantes, así como de contribuir a superar condiciones desfavorables basadas en ciertas problemáticas que emergen de su previa formación en el Nivel Medio. La vida en el aula está imbuida por la hospitalidad, en analogía con la hospitalidad en otras relaciones humanas, puesto

que como dice Innerarity (2008) la vida humana “supone una racionalidad que no se identifica con el dominar sino con la apertura, la receptividad y el asombro” (p. 39). El acontecimiento de la clase ofrece apertura de posibilidades, sin la cual serían poco probables tanto las innovaciones como la evolución cultural.

La hospitalidad involucra el orden de la afección, no sólo es un hacer, sino también un padecer con el otro. Es decir, implica la sensibilidad suficiente como para aceptar la interpelación de la alteridad, en un interjuego complejo entre afecto e intelecto, donde la inclusión, la empatía y la responsabilidad tejen esa trama vincular. Tal es así, que los estudiantes caracterizan la enseñanza de C mediante términos sensibles y morales, que simultáneamente expresan sus vivencias: disponibilidad, apertura, cordialidad, respeto, no-soberbia, atención, simpatía, sencillez, confianza y además incluyen su reconocimiento de la experticia profesional de la profesora.

Concluimos con una expresión poética ya que, la hospitalidad se ha revelado como ética que configura también una estética de la enseñanza: “Dar amparo, recibir, es recibir lo que nadie puede darse a sí: la alteridad.” (Mujica, 2004, p. 126).

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1986). *Sobre la metacritica de la teoría del conocimiento*. Barcelona: Planeta.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Madrid: Katz.
- Candelero, N. (2010). *Observaciones filosóficas sobre la palabra. Y algunas otras cosas*. Rosario: Ciudad Gótica.
- Carnap, R. ([1928]1990). *Pseudoproblemas en la filosofía. La psique ajena y la controversia sobre el realismo*. México: UNAM
- Flores, G., Yedaide, M., y Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 4 (5), 173-188.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y Tiempo*. Chile: Ed. Universitaria.
- Husserl, E. ([1942] 1986). “*Meditación V. En que la esfera trascendental del ser se revela como intersubjetividad monádológica*” en *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. ([1950]1988). *Las conferencias de París. Introducción a la Fenomenología Trascendental*. México: UNAM.
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Jonas, H. (2005). *Poder o impotencia de la subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morin, E. (2006). *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Mujica, H. (2004). *Poéticas del vacío*. Madrid: Trotta.

Porta, L., Sarasa, M. C., y Álvarez, Z. (2011). “Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior”. *Revista de Educación*, 2 (3), 181-210.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.