

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

### PASION(ES) DECOLONIAL(ES). AUTOBIOGRAFÍAS DE PROFESORES MEMORABLES UNIVERSITARIOS.

Luis Porta.

**Pertenencia institucional:** Universidad Nacional de Mar del Plata

**E-Mail:** luis\_porta@hotmail.com

En esta presentación comentaremos algunas líneas de trabajo que se han ido perfilando en nuestra labor investigativa en el proyecto vigente: “*Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial*”, dando continuidad a la línea consolidada que venimos desarrollando en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Facultad de Humanidades, UNMDP. La perspectiva biográfico-narrativa nos ha permitido ahondar en la comprensión de la enseñanza a partir de las narrativas de los profesores memorables, conduciéndonos a la identificación de nuevos territorios de valor para nuestra indagación, frecuentemente subestimados o desatendidos en la agenda clásica de la didáctica del nivel superior. Entre las cuestiones más significativas mencionaremos la pasión, su ubicuidad en la buena enseñanza, su capacidad de rupturizar modelos canónicos, y la intimidad entre la docencia y la vida y su vinculación con el afecto, las emociones, los sentimientos, especialmente el amor. El lenguaje, por su parte, ha motivado nuestro interés por encontrar los significados situados, los sentidos personales y sociales de los textos y explorar, desde el campo de la investigación no canónica, la lírica del discurso metafórico en su capacidad de implicar y convocar al otro. Estas inquietudes nos han remitido a la reflexión sobre los tipos de saberes y la impronta y vigencia del legado monocultural eurocentrista, abriendo una línea hacia el pensamiento decolonial, donde parecerían confluir algunas de las explicaciones acerca de las resistencias para la consideración de temas poco convencionales en el currículo

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

universitario. Finalmente, nuestra producción en investigación también ha generado la necesidad de transformar el sentido moral de la enseñanza en objeto de reflexión y análisis en sí mismo.

This work discusses some of the findings of our current project: *Teacher education V: biographies of memorable professors. Great teachers, intellectual passions and professional identity*, which has consolidated the line of the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC), School of Humanities, Mar del Plata State University. The biographical-narrative perspective has fostered deeper understanding of teaching, as the analyses of the narrative of memorable professors resulted in the identification of new territories for inquiry which are often underestimated in the classical agenda for teacher education. Passion, its ubiquity in good teaching and its potential for disrupting canonical models, intimacy between life and teaching, and the impact of affection, emotions, and feelings – particularly love- are among the most significant findings to be presented. Language has also become object of our inquiry, especially in regard to situated meaning, personal and social dimensions of texts, and the lyrical use of discourse and metaphors with their inherent capacity to engage and invite others in meaning-making and understanding. These findings have led us to the reflection on different types of knowledge, and the influence exercised on these by the Eurocentric legacy. Decolonial thought has thus emerged as a powerful tool for gaining depth into the understanding of exclusions and resistance in the analysis of matters related to feelings and emotions as part of the curriculum for higher education. Finally, the moral value of teaching has also recently become focus of our research and analysis.

**Palabras clave:** investigación biográfico-narrativa, buena enseñanza, profesores memorables, mirada decolonial, pasión y emociones.

**Key words:** biographical narrative research, good teaching, memorable professors, decolonial perspective, passion, emotions

**Pasion(es) decolonial(es). Autobiografías de profesores memorables  
universitarios<sup>1</sup>.**

Luis Porta.

Universidad Nacional de Mar del Plata

E-Mail: luis\_porta@hotmail.com

**Pasión en la buena enseñanza**

El presente trabajo comparte algunos de los hallazgos y las inquietudes que nuestro proyecto de investigación “*Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, Pasiones intelectuales e Identidad profesional*” ha generado. Tales cuestiones suponen una continuidad con indicios y categorías emergentes en las producciones anteriores y grandes rupturas respecto de las lecturas más canónicas de la formación docente y los contenidos que ésta implica. Las propuestas curriculares de los profesorados son generosas en la inclusión de literatura académica, teorías y problemáticas para la construcción de un conocimiento amplio y

---

<sup>1</sup> Una primera versión de este trabajo se presentará en el *VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria* a realizarse en la Universidad Nacional de Rosario durante los días 21 al 23 de abril de 2014 con la coautoría de Zelmira Alvarez y María Marta Yedaide (UNMDP).

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

profundo de cuestiones educativas imperativas, y se realizan cada vez mayores esfuerzos por acercar el campo de la práctica profesional a la órbita de la formación, incrementando las exigencias de experiencias en el aula y optimizando las instancias reflexivas a partir de ellas.

Quizá debamos aclarar, en primer lugar, que buena enseñanza en nuestra producción supone inequívocamente un sentido moral y epistemológico tal como lo planteara originalmente Fenstermacher (1989) y lo adoptaran Litwin y colaboradores (1994) al alertar respecto de los imperativos de una Nueva Agenda de la Didáctica. Cuando hablamos de buena enseñanza, entonces, o de buenas prácticas, no tomaremos una acepción recortada o mercantilizada, reducida a la gestión técnica del currículo o el cumplimiento de ciertas pautas de “calidad” analogables a los estándares internacionales tan prestigiosos en la actualidad. Enseñar es un acto moral, comprometido, político y significativo; el paradigma tecnicista que niega tales dimensiones esconde sin gran éxito ya sus intenciones en una lógica de la eficiencia que no hace más que poner en evidencia la ideología que lo nutre. La buena enseñanza se orienta al aprendizaje, lo busca, lo tienta, pero no lo garantiza (Fenstermacher y Richardson, 2005). Es la apuesta docente por convidar al otro aquello que consideramos valioso, digno de ser compartido, interesante. La buena enseñanza se define muchas veces pero nunca se presenta más nítidamente que en los relevamientos que ciertos investigadores ofrecen de profesores extraordinarios que han logrado aprendizajes trascendentes y relevantes en las vidas de sus estudiantes (Bain, 2007; Litwin, 1997). La evidencia a partir del escrutinio de personas distinguidas por otros como grandes profesores ha proporcionado claves respecto de los sentidos de la enseñanza, las formas que parecen propiciar mejor los aprendizajes, los conocimientos docentes y las teorías explicativas que suelen guiar a estos profesores, entre otras cuestiones valiosas.

Nuestra propia investigación ha permitido validar estos atributos de la buena enseñanza en los contextos inmediatos. Citamos a continuación definiciones que los entrevistados

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

de nuestras investigaciones proveyeran respecto de la enseñanza, tan consonantes con las conceptualizaciones de la literatura reciente.

Para mí la docencia no pasa solamente por transmitir los conocimientos teóricos; hay una fuerte impronta de ellos pero fundamentalmente yo creo que nace a partir de la vinculación interpersonal entre el docente y el alumno. Para mí se puede hacer docencia por las cosas más triviales y con los elementos más simples, aún en el campo y no en un salón de clases. [...] Para mí es un ida y vuelta permanente entre los elementos. [G2]

De ahí que te digo cuál es mi método pedagógico. Conocer mucho el tema y tener muchas ganas. [GM 2]

Creo que enseñar es lo mismo en todas partes. Tiene que buscar que sea un material atractivo, que tenga una cara oculta, que es lo que más me duele: ¡Yo quiero conocerla! Entonces me muevo, me empiezo a mover. [GM 1]

Por eso te decía yo que lo más lindo que tiene la condición docente, es que uno puede ser un estimulador de las cosas que la gente tiene. [GM 1]

Yo creo que esa teatralidad, ese ponerle el cuerpo a la clase, que nunca se da sentada, por ejemplo; que involucra tizas de un montón de colores, alguna escritura por las puertas o por los vidrios, si el pizarrón no alcanza. Hay algo de la misma exuberancia del viaje. Hay algo itinerante en las clases. [...] Toda clase es un viaje, sí. Es un viaje. Es un viaje por herramientas. Es un viaje por herramientas, es un viaje intelectual (F1)

Como puede observarse, las teorías explicativas de los profesores de nuestros estudios denotan compromiso, implicancia personal, entrega. Esta actitud apasionada que se trasluce en los relatos hizo aún más evidente el carácter ubicuo de la pasión, su naturaleza constitutiva y omnipresente como atributo de la buena enseñanza en narrativas donde la amalgama docencia-vida presenta un entramado intenso, difícil de ignorar.

Por eso yo siempre, cuando he dado clase, cuando doy mis clases, pongo mucha pasión en lo que doy. Quizá, una cosa que primero reconocen los alumnos es la pasión que yo pongo en la transmisión del tema. [F2]

[...] yo creo que hay 3 o 4 cosas que me parecen fundamentales y la primera es el entusiasmo; tengo entusiasmo y pasión por la literatura, y es justamente por eso... yo enseño porque me gusta comunicar lo que me pasa y lo que me fascina y me deslumbra; es tanto la literatura como el pensamiento [L1].

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

Yo al profesor ideal lo pintaría o lo pensaría como 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 que sea humilde, que no se la crea. [GF]

Porque ocurre que vos cuando estás en la investigación, abrazaste algo que te interesa mucho. Y si tenés la posibilidad de llevarlo o mostrárselo al otro, la pasión no se pierde en el camino. No la perdés en el camino, no la perdés. Es decir, vos entrás a la clase y si vas a dar algo que te gusta, bueno, le vas a poner el cuerpo. Todo. Si sos buen docente, aquello que no te gusta tanto, en el momento te metiste y lo defendés como si fuera, viste, tu tesis. [L2]

Yo quiero dar clase. Yo quiero dar clase. Yo necesito dar clase. [...] Yo la necesito. Yo la necesito. Es decir, yo la presencia de esa cantidad de chicas y de chicos LA necesito. Para vivir. Es decir, es parte de mi vida. Forma parte de mi vida real. [GM 2]

[...]uno tiene que enseñar, eso lo saben los estudiantes, por eso, se transmite absolutamente. Entonces te creen. Vos actuás. Por un lado te lleva la pasión y por otra la cosa de actuación y de venta. [GF]

Además el placer de leer, el placer de enseñar, el placer de meterte en un texto e ir sacándole cosas. [GF]

Una vez identificada la pasión en los relatos y las formas de proponer la visión íntima de la enseñanza como proyecto vital, decidimos consultar a expertos nacionales e internacionales, referentes de la docencia y la investigación en la enseñanza en el nivel superior, con la intención de conocer y comprender los sentidos que ellos adscribían a la pasión y los sitios que le deparaban en el concierto de la buena enseñanza. Los resultados tendieron a orientarse hacia un amplio reconocimiento de su lugar y misión protagónicos en la buena enseñanza, discurriendo luego en cuestiones de grado, de peligro, de implicancias morales o éticas.

[La pasión] opera como motor, como energía que da placer y alegría en la conquista del saber compartido [E13]

Siento que la pasión tiene que ver en mi vida con el significado, la orientación, el lugar que la docencia tiene en mí como sentido de construcción y de trascendencia”. [...] “Mi pasión por la enseñanza deviene en mi pasión “al” enseñar, “para” enseñar, mientras enseño, con

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

vehemencia y convicción, aquello que deseo mostrar y transmitir, para ser luego transformado y superado”. (E4)

La enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos[E 14]

la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.[E20]

[La pasión] puede ser deseable si busca autonomía y pensamiento crítico, de lo contrario prefiero neutralidad que no produzca efecto ni entusiasmo [...] la pasión puede generar adhesión a la posición defendida o a la crítica que se haga. El efecto riesgoso es ¿hasta dónde es la racionalidad de los argumentos lo que incide sobre el sujeto que aprende y hasta dónde es la pasión demostrada en gestos, tonos de voz, atractivo y seducción personal lo que hace que se comparta lo dicho? [E15]

El problema o peligro; generar dependencia respecto a los objetos de la pasión del otro [E5]

E: Un mal bicho también podés ser apasionado.

E2: Sí, puede ser apasionado, pero es un mal bicho. Forma malos bichos apasionados (risas). [GF]

En unos pocos casos, la resistencia o – en palabras de una profesora memorable- la actitud resistencial que bien denunciaron o protagonizaron algunos invitados al debate sobre la pasión en la enseñanza permitieron una ruptura prometedora:

No solamente considero que ocupa un lugar central sino primigenio, dado que es el sentimiento el que moviliza el pensamiento y la acción, situación muy difícil de digerir por el sueño objetivista que nos impuso el positivismo a cambio de aceptarnos (a regañadientes) en su olimpo científico. Por ello hace mas de cincuenta años que andamos buscando eufemismos que no creen sospecha de una involucración que atente contra el ejercicio racional de la profesión. El preferido suele ser el dúctil concepto de “interés” que se puede usar, y de hecho así es, en múltiples y variados campos, como en la economía. [E9]

La pasión me aparece con energía propia, natural, casi inconciente. Me parece que el sólo intento de analizar la pasión, la anula, la castra, la deprime, la desnaturaliza, la bastardea.

Todo intento de parar la pasión, de sostenerla de recortarla para su análisis, lo hallo, personalmente, hiperreflexivo. La hiperreflexión acaba con la fuerza que le diera inicio, sostén, orientación y valor. Es decir declara la muerte de la pasión misma. [E4]

Frente a este reconocimiento de la pasión como una cuestión de otro orden, con problemático o controvertido estatus académico, la profundización en los estudios decoloniales parece especialmente pertinente. Abordaremos estas relaciones en un apartado más adelante.

### **El lenguaje poético**

En las narrativas de los grandes maestros, especialmente de aquellos cuya experiencia se extiende prolongadamente en el tiempo, el lenguaje poético aparece como un modo frecuente de referirse a los conocimientos que han madurado sobre la enseñanza. Esta es una nota significativa que aportan las entrevistas, y por tanto suscitan el interés en contraste con otras formas del discurso que ostentan un lenguaje más directo, enunciativo, cuya legitimidad queda prácticamente dada por la certeza sintáctica de su enunciación. En los entrevistados hay ambigüedad, aparentes contradicciones, sentidos insinuados que demandan la complicidad del interlocutor. El lenguaje poético permite esa apertura, la eminente suspensión del sentido que requiere del otro para completarse; seduce porque sugiere, invita a considerar, permite apelar a lo común, participar de lo propuesto por el otro.

Nos preguntamos si estas aparentes virtudes del lenguaje poético son sólo potentes para hablar de la enseñanza o también lo son para enseñar. Los grandes maestros de nuestro estudio usaban un lenguaje indirecto, casi lírico, que dejaba traslucir una intención de sugerir, de convidar sin convencer, induciendo a considerar una cuestión sin la ambición de manipular o dirigir el pensamiento, sin el sello de verdad o certeza. Juntos intentábamos comprender los sentidos de la enseñanza, y para ello las anécdotas, las citas, los cuentos e historias de la propia vida, las metáforas, aparecían en el lugar donde se transmite la experiencia; en este caso, el conocimiento sobre la docencia. No



## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

podemos decir que intentaban enseñarnos, pero tampoco desconocer que su narrativa ilustraba unas cuantas teorías explicativas propias, nutridas en el contexto de la propia experiencia profesional, que daban cuenta de definiciones muy concretas que se estaban comunicando. Si no se buscaba enseñar, aún así se propiciaba fuertemente el aprendizaje.

Educar, para mí, es también un espacio de arte, de poesía, es una vivencia, como una luz en la piel, que se desarrolla y nutre en la acción misma de la educación involucrándonos como persona. Vivencio la pasión solamente en acción. Concibo la pasión, entonces, como acción pura, eferescencia que transforma, que apasiona al otro, que, como dije, contagia. La pasión se ve, no puede ocultarse, inmediatamente el cuerpo muestra la pasión en la emoción, representada en el cuerpo, en la exposición frente al otro, en la vida. La pasión se siente, se transmite, se comparte. (A veces es la pasión misma la que justifica el paso de algunas personas por esta existencia.) (E4)

En psicología me llaman y me preguntan sobre hábito, yo no había estudiado nada. Era muy novelero y comienzo a responder: “En la corte de Versalles...”, para lo cual todos me miraban, nunca habían prestado tanta atención, “...las duquesas los marqueses y los no sé qué, estaban en una fiesta de disfraces. Había uno que se había disfrazado de deshollinador. Perfecto, se tiznó todo, estaba hecho una basura. Casi se separaba la gente de él por la pinta inmundada que tenía. En eso a una mujer se le cayó un pañuelito y el tipo con un gesto típico de la corte de Ámsterdam, se lo entrega como un caballero. Eso es hábito”. Me puso un diez, me felicitó, me invitó a la casa. [GM 1]

Miles de años después, en Barcelona en el curso de postgrado-doctorado, aparece Kepler y dice: “Lo mejor que puede hacer un profesor es no enseñar nada, porque cuando enseña está achicando el mundo.” [GM 1]

Mirá, lo que yo creo, lo que tengo todavía presente: es despertar en la gente la inquietud de que estudiar, escuchar música, etc. Es casi como estudiar el universo. Es meterse en las moléculas entre tantas disciplinas marcadas que hay. Encontrar ese conductito, algunos contactos. El día que yo descubro esas conexiones anónimas, con eso... tratar de que encuentren amor, que se cuelguen de esas cosas que están entre las cosas. Hacer un poema con algo que no se toca, que no se ve. No es no creo en lo que no palpo, al revés creo mucho más en lo que no palpo. [GM 1]

Enseñar no es romper cocos, perforarlos. Aparte hay un dicho que me encanta “El mundo es ancho y ajeno”, no hay vuelta que darle: ancho y ajeno. No es mío, yo no lo voy a manipularlo, no tengo que manipularlo tampoco. Tengo que vivirlo. [GM 1]

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

Mucho se ha dicho y escrito ya sobre el aprendizaje significativo (Ausubel, 1972), ese necesario anclaje de lo nuevo en lo ya conocido, como recupera Bain (2007) cuando caracteriza a los enfoques que los docentes extraordinarios eligen para presentar nuevos conocimientos. También se ha producido mucho en relación a la motivación y Dewey (1916) ha sido revivido extensamente en los últimos tiempos, cuando autores como Sarason (2002) o Bain (2007) destacan el valor del interés genuino en el conocimiento como punto de partida inexorable para cualquier aprendizaje que resista el paso del tiempo y, consecuentemente, valga la pena. Sin embargo, no se han problematizado tanto ciertas prácticas concretas- como la enunciación de cuestiones en lenguaje directo que luego se reclama a los estudiantes replicar lo más aproximadamente posible – que podrían oscurecer, distanciar o desanimar al aprendizaje.

La lírica, lo poético, lo metafórico son formas asociadas a las emociones, los afectos, lo irracional. Su utilización podría implicar una exclusión de la lógica científica según criterios de racionalidad quasi-positivista que, contrario a lo declamado, gozan de impecable salud y larga vida en nuestros días. Su tratamiento de borde, su reconocimiento a vivas voces en la experiencia profesional pero silencios en las prescripciones curriculares formales, conducen a interrogantes que rebasan lo académico y discurren en cuestiones históricas y políticas, como quedará en evidencia en el apartado siguiente.

### **Resistencias y exclusiones en la formación del profesorado**

La pasión, el amor, las emociones, los sentimientos, el afecto, la poesía, la lírica, las metáforas, los impulsos, las intuiciones... todos tienen al menos algo en común: son caras de pares dicotómicos, vitales para la existencia humana, fuentes abundantes de tal experiencia vital, parcial o totalmente excluidas de cualquier tratamiento “serio” que quiera rotularse científico. En el peor de los escenarios son perversiones, ingobernables, irracionales, peligrosos. En el mejor de los casos, son agentes contaminantes del

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

pensamiento racional que es todavía símbolo del progreso humano, aunque cada vez más disputado. Inexorablemente, conforman la experiencia vital de las personas y, por consecuencia, de la profesión y la forma de explicarla.

Hemos ya compartido cómo la narrativa de los docentes de nuestros estudios nos ha guiado a mirar estas cuestiones, hasta el punto en que no podían ya ignorarse. También hemos anticipado que la perspectiva decolonial nos ha provisto de herramientas del pensamiento que podrían explicar las resistencias y exclusiones. Intentaremos ahora ilustrar la confluencia entre estas ideas.

El programa Modernidad-colonialidad es de origen relativamente reciente, y ha surgido como desprendimiento pero también contestación a los estudios poscoloniales y subalternos, y como reacción a ciertas tendencias auto-nominadas postmodernistas con amplio potencial para la actualización de la matriz de poder occidental (Quijano, 2011; Mignolo, 2011). Parte de la identificación de la necesaria conquista de los mundos simbólicos para la garantía de dominación territorial y económica que se iniciara en el siglo XV con la llegada de los europeos a América, y que se materializara como la redefinición de las identidades de las personas en el mundo de acuerdo a un patrón de poder colonial, racial y patriarcal, que legitimado por el discurso de las ciencias sociales, dividiera las culturas en europeas y pre-europeas, invisibilizando no sólo los pasados y las subjetividades *otras* sino también las relaciones de poder y dominación que los sometían (Lander, 2011; Mignolo, 2011; Dussel, 2011; Quijano, 2011).

La perspectiva decolonial denuncia una epistemología del punto cero (Castro Gómez, ), es decir, la adopción de un punto de vista particular que esconde tal localidad bajo declamaciones de neutralidad, objetividad y universalidad. El conocimiento científico, crecido y legitimado con valor de verdad por la civilización occidental en la modernidad, fue a su vez el agente legitimador a través de la construcción de idearios que supieron ejercer un potente control de la subjetividad. En palabras de Lander, la instalación de un pensamiento único con inmensa “eficacia hegemónica” fue y sigue

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

siendo posible por la “eficacia naturalizadora” de las ciencias sociales (Lander, 2011: 16, 17).

La verdadera colonización es, entonces, una conquista simbólica. Las fisuras o escisiones que caracterizan el pensamiento de tradición eurocéntrica entre la razón y el mundo, el sujeto y el objeto- ya sea este último cuerpo, territorio o naturaleza – han permitido el nacimiento de múltiples discursos en los que la racionalidad quedó fijada como atributo del hombre blanco occidental, mientras la brutalidad y los abusos a que eran sometidos otros hombres y mujeres llegó a explicarse como ausencia de tal racionalidad y consecuente asignación a estas personas del estatus ontológico de objeto, inferior, sometido, anterior y bárbaro (Lander, 2011). El pensamiento dualista eurocéntrico que hasta la modernidad había sido tan sólo una forma más para pensar el mundo, se convirtió gradualmente en una matriz civilizatoria desplegada en una extensión territorial hasta entonces inédita. La totalidad del espacio y el tiempo se hilaron en una narrativa universal (Dussel, 2011), que produjo la “diferencia colonial” (Mignolo, 1999) convirtiendo las diferencias en jerarquías. La complicidad de la ciencia como sello de validez de ciertas explicaciones de la realidad ha sido la garantía para el ejercicio de la colonialidad del poder (Quijano, 1997). Quizá sea especialmente evidente frente a experiencias vitales, a veces reducidas al terreno inofensivo de la literatura, que conjugan lo mágico o comprenden la íntima implicación del ser humano con aquello que lo rodea. Estos discursos alternativos, diaspóricos y silenciosos, atesoran para la humanidad el recuerdo de epistemologías *otras*, no sometidas a la lógica del pensamiento occidental.

La mirada decolonial expone la clara y evidente naturaleza *arbitraria* de los discursos académicos, y de las prácticas e instituciones académicas en que estos se anidan y reproducen. Vale la pena detenerse en reflexionar respecto de los criterios que nos conducen a incluir ciertas temáticas o ciertos textos como contenidos de la formación docente, intentando rastrear las posturas epistemológicas de las cuales se desprenden. Siempre habrá un marco de sentido condicionante de las voces y los pensamientos, pero

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

el reconocimiento de las herencias y sus cercenamientos nos da la posibilidad de elegir, de resistir y de inventar lo no dicho.

La realidad es compleja y está habitada por pensamientos y también por sentimientos y emociones. El desarrollo profesional docente es un paisaje igualmente poblado de todo tipo de contenidos de la experiencia, y el conocimiento del profesor conjuga múltiples formas de saber y sentir, heredados y propios. Sin embargo, el currículo para la formación de formadores parece tender hacia un tipo de saber, de corte racional, de enunciación declamativa, legitimado por las credenciales de sus autores dentro del círculo de la academia. Se resiste un poco más a la inclusión de otro tipo de conocimientos, y *las causas de tal resistencia tienen trasfondo político y se comprenden en su historicidad.*

La apuesta es hacia la *explicitación* de este impulso formativo que se expresa como pasión, afecto, amor, emoción, su *inclusión* como objeto de nuestro estudio y el *reconocimiento* del impacto que alcanza en la identidad docente.

### **Algunas conclusiones finales**

Lo pronunciado existe. El discurso otorga estado ontológico a lo nombrado, y así como una narrativa temporal, situada y contingente inventó a un otro inferior, irracional o salvaje, la construcción de la subjetividad es un juego siempre abierto a nuevas posibilidades enunciativas. Sabemos que ciertas instituciones y prácticas sociales son especialmente potentes como agentes normalizadores o disciplinarios. La educación formal es una de estas prácticas. La historia que se enseña, los actos que se celebran, las conductas que se premian, las formas del lenguaje que se propician, todo eso educa.

La identidad docente se presenta desde las narrativas de los profesores como una construcción rica en conocimientos de distintos tipos, donde cuestiones de la emoción, la pasión y los afectos juegan preponderantemente en la definición de teorías explicativas respecto de la enseñanza y los aprendizajes. Frente a la postura resistencial

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

hacia el tratamiento de estas dimensiones del conocimiento docente en las investigaciones y las prácticas educativas, proponemos una explicación desde la mirada decolonial que explica tal resistencia, y nos libera de esta forma del carácter consagrado que se adhiere como un sentido común a nuestras acciones e instituciones. La invitación es, entonces, a trascender las restricciones autoimpuestas y avanzar hacia una comprensión más libre del arte de la enseñanza.

### REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt,
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bruning, R., Schraw, G. and Ronning, R. (1999) *Cognitive Psychology and Instruction*, New Jersey, Prentice Hall.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dussel, E. (2011) “Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Edwards, D. (1997) . *Discourse and Cognition* . Sage; London.
- Eisner, E.W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Fenstermacher, G. D. and Richardson, V. (2005) “On making determinations of quality in teaching” in: *Teachers College Record*, Vol. 107, N° 1: 188-213.
- Fenstermacher, G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en: Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I*, Buenos Aires, Paidós.

## II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

---

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

- Lander, E. (2011) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Litwin, E. (2005) “El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda” en Camilloni, A.; Davini, M.C.; Eldestein, G. ; Litwin, E. ; Souto, M. & S. Barco *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: Chicago University Press.
- Mignolo, W. (1999) “Colonialidad del poder y diferencia colonial”, *Anuario Mariateguiano*, IX/10.
- Mignolo, W. (2010) “El desprendimiento: prolegómenos a una gramática de la descolonialidad” en Cairo, H. y R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA
- Mignolo, W. D. (2000) *Local histories/Global Design. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press; Princeton.
- Quijano, A. (1997) “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, *Anuario Mariateguiano*. IX/9: 113-121.
- Quijano, A. (2011) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Sarason, S. (2002) *La Enseñanza Como Arte De La Representación*. Buenos Aires: Amorrortu.