

# El profesor memorable en tensión. Crítica desde una mirada bourdesiana

Dr. Luis Porta\*

María Marta Yedaide\*\*

## Resumen

La figura del *profesor memorable* surge en producciones académicas nacionales, en un intento de exégesis de la buena enseñanza en el contexto educativo inmediato. Con la intención de descifrar claves para la formación de profesores, el trabajo con docentes distinguidos por sus estudiantes develó aspectos constitutivos de la identidad profesoral que referían regularmente a un *otro*, un profesor en la historia que había conmovido. El valor formativo del docente que los buenos profesores invocan es innegable; no obstante, se hace necesario tensionar la categoría profesor memorable a través de una mirada crítica, que permita evaluar los rasgos reproductivistas y el juego de reciprocidades implicados. Se espera, así, propiciar la vigilancia epistemológica necesaria en toda investigación.

*Palabras clave:* Profesor memorable - Crítica bourdesiana - Reproducción - Formación de formadores

\*Doctor en Pedagogía Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesor Titular de la Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata. E-mail: luporta@mdp.edu.ar

\*\*Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora titular de la Universidad FASTA. E-mail: myedaide@gmail.com

## **The memorable professor in tension. A critical view from bourdieusian theory**

### **Abstract**

The *memorable professor* is a category which emerged in the context of research on teacher education, in the systematic study of good teaching at university early in this millennium. Interviews to professors singled out by their students as examples of good teaching led to the recognition of *other* professors in their history, which had influenced their professional and personal lives. Most great teachers seem to have experienced an informal path of pedagogic instruction triggered by another professor. Even when the value of these findings is unquestionable, some analysis must be undertaken to review the reproductivist bias of such teachings, and the implications of the game of reciprocity which seems to operate in these relationships. Insight for this will be sought in Bourdieu's theory.

*Keywords:* Memorable professors - Bourdieusian critical theory -  
Reproduction - Teacher education

La Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 2005) ha resultado altamente influyente en gran parte de la producción académica en nuestro país en las últimas dos décadas. La propuesta de construir una disciplina atenta a la complejidad de la enseñanza, que advierte su relativa independencia ontológica con el aprendizaje (Fenstermacher, 1989)- con el que se implica, no obstante, de múltiples y sofisticadas maneras-, se compromete también con la superación de la mirada tecnocrática y con la apuesta política por la recuperación de los sentidos éticos. Tal empresa se ha traducido en algunos gestos nítidos de desinstitucionalización de viejos discursos y prácticas de la didáctica del Nivel Superior, en una búsqueda por replicar hacia el interior de la disciplina la vocación por generar la promoción del pensamiento profundo, así como el fortalecimiento de la tesis freireana por un sustantivo político y un adjetivo pedagógico.

Las investigaciones sobre la formación de formadores en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) - Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)- alineadas en esta pulsión ético-política, condujeron a delinear la figura del *profesor memorable*<sup>1</sup>. Si bien esta no es la única categoría desprendida del trabajo en el campo en las investigaciones dedicada al estudio de los sujetos de la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989), es tal vez- sin embargo- la más emblemática, consonante con discursos y prácticas de la enseñanza de matices ideológico-político-intelectuales divergentes de las tradiciones más conservadoras en educación, en tanto enfatizan lo específicamente humano, resbaladizo al pensamiento racionalista radical. Otras categorías, como aquella de profesor extraordinario de Ken Bain (2007), son potentes en la posibilidad de distinguir la arquitectura de la buena enseñanza pero relativamente débiles en la posibilidad de pensar la génesis, por un lado, y la íntima relación con la corpo-política y la geo-política del conocimiento (Mignolo, 1999), por otro. En otras palabras, el interés por los sentidos y las razones, personales pero inevitablemente también sociales, es aun relativamente excepcional en la literatura académica.

---

1 Para una revisión exhaustiva de la categoría "profesor memorable", ver: Porta (2006); Álvarez (2008); Álvarez y Porta (2008); Álvarez, Porta y Sarasa (2009); Álvarez, Porta y Sarasa (2010<sup>a</sup>); Álvarez, Porta y Sarasa (2010<sup>b</sup>); Álvarez, Porta y Yedaide (2012); Flores y Port (2012).

La idea del profesor memorable, entonces, se instaura en el contexto de exégesis de la buena enseñanza, entendida como el locus privilegiado para acceder a los conocimientos que la fundan y constituyen. Al indagar sobre profesores cuyas prácticas fueran sostenidas sobre los principios epistemológicos y éticos por los que abogara Fenstermacher (1989) en su definición emblemática, los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP distinguían a ciertos docentes, que entraban entonces a la escena de la investigación como informantes clave. El GIEEC ha propiciado, en el ámbito académico nacional e internacional, líneas de indagación que reconocen y construyen sobre la base de hallazgos tales como el profesor memorable o el lugar de la pasión en el entramado vida-profesión docente, habiéndose generado incluso nuevas configuraciones del pensamiento y nuevas preguntas.

Por esto, se hace imperativo intervenir en esta producción académica con una mirada que propicie la crítica, la pulsión hacia la no-identidad y la tensión hacia la des-identificación, de modo de promover una vigilancia epistemológica que garantice la permanente apertura y desafío de las certezas totales. El trabajo de J. P. Bourdieu habilita esta mirada desafiante, en tanto expone las fuerzas y los condicionantes del campo académico que pueden dar cuenta de los entramados expuestos removiendo el halo de virtud ética que desprevenidamente tiñe la figura de este gran profesor, y exhibiendo lazos y relaciones de cuestionable, o al menos inquietante, bondad.

Si bien Bourdieu escribió a partir de la década del 60 del siglo pasado y hasta inaugurado este milenio, su obra debe leerse en clave temporal, geográfica y corporal- como se impone la lectura cuidadosa de todo texto social. No es intención de este trabajo extrapolar ni trasplantar ideas, ni dar saltos gigantes que ignoren o menosprecien el espacio y el tiempo. No obstante, la lectura de este autor genera alarmas, preguntas, sobre los modos presentes que desde otra locación histórico-cultural también reclaman atención frente al mismo reto de justificar la acción académica y sus consecuencias políticas. Se tratará, entonces, de leer la categoría profesor memorable en clave crítica contra la complacencia, la ingenuidad y la certeza. Se intentará despojar de incredulidad e ingenuidad a la categoría, desnudando las constricciones que el campo y las

reglas de juego imprimen en los sujetos en términos de *hábitus*.

Porque las instituciones se presentan automatizadas de los sujetos y las prácticas discursivas se encarnan en ellos de forma sutil y, entonces, especialmente eficaz, se torna necesario restituir el agenciamiento, recuperar la postura subjetiva como mirada inquisidora sobre la producción que tiende a naturalizarse.

### **Génesis y contexto de producción de la categoría profesor memorable**

La noción de buenos profesores es, por supuesto, tan longeva como el estudio de la educación; tal vez la obra de Steiner (2007) pueda ser referida como compendio de las inquietudes que la humanidad ha transitado en virtud de la complejidad de las tramas que se entretajan entre el maestro y sus discípulos. La intención de comprender lo que los buenos docentes hacen en sus clases es, sin embargo, un propósito relativamente novedoso en la investigación educativa, cuya relativa dependencia de lo tecnocrático debe ser seriamente observada. Como dijéramos antes, la Nueva Agenda de la Didáctica es en parte responsable por este sostenido interés en el escrutinio de las prácticas que generan aprendizajes en el nivel superior, pero también debemos reconocer el impacto de la literatura académica sobre el tema.

Como ya se anunciara también, la obra de Ken Bain (2007) es tal vez la más sustantivamente representativa de la intención de la academia de generar conocimientos relativos a la buena enseñanza desde la descripción y el pensamiento sobre los buenos profesores. Así, Bain llega a escribir un libro sobre lo que llamará "profesores extraordinarios", definidos como aquellos capaces de influir profunda y duraderamente en la vida de sus estudiantes. Estos docentes logran, según el autor, que sus alumnos los recuerden no por sus encantos personales o capacidad de seducción, sino por haber modificado para siempre la forma de comprender el saber disciplinar y la vida, en los aspectos en que estos se cruzan. Lo que sienten, piensan y hacen los profesores extraordinarios de Bain confirma lo que las investigaciones sobre la didáctica del nivel superior han señalado en las últimas décadas en Argentina y Latinoamérica.

La investigación de Ken Bain ha sido potente, entonces, en la caracte-

rización de la buena enseñanza y la identificación de sus componentes discursivos y prácticos, pero poco dice respecto de la génesis del buen profesor. A este respecto se hace especialmente valioso el inédito aporte del GIEEC en la indagación relativa a la historia personal-profesional de los mejores profesores. A través del método biográfico-narrativo, en instancias de entrevistas en profundidad, grupos focales e historias de vida, el Grupo de Investigaciones consiguió develar tramas afectivas, vinculares y profesionales entre profesores distinguidos y los mentores en sus propias historias. Un legado pedagógico informal y sólo parcialmente intencional se hizo evidente; los profesores distinguidos como representativos de la buena enseñanza reconocen la génesis de sus gestos docentes en la inspiración que les generaran sus propios mentores, los grandes maestros de sus biografías.

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) inicia su actividad en el año 2003 en la Facultad de Humanidades, UNMdP, con el impulso de la Especialización en Docencia Universitaria y la propuesta del claustro de profesores para catalizar la tan ansiada gestación de la Nueva Agenda de la Didáctica. Tal propuesta, interesada en la problematización del campo de la enseñanza en el nivel superior, pulsaba por restituir las dimensiones políticas y epistemológicas, las opciones morales y la complejidad de una actividad que con poca ingenuidad solía vaciarse de sentido y demarcarse como simple *metodología*. El grupo de especialistas en ciencias de la educación entre las que se destacan Edith Litwin, Alicia Camilloni y Susana Celman no sólo cuestionaron las tradiciones tóxicas del campo, sino que acercaron al público rioplatense (y a través de este foro al resto del país y Latinoamérica) lecturas nacionales e internacionales a través de citas y el impulso de las traducciones de grandes obras, y construyeron una nueva estructura conceptual para mirar la enseñanza. Esta Nueva Agenda de la Didáctica abogaría por la ruptura del binomio enseñanza-aprendizaje, la superación de las dimensiones clásicas del currículum, la consideración del sentido político en la enseñanza y la evaluación, la independización del campo y la presencia inexorable de la crítica y la historia. La buena enseñanza ingresaba así a la investigación educativa con las dimensiones epistemológicas y éticas propuestas por Fenstermacher (1989) que mencionáramos arriba, pero

además como promesa de configuraciones didácticas que propiciaran el pensamiento profundo y la comprensión (Litwin, 1997). Lo que había sido reducido a la mera operación de un método, cuya eficacia quedaba en la comprobación de ciertos resultados, se inundó del componente social y humano y se resignificó profundamente. La buena enseñanza se tornó atractiva de ser observada, objeto de pensamiento y reflexión que habilitara el inventariado de todas las dimensiones profundamente intrincadas que participan activamente a través de los sujetos en la enseñanza.

Bajo esta insignia, el GIEEC comenzó su actividad indagando sobre los casos de buena enseñanza en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La intención era, en consonancia con lo expuesto anteriormente, comprender lo que sucedía en algunas aulas como paso necesario para resignificar la formación de formadores. Así, el escrutinio de la buena enseñanza adquiría aún mayor resonancia, puesto que no sólo se identificaba y analizaba lo que sucedía, sino que se imaginaban nuevas vías para la formación docente.

Se realizaron encuestas a estudiantes avanzados del Profesorado de Inglés en una primera instancia, para conocer a quienes estos distinguían como sus mejores profesores y saber cuáles eran los atributos que les conferían. La consonancia con la literatura académica y los resultados de otras investigaciones fue decisiva como impulso para trascender lo conocido y salir en busca de las rupturas, las discontinuidades o velos. La decisión de optar por el método biográfico-narrativo fue determinante en este punto, puesto que las entrevistas en profundidad a los profesores distinguidos por los estudiantes sirvieron de marco para su despliegue, fomentando la profundización en el conocimiento docente y la identidad personal-profesional, necesariamente híbrida.

Así nació la categoría *profesores memorables* para señalar no a quienes se recuerda anecdóticamente, sino a los mentores, los referentes, los que aún viven como herencia en las clases. Cada profesor "caso" de buena enseñanza tenía recuerdos de otros profesores que le habían enseñado didáctica sin apelar al conocimiento formal del campo. Esta afirmación de la dimensión intuitiva, heredada, transmitida o contagiada entre personas con la mínima formalidad posible (que consistía en que el ámbito de encuentro había sido una institución escolar, y sólo en

algunas oportunidades) podía ser interpretada como un desafío al currículum de la formación docente. Si los grandes profesores, los docentes distinguidos por sus estudiantes, no se habían formado en didáctica o lo habían hecho pero no reconocían la marca de este aprendizaje en sus prácticas, ¿qué había que aprender sobre este currículum? ¿Qué enseñaba realmente el trayecto de la formación docente?

La producción del GIEEC se ha ocupado sistemáticamente de explorar estas cuestiones, abriendo caminos hacia la comprensión. Al abocarse a las biografías, el interés se ubica en la indagación respecto de la constitución de los profesores memorables como tales y la posibilidad de conjeturar claves para la formación docente. La figura del profesor memorable, de hecho, habilita el tributo a las personas que han sido influyentes y permite rastrear sus marcas en la subjetividad. Es potente en tanto devela la historia de la construcción de la identidad personal-profesional, y expone el saber o conocimiento docente como una amalgama interesante de emociones y afectos cuya vinculación con lo intelectual presupone una integración hoy difusa, o poco reconocida. El flujo de la pasión en estas relaciones y la intensidad de los vínculos desafían la creencia en la buena enseñanza como mero producto del desarrollo de un currículum de formación docente como el hoy prescripto. La fuerza de estos hallazgos ha hecho, por tanto, inevitable la pregunta por lo que educa.

Si bien los hallazgos, en especial el lugar de la pasión en la buena enseñanza y el debate sobre la misma, han sido controvertidos y generado incomodidades, no se ha cuestionado particularmente la *reproducción* como condición necesaria de la evidente herencia. En el recuerdo de los profesores memorables opera una continuidad que no debiera pasar inadvertida o ser soslayada. Este trabajo intentará desacralizar la categoría y su aparente bondad, para explorar los límites de su legitimidad o eticidad en la investigación educativa. Se buscará así propiciar el reconocimiento de los elementos fantasmagóricos que habitan en el GIEEC y, entonces, habitan a quienes ocupan este espacio, ya sea como productores o como consumidores del marco conceptual construido.



## **El profesor memorable como constructo de la lógica institucional**

El interés en transformar la categoría profesor memorable en objeto de una mirada crítica exige, en primer lugar, la inscripción o reinscripción de los hallazgos en las tramas institucionales que les confieren gran parte de su sentido.

Según Bourdieu (2012), la institución universitaria es un campo de cruce de dos lógicas de jerarquización antagónicas. Por un lado existe una jerarquía social ligada a la herencia cultural y la posición política y económica- que sujeta a todas las personas por igual al entramado social-, y por otra parte se exhibe en la especificidad del campo una jerarquía “propiamente cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual” de los sujetos (Bourdieu, 2012, p. 71). Estos principios de legitimación devienen en leves asimetrías entre el poder económico y el poder académico que no son, no obstante, totalmente independientes. En general, un campo orientado a la producción y reproducción del saber no puede sostener absoluta autonomía de los mecanismos de reproducción social y, en consecuencia, de la pugna por la adquisición de los bienes simbólicos que garantizan el acceso a ciertos bienes materiales. Es precisamente esta ligazón lo que hace decisivo el respeto por las reglas de juego, ya que la retribución no es solamente nominal -como prestigio- sino económica y material. Lo que se pone en juego es la supervivencia en el mercado de capitales, como en cualquier otro campo, aunque la tendencia en las universidades pareciera aun estar impregnada de una cierta *fingida* apatía por las retribuciones económicas, como si éstas actuaran en desmedro de las aspiraciones intelectuales elevadas<sup>2</sup>.

Es también en las instituciones educativas, y por acción de su propia

---

2 Tal vez se imprima en el campo la huella de los diversos modelos de magisterio que perviven en las instituciones escolares. Según éstos, la etapa fundacional del normalismo -que se extingue relativamente rápido en el tiempo pero subsiste tenazmente en las prácticas y discursos sociales- proponía un modelo de maestra ejemplar en sus valores y comprometida con la formación ética de los ciudadanos (Davini, 2001). Esta misión altruista y vocacional ha servido tanto para menospreciar y socavar la profesionalidad de los docentes como para privarlos de los reconocimientos materiales que deben acompañarla.

lógica, donde se traducen las diferencias sociales y económicas de origen en meritocracia; la finalización de los niveles primarios y medios y el acceso a ciertas carreras universitarias o terciarias están fuertemente condicionados – nunca determinados- por las posiciones garantizadas por el capital cultural de base y las posibilidades materiales concretas para las inversiones de tiempo y otros recursos que el sistema reclama (Bourdieu, 2012). En este sentido, la institución universitaria es fuertemente conservadora, aún frente a políticas recientes de ingreso irrestricto y becas educativas para el nivel superior. De hecho, estos aparentes beneficios deben ser sospechados en tanto brindan la ilusión de equidad, ocultando tras de sí tanto la disparidad en la apropiación de los bienes culturales por parte de los ingresantes como el peso de las tradiciones académicas que propician la “expulsión” sobre bases meritocráticas y criterios arbitrarios a través de los docentes, sus discursos y sus prácticas. Si bien Bourdieu habitó otros contextos, sus preocupaciones por las acciones políticas y económicas que sólo producen cambios cosméticos son alarmanamente vigentes.

Sin embargo, la universidad se proclama como agente de cambio en tanto el acceso al saber puede abrir una brecha en la continuidad de los privilegios adquiridos, dando visibilidad a las lógicas sociales y permitiendo una concientización con potencial de cambio de las reglas del juego. Se presenta así como un bien cultural para quienes logran atravesar el umbral, habilitando para estos sujetos no sólo la inclusión en el campo con sus correspondientes beneficios materiales- sino la posibilidad política de transformar la sociedad, de cambiar algunas reglas de juego.

Existen así, en el marco de las instituciones universitarias, pequeñas comunidades o facciones contestatarias de lo existente, generalmente articuladas por el interés investigativo, en busca de develaciones y rupturas con potencial emancipatorio. Una vez incluidos en el campo -y esta secuencia en los hechos no debe ser subestimada- los sujetos pueden transformarse en agentes contra-culturales, siempre que las prácticas no inoportunen o desestabilicen las relaciones de poder que constituyen el núcleo duro -identitario, podríamos decir- del propio campo.

Podríamos aventurar, entonces, que la categoría profesor memorable aparece en el campo académico en el contexto de un gesto contestatario,

a la vez que vehiculiza una carga semántica conservadora. Esto es crucial, ya que los grandes maestros, profesores extraordinarios y demás gente laureada en la producción académica de la didáctica del nivel superior son un *otro* con alta eficacia constitutiva; los profesores distinguidos son fuentes de autoridad investidas de poder constituyente cuya legitimidad y adhesión a lo establecido es comúnmente soslayada, eximida de crítica. Al exaltar la influencia positiva que ejercen en sus estudiantes, los gestos que promueven el mantenimiento del estado de las cosas tal cual son pasan, naturalmente, a un segundo plano, resignificadas en este trabajo frente al imperativo de encontrar los intersticios que permitan destituir lo establecido si sujeta – como sucede comúnmente- a muchas personas al sufrimiento y la desesperanza contra los cuales la educación gusta pronunciarse como antídoto.

En otras palabras, la seducción que provoca la conmoción del mentor en la identidad profesional docente parece potente en tanto motiva e inspira la entrega vocacional, el compromiso ético, la posibilidad de generar buena enseñanza y propiciar aprendizajes relevantes, trascendentes y profundos que pueden conducir, incluso, a la emancipación intelectual y la transformación social. Pero esta potencia tiene un costo de complacencia, sumisión y apego a las tradiciones inevitable que condiciona- entre otras cuestiones- la permanencia de los elegidos.

### **Revisión crítica de algunos elementos fantasmagóricos implicados en la categoría profesor memorable**

El trabajo del GIEEC en el marco del método (auto) biográfico-narrativo opera- inevitablemente- a partir de un cúmulo de supuestos que hacen a las instancias de la investigación, a su contenido y al ámbito de referencia. Como toda práctica social, la investigación *descansa* sobre tales supuestos; no podría existir en el vacío ni suspendida por fuera de una malla semántica que le confiriera los trazos de inteligibilidad necesarios para existir. En esta dirección se advierte la conveniencia de recurrir al “construccionismo estructuralista” que Ricardo Sidicaro adscribe a Bourdieu en el artículo que prologa la primera edición en español de Siglo Veintiuno en 2003, que captura tanto el marco o matriz de inteligibilidad que existe como

estructura de lo simbólico como las posibilidades creativas en su interior. La esperanza radica en la creatividad interna que finalmente opera sobre el marco, superando la condena de un reproductivismo radical.

Desde esta perspectiva, que no confía ciegamente en las posibilidades indefinidas pero tampoco cae en el tono irremediable del determinismo, la crítica a los supuestos en la base del trabajo del GIEEC es una apuesta por exponer, y no necesariamente trascender, lo que es y habita.

¿Cuánto hay de enseñanza como apuesta a subvertir lo establecido y cuánto de patrocinio, y su necesaria sumisión? Esta es la inquietud primordial que motiva el análisis.

Como modalidad instrumental para el desarrollo de este apartado, proponemos la reflexión no excluyente sobre tres aspectos de las investigaciones relativas al profesor memorable: los sujetos, los fines y el contenido de la investigación.

### *Los sujetos de la investigación*

El primer supuesto a considerar es el tratamiento del individuo (léase en este caso profesor, alumno, adscripto, etc.) sin plena consciencia de su inexorable posición en una red de relaciones que lo significa, tanto para ampliar sentidos como para acotarlos<sup>3</sup>. Ningún sujeto puede o debe ser pensado por fuera del campo de poder y la ubicación que ostenta en ese campo, que opera- por ejemplo en este caso- en el criterio de selección de la población entrevistada. La búsqueda del buen profesor es la mirada ya acotada a un universo de personas que han sabido hacerse de los bienes simbólicos necesarios para ocupar tal posición, es decir, que han

---

3 Los significados de las palabras pretenden ser unívocos y, por eso- conjeturamos aquí-, resultan en un punto ficcionales. Intentan representar matices de sentidos distribuidos, ambiguos, imprecisos a través de un emblema o tótem que habilite la comunicación, estableciendo un hito de referencia necesario. Debemos, son obstante, trascender la ilusión de univocidad y adentrarnos en la gama de variantes que habitan los sujetos en la realidad. La gran ventaja operativa de los significados, además de garantizar ese piso que hace posible la inteligibilidad compartida, es la apertura y cierre que implican. Un hecho singular – tomando la palabra “hecho” como ocurrencia, en el sentido más amplio posible- es dable de restringirse al ser nombrado como espécimen de un significado, adoptando sus posibilidades de ser pero es también limitado en tanto no será aquello que su nombre no abarque.

necesitado transar o negociar, en algún punto de la trayectoria profesional, con las prácticas normadas. No cualquier persona en condiciones de enseñar es docente en la Universidad, y por mucho que nos esforcemos en pensar esto en término de méritos y merecimientos, podemos tranquilamente traducir éstos como simples acatamientos a las lógicas del sistema y los comportamientos – *hábitus*, mejor aún- que privilegia y legítima. No cualquier estudiante logrará la credencial que le permita acceder a ciertos bienes simbólicos y materiales; la adhesión a la lógica del campo, manifiesta como meritocracia, es condición *sine qua non*. La correspondencia entre lo exigido (aun tácitamente) y lo dado- a través de exámenes, por ejemplo- es necesaria para acceder al campo. Hay, en palabras de Bourdieu y Passeron (2013), un “intercambio recíproco de concesiones simbólicas” (p. 89).

Cuando las investigaciones relativas al profesor memorable se interesan por su vida, preguntan también por las condiciones de creación de la subjetividad; la voluntad de comprender los sentidos que guían las narrativas y las prácticas conducen a interrogar acerca de las razones, los motivos y las condiciones que se adhieren a la memoria de la propia formación disciplinar. En este sentido, existe un acercamiento al campo y un reconocimiento del origen social de la construcción identitaria, pero su tratamiento es superfluo en tanto no profundiza en los condicionamientos y las lógicas de base que operan como fundamento de las posturas, y asume una inocuidad aquí cuestionada.

Un segundo supuesto, íntimamente vinculado al precedente, naturaliza la relación entre los sujetos docentes y los sujetos alumnos como si ésta fuera ajena al campo y sus condicionamientos. Pero la población del estudio, tanto los estudiantes encuestados como los profesores entrevistados, están recíprocamente implicados en una práctica social cuya lógica los define. En este campo particular, se constituyen en tanto se reflejan mutuamente, en una suerte de juego especular. La formación docente – el curso magistral en palabras de Bourdieu y Passeron (2013)- exhibe esta complicidad:

La experiencia mistificada de la condición de estudiante autoriza la experiencia encantada de la función profesoral: la puesta en

relación, técnicamente acondicionada, entre un pedagogo y un aprendiz puede ser sustituida por un encuentro de elección entre elegidos. Dado que permite aparecer a los profesores como maestros que comunican una cultura total a través de su don personal, ese juego de las complacencias recíprocas y complementarias obedece a la lógica de un sistema que, como el sistema francés en su forma actual, parece servir a los fines tradicionales más que a los racionales y trabajar objetivamente para formar hombres cultivados más que hombres de oficio. El propio curso magistral sigue siendo un intercambio pues la proeza del virtuoso se dirige implícitamente a sujetos dignos de recibirla y de apreciarla. El intercambio universitario es un intercambio de dones donde cada uno de los participantes acuerda al otro lo que espera de él, el reconocimiento de su propio don. (p. 88)

Por supuesto, los referentes o mentores de los profesores memorables, a veces llamados “memorables de los memorables” o “grandes maestros”, perpetúan una herencia fuerte- aunque podría llamarse “discreta” en términos de Bourdieu y Passeron (2013, p. 36) en tanto denotan “ausencia de todo esfuerzo metódico y de toda acción manifiesta”, que se devela en sus narrativas cuando se invocan. Son quienes representan el ideal de ser docente, quienes propician la emulación y, así, la reproducción. De hecho, el “carisma profesoral es una incitación permanente al consumo culto” (p. 65). Cuando Bourdieu y Passeron hablan de los estudiantes, se refieren a la aspiración cultural que se traduce en adhesión a los valores del campo académico que ciertos profesores encarnan:

Y ocurre que tal o cual maestro, frecuentado directamente, presenta la imagen prestigiosa del intelectual en el que uno espera convertirse: no hay currículum de estudiante que no esté atravesado por un “gran profesor”, y es siempre en nombre de un maestro prestigioso por lo que se rechaza la rutina de los simples pedagogos. El desdoblamiento de la *imago* profesoral permite al estudiante identificarse con los valores que encarna el “buen profesor”, a pesar de la repulsión por los profesores tiránicos, machacones o aguafiestas. (Bourdieu y Passeron, 2013, p. 64)

Lo que para el GIEEC aparece como un hallazgo, esta imagen de otro que representa lo buscado en la enseñanza, que se enlaza a lo supuestamente motivacional, es puesto así bajo sospecha. En la lógica de consumo que integran tanto estudiantes como profesores, los primeros emulan lo que los segundos proponen, sin gran claridad o garantías respecto del criterio para la bondad o la grandeza. Los estudiantes quedan prendados del gran profesor o del buen profesor, y tienden a perpetuarlo. Aquello que los legitima como grandes o buenos debe ser, sugieren Bourdieu y Passeron, su experticia en el juego de las jerarquías y la distribución del poder que en la academia tiene tanto una veta intelectual (por tanto, culta) como material, emplazada en posiciones y puestos.

Pero si bien esta relación entre los sujetos es fuertemente conservadora, el juego que los estudiantes como tales han aceptado jugar incluye reglas que también pautan – y posibilitan- la excepcionalidad; los grandes profesores modelan alguien en quien convertirse a la vez que venden o promocionan los bienes adquiridos y adquiribles en el campo, incluidas la ruptura y creación. En otras palabras, se hace evidente- una vez más- un intersticio que, dentro de la atmósfera conservadora, promueve la disidencia relativa como forma propia de actuación en el campo.

### *Los fines de la investigación*

Siguiendo con el análisis de la producción del GIEEC- igualmente válida para otros grupos y proyectos, por supuesto- tampoco debieran soslayarse, como tercer supuesto a exponer, las *intenciones* del trabajo de investigación, y la forma en que estas responden a lógicas de distribución del poder en el campo universitario y contribuyen a reproducir, por ejemplo, el prestigio de la investigación y la comunidad que la desarrolla. Si bien los trabajos de Bourdieu, en otro tiempo y espacio, distinguían el valor de la investigación por sobre la enseñanza, no existe tanta distancia con la situación actual en las Universidades argentinas, especialmente como consecuencia de los sistemas de incentivo y el lugar de las trayectorias en la ponderación simbólica de los sujetos, que impactan de lleno como determinaciones materiales. La propia investigación se vuelve así objeto de sospecha, fundamentalmente porque sus fines responden tanto a la urgencia de comprender como a la voluntad

de conquistar posiciones y privilegios en el mercado académico que se traducen tanto en prestigio como en conquistas materiales, aun cuando sean diferidas o indirectas.

También en relación con los fines de la educación se hace inminente recuperar, como en el caso de los sujetos, la vocación contestataria propia del campo académico. En reiteradas ocasiones en su obra, Bourdieu describe cómo el desafío intelectual constituye parte del juego de los estudiantes y sus profesores en una universidad. La revuelta contra lo instituido es en este ámbito funcional a la perpetuación del campo y los privilegios y jerarquías allí inscriptos y eficaces. Se buscan las divergencias pero sólo dentro de los límites definidos para el juego de las diferencias. En palabras de Bourdieu (2013), "Hay que estar de acuerdo sobre lo esencial para poder discutir" (p. 72). Así, la búsqueda de rupturas en la producción del GIEEC podría entenderse – con cierta malicia inevitable – como *un permitido* dentro del juego de la investigación que supone un pequeño desajuste pero es altamente funcional a la preservación de las cosas tal cual son.

Dentro de los campos de lucha, en este caso el campo académico, existen fuerzas contrapuestas que buscan o bien reproducir o bien transformar el estado de las relaciones y la distribución del poder, las jerarquías y los criterios de legitimación imperantes. Si bien el GIEEC justifica parte de sus esfuerzos investigativos en la pretensión de rupturizar y colarse por las grietas de lo establecido- y lo logra en tanto se deja interpelar por la fuerte presencia de lo emocional en el currículo de formación docente, por ejemplo-, es interesante observar que la dinámica de la herencia dentro del campo se refuerza, a medida que docentes y alumnos perpetúan ciertas prácticas y valores que han sido apropiados en el campo y aseguran o garantizan el poder simbólico en el mismo. Hoy el profesor que no tiene pasión es un mal profesor, aquel cuya vida no entra al aula es un robot, una máquina, un operario o relator apático; nadie en la pugna por el poder en el campo se situaría en este lugar. Lo apático es indefendible e innombrable, pero no necesariamente como ruptura en el campo sino – aparentemente- como continuidad no revelada. De hecho, autores como Abramowski (2010) se ocupan de advertir la creciente *afectivización* de los vínculos pedagógicos: "La cuestión afec-



tiva y el lenguaje sentimental están adquiriendo cada vez mayor centralidad en la descripción de lo escolar, de los maestros y alumnos” (p. 20).

Encontramos, entonces, cierta continuidad en el ideario, en tanto lo defendido estaría en plena sintonía con una recuperación afectiva de los tiempos que corren. Sin embargo, la proliferación del lenguaje del afecto y revalorización de los vínculos en el plano discursivo no han sido completamente traducidos aún a las prácticas docentes del nivel superior. Y en el caso en que se muestran, no conducen necesariamente a la formación ético-política de un *otro* docente que sí es claramente evidente en la categoría del profesor memorable. En otras palabras, la personalización de las relaciones pedagógicas no implica necesariamente la transmisión o legado de los sentidos de la enseñanza y las buenas prácticas que estos generan.

También debemos advertir la moción contra-cultural de la categoría profesor memorable en tanto resignifica el valor de la enseñanza en un ámbito en que no es frecuentemente la dimensión más visible o vistosa de la profesión académica.

### *El contenido de la investigación*

Un nuevo supuesto a exponer es la transformación de lo privado en público, operada a través de la entrevista y su cita en las publicaciones científicas. Los entrevistados del GIEEC, como todos los entrevistados, responden con un cierto conocimiento del juego, y en atención al recorte que el entrevistador sugiere en la pregunta, tenderán a producir un discurso que quedará asociado a su autoría – a pesar del anonimato- y que posiblemente preserve rastros de lo esperable o decible en el campo académico. En palabras de Bourdieu (2012), “uno está ligado por toda clase de investiduras específicas, inseparablemente intelectuales y “temporales” (p. 17). Podemos aseverar que existe una conciencia del tipo de capital que se produce en el campo específico, y que parte de la inteligibilidad de la experiencia descansa en el respeto de las reglas del juego. Lo que el entrevistado responde no desafía las leyes ni los principios del campo en este sentido.

Este rasgo del discurso generado en el trabajo de campo de las investigaciones, con su necesaria adherencia a patrones semánticos de base

y su propensión a inscribirse dentro de lo esperable, constituye sin duda un supuesto a considerar. En el caso de la investigación narrativa, puntualmente, la opción paradigmática y metodológica asume aun nuevas complejidades.

Esto es porque el contenido de la investigación, accesible a través de los relatos de los profesores, es singular en tanto el enfoque de investigación se propone interpretar y comprender, más que explicar y generalizar. Sin embargo, debe hallar asilo en alguna forma de legitimidad académica que lo trascienda. La necesidad de pensar en los universales- como la pasión, la formación docente, el currículo o el gran profesor- es regla y condición de la investigación, tal como se entiende en las universidades. El mérito académico descansa en esta pretensión de conocimiento trascendente. En tanto lo docto se acerca a la doxa, la legitimidad de la producción universitaria se disipa y amenaza con diluirse en lo cotidiano. Para conservarse como campo debe por tanto distinguirse de lo mundano y encerrar para sí un legado distinguido, encriptado, que preserve el prestigio por lo abstracto, sólo accesible a quienes estén dispuestos a jugar el juego.

Esto es de gran importancia cuando los intentos por deseuropeizar la educación superior encuentran sus límites, ya que correrse del legado de las disciplinas científicas y sus instituciones modernas implica resignar posibilidades de financiamiento para investigaciones locales y el reconocimiento simbólico y material implicado. Una vez más, nos hallamos sujetos por el campo académico y las lógicas que lo atraviesan, intentando desde allí construir opciones rupturizantes hacia su eventual trascendencia.

## **A modo de cierre**

*Podría suceder incluso que la acción de los determinismos sea mucho más impiadosa cuando la extensión de su eficacia es más ignorada (Bourdieu, 2013, p. 44).*

Esta cita de Bourdieu tal vez sea suficiente justificación para el presente trabajo. Porque creemos que la eficacia es mayor en el silencio y la

invisibilidad, confiamos con una suerte de fe freudiana en la exposición, la verbalización y la puesta en la conciencia de las fuerzas que operan en la actual distribución de los capitales sociales. Los determinismos expuestos cesarían, así, de ser tales, y recuperarían su naturaleza constituida y, por tanto, plausible de destitución. De tal forma los marcos, las estructuras, el universo de lo decible en un tiempo y espacio (Angebot, 2012) mutaría, de manera de hacer fluir las asignaciones y asegurar mayor equidad. La utopía es inevitable como motor de la esperanza; su concreción es imposible pero en tensión hacia alcanzarla, confiamos en que puede propiciarse el cambio.

Sabemos que la universidad educa, como el resto de las instituciones educativas y de otros tipos, mucho más a través de las normas y discursos inscriptos en el campo que como resultado de los esfuerzos intencionales por desarrollar el currículo prescripto. En el caso de la formación docente esto es especialmente acuciante, dado que la agenda queda fuertemente condicionada por "contenidos" en el mejor de los casos arbitrarios, cuya perpetuación imponen una reproducción que puede escapar la intervención crítica que cualquier ruptura reclama. La vocación por hacerse digno de ingresar al grupo electo (Bourdieu, 2012) funciona como motor motivacional, y las propiedades exigidas se perciben en el conjunto de las prácticas del campo y se emulan naturalmente. Lamentablemente, nos alerta Bourdieu (2012), las claves de acceso se resisten a una formalización u objetivación que las exponga, y funcionan eficazmente en el silencio. Los estudiantes aprenden a ser profesores cuando comprenden el juego que opera de fondo. El sistema así oculta la génesis de sí.

Tal vez hacer justicia a la obra de Bourdieu también imponga rescatar el primer capítulo de la obra *Homo Academicus* (Bourdieu, 2012), donde recorre la hipótesis de un "libro para quemar" de Li Zhi en lo que podría entenderse como una inspección de la territorialización simbólica de sus posibilidades de producir conocimiento que pueda permear las paredes del campo y escurrirse a las disposiciones y los intereses que él mismo, como sujeto, posee. ¿De qué otra forma valdría la pena escribir algo? Pareciera que quemar el libro sería lo más sensato, pero también conllevaría la renuncia y la desesperanza de que la ciencia logre algo que la experiencia cotidiana no alcanza.

Cuando el GIEEC intenta asir lo que el currículum de la formación docente desestima pero los grandes profesores exaltan y celebran, sitúa su práctica en un campo normado, cuyas reglas- inevitables, necesarias- condicionan fuertemente quién dice, qué dice y por qué. El universo de lo decible, en términos de Angenot (2012), presupone fuertemente la lógica del campo y la producción discursiva encuentra así sus límites inexorablemente. Aun cuando la intención es rupturizar, el profesor memorable susurra reproducción, continuidad, obediencia a las reglas del juego. El buen profesor es, en realidad, aquel que mejor domina las expectativas sociales del rol; quienes se rehúsen a inscribirse en la lógica del campo no pueden siquiera acceder como candidatos.

Si bien quienes somos es producto de la participación en múltiples prácticas sociales, el profesor que somos pertenece a las normas del campo académico y queda sujeta por ella. Un buen profesor no será necesariamente una buena persona (definida como tal en el campo de la cotidianeidad, como "percepción dóxica" (Bourdieu, 2013, p. XVII), excepto en la circunstancia histórico-cultural en que el campo académico reclame la humanización- como parece ser el caso ahora. En otras palabras, la recuperación de las emociones y los afectos en la enseñanza universitaria parece ser un signo de los tiempos, reactivo a las tradiciones pasadas pero no menos sujeta a nuevos imperativos del campo.

¿Qué posibilidades reales creamos o habilitamos para lo divergente? ¿Cómo conciliar el deseo por la ampliación cultural sin estigmatizar un arbitrario que favorece a algunos en detrimento de los otros? Tal vez deberíamos enfatizar la categoría de profesor democrático, que sería aquel con el poder de rescate a los desfavorecidos de su situación de precariedad, redoblando esfuerzos donde las condiciones iniciales desalientan la marcha y explicitando a cada paso las reglas del campo, los beneficios y los sacrificios. El profesor democrático quizá logre

"Permitir al mayor número posible de individuos adquirir en el menor tiempo posible lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado." (Bourdieu y Passeron, 2013, pp. 113-114)

Tal vez la formación de profesores democráticos sea más eficaz en la misma dinámica especular del profesor memorable: por contagio, por

pasión, por intuición que es en realidad la percepción de lo que existe sin decirse.

Si hay algo especialmente valioso en la producción del GIEEC, como el de tantos otros equipos de investigación en educación, es la voluntad de “una puesta en suspenso de la adhesión ordinaria al estado de las cosas” (Bourdieu, 2012, p. 97). Esto supone la cooptación del máximo de nuestro agenciamiento social en el entramado restrictivo de las instituciones que inevitablemente nos habitan.

Como en la historia de Galeano (2010) de la vasija<sup>4</sup>, la veneración al maestro debe suponer la contradicción. La identificación inicial con el otro debe devenir en el rito de emancipación que se despoja de lo idéntico para crear lo nuevo, trascendente e inédito, de forma que el poder fluya otra vez y se redistribuyan los bienes y reconfiguren las lógicas; la trasmisión interrumpida de Hassoun (1996). Se trataría entonces de amplificar los niveles de autonomía del sujeto contra la tendencia de las instituciones a debilitar la pulsión política.

---

4 Según esta leyenda, el alfarero entrega a su discípulo su mejor obra. Este la rompe y crea con los restos su propia vasija.

## Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Reemplazar por: Álvarez, Z. (2006). El discurso como unidad didáctica. En L. Porta y M. C. Sarasa (coord.), *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* (pp. 245-266). Mar del Plata: GIEEC-Facultad de Humanidades-UNMDP.
- Álvarez, Z. y Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En L. Porta y M. C. Sarasa (comp.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 219-246). Mar del Plata: GICIS, Facultad de Humanidades- UNMDP.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2009). Los caminos de la buena enseñanza a través de los relatos biográficos. En *II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. General Pico: Universidad Nacional de La Pampa.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010a). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 89-98.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010b). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, (1), 159-179.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Yedaide, M. M. (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. En *Alternativas, espacio pedagógico*, (65).
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Boudieu, P. y Passeron, J.C. (2013). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed), *La investigación de la enseñanza, vol. I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Flores, G. y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico narrativa en la educación superior. *Praxis Educativa*, XVI(2), 52-61.

- Galeano, E. (2010). Ventana sobre la memoria. En *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ed. de la Flor.
- Litwin, E. (2005). El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Eldestein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Mignolo, W. (1999). Colonialidad del poder y diferencia colonial. *Anuario Mariateguiano*, IX (10).
- Porta, L. (2006). La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes. En L. Porta y M. C. Sarasa (coords.), *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* (pp. 217-246). Mar del Plata: GIEEC-Facultad de Humanidades-UNMDP.
- Sidicaro, R. (2003). La sociología según Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu y J. P. Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (pp. IX-XXXII). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Siruela.