



# La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad

## A rhizomatic teaching. An interpretative study on universty teaching

Fecha de recepción:

09/10/2017

Fecha de aceptación:

27/02/2018

### Palabras clave:

enseñanza superior;  
investigación pedagógica;  
ética;  
epistemología;  
política

### Keywords:

*higher education;  
pedagogical research; ethics;  
epistemology;  
politics*

### Graciela Flores

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina  
[gracielaflor9-1@hotmail.com](mailto:gracielaflor9-1@hotmail.com)

### Luis Porta

Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata -Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Argentina  
[luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com)

### Resumen

La enseñanza rizomática es una categoría vinculada con la enseñanza apasionada de una profesora memorable de la Universidad Nacional de Mar del Plata, surgida de nuestra investigación en torno a la dimensión ética de la enseñanza en el nivel superior. Mediante la explicitación de la mencionada categoría visibilizamos sentidos y significados aportados por los sujetos que protagonizan sus clases en conjunción con nuestra interpretación de nuestros registros de campo. La enseñanza rizomática conlleva el interjuego de lo ético, lo epistemológico y lo político y se vincula con la consideración de la clase



como acontecimiento porque habilita la efectucción de actos de “sentidización” y resistencia a las clausuras de significado y posibilita la potenciación de los estudiantes mediante el ejercicio de la libertad que esta enseñanza conlleva, puesto que contrasta con la transmisión orientada a replicar un modo de ser y pensar.

“Rhizomatic Teaching” is a category linked to the passionate teaching style of one of the professor identified as memorable by the students at UNMDP. This notion of memorable teaching is part of the findings in our previous research about the ethical dimension in Higher Education. Through our field research together with the explanation of the concept of “rhizomatic teaching” to her students, we have been able to find new meaning and sense unfolded to us by these subjects. Rhizomatic teaching implies the interplay among the ethical, epistemological and political domains and is closely related to the class as an event where sense is crucial. This approach brings up the students’ potentials in a context of freedom, as opposed to other teaching models related to reproducing a way of thinking or being.

## Introducción

**E**n el presente artículo nos dedicamos a uno de los hallazgos de nuestro estudio interpretativo en torno a la dimensión ética de la enseñanza de dos profesoras memorables de la Universidad Nacional de Mar del Plata<sup>1</sup>.

Nos abocamos aquí a la enseñanza de una de esas dos profesoras (en adelante C), quien fuera titular en dos asignaturas de la carrera de Letras y en la actualidad ya no se desempeña como tal por haber obtenido su jubilación a fines del año 2016. Permanecemos en el aula durante todas las clases de un cuatrimestre del año 2014 en las dos asignaturas a cargo

de la profesora: Introducción a la Literatura (en adelante IL) y Teoría y Crítica Literarias I (en adelante TCL), correspondientes a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras. Realizamos encuestas a los estudiantes (en adelante EE) así como diversas entrevistas, grupos focales y otros registros etnográficos durante los años 2015 y 2016 que aportaron sentidos a nuestra comprensión de las narrativas de los protagonistas<sup>2</sup>.

La construcción de la categoría enseñanza rizomática fue posible mediante el entramado de materiales obtenidos a partir de la articulación metodológica entre el enfoque biográfico narrativo con la perspectiva etnográfica, así logramos acercarnos a los sentidos y significados que tanto la profesora como los demás protagonistas de sus clases atribuyen a su enseñanza.

La enseñanza rizomática es una categoría investigativa que se desprende de la macrocategoría enseñanza apasionada construida a partir de un potente hallazgo: la presencia de la pasión en la enseñanza universitaria. La pasión en la enseñanza fue destacada por el grupo de estudiantes encuestados en la etapa inicial de la investigación, cuando mencionaron a la profesora C como ejemplo de buena enseñanza. Cuando dieron razones de su elección todos los estudiantes que mencionaron a C como ejemplo de buena enseñanza justificaron su elección incluyendo el concepto pasión como una característica primordial, tanto de su modo de ser como de su modo de enseñar<sup>3</sup>. Cuando realizamos nuestro trabajo etnográfico en las aulas de C, la pasión volvió a ser uno de los rasgos más resaltados por los protagonistas de sus clases en ese momento, tanto estudiantes como adscriptos y becarios. Nuestra presencia en las aulas nos permitió acceder a ese espacio vital donde circulan los saberes disciplinares articulados con un peculiar modo de ser docente, que puede considerarse un estilo apasionado.

La profesora memorable C en una entrevista flash realizada en la etapa etnográfica de nuestro estudio definía su estilo de enseñanza como “enseñanza apasionada”. La enseñanza apasionada conlleva una condición peculiar, la profesora C no intenta hacer de su pasión un modelo a imitar (así lo expresa, como veremos más adelante). Interpretamos que procura que su enseñanza difiera de prácticas acordes a la metáfora arbórea (que

no comprende la multiplicidad porque necesita una fuerte unidad principal y funciona a modo de eje fijo que permite el crecimiento arborescente, siempre sujeto a una matriz como sentido monádico). La metáfora del rizoma (Deleuze y Guattari, 1977) es apropiada para comprender el estilo de enseñanza apasionada de C. En este sentido la enseñanza-raíz se podría relacionar con el pensamiento hegemónico, permite imaginar una raíz hundida en la tierra como único sostén; en el ámbito educativo el docente sería el uno que sostiene y mantiene la unidad a expensas de la multiplicidad y aleja el deseo de búsqueda que es siempre dinámico, intentando mantener un sedentarismo de la copia. Este sedentarismo de la copia no se produce en lo disciplinar ni en la transmisión de la pasión de la profesora.

La enseñanza apasionada de la que hablamos no se instala ni en lo “uno” ni en la lógica binaria, donde una dicotomía se vería en la imagen del estudiante como mero apéndice o resultado de una bifurcación que obtura alternativas múltiples. Del mismo modo que el rizoma se distingue de raíces, las prácticas de enseñanza rizomática rompen la idea de transmisión en el sentido pedagógico tradicional.

A continuación, explicitamos los sentidos de la enseñanza apasionada para dedicarnos luego a la enseñanza rizomática, que como tal entrama lo epistemológico, lo ético y lo político en un interjuego pedagógico y existencial.

## **La enseñanza apasionada: urdimbre ética**

Cuando aludimos a la pasión en la enseñanza no proponemos practicar un culto a lo emocional ni un reduccionismo emocional, se trata de comprender que en la capacidad de discernimiento, razón y emoción son complementarias porque ambos son resortes de la conducta humana (Maliandi, 2010).

La enseñanza apasionada muestra que “ni los sentimientos son irracionales ni la racionalidad se consolida sin el apoyo de los sentimientos” (Camps, 2011, p. 21), es decir, cuando los estudiantes dicen que la

profesora ama lo que enseña y enseña con pasión, y cuando la profesora dice que ama enseñar y que todo en su vida lo hace con pasión, se consolida nuestra concepción de la buena enseñanza como urdimbre ética que conjuga intelecto y afecto<sup>4</sup>.

La enseñanza es relacional y como acto vincular refiere a un vínculo que es social. Puesto que un vínculo social es a su vez un comportamiento emocional (Elster, 2002), la pasión en la enseñanza promueve la consolidación de un vínculo pedagógico logopático que repercute en la subjetividad de los estudiantes, quienes son afectados en experiencias singulares y memorables. Sus narrativas dan cuenta de una enseñanza apasionada, así lo expresan. Entonces, como veremos más adelante de manera entramada con la enseñanza rizomática, según su perspectiva esta profesora memorable enseña de manera apasionada, siente pasión por lo que enseña y es una docente apasionada.

La enseñanza apasionada afecta a los estudiantes benéficamente al favorecer su potencia de actuar porque desdibuja la confrontación entre razón y sentimiento, en sentido spinozista entendemos que la oposición directa y frontal de razón y pasiones “está generalmente destinada a deteriorar las energías del individuo y a paralizar y a desgarrar de manera permanente los actos de voluntad, esto es, al triunfo de los deseos impotentes y contrastantes” como dice Bodei (1997, p. 28) al referirse a la posición de Spinoza. Así en sentido filosófico, entendemos que la enseñanza apasionada desbloquea las fuerzas reprimidas e inmovilizadas de las pasiones, incrementando la intensidad en pos de un crecimiento de la potencia de existir del individuo. En esta línea interpretativa comprendemos que la profesora memorable de nuestro estudio no bloquea su propia pasión por la enseñanza ni por las materias que enseña. Por el contrario, como veremos, valora la presencia de la pasión como aspecto central en la enseñanza.

Desbloquear las fuerzas de las pasiones en la enseñanza y contagiar la pasión a los estudiantes constituye una dimensión de la enseñanza que es ética porque no se circunscribe a los contenidos disciplinares como si la materia o los métodos poseyeran un valor educativo intrínseco. No existe nada que sea un valor educativo en abstracto, “no es la materia per

se lo que es educativo” (Dewey, 2010, p. 88), por esto la enseñanza apasionada es valiosa, supera modelos de enseñanza limitados a una dieta de materiales predigeridos divorciados de la experiencia subjetiva de los estudiantes.

En la experiencia de la pasión convergen actividad y pasividad, de modo análogo con la convergencia entre razón y emoción. La experiencia involucra la alteridad y también la pasión puesto que el sujeto padece eso que le pasa (Larrosa, 2011), entonces el sujeto hace la experiencia de algo que es experiencia de su propia transformación. La experiencia crea (o produce) formación y transformación ante algo que adviene al sujeto en el acontecimiento y que deja una huella, una marca, un rastro.

Acción y pasión se complementan, el sujeto es paciente y activo, según nuestros hallazgos los protagonistas son sujetos de la experiencia que hacen su experiencia porque la viven, la piensan, la sienten, entonces la enseñanza apasionada es apasionante, los estudiantes no son sujetos a un padecer inactivo, lo experimentado se recrea, reconfigura, resignifica y rememora incorporándose a la unidad narrativa de su vida. Puesto que la identidad es narrativa (MacIntyre, 2008; Ricoeur, 1996), el sujeto es un ser enredado en historias, es un ser que vive a la vez lo que le sucede y lo que hace con lo que le sucede, entonces la enseñanza apasionada es central en la memorabilidad de la profesora puesto que así lo expresan en sus narrativas quienes conviven en sus aulas enredados en la escena pedagógica.

Consideramos que no hay ética sin relación, sin situación, sin transformación. Entonces la enseñanza apasionada es ética porque la pasión interpela al estudiante quien a su vez interpela al docente con su sola presencia, el otro convoca por su ser y su estar; responder al llamado del otro en el sentido de una ética de la alteridad (levinasiana) no significa demanda y respuesta de índole intelectual, esto muestra que la relación pedagógica no se circunscribe al intelecto, quienes conviven en el aula se relacionan también desde lo afectivo.

La enseñanza apasionada de la profesora presenta cierto “estilo” en cuanto a tonos de voz, uso del pizarrón, gestos, despliegue de recursos, que a modo de coreografía van escenificando el guión de la clase. El

término “estilo” como aclara Onfray (2014), etimológicamente da cuenta del estilete con el cual se trazaban huellas en el material, el usuario de ese instrumento era a su manera un demiurgo, el estilete graba lo que es susceptible de durar más allá del tiempo; como dice el filósofo, “en el trabajo del escriba con el estilete hay una práctica mayéutica, la fabricación de un acontecimiento en la intersección entre el querer y el azar” (Onfray, 2014, pp. 80-81). En las clases de la profesora C la pasión es el estilete que modela su estilo de enseñanza, en este sentido la categoría profesora memorable puede entenderse como “figura estética”, teniendo en cuenta la relación de lo estético con lo ético, sobre todo si consideramos la ética como relación con los otros y con uno mismo, en la cual se actúa a modo de artífice del sí mismo y por consiguiente hay una estética relacional.

Cuando la sensibilidad estética se convierte en una forma diferente de percibir (que incluye la crítica, la interpretación, la traducción), el espectador pasivo se transforma en espectador emancipado, esto en sentido pedagógico se traduce como emancipación del estudiante de formas de percibir hegemónicas; así como el arte visibiliza lo oculto (tanto en la literatura como en la música, en el teatro y en otras manifestaciones), el estilo de enseñanza de la profesora pone en escena la crítica y la problematización y visibiliza la desafectivización de los vínculos, las jerarquías de poder estáticas, la permanencia del rol tradicional de los estudiantes como público pasivo que consume conocimiento y repite modelos.

A continuación iremos desentrañando los sentidos rizomáticos de la enseñanza apasionada (vivenciales, experienciales, narrativos) a la luz de nuestros materiales en el marco de nuestra interpretación filosófico-pedagógica.

## **La enseñanza rizomática en clave polifónica**

En una entrevista C se refería a sus estudiantes y nos decía con firmeza: “yo no quiero réplicas” (Entrevista de Focalización C, 18-5-2016). Su propósito no es lograr la imitación así como no lo es la búsqueda de un aprendizaje lineal, esquemático y reproductivo. Como dicen Deleuze y

Guattari “La mimética es muy mal concepto, dependiente de una lógica binaria, parafenómenos de naturaleza muy distinta” (1977, p. 28). Algunos principios que caracterizan al rizoma según los mencionados autores, como el de conexión, heterogeneidad, multiplicidad y cartografía, nos impelen a asumir el desafío de pensar la enseñanza apasionada como rizomática, especialmente, porque recurrimos al entramado polifónico construido entre los protagonistas. La profesora nos decía en una entrevista de profundización:

El sentido de la enseñanza es darles herramientas para que después ellos puedan multiplicar, puedan ir más allá; es decir, abrirles el apetito del saber y del placer de la literatura. Y después darles las herramientas para que puedan seguir e ir para adelante, y elegir lo que en la enorme amplitud de formas de enfocar la literatura y de variantes literarias aquello que más felices los haga, porque de pronto vos les enseñás una cosa que les abre el panorama y eligen otra cosa por allá... pero no importa, es decir, yo no quiero réplicas... (Entrevista de Focalización, C, 18-5-2016).

Uno de sus estudiantes expresaba en nuestra encuesta su valoración de las clases de C con ideas consonantes con la narrativa de la profesora:

Considero las clases de C principalmente productivas y esclarecedoras. Siempre me fui de las clases muy movilizad y siempre con ideas y frases que quedan dando vuelta en la cabeza. Creo que eso es lo más interesante que puede lograr un profesor: despertar a través de la enseñanza el propio juicio del alumno, despertar el interés, las ganas (E.E. 24.TCL, 27-5-2016).

La enseñanza apasionada de C afecta a los estudiantes:

La enseñanza de C desde mi parecer es enriquecedora dado que sus

clases, la forma en que las dicta, deja una marca en cualquier persona que asista a ellas (E.E. 15.TCL, 27-5-2016).

Este impacto en los estudiantes puede ser atribuido a una peculiar manera de ser de la profesora:

Bueno, así es C, ella puede convencer a cualquiera de cualquier cosa, por su carisma, por la fuerza que tiene para todo... para vivir. Creo que por ahí también pasa la pasión... No solamente la pasión por enseñar o por hacer aprender, ni para transmitir todo ese conocimiento que ella tiene, sino que la pasión con la que hace todo... Su forma de ser... (...) creo que por ahí también pasa su pasión (Grupo Focal. Adscripta 1. IL, 17-06-2016).

La manera de ser apasionada puede comprenderse recurriendo a la noción de potencia en sentido spinozista que no significa lo que el sujeto es, sino las acciones y pasiones de las cuales es capaz (Deleuze, 2008). Se trata de cualidad de potencia, de una intensidad que no es cuantitativa. Esta intensidad pasional es la que impacta a los estudiantes y los lleva a pensar que proviene de algo intrínseco a la personalidad que ella tiene, como dice otro adscripto entrevistado. Este atributo destacado hace la diferencia con otros docentes y permite avanzar en nuestra concepción de enseñanza rizomática, que según interpretamos efectiviza potencias en sentido spinozista, y se caracteriza, igual que el rizoma, por establecer conexiones, por cartografiar, por trazar mapas, no calcos. Los estudiantes en sus narrativas dan cuenta de cómo son afectados por esa enseñanza apasionada:

La profesora no duda en mostrar su conocimiento ampliamente con la pasión que sus materias representan para ella. Motiva y estimula a ir por más (EE 17. TCL, 27-05-2016).

Son clases que no se limitan a la temática del día, sino que abren múltiples nuevos conocimientos, que nos iluminan personal e intelectualmente. Las clases despiertan nuestra pasión por la literatura porque son dadas con pasión y despiertan sobre todo las ganas de conocer más (EE 26.TCL, 27-05-2016).

Se nota que la profesora ama y siente pasión por lo que hace y enseña que es la literatura. Nos incentiva y alienta a leer más. Nos hace partícipes de la clase y transmite el amor que siente por la literatura (EE 6.IL, 27-05-2016).

La manera de exponer de C es tan apasionante que genera muchas ganas de seguir estudiando (EE 13.IL, 27-05-2016).

Entonces la enseñanza apasionada motiva, estimula, despierta, genera ganas, no adormece el deseo sino lo hace brotar en medio de una circulación de intensidades, esto da cuenta de una construcción de rizoma. Otro estudiante dice:

Las clases de C tienen una impronta muy marcada como si se tratase de un libro abierto (...) (EE 4.TCL, 08-06-2016).

Esta metáfora del “libro abierto” nos recuerda que para Deleuze y Guattari (1977) el libro hace rizoma con el mundo y los humanos construyen rizoma, en ese mismo registro, consideramos que la enseñanza rizomática desbloquea multiplicidades, dibuja el mapa transformacional en conexiones heterogéneas. Las palabras de un becario ofrecen dimensiones de registro rizomático:

Ella nunca me dijo: tenés que leer desde determinado marco teórico, siempre tuve mucha libertad. Eso es realmente para agradecer en el sentido de la posibilidad de hacer un recorrido. Ya sea como directora, o cualquiera sea la etiqueta académica, más allá de todo,

pasa por eso, por un contagio de la experiencia de la lectura de los textos y de la posibilidad de leer la literatura de un modo no taxativo, no esquemático, sino siempre en conexión... Leer la literatura en vinculación con la filosofía, con otros saberes, con otras disciplinas con otros discursos, y es eso lo que ella propone, hacer ese diálogo que es lo productivo, y eso es lo que ella hace, su práctica cotidiana (...). Nunca hubo imposición ni de un marco teórico específico ni de un autor específico, ni de una idea de la literatura sino una suerte de acompañamiento en el itinerario que yo quiero hacer, en ese sentido estoy absolutamente agradecido. Se puede decir que es una formación absolutamente no dogmática. O sea, yo sé cuáles son sus pasiones, por ejemplo, la pasión que le despierta dar clases o enseñar o transmitir o digamos... Contagiar, por ejemplo Deleuze, pero ella nunca me dijo: tenés que leer todo desde Deleuze. No, jamás hizo eso, inclusive, siempre está abierta a la discusión, eso me parece súper valorable (Entrevista Flash. Becario, 10-09-2016).

Estas apreciaciones pueden leerse en el marco de los principios de cartografía y de calcomanía (Deleuze y Guattari, 1977, p. 30) principalmente por la libertad que nuestro entrevistado experimenta en su actividad: ocurre que el rizoma no tiene modelos a seguir o reproducir, no es calco. Los calcos son del orden de la copia, reproducen, no generan, no estimulan el movimiento, son inertes, no son fecundos, siempre dependen del mapa para realizarse. En cambio, el mapa es una interpretación del territorio que sirve para recorrerlo en múltiples sentidos, tiene múltiples entradas. La enseñanza apasionada de la profesora desencadena un movimiento desterritorializante, no es calco, es mapa y rizoma. La enseñanza como mapa es apertura, da lugar a disimiles interpretaciones, entonces deviene cambiante, la otredad de la interpretación la hace siempre diferente, siempre otra. Si la enseñanza impusiera calcos bloquearía el rizoma, estancaría la circulación del deseo, lograría que los estudiantes se atuvieran a mandatos.

El becario liberó los flujos de su deseo, siguió una línea de fuga para desterritorializarse, no calcó la pasión por un autor, un género o una obra,

pero la fuga le fue posibilitada. Si se hubiese tratado de una enseñanza arbórea (o raíz) podría haber quedado atrapado y sometido como copista en un territorio opresor, pero el mapa impulsa salidas novedosas, aperturas inéditas no codificadas, este devenir rizomático es ejercicio de libertad.

Nuestro entrevistado destaca el abordaje de la literatura de modo no taxativo, no esquemático, sino siempre en conexión con otros saberes, esta enseñanza es rizomática porque conlleva los principios de conexión y de heterogeneidad que caracterizan al rizoma (Deleuze y Guattari, 1977, pp. 16-18), que por oposición a una estructura que se define por puntos, posiciones y relaciones biunívocas, está compuesto de dimensiones que crecen en multiplicidades en formas y sentidos diversos.

El modo de ser y de enseñar de la profesora no imponen ni su pasión, ni un marco teórico, ni un recorrido prefijado estático, su efecto es de otro orden, del orden de la libertad, porque los modos de ser son dinámicos, la temporalidad hace que de un estado a otro haya transiciones y traspasos vividos, porque ser una manera de ser en sentido spinozista, es, precisamente, ser un pasaje (Deleuze, 2012). En sus transiciones el becario ha sido afectado rizomáticamente, la enseñanza ha sido potenciadora de su propio modo de ser, porque como dice, la pasión absoluta de la profesora está ligada a mucha libertad también, pero esa pasión es traspaso vivido:

Lo que C hace es... En primer lugar, contagiar la literatura. Es eso. No es una enseñanza, sino es un contagio, el hecho de experimentar la clase, escucharla, abordar los textos que ella propone y a partir de ahí iniciar un recorrido. La experimentación tiene que ver con la idea de que la literatura no se puede enseñar, la literatura es una vivencia. Una vivencia que hay que estimular (...) (Entrevista Flash. Becario, 10-09-2016).

Nuestro entrevistado habla de contagio, nosotros, en código spinozista, hablamos de relaciones y afecciones. Nuestros sentimientos o afectos brotan del encuentro con otros modos existentes, son siempre pasiones, afectante y afectado lo son en una relación, entonces podríamos pensar en la enseñanza como causa exterior que en la relación afecta y se compone

con la potencia de los estudiantes, hace rizoma. En sentido spinozista (Spinoza, 2012) estamos constituidos por relaciones en constante movimiento y complejidad, y puesto que las relaciones se relacionan entre sí, entre ellas hay circulación, descomposición, recomposición, no hay una potencia latente predeterminada para ponerse en acto bajo alguna causa eficiente, sino que potencia y acto se identifican, la potencia es efectuada, no es objeto por lo cual no se podría conservar. La noción de potencia se anuda con la noción de afecto, los afectos son las efectuaciones de la potencia, es decir, lo que se experimenta en acciones y en pasiones.

La enseñanza apasionada y rizomática es apertura que deviene experiencia en la que las afecciones son experimentadas como potenciación en el marco de relaciones múltiples que cartografían la memorabilidad de una profesora apasionada.

Los principios de heterogeneidad que caracterizan la enseñanza rizomática se sustentan en un posicionamiento contundente de C ante el conflicto que denominamos pluriversidad-hegemonía<sup>5</sup>. El conflicto se produce porque existen dos polos que confligen, chocan, se enfrentan. Una enseñanza hegemónica y orientada teleológicamente a la hegemonía, anula diversidades e identifica igualdad con mismidad.

En torno a su enseñanza C nos decía “yo no quiero réplicas” (como se ha visto en el retazo narrativo antes expuesto). Expresión que provocó la necesidad de profundizar el sentido de esa expresión, con más razón porque como hemos mostrado, los estudiantes hablan de contagio cuando aluden a la pasión de la profesora como a una especie de transmisión que la enseñanza apasionada conlleva. Ante esta inquietud al finalizar una clase le preguntamos a C si podía ampliar el sentido que para ella tiene la expresión, entonces nos dijo:

¿En qué sentido no busco réplicas? Con respecto a mis discípulos, es exactamente así: cada uno tiene su propia forma de pasión; yo sólo aspiro a comunicarles e incrementar lo pasional (Entrevista Flash C, 15-10-2016).

Si “cada uno tiene su forma de pasión” como sostiene C, existe diversidad de formas de pasión y entonces hay diversos modos de ser apasionado. No se trata de buscar la hegemonía de la pasión, la copia y reproducción del modo de ser apasionado de la profesora.

El contagio no refiere a réplica porque la enseñanza rizomática no busca imponer modos de ser. En la relación educativa no solamente se da algo sino también se da alguien que se da a sí mismo (Mèlich, 2006, p. 33). El maestro además de posibilitar que sus estudiantes adquieran saberes, contribuye a la transformación del ser de sus discípulos a través de su vivencia personal, se trata de un testimonio de la sabiduría de lo incierto. El testimonio de la pasión en la enseñanza ingresa en la órbita de una transmisión sapiencial que involucra la posibilidad de transgresión de la palabra del maestro. En este sentido, quien se da así mismo está preocupado por el otro, por quien recibe su experiencia, no intenta que el otro repita la experiencia recibida, a diferencia de quien se da como ejemplo o modelo y se preocupa por su propia imagen (Mèlich, 2006, p. 118). En este sentido, la enseñanza rizomática de C testimonia su pasión, no intenta que quien recibe la experiencia la repita, la posibilidad de transgresión de la palabra de la profesora es inmanente a su estilo.

La vida y las relaciones humanas están abiertas, son inciertas y múltiples, entonces lo importante es que los docentes sepan decir y mostrar, esto involucra la sensibilidad pedagógica coherente con una pedagogía narrativa que entiende que educar no es formar al discípulo conforme al modelo, es decir, la formación no es conformación en sentido de imitar, copiar o de adaptar algo o alguien a un original. Se trata de una pedagogía que entiende la formación como transformación, de tal modo la tarea del maestro es alentar la metamorfosis asumiendo el riesgo y la incertidumbre mediante una sabiduría de lo incierto (Mèlich, 2006). Esto significa que las transformaciones no pueden programarse porque si se programaran no serían verdaderas transformaciones, pero la ausencia de certezas no suprime la ética porque “la ética es una relación de responsabilidad con el otro” (Mèlich, 2006, p. 36).

La responsabilidad que se presenta en el registro de las transformaciones que la enseñanza provoca es un valor moral que surge de una

decisión de la profesora ante el conflicto entre pluriversidad y hegemonía, la enseñanza rizomática apunta a la heterogeneidad expresada como libertad de los estudiantes, quienes son afectados por la pasión de la profesora, pero son ellos quienes habrán de gestionar el contagio según su propio modo de ser. C dice que intenta “comunicarles e incrementar lo pasional”, interpretamos que la profesora muestra la pasión como testimonio vital. Si la formación es transformación y la sensibilidad pedagógica implica alentar la metamorfosis y no la réplica y evitar que quien “recibe” la experiencia la repita como modelo ejemplar, la profesora mediante su enseñanza apasionada alienta la creación de sentidos mediante la libertad inmanente a la condición rizomática de su enseñanza.

## **La clase como acontecimiento: efectuación de la enseñanza rizomática**

La enseñanza apasionada como testimonio vital y como responsabilidad en el territorio de las transformaciones conlleva el deseo y el afecto. C nos decía:

En sentido de Deleuze y Spinoza, si el afecto no está presente en las clases no hay comunicación, sólo se puede enseñar cuando se tiene en cuenta al otro. Y también importa el deseo. Sin deseo no vale la pena vivir la vida y sin pasión tampoco, hay que traer el deseo y la pasión a la enseñanza para que haya verdadero encuentro (Entrevista Flash C, 22-11-2016).

Entonces un interés crucial de la profesora es que se logre la comunicación que permita que la clase sea un verdadero encuentro mediante el afecto, la consideración de la alteridad y la circulación del deseo y la pasión.

Ese encuentro que se experimenta en el aula convierte cada clase en un acontecimiento que puede interpretarse como efectuación de actos de “sentidización” y resistencia a las clausuras de significado.

Para comprender la clase como acontecimiento, primero señalamos la importancia que el lenguaje tiene en la enseñanza, puesto que la discursividad no es un ente abstracto ni puede reducirse a una aptitud antropológica. En cuanto a la comunicación en el marco del encuentro en el sentido aludido por C, para su interpretación recurrimos inicialmente al sentido foucaultiano del acontecimiento discursivo. Si bien tipo de acontecimiento no pertenece al orden de los cuerpos, no es inmaterial porque es al nivel de la materialidad como cobra siempre efecto y como tal tiene su sitio y consiste en la relación, la coexistencia, la intersección, la selección, la acumulación de elementos materiales; entonces el acontecimiento discursivo no es la propiedad de un cuerpo, se produce como efecto de y en una dispersión material, por lo cual estaría en el orden de un “materialismo de lo incorporal” (Foucault, 2005 pp. 47-48). A esa materialidad del acontecimiento discursivo la pensamos en el ámbito educativo, donde las prácticas discursivas son subjetivantes, entonces para comprender cómo se materializa la clase como acontecimiento necesitamos incluir su carácter de acontecimiento existencial con-vivido.

El “verdadero encuentro” mencionado por C se comprende mejor vinculándolo con la narrativa de una profesora que integra su equipo de cátedra en Teoría y Crítica literarias I, quien introduce el concepto acontecimiento. La profesora además de integrar el equipo de cátedra fue alumna de C en la carrera de Letras y en un seminario de postgrado, de modo que convivió como estudiante en las clases de la profesora memorable, experiencia que enriquece nuestras posibilidades interpretativas.

Cuando la entrevistamos le preguntamos sobre su manera de enseñar y así nos respondía:

A mí me parece que ya cuando egresé de la carrera yo ya tenía un modelo. Yo ya había elegido un modelo de docente. En eso C me marcó. Ella y otros dos docentes [nombres] tenían esta modalidad, que yo en ese momento por ahí no me daba cuenta, era convertir la clase en un acontecimiento. Sin desmerecer a nadie, no me pasaba en otras clases que a lo mejor el profesor se esforzaba mucho y comunicaba, pero no se producía esa producción de sentido, no sé de qué otra manera

llamarlo (Entrevista en Profundidad. Prof. Equipo de cátedra TCL, 15-11-2016).

Esta narrativa nos permite interpretar que las afecciones, las “marcas” que produce la enseñanza de la profesora memorable constituyen un rasgo que persiste en el tiempo. Antes hemos presentado la siguiente narrativa de un estudiante encuestado durante nuestro trabajo de campo:

La enseñanza de C desde mi parecer es enriquecedora dado que sus clases, la forma en que las dicta, deja una marca en cualquier persona que asista a ellas (EE 15. TCL, 18-11-2016).

Ahora mostramos que nuestra entrevistada que fue su alumna hace más de dos décadas da cuenta de que C la marcó por su modalidad de enseñanza que convertía la clase en un acontecimiento donde se producía sentido. Este hallazgo nos resulta altamente significativo puesto que muestra haber sido afectada en el sentido spinozista expuesto antes. La enseñanza apasionada conlleva un modo de ser que, en el sentido de una ontología ética basada en relaciones, parece indicar la persistencia de un estilo relacional que no disminuye su potencia a lo largo de los años de práctica docente.

Si C convierte la clase en un acontecimiento porque favorece la producción de sentido simultáneamente combate el “nihilismo verbal” (Onfray, 2014) en virtud del cual la palabra es depreciada, no anuncia acción alguna y así es vaciada de sentido. Este vaciamiento de la palabra produce un borramiento del nexo palabra-sentido-significado-acto; si el sujeto se des-subjetiva en ese nihilismo, difícilmente el encuentro con el otro pueda ser algo más que la presencia de dos mónadas inconexas.

La producción de sentido fecunda la convivencia y la transición hacia afectos activos. Si las relaciones apalabradas sobrevivieran como relaciones vaciadas de sentido, esas relaciones no podrían nunca ser convenientes (en sentido spinozista) para fecundar la vida común. Interpretamos que la faz ética de la producción de sentido se halla en su efecto

subjetivante y en su efecto relacional porque coadyuva a la convivencia colectiva en medio del conjunto de fuerzas en conflicto que es el mundo social<sup>6</sup>.

Para proseguir con nuestra interpretación de la clase como acontecimiento existencial, retomamos la voz de la profesora que integra el equipo de cátedra. En un momento nos había dicho que para ella “la enseñanza es comunicación de experiencia, de una experiencia feliz”, a lo que se suma “la reflexión sobre las condiciones de existencia” y que la literatura está ligada “al mundo de la reflexión sobre la vida”, por eso en la cátedra se articulan filosofía, pensamiento y literatura, porque para el equipo de cátedra “la teoría es teoría y crítica”, entonces mediante esa articulación intentan que los estudiantes se conviertan en lectores críticos, pero además, la condición de lector crítico capaz de elaborar un discurso crítico propio “es el punto de partida para ser un buen profesor” (Entrevista en Profundidad. Prof. Equipo de cátedra TCL, 28-11-2016)

Ante la importancia atribuida a la comunicación de experiencia y a la práctica de la crítica, le preguntamos cómo se genera la instancia de la crítica en la enseñanza según su opinión y nos respondió:

Básicamente para mí se da en la clase. Yo creo que la clase es un acontecimiento. Es decir, el espacio de la clase tiene que ser un espacio de puesta en circulación del sentido de lo que se está leyendo.

Los estudiantes tienen que producir sentido, en eso para mí consiste la clase, por eso la llamé acontecimiento, porque tiene que darse una circulación y una producción de sentido. Eso para mí es número uno, la clase es un acontecimiento, y si no lo fue, me parece que no sirvió. No es una reiteración o una reproducción del material, eso me parece que está claro para nosotros. Dentro de eso está la reformulación del profesor cuando el tema no se entendió (...) cuando al alumno le pareció poco significativo lo que leyó porque le faltó la terminología o por lo que sea, es importante en la clase esa reformulación que transforma en significativo el contenido. Y eso para mí es enseñar... Para eso estamos, creo yo. Esto por ahí es un poco obvio pero me

parece que a veces no se valora esto tan importante. Yo le doy mucha importancia. Eso lo aprendí de C (Entrevista en Profundidad. Prof. Equipo de cátedra TCL, 02-12-2016).

Esta narrativa manifiesta concordancia con lo dicho por C en una clase cuando al anunciar que la temática de las clases siguientes incluiría a Deleuze, les dijo a los estudiantes: “Deleuze es la debilidad de esta cátedra” (R 3-TCL, 25-09-2016).

En otra clase C se refería a Deleuze explicitando aspectos de su filosofía:

En Diferencia y repetición su tesis doctoral, invierte el platonismo y va contra las dualidades; esta forma de pensamiento aplasta el pensamiento y le quita potencia de pensar más allá, no importa descubrir el error, sino ir más allá, problematizar (...). ¿Cómo se sale del pensamiento dualista marcado por la metafísica occidental? Mediante pensadores marginales, Lucrecio, Leibniz, Spinoza, Hume; es por el borde la subversión, no por el opuesto simétrico. Diferencia es lo no A, no es la oposición a identidad (...). El ser es unívoco pero diverso, unívoco y múltiple. Es diferencia cualitativa no sometida a la identidad, es ser de lo múltiple, es nómada, no está organizado en categorías jerárquicas, la diferencia lo organiza y lo pone en dinamismo (R 5-TCL, 02-09-2016).

Este retazo narrativo puede ser considerado un acontecimiento discursivo en sentido foucaultiano y también una práctica de enseñanza que se constituye en momento presente de “efectuación” del acontecimiento en sentido deleuziano.

C piensa que entre Foucault y Derrida, “Deleuze es el único que logra hacer una estética” (R5-TCL). La inclusión de su enfoque aporta una perspectiva que enriquece las posibilidades críticas de los estudiantes. C enseña articulando pensamiento, literatura y filosofía, se trata de la articulación que mencionaba la profesora del equipo en su narrativa.

Cuando C expresa que la suya es una “cátedra deleuziana” nos habilita

a interpretar los términos “sentido” y “acontecimiento” (que tomamos de la narrativa de la profesora del equipo) en perspectiva deleuziana porque son conceptos ampliamente trabajadas por el filósofo francés.

Ya en la entrevista biográfica C valoraba la importancia de articular aportes filosóficos en la asignatura Teoría y Crítica literarias:

Teoría y Crítica se ha convertido con los años en mi materia, hice la maestría en Pensamiento Contemporáneo. ¿Por qué? Porque para Teoría me ayudaba más, yo me preparé mucho más en Filosofía con la formación en Pensamiento Contemporáneo, Foucault, Derrida, Deleuze, la línea que a mí me interesa, la que yo les doy de Filosofía; esas cosas te dan una amplitud que por ahí los chicos la sienten que yo me estoy manejando con cosas de filosofía, del psicoanálisis, de plástica, de literatura contemporánea (Entrevista Biográfica. C, 16-08-2009).

Esta narrativa muestra que la enseñanza rizomática se aleja de la metáfora arbórea en sentido epistemológico, antes hemos mostrado su sentido intersubjetivo, ahora mostramos que la metáfora del rizoma permite comprender también el valor pedagógico de las conexiones entre campos del saber, este entramado amplía los horizontes de crítica porque no encorseta el pensamiento, al contrario, permite líneas de fuga y visibiliza relaciones interdisciplinarias que incentivan al estudiante a la producción de sentido.

El sentido es lo expresado en el lenguaje, pero no es ni la proposición ni el significado, una paradoja del sentido es que no puede ser explicado, porque para eso se necesita una proposición que exprese el sentido de ese sentido y otra que exprese el sentido de la anterior y así sucesivamente. No se puede transmitir el sentido, a diferencia del significado de alguna información, que puede ser expuesto buscando expresiones que lo aclaran para que el interlocutor llegue a comprender algo semejante a lo que el emisor quiere significar. Como dice Deleuze (2005) el sentido es el esplendor del acontecimiento, por eso no hay que preguntar cuál es el sentido de un acontecimiento porque el acontecimiento es el sentido mismo.

El acontecimiento está en relación esencial con el lenguaje y si bien no es lo que sucede (esto sería el accidente), está en lo que sucede y es lo que debe ser comprendido, lo que debe ser querido y lo que debe ser representado en lo que sucede. Puesto que en todo acontecimiento hay un momento presente de la efectuación, en el que el acontecimiento se encarna en un estado de cosas o una persona (Deleuze, 2005, p. 110) interpretamos que la clase es un acontecimiento encarnado en un estado de cosas que efectúan el sentido, por esto nuestra entrevistada acentuaba la producción de sentido, porque no hay sentido de antemano, previo al verdadero encuentro.

Hasta aquí nos referimos a la clase como acontecimiento entendida por nosotros como efectuación de actos de “sentidización”, pero interpretamos que también es efectuación de resistencia a las clausuras de significado.

El sentido político de la producción de sentido puede comprenderse si se tiene en cuenta que la creación de sentido para su vida que realiza cada individuo, se inscribe en una creación colectiva de significados, el sujeto es libre de crear para su vida el sentido que quiera y pueda, al participar en las significaciones que crea su sociedad (Castoriadis, 1997, pp. 80-81).

Cuando los sujetos actúan reflexivamente y críticamente pueden ejercer una ruptura con la clausura de la significación que en un sistema social opera mediante una aceptación acrítica de la heteronomía que lo caracteriza, es decir, los sujetos no cuestionan que son otros quienes legitiman el sentido dado de antemano, entonces se adaptan a lo instituido sin siquiera darse cuenta de la existencia de posibilidades de transformación que están fuera de ese sistema. Interpretamos que la producción de sentido favorecida en el acontecimiento de la clase realiza una ruptura de esta clausura, el estudiante no es alentado a adaptarse a las significaciones instituidas por el saber porque hay apertura de la posibilidad de interrogar y cuestionar, así se empodera como creador de significaciones instituyentes.

La participación en la creación de significado y la producción de sentido va en la línea de una autonomía que no es el individualismo propio

de las sociedades contemporáneas que aíslan al sujeto y lo encapsulan en una parcela egocéntrica que lo mantiene en la apatía política y en el desinterés por los asuntos comunes. Para que los interrogantes y cuestionamientos no se inscriban en lo dado, tiene que haber apertura, sino no se trataría de auténtica creación de sentido. “En una sociedad en la que hay clausura de las significaciones ninguna cuestión que pudiese plantearse en ese sistema, en ese magma de significaciones, carece de respuestas en ese mismo magma” (Castoriadis, 1997, p. 198).

La enseñanza rizomática de C hace que los estudiantes experimenten una inmersión en ese magma de significaciones. Enseña diversas perspectivas críticas: literarias, filosóficas, psicológicas (enseña Freud y Lacan) vinculadas con manifestaciones literarias, culturales, artísticas, todas se engarzan en la clase como acontecimiento discursivo. Pero la intención es provocar la apertura, esa apertura que en sentido de Castoriadis permite la novedad, no la elaboración de respuestas acordes a ese mismo magma de significaciones. La apertura provoca dispersiones que rupturizan los límites de la hegemonía del sentido. Los estudiantes hacen rizoma que se expande, en sentido deleuziano no crecen como ramas de un mismo árbol, se liberan de las características de la metáfora arbórea. C nos decía en una entrevista en profundidad:

Enseñar es comunicar y transmitir con la suficiente inteligencia o entusiasmo como para que eso haga dispersión adentro de los chicos, los abra, y les abra muchos caminos. Por eso siempre digo que yo nunca me caso con un pensador, que doy cosas contradictorias de pronto entre sí... Todo esto es interesante, van a encontrar cosas que sirven en cada uno. (...) Y espero que entiendan en el sentido profundo, que se den cuenta, de que lo que enseñamos, es algo productivo para ellos, eso es lo que pretendo de mis alumnos, que reciban las materias como algo que les abra las perspectivas. Yo tengo la obsesión de la apertura (Entrevista en profundidad. C, 23-09-2016).

La obsesión de la apertura según hemos visto se traduce en la convicción de C en que la enseñanza no debe producir réplicas, no debe obtener

las vías de producción de sentidos. Ese sentido profundo de la enseñanza rizomática (epistemológico, ontológico, ético y político) que consiste en que lo que se enseña es algo productivo para ellos y que abre las perspectivas es a la vez el sentido profundo de las prácticas de libertad. Si los estudiantes se dan cuenta de este sentido profundo no replicarán una teoría ni una perspectiva, contarán con las herramientas que les permitan abrir sendas que como líneas de fuga los libere de las creencias que anulan el dinamismo creativo.

## **Recapitulando sentidos de la enseñanza rizomática**

La enseñanza apasionada como enseñanza rizomática aloja un triple sentido: ético, político y epistemológico.

El sentido ético de la enseñanza rizomática coincide en parte con la enseñanza apasionada porque deja huellas en los estudiantes que proceden de una cualidad de potencia que es intensidad pasional y como tal los impacta.

A esto se agrega que la enseñanza rizomática desbloquea multiplicidades, dibuja el mapa transformacional en conexiones heterogéneas y así no adormece el deseo, lo hace brotar en medio de una circulación de intensidades.

El rizoma no tiene modelos a seguir o reproducir, no es calco, en ese sentido la enseñanza de la profesora desencadena un movimiento desterritorializante, no alienta la copia sino el mapa y como tal es apertura, entonces la cartografía deviene cambiante. Si la enseñanza impusiera calcos bloquearía el rizoma, estancaría la circulación del deseo, lograría que los estudiantes se atuvieran a mandatos sin la posibilidad de liberar los flujos de su deseo. Los estudiantes trazan líneas de fuga para desterritorializarse, no calcan la pasión por un autor, un género o una obra, en una enseñanza arbórea los estudiantes podrían quedar atrapados y sometidos como copistas en un territorio opresor, sin salidas novedosas ni aperturas inéditas no codificadas; este devenir rizomático es ejercicio de libertad.

El principio de heterogeneidad que caracteriza la enseñanza

rizomática se opone a una enseñanza que orientada teleológicamente a la hegemonía anula diversidades e identifica igualdad con mismidad. La enseñanza rizomática fomenta la multiplicidad y el deseo de búsqueda que es siempre dinámico, así escapa del sedentarismo de la copia.

C no busca réplicas, la responsabilidad que se presenta en el registro de las transformaciones que la enseñanza provoca es un valor moral que surge de una decisión de la profesora ante el conflicto entre pluriversidad y hegemonía, la enseñanza rizomática apunta a la heterogeneidad expresada como libertad de los estudiantes, quienes son afectados por la pasión de la profesora pero son ellos quienes habrán de gestionar el contagio según su propio modo de ser, la profesora muestra la pasión como testimonio vital. La formación es transformación y la sensibilidad pedagógica implica alentar la metamorfosis, la libertad es immanente a la condición rizomática de su enseñanza.

El encuentro que se experimenta en el aula convierte cada clase en un acontecimiento que es efectuación de actos de “sentidización” así como efectuación de resistencia a las clausuras de significado.

C convierte la clase en un acontecimiento porque favorece la producción de sentido y combate el vaciamiento de la palabra que produce un borramiento del nexo palabra-sentido-significado-acto; la producción de sentido fecunda la convivencia y la transición hacia afectos activos. Si las relaciones apalabradas sobrevivieran como relaciones vaciadas de sentido, esas relaciones no podrían nunca ser convenientes para fecundar la vida común. El sentido ético y el sentido político de la producción de sentido se hallan en su efecto subjetivante y en su efecto relacional porque coadyuva a la convivencia colectiva.

La participación en la creación de significado y la producción de sentido va en la línea de una autonomía que no es el individualismo propio de las sociedades contemporáneas que aíslan al sujeto y lo encapsulan en una parcela egocéntrica que lo mantiene en la apatía política y en el desinterés por los asuntos comunes.

En sentido epistemológico la enseñanza rizomática se aleja de la metáfora arbórea, la metáfora del rizoma permite comprender el valor pedagógico de las conexiones entre campos del saber. Este entramado amplía

los horizontes de crítica porque no encorseta el pensamiento, las relaciones interdisciplinarias entre diversas perspectivas críticas: literarias, filosóficas, psicológicas vinculadas con manifestaciones literarias, culturales y artísticas, se engarzan en la clase como acontecimiento discursivo que provoca la apertura, permite la novedad, provoca dispersiones que rupturizan los límites de la hegemonía del sentido. Los estudiantes hacen rizoma que se expande, no crecen como ramas de un mismo árbol, se liberan de patrones establecidos y así participan en la producción de sentido y evitan la clausura de significado que en un sistema social opera mediante una aceptación acrítica de lo dado de antemano y así los sujetos se adaptan a lo instituido sin siquiera darse cuenta de la existencia de posibilidades de transformación que están fuera de ese sistema. La producción de sentido favorecida en el acontecimiento de la clase realiza una ruptura de esta clausura, el estudiante no es alentado a adaptarse a las significaciones instituidas por el saber, así se empodera como creador de significaciones instituyentes, por lo tanto, como sujeto político.

## Referencias bibliográficas

- Bodei, R. (1997). Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Camps, V. (2011). El gobierno de las emociones. Barcelona, España: Herder.
- Castoriadis, C. (1997). El avance de la insignificancia. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Deleuze G. y Guattari, F. (1977). Rizoma. Introducción, en Mil mesetas. Valencia, España: Pre-textos. pp. 7-61.
- Deleuze, G. (2005). Lógica del sentido. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. (2008). En medio de Spinoza. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Deleuze, G. (2012). Spinoza: filosofía práctica. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.

- Dewey, J. (2010 [1938]). *Experiencia y Educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona, España: Paidós.
- Flores, G.; Yedaide, M. y Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidación entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria, en *Revista de Educación*, Año 4, N° 5, pp. 173-188. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Flores, G. y Porta, L. (2013). “Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables”. En: *Revista de Educación de Extremadura, REDEX*, Vol 3, N° 5, 2013, pp. 29-49. Ediciones Universidad de Extremadura, España.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. pp. 13-44.
- MacIntyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona, España: Crítica.
- Maliandi, R. (2010). *Ética convergente*. Tomo I. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.
- Mèlich, J. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Onfray, M. (2014). *La escultura de sí*. Madrid, España: Errata naturae.
- Porta, L.; Sarasa, M. y Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior, en *Revista de Educación*, N° 3, Año 2. pp. 181-210. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, España: Siglo veintiuno.
- Spinoza, B. (2012 [1677]). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Buenos

Aires, Argentina: Agebe.

Tatián, D. (2012). Spinoza, el don de la filosofía. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

## Notas

- 1 Este estudio se origina en las investigaciones que el GIEEC (Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales), radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, viene llevando adelante desde el año 2003, indagando cuestiones relacionadas con la didáctica en el Nivel Superior. Venimos estudiando la enseñanza de un grupo de profesores que fueran elegidos por estudiantes avanzados de las carreras de profesorado como ejemplos de buena enseñanza; por tratarse de docentes que dejan huellas en la memoria y en la vida de sus alumnos, nos referimos a ellos en nuestras publicaciones como “profesores memorables” (Porta, Sarasa y Álvarez, 2011). El estudio interpretativo en torno a la dimensión ética de la enseñanza universitaria realizado desde el año 2014, nos ha permitido construir diversas categorías in vivo, la enseñanza apasionada es una macrocategoría que involucra: la resonancia afectiva, el humor en la enseñanza y la enseñanza rizomática. Aquí nos dedicamos solamente a esta última categoría.
- 2 Además de las entrevistas a la profesora C, en este trabajo recurrimos a una entrevista en profundidad a una profesora que integraba su equipo de cátedra, a diversas entrevistas flash a estudiantes, adscriptos y un becario; además incluimos retazos narrativos de nuestros registros de clases, codificados con la letra R, seguida de un número que corresponde al orden secuencial de esas clases.
- 3 No nos extendemos aquí en los hallazgos de esta etapa porque han sido explicitados oportunamente en varios artículos del grupo de investigación.
- 4 Hemos profundizado el sentido de la conjunción entre razón y pasión en la enseñanza teniendo en cuenta principalmente la perspectiva de los estudiantes en Flores y Porta (2013) y hemos abordado la temática de la pasión en la enseñanza universitaria en Flores, Yedaide y Porta (2013), donde nos abocamos a las narrativas de los profesores y exploramos el tratamiento de las pasiones en el pensamiento occidental teniendo en cuenta su impacto en el abordaje casi marginal de cuestiones de afecto y pasión (pathos) en la enseñanza.
- 5 Podríamos habernos referido a este conflicto empleando los términos heteronomía-hegemonía. Sin embargo, evitamos estos términos por una razón suficiente: cuando en el contexto de reflexión ética en sentido

normativo se alude a “heteronomía”, se la opone a “autonomía”. El primer concepto significa que el sujeto depende de normas de otros, en la moral heterónoma rigen normas externas. De modo opuesto la “autonomía”, significa que el sujeto es capaz de darse normas a sí mismo, ha alcanzado una moral autónoma.

De modo que para evitar la interpretación negativa que en ese contexto tiene la heteronomía, optamos por “pluriversidad”

- 6 Según Tatián (2012) así entiende al mundo social Spinoza, como conjunto de fuerzas en conflicto (p. 40).