

Entre razón y pasión. Una práctica posible en la formación docente¹

Celia Salit

Resumen

El presente artículo propone pensar acerca de la posibilidad de entrelazar razón y pasión en los procesos de formación docente. Para ello plantea que no es posible referir a la pasión si no es en vínculo con la razón y procura mostrar el proceso a partir del cual se suplantó la idea de pasión por la de razón moderna; la teoría de las pasiones por la del valor. En contrapartida, reconoce que las pasiones no se reducen a mera pasividad ni a conflicto y destaca la vinculación entre pasión y experiencia. Define la formación como un proceso de mediación entramado con otros; de intervención para una acción pedagógica potencial. Finalmente, incorpora un conjunto de reflexiones desde dónde sería posible potenciar la vinculación razón-pasión en los procesos de formación.

Abstract

The present article proposes to think about the possibility of interlacing reason and passion in the processes of educational formation. For it raises that it is not possible to refer the passion if is not in bond with the reason and tries to show the process from which the idea of passion by the one of modern reason was replaced; the theory of the passions by the one of the value. In the opposite sense, it recognizes that the passions are not reduced only to passivity nor to conflict and emphasizes the entailment between passion and experience. It defines the formation as a process of mediation built the framework for with others; of intervention for potential a pedagogical action. Finally, it incorporates a set of reflections from where it would be possible to harness the entailment reason-passion in the formation processes.

Entre razón y pasión. Una práctica posible en la formación docente

1. Algo contigo

Ante el desafío de escribir una conferencia para exponer en las jornadas “Pasión por la docencia”, luego de barajar múltiples posibilidades para abordar la temática, partí de figurarme que, en circunstancias como ésta se trata, simplemente, de expresar lo que uno sabe, lo que se supone uno sabe y hacerlo desde la pasión, poniendo pasión al decirlo, en esto de pensar, que la forma también es contenido y en este caso, tal vez bastara, entonces, con poner en juego ciertos mecanismos de seducción.

Sin embargo, hay improntas cuyo sello es difícil, casi imposible eludir, las marcas (¿ciegas marcas?) de la formación, de aquellos maestros, figuras referentes, durante el paso por la Universidad de Córdoba en la breve primavera de los años 70 y, desde sus huellas, la férrea convicción de la centralidad del conocimiento, la búsqueda como horizonte cognitivo, la internalización de una posición crítica sostenida y militante.

Un poco más atrás en mi propia historia personal, la imagen de la biblioteca de mi padre, se hizo presente. Recuerdos, todos ellos que me remitieron al “conocimiento”, más precisamente a la indisoluble relación forma-contenido; a recordar, siguiendo a Verónica Edwards (1995) que no hay pura forma; que no sólo el contenido se transforma en la forma, sino que se trata, en la enseñanza, al menos, de encontrar las mejores posibilidades de articular ambos y que, en consecuencia, no era suficiente ni posible limitarse a hablar en tono apasionado, que no bastaba con el juego de la seducción vaciada de sentidos.

En rigor el pensar en apelar a la seducción como estrategia me llevó a las primeras búsquedas teóricas, y re-descubrí leyendo a Baudrillard (1991) que un seductor es aquel que invita a los que pretende seducir a transitar por caminos desconocidos o prohibidos, paradójicamente, también desconocidos o prohibidos para el

propio seductor; que para poder seducir a otros, para poder hablar con propiedad de seducción sólo es posible hacerlo si quien intenta seducir se pone al descubierto al tiempo que en la línea de ideas del autor, reconocer que la invitación en el juego de la seducción pasa por “abolir la realidad y sustituirla por la ilusión en el juego de las apariencias”. Alguien que se precie de seductor, entonces, deberá lograr la complicidad activa o pasiva del otro, esto es de un potencial seducido que depende, en última instancia, de la voluntad de aventura que le asista. Dice Baudrillard:

[...] en la seducción no hay sujeto dueño de una estrategia y ésta, cuando se despliega con plena conciencia de sus medios, también está sometida a una regla del juego que la supera. Dramaturgia ritual más allá de la ley, la seducción es un juego y un destino, de tal manera que los protagonistas son guiados hacia su fin ineludible, sin infringir la regla — pues están unidos por ella —. Una especie de pasión une a los jugadores con la regla que los une, y sin la que no habría juego posible. [...] Juego, estar en juego y desafío, esas son las figuras de la pasión y de la seducción. (Baudrillard, J. 1991:1)

Y aunque la pasión, como afirman algunos psicoanalistas, suele “asustar y lo que asusta de ella no es sólo el temor a verse arrollado por una pasión ajena, sino el contagio que dicha pasión pueda producir”, en particular, porque es difícil mantenerse a una distancia apropiada de ella, hay aquí planteada una idea potente, un primer desafío, una primera invitación, una primera complicidad... En fin... “algo contigo”.

2. Caminemos...

Tal vez exista en mí, remedando a Foucault (1996), un deseo de encontrarme, ya desde el comienzo del juego, al otro lado del discurso, sin haber tenido que considerar desde el exterior cuánto podía tener de singular, de temible, incluso quizás de maléfico. Pero, ya sabemos que a ese deseo tan común, la institución responde de una manera irónica, devuelve los comienzos solemnes, los rodea de un círculo de atención y de silencio y les impone, como queriendo distinguirlos desde lejos, unas formas ritualizadas.

No obstante, persistamos en el propósito de jugar con las palabras, las preguntas, las ideas. ¿Cuáles serán las reglas de este juego? ¿Encontrarlas hará posible ejercer la seducción, apasionarse y producir que otros se apasionen? Partí del supuesto que los organizadores de la ya mencionada Jornada al titularlas “pasión por la docencia” tuvieron la intencionalidad de instalar un determinado discurso en una comunidad académica y como ya sabemos, desde Foucault (1996) en adelante, todo discurso da cuenta de qué se puede decir y qué no; quien puede y quién no decir qué cosa; qué opera como régimen de verdad, esto es qué da cuenta de aquello que se considera verdad y qué no en una sociedad y en un momento histórico determinado.

En esa línea argumentativa podríamos preguntarnos si habría en relación al tema algún procedimiento de exclusión, de prohibición, una suerte de tabú del objeto, de discurso “del loco”, discurso separado y rechazado que no puede circular como el de los otros, palabra que es considerada nula; o, más precisamente, si el discurso de la pasión en la docencia, no fue de algún modo confinado al olvido, particularmente en el campo pedagógico. Para pensar, entonces, un discurso acerca de la pasión por la docencia, cabe preguntarse ¿Desde dónde hacerlo, desde qué lógicas? Pero además y jugando con las palabras, ¿Es posible pensar en “la docencia” en singular, en abstracto, casi como una suerte de ente-lequia sin sujeto? ¿Una abstracción de carácter universal? ¿Cómo definir la docencia? Y en una mirada hacia el vínculo entre “razón y pasión”, términos de la relación planteada: ¿Se trata de pasión por o pasión hacia? O más bien, ¿De pasión en? Si nos detenemos en el primero de los conceptos ¿Es posible hablar de la pasión? ¿Se trata de la pasión o de las pasiones? ¿Será factible apresarlas desde una modalización narrativa y construir un discurso sensible acerca de las mismas, sabiendo que son autónomas e ingobernables? ¿Con qué otros términos se asocian, se vinculan; de cuáles se distancian?

La mayoría de las configuraciones pasionales se encuentran definidas en los diccionarios como “disposición para, sentimiento que lleva a... estado interior de... que se inclina hacia... Plantear en esos términos la eficacia de la pasión equivaldría considerarla

como una simple competencia. Remo Bodei (1991) afirma que las pasiones, esto es las emociones, los sentimientos, no son estados que se agregan o añaden desde el exterior, si no que son constitutivas de cualquier modo de ser físico y hasta de toda orientación cognitiva; formas de comunicación, según expresa el autor, tonalmente acentuadas, lenguaje mímico o actos expresivos que elaboran y transmiten al mismo tiempo mensajes vectoriales orientados, modulados, articulados y graduables.

No es posible referir a la pasión, entonces, si no es en vínculo con la razón. En su Geometría de las pasiones, Bodei reconoce, casi como corolario, que razón y pasiones forman parte de constelaciones de sentido teórica y culturalmente condicionada:

[...] aún cuando para todos nosotros sean familiares y difíciles de sustituir, son términos prejuizados, que se definen recíprocamente por contraste o por diferencia sólo dentro de determinados horizontes conceptuales y parámetros valorativos específicos, dan lugar a combinaciones y configuraciones múltiples y variadas, todas subordinadas a la naturaleza de los movimientos y a los mapas mentales de partida. (Bodei, R., 1991:9)

En esa línea de ideas cabe referir que es en la Modernidad cuando se establecen las oposiciones que desgranar al hombre: racional-irracional es una de ellas. Se construye así una asignación de sentidos a la razón escindida de la tradición a la que hasta el momento remitía dicho concepto; se trazan límites absolutos entre ambos polos de la relación, marginando en la irracionalidad las experiencias más profundas del ser humano; se desligó razón de pasión y se negó a la pasión toda capacidad cognitiva.

Tal vez, siguiendo a Hirshman (1978), un pensador de referencia ineludible en relación al tema, habría que preguntarse cómo fue que se llegó al principio de la pasión compensatoria, esto es a discriminar entre pasiones y combatir, en palabras del autor, el “fuego con el fuego”, es decir, utilizar un conjunto de pasiones, relativamente inocuas, para compensar otro considerado más peligroso y demoledor o debilitando y domando las pasiones mediante luchas recíprocamente destructivas a la manera de divide y reinarás. Lo cual, una vez logrado, demandó un paso más: para que la

estrategia fuera operativa era necesario saber a qué pasiones había que asignar normalmente el papel de domadoras y cuáles eran las auténticamente salvajes que debían ser domadas.

Se impuso así, un nuevo régimen de verdad que suplantó la idea de pasión por la de “razón moderna”, lógica que al mismo tiempo instaló otras prácticas. Para contrarrestar a las pasiones, “se convocó, no inocentemente, a los intereses”, término que evolucionó luego hacia la expresión interés público. Dicho de otro modo, la teoría de las pasiones fue reemplazada por la del valor, pasándose de una focalización en el sujeto a una focalización en el objeto, modificándose, paralelamente las relaciones entre querer y deber.

Sin embargo, la razón lejos está de operar como referente universal, por el contrario se trata de un constructo teórico, en tal caso se trata de invocar la razón legitimada, un racionalismo dominante. Sería deseable, entonces, procurar pensar en “una racionalidad relativa, parcial, con límites, con elipses”. Racionalidad que, siguiendo nuevamente a Bodei, “se sitúa inmediatamente en una perspectiva argumentativa, en una lógica de la justificación, en un mundo social en el que la acción busca legitimarse”. Conocer las pasiones, en esta línea de sentido, no sería otra cosa que analizar la razón misma a contrapelo, iluminándola con su misma pretendida sombra.

Dado que coincidimos en caracterizar las pasiones como emocionalidad plena, potente, loca, queremos otorgarles un voto de confianza, reconocer que no se reducen a mera pasividad ni sólo a conflicto: tiñen el mundo de colores subjetivos, acompañan el desarrollo de los acontecimientos, sacuden la experiencia de la inercia y de la monotonía, a pesar de las incomodidades y los dolores, dan sabor a la existencia.

3. Contigo aprendí

Ahora bien, ¿Dónde empieza una pasión? ¿Acerca de qué uno se apasiona? Es desde la experiencia, siguiendo a Larrosa, enten-

dida como aquello que nos pasa, desde dónde es posible hablar acerca de la pasión; experiencia que no puede captarse sino desde una lógica de la pasión, que es en sí misma una pasión. Mi experiencia se vincula básicamente con la participación en procesos de formación inicial y continua de docentes y de formadores de formadores y desde allí procurar compartir en parte esa experiencia desde el supuesto que algo del orden de lo pasional hay puesto en ellas. Experiencia, que ante esta circunstancia, necesitó de un gesto de interrupción para ser re-pensada.

Significamos la formación esa palabra caída, como un proceso de mediación entramado con otros procesos de mediación; de intervención para una acción pedagógica potencial; como espacio intersubjetivo que se configura casuísticamente. Encuentro que en tanto tal, parafraseando a Cifalí, (2005) involucra la complejidad de lo vivo y la mezcla ineludible entre lo psíquico y lo social; artificio de intimidad compartida que demanda implicación y un trabajo de distanciamiento adecuado.

Se trata de un campo en el que entrecruzan niveles diversos relativamente determinados por condiciones objetivas y subjetivas: el macrosocial o contextual más amplio, vinculado en particular a las definiciones políticas para el sector; el institucional o meso y el micro social, esto es el de los sujetos y sus prácticas.

Campo, por otra parte, que carga con las representaciones socialmente asignadas a las prácticas docentes; nombradas de modos diversos: vocación, oficio, rol, trabajo, semi profesión, profesión. Modos de nombrar y significar en ocasiones contrapuestos, en otras, superpuestos, muchas veces indiferenciados; acumulaciones de sentido de carácter histórico que remiten a diferentes concepciones, que habilitan formas de actuación también diversas y que configuraron la docencia como sector social y a los docentes en tanto sujetos.

Formar-formarse demanda apropiarse de saberes complejos y pone en juego, múltiples y diversas idiosincrasias. Práctica de la alteridad, esfuerzo conjunto por no inhibir la palabra del otro; por aprender también desde el lugar de cuestionabilidad, de cierta sos-

pecha que afianza la autonomía. Ligazón entre saber y “sujeto supuesto saber” o, en términos de Lacan, (2003) “sujeto al que se supone saber” que, como en el psicoanálisis, deberá caer o ser tocada, al final del proceso. En otros términos habría que advertir -remediando a Nietzsche (2003)- que recompensa mal a su maestro quien quiere seguir siendo siempre su discípulo. En palabras de Zarathustra: Ahora queridos discípulos, proseguiré sólo mi camino. Idos también vosotros a solas por el vuestro. Esa es mi voluntad. Mi consejo. Realmente, es que os alejéis de mi y que me evitéis. Afirmación vinculada con la idea de los maestros como piedras de toque, como pretextos para la experimentación de sí que hay que saber abandonar a tiempo, dado que:

[...] no son otra cosa que la secreta astucia de un camino oblicuo, necesarios para seguir ese arte de las divagaciones que no es un gasto inútil, sino una oscura preparación. Pero que no son modelos de identificación, sino astucias para diferir de uno mismo en el proceso tortuoso de llegar a ser lo que se es. (Nietzsche, F. Ecce Homo: 51. Citado por Larrosa J.2003:137)

Asumiendo el juego de palabras de Melich, formar no es conformar, sino transformar, aún sabiendo que en toda transformación en tanto ambigua, indeterminada, existe el riesgo de la de-formación, riesgo que no queda más remedio que asumir para seguir viviendo.

Pensar la formación y, por ende, las prácticas de la enseñanza, remite a vincular la pasión al deseo, ya que, como advierte Jackson:

[...] es la confianza en el mecanismo del deseo el modus operandi de la enseñanza, y en consecuencia ésta existe, perdura y funciona por medio de la postergación perpetuamente renovada de la satisfacción, (la que por cierto no se alcanza en forma plena ni permanente), ya que una vez que ha sido apropiado el objeto del deseo pierde su condición de deseable. Por lo que enseñar consiste en seguir generando el deseo de conocimiento. La postura pedagógica es un pretexto, la simulación de que hay algo fundamental que debe ser descifrado y de lo que debemos apropiarnos. Pero la sabiduría, como el amor y el relato, no se encuentra en la naturaleza, no tiene status empírico: Como el ser amado y como la narrativa, sólo existe en la mirada del contemplador. Quizás por ello se es maestro sólo en

la mente de alguien que cree que uno podría enseñarle algo que no sabe. Pero como ese alguien no posee el conocimiento que esa persona anhela, enseñar consiste en seguir generando el deseo de conocimiento. (Jackson, Ph. 1998 pág 47)

¿Cómo pensamos y qué proponemos para la formación desde nuestras prácticas como formadores? A partir de concebir que desde el relato es posible dar cuenta del proceso temporal por el cual un individuo singular alcanza su propia forma, constituye su propia identidad, configura su particular humanidad, planteamos un interrogante central, desde la cual también nos involucramos sujetos como: ¿Cómo llegamos a ser lo que somos? El cómo se llega a ser niezstchiano o cómo se deviene en lo que se es, resulta una pregunta potente en los procesos de formación. Direccionaliza la búsqueda para poder, con el tiempo, remontar al origen, a las ciegas marcas que todas nuestras acciones llevan a lo distintivo de uno, es decir, a la diferencia entre el registro de cargas propio y el de otros. El proceso de llegar a conocerse a sí mismo, enfrentándose a la propia contingencia, haciendo remontar a su origen las causas, se identifica con el proceso de inventar un nuevo lenguaje, esto es, idear algunas metáforas nuevas.

En esta línea de sentido, ligamos la perspectiva narrativa con prácticas de formación desde la invitación que hacemos a los futuros docentes y a los formadores de formadores a reconstruir historias personales y sociales que los inscriben en una trama cultural en tanto sujetos también sociales; se trata de comenzar a desatar vínculos que asumen diversas formas, personajes, figuras, modos de nombrar la docencia; impronta de las instituciones por las que transitamos. En fin, aquello que se va entramando en cada sujeto, en su biografía personal y en su trayectoria profesional, en aquello que nos va configurando, que va construyendo nuestra subjetividad.

Desde allí incitamos a pensar en qué hacemos cuando formamos a otros que llegan a ser lo que son también a partir de lo que nosotros hacemos cuando los formamos².

¿Qué nuevas posibilidades de hacer con los otros o desde otros,

nos autorizamos? ¿Qué efectos produce, en nuestro modo de hacer docencia, las maneras en que nos relacionamos con el saber? ¿Qué saberes nos configuran como docentes? Interrogantes que aquí transpuestos, tal vez nos impulsen a re-pensar qué raíces, qué vínculos, qué distancias tiene la pasión por la docencia en nuestra biografía personal y escolar, en nuestros trayectos formativos; qué modos de relacionarnos con la docencia fuimos construyendo, desde qué modelos; qué de la pasión o el desapasionamiento nos es posible reconocer desde allí, en nosotros mismos.

4. Quizás... quizás... quizás...

¿Cómo entrelazar razón y pasión? ¿En qué sentidos consideramos que ello es posible? ¿Desde qué vías potenciarlo? - Quizás se trate de habilitar el lenguaje de las pasiones y una práctica derivada de él, que permita, en principio, reducir la distancia entre el conocer y el sentir. - Quizás de cambiar la idea de razón como la capacidad de elaborar argumentos atendiendo a su coherencia interna, para pensarla como una capacidad vinculante.

Frente a una razón entendida como monólogo, abocada a sí misma, pasar a una razón entendida como diálogo cuyo sentido radica en generar una relación entre dialogantes. No se trata de construir ideas que debieran ser comprendidas y aceptadas por todos, si no de comprender y ser comprendido, convencer y ser convencido por otro.

- Quizás lejos de reprimir las pasiones se trate, por lo menos si se sigue en el ámbito conceptual de una dualidad entre razón y pasiones de abandonar la imagen de esta relación, al decir de Bodei (1997) como arena de la lucha entre lógica y ausencia de lógica (orden, desorden; transparencia y oscuridad; ley y arbitrio). En todo caso, y desde un pensar diferente, interpretar esta relación como conflictividad entre dos lógicas complementarias que operan sobre el esquema "ni contigo ni sin ti".

- Quizás también de reconocer que cuando enseñamos, transmitimos una modalidad de relación con el objeto: no es la disciplina,

cualquiera que esta sea, afirma Cornú (2004) lo que se transmite como un “paquete” de saber, es la pasión o el fastidio. En efecto, solemos enamorarnos -al menos por un tiempo- de algunos conocimientos y teorías, de ciertos autores y luego, en estos tiempos de “amor líquido” desenamorarnos, embelesarnos con otros discursos a los que alternativamente ensalzamos o denigramos.

- Tal vez sea posible, si convertimos -al decir de Castoriadis, (1998)- la búsqueda misma en objeto de pasión, al decir del autor: “como tan bien lo expresa el término *philosophia*, es decir, no sabiduría adquirida y asegurada de una vez y para siempre, sino amor o Eros de la sabiduría”.

- De reivindicar, aceptando la invitación de Larrosa,

[...] la experiencia como un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisible. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como la vida misma. (Larrosa, J., 2006:19)

- Quizás se trata de imaginar/anticipar pero también de re-crear en el aquí y ahora de la tarea docente, de poner en juego la intuición, el buen ojo, cierta cuota de sentido común; inteligencia y sensibilidad; de razonar casuísticamente, de atender a la “singularidad” y la “diferencia”, de reconocer acontecimientos claves e incidentes críticos; de resolver problemas inéditos; de elaborar juicios originales, de construir propuestas superadoras; apelar al efecto de conjunto y no a las acciones individuales y aisladas; hallar formas de comunicación entre las múltiples prácticas y las complejas teorías, y apartarse del lugar de lo normado, de la posición de sujeto normalizable y normalizador.

- O quizás, simplemente, de darse cuenta y aceptar que el encuen-

tro con el otro nos implica corporal y psicológicamente, nos afecta, provoca fascinación, empatía molestia o rechazo; amores y odios. En fin, que es necesario que nuestro narcisismo asuma la posibilidad, que el otro se resista, más aún que sería deseable tal resistencia. Esos otros, al decir de Cifali (2005) que “nos remiten indefectiblemente a lo esencial de nuestras vidas de hombres y mujeres, a la dependencia, a la impotencia y a la ignorancia; a la sexualidad y a la muerte”.

- Quizás se trate, desde la lectura de Melich (2003), de cuidar del otro, hacerse cargo de él, acompañarlo. De pararse más cerca del tacto que de la táctica, de no solamente «dar», sino también «darse». De dar testimonio de la sabiduría de lo incierto, de asumir, así una “posición ética”.

- Tal vez de conjugar todo ello y de intentar entonces elucidar cómo se devino en lo que se es rastreando en la propia historia de formación y la de los sujetos en formación; haciendo consciente desde la razón aquello que nació como pasión; de actuar como piedra de toque, de reconocer ciegas marcas de aquellos que actuaron como tal; de poner en juego una red entramada de dispositivos y formatos que posibiliten conjugar el pensar y el sentir, la experiencia y la reflexión; reconociendo el lugar del otro, de los múltiples otros, de los que se forman y de aquellos que a su vez formarán. De compartir, al menos en parte, el misterio, ya que sabemos que hay algo del orden del misterio para nosotros mismos, de desconocimiento incluso de uno mismo, de aspectos del otro que hay en uno. De dejar que el otro siga su camino, pero también el deseo -en un recóndito lugar del corazón- de que en algún pliegue, en alguna identidad hecha cuerpo, sea posible dejar alguna una huella, identificar nuestra firma.

Quizás, entonces entrelazar razón y pasiones se configure como una práctica posible en cualquier proceso formativo. Quizás, esta práctica que compartimos donde circula la humanidad, que es humana demasiado humana, no podría, no cabría que se desarrolle desapasionadamente. Más aún, tal vez sea, deseable confiar en la posibilidad de transferir la pasión, de transmitirla, de contagiarla.

Bibliografía

- BAUDRILLARD, Jean. (1991) "La pasión de la regla". En: De la seducción. Ed. Cátedra, Barcelona.
- BODEI, Remo (1997) Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político. Fondo de cultura Económica. México.
- CASTORIADIS Cornelius. (1998) "Pasión y Conocimiento. El Amor Por la Verdad". Zona Erógena. Nº 37. <http://www.educ.ar>
- CORNU Lawrence (2004) "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud.". En: FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (Comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Novedades Educativas. Bs. As.
- JACKSON, Phillip (1998) "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza" En: MC EWAN, Hunter y EGAN, Kieran (Comp.) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu. Buenos Aires.
- CASULLO, Nicolás (1999) "El último narrador". En: FRIGERIO, Graciela, POGGI, Margarita y KORINFELD, Daniel Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- CIFALI, Mireille (2005) "Enfoque clínico, formación y escritura". En: PAQUAY, Leopold, LTET Marguerite; CHARLIER, Evelyne, PERRENOUD, Philippe (Coords.) La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Fondo de Cultura Económico. México
- EDELSTEIN Gloria y CORIA, Adela (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Kapelusz. Bs. As.
- EDWARDS, Verónica (1995) "Las formas de conocimiento en el aula. En: ROKWELL, Elsie (coord.) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México
- DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (2006) Figuras y efectos del amor. CEM Bs. As.
- FOUCAULT, Michell (1996) El orden del discurso. Tusquets. Barcelona.
- HIRSCHMAN, Alberto (1978) Las pasiones y los intereses. Fondo de Cultura Económica México.
- LACAN Jacques (2003) Escritos I Siglo XXI Bs. As.
- LARROSA Jorge (2003) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación FCE México.
- (2006) "Experiencia y Alteridad en Educación". Texto elaborado para la tercera cohorte FLACSO. www.edufilar.com/documentos/articulo%20herrera_experiencia.pdf
- MELICH, Jean Carles (2003) "La sabiduría de lo incierto". Educar Nº: 31 Pp: 33-45 Universidad Autónoma de Barcelona.
- NIETZSCHE, F. (1979). Así habló Zaratustra. Madrid: Alianza.

Notas

¹ Este artículo se desprende de la Conferencia del mismo nombre presentada en las Jornadas "Pasión por la docencia" organizadas por el Instituto de Formación Docente de Villa Mercedes, San Luis, Noviembre de 2007.

² Se recupera en este punto la experiencia de formación de formadores vinculada a la Carrera de Especialización Pedagogía de la Formación, en el marco del convenio entre MEcyT/ FFYH., Módulo 3: "Enfoques, desafíos y tensiones".