

## El «estar con» como fundamentación ética de la formación y la práctica docente

Julián Uribe García\*

Recibido: 14/07/2013

Aceptado: 06/09/2013



### Resumen

Debido a la complejidad y al posicionamiento que ha cobrado la educación en la contemporaneidad como proceso para favorecer el desarrollo personal y colectivo, hoy en día se discute sobre la formación de los docentes como profesionales, toda vez que se les reconoce su papel decisivo, mas no exclusivo, en la educación institucionalizada. El texto da cuenta de numerosos autores que elaboran propuestas en torno a la formación y competencias de un profesorado capaz de responder a los cometidos sociales de la educación en la actualidad. Sin desconocer la relevancia y necesidad de éstas, aquí proponemos la perentoriedad de la pervivencia de una formación y una práctica en torno al significado de la educación y al «estar con» como fundamentación ética de la misma.

### Palabras clave

Educación, formación del profesorado, «estar con», ética educativa.

### «To be with» as an ethical foudation of the teaching formation and practice

### Abstract

Due to the complexity and the position that education has gained nowadays as a process to favor the collective and personal development, the formation of teachers as professional is discussed, at the same time it is recognized its decisive, but not exclusive role in the institutionalized education. This text shows several authors who design proposals around the formation and competences of teachers able to respond to the social challenges of the education at present. Without ignoring the relevance and importance of them, we propose here the importance of the formation and practice around the meaning of education and «to be with» as an ethical foundation of itself.

### Key words

Education, teachers formation, «to be with», educational ethics.

---

\* Universidad Autónoma de Barcelona, España. E-mail: julianuribe@hotmail.com

*“Supongo que, en sentido ideal, los maestros deberían recibir una formación particularmente intensa «como personas», aunque, en realidad, no sabemos cómo proporcionar esa formación. En consecuencia, nuestra formación de maestros suele ser especializada y académica.”* (Stenhouse, 1997: 91)

## 1. El panorama

Como plantea Tejada (2013), el tema de la profesionalización docente no es novedoso. De hecho, ya hace algunas décadas, Stenhouse señaló que la profesionalización docente nace en la Modernidad cuando la universalización de la educación ocasiona su institucionalización, en aras de sobrepujar la función «distributiva» o «selectiva», esto es, la tendencia que patrocinaba una educación sólo para élites privilegiadas. Es en la Modernidad, con el resquebrajamiento del orden existente y con la defensa del sujeto en los ámbitos privado y público, es decir, como individuo y ciudadano, en donde *“la escuela se convierte en una institución social fundamental que condiciona el desarrollo de cada uno de los miembros de la sociedad”* (Stenhouse, 1997: 89-90). Tal realidad, que deviene en el crecimiento y propagación del sistema escolar, provoca una demanda acuciante de los profesores y una profesionalización necesaria de los mismos, aunque incipiente en ese momento.

Debido a la incesante actualidad de la educación, dicha profesionalización del profesorado pervive hasta nuestros días como una necesidad, lo que no implica que exista univocidad en su contenido. Éste va concretándose en propuestas específicas, en virtud de los «signos de los tiempos». Tejada (2013), por ejemplo, sostiene que en el presente, tres son los factores que no deben desatenderse a la hora de concebir la profesionalización y de conferirle cierta operatividad: a) integración de lo formal, no formal e informal como entornos de aprendizaje; b) el aprendizaje continuo y, c) la formación por competencias. En la línea del mismo autor, la profesionalización docente en específico, la concebimos como una evolución progresiva y permanente en el aprendizaje y desempeño del profesorado caracterizada por *“la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en la enseñanza, para actuar de manera inteligente”* (Tejada, 2013: 173). Aunada, al desarrollo personal, la experiencia, la participación, la reflexión y la autonomía, la formación, bajo las vertientes de formación inicial y permanente, aparece como uno de sus constitutivos (Contreras, 1997; Crespo, 2011; Gimeno, 2013; Perrenoud, 2007; Simons, 1999; Stenhouse, 1997, 2004, 2010; Tejada, 2013), hecho que, inevitablemente, tiene repercusiones en los «*curricula*», tanto en sus componentes como en sus características (Mas y Tejada, 2013; Tejada, 2002, 2006). Es así, como gracias a un profundo análisis de los contextos y a diversas investigaciones, se han elaborado y socializado diferentes propuestas de perfiles profesionales docentes para los niveles educativos (Crespo, 2011; Gairín, 2011; Mas, 2011; Mas y Tejada 2013; Perrenoud, 2004; Tejada, 2009; Yañiz, 2008; Zabalza, 2003).

Conocedores de la importancia de la educación y de la complejidad que ha adquirido en la actualidad, sería absurdo oponernos a planteamientos serios y rigurosos tendientes a responder al carácter dinámico de la historia y de la educación, mediante propuestas concretas para avivar la formación y la práctica docentes. No obstante, lo que pretendemos es llamar la atención sobre factores previos y subyacentes, configuradores de sentido, que se dejan al margen, ya porque se dan por supuestos, ya porque terminan desplazados por el deslumbramiento de las exigencias educativas actuales.

## 2. La paradoja.

Como acertadamente afirma Stenhouse, *“la educación universal tiende a poner en evidencia la influencia educativa de los defectos de la sociedad”* (1997: 90), lo que inexorablemente la *“convierte en un instrumento de control social mucho más ambicioso”* (1997:90). La escuela llega a ser, por tanto, un dispositivo transmisor de la cultura vinculante y cohesiva de seres humanos heterogéneos, pero pertenecientes a una misma sociedad. Esto, necesariamente, fuerza a la escuela a exceder sus funciones en términos de alfabetización y especialización en el conocimiento, para darle cabida a problemas de índole social y moral. Al respecto Stenhouse es categórico: *“Las políticas sociales tienden a pedir a la escuela que haga buenas las deficiencias de la sociedad, transmitiéndolo todo, desde los procedimientos de seguridad vial hasta la moralidad social, desde el ejercicio de lavarse los dientes hasta la cocina”* (1997:91). No obstante, lo curioso del asunto, como lo manifiesta el mismo autor, es:

... que se empiece a formar a los maestros como miembros de una profesión especializada mientras se pide a las escuelas que eduquen a los niños simplemente como personas. El maestro sigue siendo un producto de la educación secundaria y que, a menudo, debe su modalidad social ascendente a su valor intelectual. Con frecuencia, se lamenta por las tareas no intelectuales que se encomiendan en la educación del niño.

(Stenhouse, 1997:91)

## 3. Algunos aspectos que no deben desdeñarse en la formación y práctica docente.

Aun con el riesgo de resultar anacrónicos en la sociedad de las «competencias», en donde todo debe ser útil y evidenciable, quisiéramos proponer algunos aspectos que a nuestro juicio deben estar presentes en la formación y práctica docente por considerarlos fundamentales y, digámoslo nuevamente, configuradores de sentido. Es evidente que todos exceden la especialización académica que caracteriza a nuestra sociedad del conocimiento y de la información, lo que no implica su desdén.

### a) *La educación como trascendental ontológico.*

Actualmente nadie pone en discusión que el período de gestación del ser humano en el útero materno es insuficiente para que éste alcance un desarrollo que le permita situarse de manera autónoma en el medio. Esto se debe a que el cerebro del recién nacido es todavía inmaduro, pero un acrecentamiento del mismo en el interior de la madre haría imposible su paso por el canal de parto posteriormente. Por eso, se hace necesario que el neonato continúe su proceso evolutivo en un período de gestación extrauterino, que en vez de transcurrir en el útero materno, se efectúa en el útero social, en el cual deberá establecer una interacción permanente con el medio y con quienes lo habitan, que permita el crecimiento de su órgano ejecutivo, la generación de nuevas conexiones neuronales, la apropiación del acervo cultural existente, la formación en la autonomía y la invención del sentido existencial. Este planteamiento es compartido, entre muchos autores, por Anna Freud, quien en su libro *Introducción al psicoanálisis para educadores*, realiza una comparación entre un niño y un animal recién nacidos. Aunque pone de manifiesto el extraordinario parecido que existe entre ambos, es categórica en señalar que la principal diferencia entre ellos radica en que la situación del niño *“no es tan favorable”* como la del animal, pues este último *“depende de la asistencia materna sólo durante ciertos periodos que, en general, no van más allá de unas semanas, para luego convertirse en un ser independiente y capaz de continuar progresando sin mayor amparo”* (1971: 22–23). En cambio, el niño para alcanzar la tan ansiada autonomía necesita de un proceso largo que ella fija en tres lustros.

Erwin Schrödinger, quien obtuvo el Premio Nobel de Física en 1933 junto a Paul Dirac, afirmó que los seres humanos somos producto de «*nature*» y «*nurture*»:

Desde que se conoce el proceso de la herencia a través de los cromosomas, más de uno ha intentado ignorar la parte, igualmente importante y conocida desde hace mucho más tiempo, del patrimonio hereditario mediante participación, educación y tradición -alegando que tampoco es *tan* importante, pues no se hereda-. Esto último es correcto. Sin embargo, sabemos, por un lado por el triste caso de Kaspar Hauser, y por el otro por el grupito de niños de la edad de piedra procedentes de Tasmania -a los que se trasladó al ambiente inglés y se dio una educación inglesa «de primera», alcanzando un estadio educacional igual al de los jóvenes ingleses «de buena familia»- que los seres humanos como nosotros sólo se dan por la acción combinada del código genético y del entorno cultural humano [...] Esta consideración conduce seguramente a cualquier persona razonable al reconocimiento de la suprema importancia de la escuela.

(Schrödinger, 1998: 143-144)

En consecuencia con lo anterior, convenimos con el filósofo alemán Emmanuel Kant cuando asegura que “*el hombre es la única criatura que ha de ser educada*” (1991: 29). Surge la educación como un factor diferenciador entre el hombre y los demás seres que encuentra a su alrededor. Además de la herencia biológica, necesita de otra herencia, indispensable para constituirse como hombre y para cohabitar el mundo con los demás, que podríamos llamar social y que sólo le es conferida por la educación. “*La realidad humana es educación. El hombre, en tanto que ser biológicamente carente o no terminado, es una «tarea para sí mismo» [...] No hay antropos al margen de la paideia [...] La paideia es un trascendental, pero no un trascendental gnoseológico, sino ontológico, esto es, condición de posibilidad de la existencia*” (Mèlich, 1994: 74).

**b) La educación como una actualización del «estar con».**

Desde el mismo nacimiento el ser humano ya se manifiesta itinerante, al pasar de un medio acuático y biológico a otro aéreo y social. Acontece así una «mudanza ecológica» (Cyrulnik, 2005: 47), que no implica la supresión de la vida, sino su continuación y desarrollo en un entorno desconocido hasta ese entonces por el bebé. Las condiciones climáticas y ópticas cambian. Es precisamente la incomodidad con esta ruptura la que el recién nacido pone de manifiesto a través de su llanto. Nunca nos ha sido fácil abandonar lo conocido para lanzarnos a conquistar tierras ignotas hasta ese momento.

Pero en el nacimiento no sólo hay variaciones en la temperatura y en la luz. Hay, según Cyrulnik, otro trastorno que él califica de «vital»: la sequedad:

Después de nueve meses en un universo acuático, tibio y protector alrededor del cuerpo, pero también en la boca y la nariz, de pronto resultó imprescindible secarse. El bebé tuvo frío y tuvo sed y, a causa de esas dos privaciones iniciales, se hizo sensible a la calidez de los brazos que lo rodeaban y a la humedad del pezón que se le ofrecía.

(Cyrulnik, 2003: 25).

Ante nuestro estado de desvalimiento y vulnerabilidad en el momento de nacer, hemos desarrollado adaptaciones filogenéticas que, bajo nuestra interpretación, demandan

proximidad: el llanto, la sonrisa, la mirada, el mamar. Es así como desde el mismo momento del nacimiento, estamos obligados a *estar con...* para ser (Cyrulnik, 2003). Ante la pregunta de por qué estamos compelidos a convivir si éste es un proceso arduo, generador de discordia, abnegaciones, malos entendidos, recelos, envidias, rencores, etc., Cyrulnik responde que si bien *“todos nuestros sufrimientos provienen de dicha situación [...] serían mucho peores si estuviéramos solos, sin nada que nos rodease”* (2003: 15). «Estar con» es una condición para garantizar la supervivencia del ser humano desde el mismo momento de su nacimiento. Sin importar el carácter inédito de su existencia, sin la hospitalidad de los otros, estaría condenado al deceso inminente.

Este «estar con» no es un acto puntual, aislado, sino que se modifica con el pasar del tiempo. Pero el hecho de que se transforme no implica su desaparición. Varía porque la forma de comunicarse también lo hace. El encantamiento del mundo que posibilita que el recién nacido quede embrujado gracias a esa dotación sensorial que le permite mirar, oler, sentir, tocar y experimentar la bienvenida, o muchas veces por desgracia el rechazo, de los otros, abre paso a una nueva forma de embrujamiento y de atracción cósmicas: la palabra y el relato. Gracias a ellos, el lenguaje afectivo-emotivo se complementa con el proposicional, lo cual estimula en el ser humano la representación del mundo y la posibilidad de entendimiento con los demás.

Enfatizamos en que el «estar con» no es erradicado. Es más, no puede serlo. Como rotundamente lo afirma Judith Butler, *“la infancia constituye una dependencia necesaria que nunca dejamos totalmente atrás”* (2006: 44). Si bien la educación puede contribuir a que el ser humano desarrolle su autonomía, entre otros aspectos mediante la transmisión de un lenguaje proposicional-representacional que él mismo ha creado, nunca puede omitirse que lo esencial de la educación es ser una actividad cuya humanidad le viene dada precisamente por la actualización de ese «estar con», condición ineludible del ser humano que en un primer momento se manifiesta como requisito para sobrevivir y, en un segundo, para vivir, es decir, para dotar de sentido su mundo y su existencia.

*“Comprender la opresión vital es precisamente entender que no hay manera de deshacerse de esta condición de vulnerabilidad primaria, de ser entregado al contacto con el otro, incluso cuando —o precisamente cuando— no hay otro y no hay sostén para nuestras vidas”* (Butler, 2006: 44). Con esto, queremos insistir en que la educación como acción imprescindible para el ser humano, es ante todo un «estar con», un acto de acogida, de hospitalidad y de sensibilidad ante la presencia del otro que, con independencia de su edad, jamás dejará su condición de «infante».

Como consecuencia de lo anterior, estamos profundamente convencidos de que todo acto educativo tiene su origen en una forma de mirar. Tan importante como la realidad que contemplamos es el lente a través del cual lo hacemos. Para nosotros, la educación es una forma de mirar. Por un lado existe la mirada nociva, cosificadora, depredadora, planteada, sin tapujos, por Sartre en su obra *A puerta cerrada*, la cual lo condujo a concebir a los otros como el infierno (2004). Por otro, existe una mirada, propuesta por autores como Levinas (1963, 1991, 2002) y Van Manen (1998, 2004) por ejemplo, que en vez de instrumentalizar al otro, manifiesta su sentido de hospitalidad, de acogida, de respuesta ante el sufrimiento, ante el llanto del otro, hasta el punto de hacerlo su causa, y desvivirse por él. Es el momento en el que, como dice Ernesto Sábato, la presencia del otro nos sacude y nos alienta (2000). En términos de Levinas, la educación sería una mirada que acaricia, es

decir que no procura reducir al otro a un ente satelital de la mismidad o a una extensión de su ser o para su ser. En este caso, la educación dejaría de ser caricia y se convertiría en agarre. Hermosamente lo expresa el filósofo lituano: “*La caricia no busca dominar una libertad hostil, hacer de ella su objeto o arrancarle un consentimiento*” (Levinas, 2002: 268). En el momento en el que la mano deja de deslizarse suavemente por el otro para cerrarse, la caricia degenera en agarre y hace del otro un objeto sin pedir su consentimiento. La educación como «estar con» es una relación de alteridad, de descentramiento, de respuesta, de renuncia a instrumentalizar al otro, a quien se le reconoce su infinita valía por su plena otredad, no por los beneficios que pueda representarnos, por un pacto que nos obligue o por su relatividad, es decir por su estatus o su rol, dependencia o relación con alguien o algo (Levinas, 1991). La madurez y la ética de los educadores se manifiestan, precisamente, en la toma de conciencia de que “*los niños no están ahí principalmente para nosotros. Somos nosotros quienes estamos ahí principalmente para ellos*” (Van Manen, 2004: 17). Cuando la relación pedagógica se diluye para dar lugar a la dependencia, el educador, tristemente, termina sustituyendo el «para-otro» por el «para-sí», hecho que, en términos de Levinas, permitiría la irrupción de la «totalidad» y la relegación de la «infinitud».

c) ***La educación es una apuesta por «ser»***

Habiendo dejado clara la que para nosotros es la condición de posibilidad de la educación, paso brevemente a expresar, de la mano del antropólogo catalán Lluís Duch, la que consideramos la principal finalidad de la misma, sin la pretensión de agotarla. Si anteriormente mencionamos que la educación es una relación que acaricia y no agarra, ahora diremos que el horizonte teleológico de la educación como «estar con» es permitirle al otro la *praxis* de dominación de su contingencia (Duch, 1997). Entre otras acepciones, por «contingencia» entendemos que nuestra vida como seres humanos es indeterminada, que si bien nuestra estructura nos impide construir la existencia al margen de nuestro genotipo y del entorno cultural, estos factores no nos clausuran como sistemas ni nos encorsetan bajo principios esencialistas y arquetípicos, sino que admiten que nos deslicemos a la maravillosa posibilidad de desarrollar y proyectar la existencia, mediante un despliegue de la libertad y el deseo. Si es cierto, como afirma Hannah Arendt (1996), que nuestra vida es una tensión permanente entre pasado y futuro que acontece en el presente, lo que significa que sólo podemos construir nuestra existencia desde la tradición que heredamos, no lo es menos que nuestra condición humana nos impele a soñar, esto es a no quedar nunca atados a un código genético, a una tradición, a un lugar (Bloch, 2004).

Dice Levinas: “*La caricia busca, más allá del consentimiento o la resistencia de una libertad, lo que no es aún, un «menos que nada», cerrado y que dormita más allá del porvenir y, en consecuencia, que dormita de modo muy distinto de lo posible, el cual se ofrecería a la anticipación*” (2002: 268). Si la educación se manifiesta en primer momento como un «estar con» acogedor y hospitalario es porque concibe que las innumerables posibilidades que dormitan en el ser humano, al igual que las yemas vegetales, sólo podrán actualizarse mediante un clima apropiado, que le permita exhibir toda su variedad y colorido. La educación es la *praxis* con la que cuenta éste para dar respuesta al dilema existencial y al diálogo interior que acontece en él y que tan bellamente expresó Shakespeare, por medio de *Hamlet*, como cuestión ineludible: “*Ser o no ser*”. La contingencia implica que el ser humano jamás podrá suprimir en su existencia la aparición del dilema hamletiano: porque hay contingencia podemos «ser», pero también por causa de ésta, podemos «no ser». «Ser», de acuerdo con lo dicho, es tomar conciencia de que conjuntamente con lo heredado, se halla el sueño, ese que hace que no exista simetría entre la vida y el mundo, que, como dice Mèlich,

haya “*siempre una especie de fractura, de hiato o de fisura entre la vida y el mundo que nunca podrá ser saturada*” (2010: 18). En términos de Van Manen, es tomar conciencia de que si bien somos nosotros los que estamos para los niños, ellos “*nos llegan con un don: el don de experimentar lo posible. Son niños porque están en el proceso de llegar a ser. Experimentan la vida como una posibilidad. Los padres y los profesores actúan con sentido pedagógico cuando le muestran a propósito al niño formas posibles de ser*” (2004: 17).

Como consecuencia de lo anterior, consideramos que la educación está atravesada por una mirada esperanzada y esperanzadora, ya que, aunque acepta que no tenemos la oportunidad de controlar la aparición de la contingencia, admite la posibilidad de responderle desarrollando en nosotros una razón imaginativa que nos permita no ser “*un mero pedazo de la naturaleza sometido a sus leyes*” (Kant, 1999: 63) o, en otras palabras, trascender la visión de la existencia como una simple correspondencia con lo heredado a nivel biológico y cultural. Luego, la educación es una opción por «ser» con sentido, por una superación de la existencia como «pasión inútil» (Sartre), ya que como afirma Hannah Arendt (1993), la vida del ser humano, aunque ha de extinguirse, está llamada a comenzar permanentemente.

**d) *La educación favorece la concepción de la vida como comienzo***

Si la vida es un comienzo incontenible es, en parte, porque la educación nos enseña a verla como posibilidad y efecto de las propias decisiones. Si el camino se configura por las curvas, nuestra vida lo hace por la calidad de las decisiones. Es necesario asumir nuestra vida y tomar conciencia de que somos lo que decidimos. Obviamente todos habitamos un contexto y contamos con una historia y unas vivencias que si bien influyen en nuestro devenir existencial, no lo determinan. Es aquí donde la educación cobra sentido, pues le permite al ser humano tomar conciencia de la libertad como facultad para elegir un modo de vivir, en vez de quedar ligado a uno solo como los animales. Desde una perspectiva antropológica, lo anterior tiene una consecuencia para el ser humano y es constituirse no sólo en un ser histórico, sino en un ser hacedor de la historia, que tiene en sus manos la posibilidad de construir su presente y su futuro a través de su accionar permanente. Como postula Sartre el hombre es el único ser “*consciente de proyectarse hacia el porvenir*”, [...] “*ante todo un proyecto que se vive subjetivamente*” y será [...] “*ante todo lo que habrá proyectado ser*”. Por eso, “*sólo hay realidad en la acción [...], el hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza, no es por lo tanto más que el conjunto de sus actos*” (1998: 13).

**e) *La educación es la lucha contra la fatalidad y la condena al eterno retorno***

Asimismo, la educación es esperanzada y esperanzadora porque es la lucha frontal contra la fatalidad, al favorecer la ruptura de esos ciclos que condenan la existencia a un eterno retorno que imposibilita visionar y alcanzar mundos diferentes. Reiteramos, es una mirada que erosiona, que demuele las ataduras de un supuesto destino que no presagia al ser humano vocación de infinito, es decir de transformación y recreación permanentes.

Cuanta subvaloración hay de los educandos cuando falazmente justifican, o peor aun justificamos nosotros como educadores, sus acciones por factores históricos, familiares, poblacionales, etc. Creemos que es uno de los momentos en los que más claramente nos situamos en las antípodas de nuestra misión como educadores. Si es verdad que son parte de la vida, también lo es que lo asombroso del ser humano radica en la plasticidad, la modificabilidad, la capacidad que tiene para adaptarse al mundo de una manera activa,

no pasiva. Concebimos al hombre como un ser que inserto en un medio concreto y, por tanto, limitado, puede optar por un proyecto de vida en el que tengan cabida numerosas posibilidades que lo ayuden a construir positivamente su existencia y la de quienes lo rodean.

*f) En torno a la calidad educativa*

Finalmente, quisiéramos hacer un par de comentarios en torno a la calidad educativa. Es claro que actualmente, el discurso sobre ésta ha cobrado suma relevancia. Pese al acuerdo social que hay en torno a la necesidad de promover una educación de calidad, no existe univocidad en su conceptualización. Es así como, *grosso modo*, podemos identificar, siguiendo a Gairín (2003), tres enfoques que se han erigido a la hora de intentar explicarla. El primero es el técnico, el cual concibe la calidad educativa en términos de correspondencia entre los factores institucionales y una serie de patrones definidos previamente, merced a investigaciones que se enfocan en el descubrimiento de los rasgos presentes en los centros educativos que obtienen un buen producto (aprendizajes) o una optimización de los recursos. El segundo enfoque es el interpretativo simbólico, el cual afirma que la calidad es una construcción cultural de quienes son parte activa y fundamental de las organizaciones. Finalmente, el crítico, cuya concepción de calidad pivota sobre la convicción de que los centros escolares deben cumplir con los cometidos que la sociedad demanda de ellos.

Si bien estos enfoques son importantes a la hora de abordar un tema tan complejo, en cuanto permiten vislumbrar principios y orientaciones para la actuación, a partir de unas asunciones epistemológicas sobre la calidad y la realidad misma, nos queda la duda de por qué no preguntarnos por el sustrato de la calidad. Para nosotros, éste está constituido por la ética, la cual, en nuestro concepto, se concreta, en la línea de Levinas, como un acto de responsabilidad responsiva ante la demanda del otro.

La calidad nace de una respuesta y ésta, a su vez, nace de una convicción profunda que se objetiva en el ser.

#### 4. A manera de cierre

*a) El eterno retorno.*

Nadie duda de la importancia que a nivel individual y social tiene la educación en y para la vida de los seres humanos. Motivaciones de índole económica, política, antropológica, cultural, psicológica y social han impelido a éstos a conservarle su puesto en la palestra para discutir sobre ella, hecho que resulta positivo en cuanto reconoce la complejidad y el dinamismo como parte de sus atributos. Sin embargo, colonizados por la lógica de la razón instrumental que fervientemente denunció Horkheimer (1973), existen quienes han intentado imponer un discurso monolítico y hegemónico con pretensiones de reducirla a mera técnica. Si bien reconocemos el derecho y la importancia a hacerlo para intentar *“pronosticar una cierta evolución de los sujetos que se hayan expuestos a una concreta actuación pedagógica”* (Asensio, 1997: 22), no estamos de acuerdo con quienes procuran restringir la educación exclusivamente a su dimensión técnico-científica, no sólo porque desconocen los atributos de incertidumbre, imprevisibilidad y autocreación propios de la condición humana, sino también porque la tornan en una actividad fría, mecánica y calculadora, desprovista de lo que en nuestro concepto es la estructura subyacente y configuradora



del sentido de cualquier acto educativo, a saber: el «estar con», la relación, no queriendo significar con esto, como ya lo hemos desarrollado, que toda relación sea educativa.

La educación sería, por tanto, una actualización de ese «estar con». Para que un proceso pueda ser calificado de «educativo», es decir para que deje aflorar las subjetividades de quienes intervienen en él, es necesario trascender el enfoque psicoestadístico que nos impele a concebir a los seres humanos como meros hechos. Cuando esto sucede, nos lo explica Van Manen, los seres humanos se tornan en *“criaturas que se coleccionan y se clasifican”* (2004: 25). Sabemos cuántos años tienen los educandos, cuánto miden, cuánto pesan, de qué color es su piel, dónde está ubicada su vivienda, cuáles son sus resultados académicos y cuál es su vía cognitiva de aprendizaje por mencionar algunos aspectos, pero no dejan de ser más que meros hechos. Como bien lo decía Husserl (1991), una ciencia de hechos sólo crea hombres fácticos. La educación debe sobrepujar el enfoque anterior, lo que no implica su marginación, para transitar al *“mundo de las pequeñas criaturas [...] lleno de fenómenos misteriosos”*. Es el mundo en el que *“la capacidad de sorprenderse y sobre-cogerse ante la naturaleza y de reverenciarla en todos sus aspectos”* (Van Manen, 2004: 25) hace su eclosión. Es la dimensión en la que se despierta ese «interés profundo» por el otro, médula de la esperanza pedagógica, es decir de una forma de ser que, como asegura Van Manen, nos confiere *“paciencia, tolerancia y fe en las posibilidades de nuestros niños”* para *“labrarse su propia vida”* (2004: 85).

Una de las variables fundamentales en la Estadística es la representatividad de la muestra. La educación trasciende esta lógica. Para quienes actúan bajo la lógica de la estadística, uno es nada; en cambio para quienes educan, uno es todo, debido a la inconmensurabilidad y al carácter invaluable del ser humano. Es esa creencia del valor infinito del otro la que moviliza la solicitud y el tacto pedagógicos, la que nos arrastra a salir de nosotros mismos y a vencer la indiferencia para ser sensibles, diligentes y responsables de él. Es esa convicción la que, como diría Mèlich, en concordancia con la ética levinasiana, nos lleva a metamorfosear el tiempo y el espacio, dejando de ser meras extensiones físicas, susceptibles de reducción a términos matemáticos, para convertirnos no sólo en *“el horizonte ontológico del ser del ente, sino en un modo más allá del ser”* (Levinas, 1963: 68), esto es como un acto de verdadera estadía con el otro, de descentramiento, de relación cara a cara, de responsabilidad responsiva ante la demanda del otro. El tiempo deja de ser un mero tiempo *cronológico* para devenir en tiempo *kairológico*, en horizonte de sentido. De aquí que en cada situación, como nos lo plantea Van Manen, el educador se pregunte:

¿Qué debe ser de este niño? ¿Cómo incide este suceso en su vida? ¿Qué significado tiene para él? ¿Qué debería decir yo y cómo tendría que actuar para asegurarme de que aprende de esta experiencia? ¿Cómo puedo darle la oportunidad a esta persona de que viva como el joven que es? ¿Cómo puedo educarle para que llegue a ser un adulto responsable?

(Van Manen, 2004: 10).

Existe, por tanto, un tránsito de una mirada psicoestadística a una mirada que espera, dignifica, alienta y embellece todo lo que contempla, esa mirada que metamorfosea la realidad al permitir que el extraño se vuelva cómplice (Mèlich, 1994). Aquí el eterno retorno del encantamiento del mundo del que nos habla Cyrulnik vuelve a acontecer, pues esta mirada sólo es suscitada por otra mirada. Sólo mira con hospitalidad quien haya sido

mirado con hospitalidad. Alguna vez le dijo Estanislao Zuleta, un filósofo colombiano, al escritor William Ospina:

¿Sabes cómo nos hacemos humanos? Al nacer no somos más que criaturas de la naturaleza, un poco más despojadas de instintos que otras. ¿Qué crees que nos hace acceder a la cultura, que nos incorpora a la humanidad? Es la mirada de los otros. La expectativa de nuestra madre, la aceptación de quienes nos reciben en el mundo. Esa expectativa, esa mirada, configura en nosotros un ser posible. Viéndonos en sus ojos llegamos a ser como ellos.

(Ospina, 2013: 1)

**b) *La educación como proceso de ida y vuelta***

Lo curioso del asunto es que la solicitud y el tacto pedagógicos, asentados sobre “*una determinada forma de ver, escuchar, reaccionar*” (Van Manen, 2004: 17), responder, reconocer, estar y ser no sólo ante la individualidad, sino ante la singularidad del otro tienen un carácter de reciprocidad. Es decir, lo que, en un primer momento, es un acto de acogida y deferencia en el cual se derrocha la propia existencia para que la vida crezca en los demás, termina por retornar a la propia trama vital para recordarnos que hay una característica básica en la vida del ser humano, de la cual jamás podremos prescindir porque es inherente a nuestra condición: la itinerancia. Esta palabra, procedente de la lengua latina, significa camino, viaje, marcha. Pone de manifiesto la condición de movilidad, dinamismo y transformación. Razón tenía Heráclito, el filósofo griego, cuando afirmó que “*nadie se baña dos veces en el mismo río porque sus aguas no son las mismas*”, aforismo con el cual puso de manifiesto que, paradójicamente, lo único que pervive en la vida del ser humano es el cambio.

Por consiguiente, nos impide obliterar que lo propio de nuestra condición humana es el aprendizaje, ya que como asevera Mèlich, el ser humano “*nunca es de un modo definitivo*” (2002: 14). El aprendizaje es el que nos regala esta conciencia y la sensibilidad necesarias para ser de un modo diferente. Aprendemos para transformarnos, para renovarnos, para recrearnos incontinentemente. Como docentes que libremente hemos optado por la enseñanza, no podemos perder de vista que como sostiene Paulo Freire, “*el enseñar no existe sin el aprender*”, realidad que trasciende el mero hecho de que “*el acto de enseñar exija la existencia de quien enseña y de quien aprende*” (2005: 28). La humildad que nos propicia concebirnos como educadores y como educandos es aquella que nos permite y exhorta a repensar lo pensado, a cuestionar lo que sabemos, a valorar la curiosidad de nuestros estudiantes como un nicho para encontrar sugerencias, preguntas inéditas y explorar formas alternativas de ver el mundo y la vida, acciones que, en última instancia, impiden que nos anquilesemos en un conocimiento que se considere inmune al error o la ilusión. Asimismo, nos posibilita tomar conciencia de que:

... la propia madurez nunca es un proyecto concluido. La vida nos pregunta constantemente la forma en que hay que vivirla. ¿Es esto lo que debo hacer con mi vida? ¿Es así como debo emplear el tiempo? Nadie puede recordarnos estas preguntas con más fuerza y más inquietud que un niño. Todo lo que se requiere es observar y aprender de ellos. En esto, ellos son nuestros maestros.

(Van Manen, 2004: 17)

De aquí que como docentes, estemos llamados al estudio y a la comprensión no sólo de los libros, sino del mundo y, muy especialmente, de nuestras propias vida y de las de nuestros estudiantes. Dicha apetencia exige de nuestra parte una susceptibilidad singular por la curiosidad, la paciencia y la tenacidad indispensables para reconstruir constantemente el mundo que habito.

A partir de lo anterior, podemos deducir por qué Van Manen afirma que la solicitud y el tacto no son meras destrezas que se aprenden, sino formas de ser y de estar, que denotan un compromiso sincero y auténtico con los otros. Cuando la solicitud y el tacto no son manifestaciones del propio ser, cuando no tienen dirección de adentro hacia afuera, sino que responden a lo que Goffman (2009) llama la representación teatral de la persona en la vida cotidiana, es imposible que los demás dejen de captar las ambivalencias que estamos irradiando.

La solicitud y el tacto pedagógicos son, en el fondo, formas de ser porque nacen en los educadores de un cuestionamiento personal e intransferible sobre el sentido de la propia vida. Sin éste es imposible que ofrezcan una idea *“sobre qué clase de vida merece la pena vivir y qué tipo de madurez merece los esfuerzos que suponga alcanzarla”* (Van Manen, 2004: 66). Por eso, *“somos lo que enseñamos”*. No sólo es enseñar, es encarnar, vivir, ser lo que se enseña. *“Lo normal es que el «auténtico» profesor de Literatura no sólo le guste leer, escribir y llevar la poesía bajo el brazo mientras se toma el café de media mañana; el «auténtico» profesor de Literatura no puede evitar poetizar el mundo, es decir, pensar en la experiencia humana a través del poder encantador de las palabras”* (Van Manen, 2004: 69).

### Referencias bibliográficas

- ARENDDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARENDDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ASENSIO, J. M. (1997). *Biología y educación*. Barcelona: Ariel.
- BLOCH, E. (2004). *El principio esperanza* (Vol. 1). Madrid: Trotta.
- BUTLER, J. (2006). *Desbacer el género*. Barcelona: Paidós.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CRESPO, J. M (2011). “El educador competente”. En: Cantón y Pino-Juste (coords.). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza, 41-55.
- CYRULNIK, B. (2003). *El encantamiento del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo: una historia natural del apego*. Barcelona: Gedisa.
- DUCH, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

- ESCUADERO, J. M. (2010). "Selección y evaluación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (2), 201–221.
- FREIRE, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores
- FREUD, A. (1971). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Buenos Aires: Paidós.
- GAIRÍN, J. (2003). "Calidad: un discurso y prácticas contradictorias". En: Gairín y Casas (Eds.): *La calidad en educación*. Barcelona: Praxis, 25-71.
- GAIRÍN, J. (2011). "Formación de profesores basada en competencias". *Bordón*, 63(1), 93–108.
- GIMENO, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- GOFFMAN, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HORKHEIMER, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- HUSSERL, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y de la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- KANT, E. (1991). *Pedagogía*. España: Akal.
- KANT, E. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- LEVINAS, E. (1963). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- LEVINAS, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- LEVINAS, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- MAS, O. (2011). "El profesor universitario: sus competencias y formación". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 195–211.
- MAS, O. y TEJADA, J. (2013). *Funciones y competencias de la docencia universitaria*. Barcelona: Síntesis.
- MÈLICH, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- MÈLICH, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- MÈLICH, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- OSPINA, W. *La amistad y el saber*. [Recuperado el día 6 de julio de 2013]. <<http://www.auladecastellano.com/amistadsaber.html>>

- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- SÁBATO, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral.
- SARRAMONA, J. (2006). *Debate sobre la educación*. Barcelona: Paidós.
- SARTRE, J. P. (1998). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Losada.
- SARTRE, J. P. (2004). *A puerta cerrada, La puta respetuosa, Manos sucias*. Buenos Aires: Losada.
- SCHRÖDINGER, E. (1998). *Mi concepción del mundo*. Barcelona: Tusquets Editores.
- SIMONS, H. (1999). "La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: en apoyo a las escuelas democráticas". En: *Volver a pensar la educación* (Vol. II). Madrid: Morata, 220-242.
- STENHOUSE, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- STENHOUSE, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TEJADA, J. (2002). "La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación". *Educación*, 30, 91-118.
- TEJADA, J. (2006). "Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior". *Revista de Educación*, 340, 1085-1117.
- TEJADA, J. (2009). "Competencias docentes". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- TEJADA, J. (2013). "Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-84.
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- VAN MANEN, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- YAÑIZ, C. (2008). "Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-14
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo*. Madrid: Narcea.