



Viaje, conversación y tacto Consideraciones del sujeto docente desde la experiencia

Daniel Alejandro Jiménez Gallego
daniel.jimenez0494@gmail.com

Soy estudiante de la Maestría en Educación. Se me hace fácil el apreciar con detenimiento lo increíble que puede ser la vida cotidiana.

1. Introducción

La figura del docente puede llegar a ser cuestionable. Sea cual sea el lugar en el mundo o las condiciones históricas que le preceden, implican para esa figura, un cúmulo de condiciones complejas que pueden determinarlo o difuminarlo; porque encarna, quizás erradamente, un imaginario que continúa divulgándose con cierta ligereza. Santiago y Fonseca (2016) exponen sobre esto, las complejidades que suponen determinar al “buen profesor” y al cúmulo de imaginarios que existen, no solo por fuera de aquellos que perciben la labor que realizan sino también dentro del propio gremio profesoral y sus formas de corresponder y corresponderse en su práctica laboral.

2. Desarrollo

Al docente puede considerársele de varias formas. La primera, como la imagen representativa de una elección pasional por lo educativo y formativo (Jordán y Codana, 2019), puesto que la elección formativa de los sujetos que eligen la profesión docente como su eje de formación, atraviesan un discurso relacionado con el ímpetu de la educación, una emoción particular por el contacto social y por la responsabilidad tanto ética y como humana que trae consigo el representar el papel de docente. Ya Gabriela Mistral (2017) manifestaba en su palabra que el docente se compone de amor y confianza por una tarea, siempre inconclusa, de ser ayudante en la escritura de la vida del otro.

Una segunda forma de considerar al docente es, como un sujeto que en el devenir de la historia ha tenido un lugar político y social que ha venido desapareciendo y perdiendo valor, tal y como menciona Esteve (1994) en *El Malestar docente*; en cuyas líneas ha enlistado condiciones que han causado que los docentes sean percibidos como sujetos problemáticos que cargan en sus espaldas los efectos de la transformación de los agentes sociales. Agentes como la familia, las comunidades y los grupos sociales han delegado en la escuela y en sus docentes tareas que eran de su responsabilidad, a pesar de que la escuela, como territorio hegemónico del saber, ha perdido poder. Los docentes, al parecer, son los principales responsables de la decadencia de la calidad en términos de su propio discurso pedagógico. Al docente se le puede castigar o valorar fácilmente.

Y hay una tercera consideración sobre su rol, porque como sujeto es tanto tránsito como formación. Tránsito porque el docente también habitó la escuela como estudiante, pudo recorrer los espacios a los que retorna, ahora, como un ente formador y de poder (Cillo, 2015). Pero no solo que recorrió la escuela y retorna a ella tras el paso de su formación académica primaria y secundaria, sino que,

en la mayoría de los casos, ha recorrido la educación superior, nutriéndose de los discursos pedagógicos históricos y globales; transformando al docente, tal y como se espera de la formación misma, en un sujeto que puede dar cuenta de la escuela tanto por dentro como por fuera. Es así como se configura la experiencia del docente, producto del devenir, de su existir en el tiempo en conjunto con su proceso de tránsito escolar y formativo.

Iniciaba esta reflexión considerando la complejidad histórica y social que trae consigo el docente, y, en búsqueda de precisarla, sería pertinente entender el territorio como un determinante de estas formas de concepción del docente. En aquella en donde he situado mi mirada ha sido en la ruralidad, no solo porque ha sido parte de mi propio desarrollo profesoral, sino porque trae, además, una serie de cargas sónicas que lo han determinado como un contexto sobre el que es posible apreciar una serie de carencias apremiantes; pero, a su vez, también se pueden construir reflexiones que dan cuenta de una dinámica distinta frente a la misma educación urbana. Ambas, educación urbana y rural, no son antagonistas, sino que son espacios territoriales cuyas dinámicas particulares determinan el tipo de sujeto construido y deconstruido del que se encarga la escuela con sus propias preocupaciones.

Las tres formas de consideración del docente, -la pasional, la histórica y la formativa- no son excluyentes una de la otra; al contrario, son secuenciales y permean al sujeto que educa de forma continua y en paralelo. Sobre él habrá un cuestionamiento si aquello que realiza como profesión supera o no unas expectativas personales relacionadas con el gusto personal o el deseo inherente de transformar o dejar huella en el otro, de la misma forma que se sitúa en un momento en el tiempo, cuyas condiciones y consideraciones están ligadas a un contexto y al compendio de características que lo rodean.

Pero también el sujeto que forma es un sujeto formado que da forma, que se construye en tanto coexiste con los otros y que discurre en el discurso de la cotidianidad, en el que devienen los días. Es en este conjunto que, tres escritores dan pie a sus propias meditaciones sobre la experiencia del docente en el devenir: Mèlich, Bárcena y Larrosa en su texto *Pensar la educación desde la experiencia* (2006). A través de su escritura conjunta, emprenden una búsqueda por proponer una vía de valoración de la experiencia del docente que permita comprender, desde tres posturas distintas, su relacionamiento con el otro que lo caracteriza como sujeto pasional, histórico y formador. Es este texto el que da pie a las reflexiones que sitúo en el presente artículo.

Al leer el texto de estos tres autores nos encontramos con una preocupación inicial: la inminente presencia de la incertidumbre que ha generado la incipiente

desaparición de la hermenéutica del discurso pedagógico; enmarcándola así, con distancia de los discursos del cuerpo, la experiencia y la subjetividad, en otros discursos en los que se atraviesan la regla, la normativa y la rigurosidad científica que, sin dudar de que la tenga, han traído consigo cargas que no pueden ser atendidas con un preciso interés por la verdad como una empresa completamente legítima. Por ejemplo, Blanco (2019) realiza un rastreo sobre las implicaciones discursivas y retóricas que aparecen en artículos de investigación de algunas universidades de Colombia y Venezuela situando en ellas un ideal científico de la escuela, demostrando la amplitud y divulgación que ha tenido este tipo de discursos sobre el accionar pedagógico, trayendo ventajas en la divulgación científica que promueven las universidades y sus facultades de educación, pero problematizando el campo de acción de sus propias facultades, debilitando el accionar de las ciencias humanas y sus posibles formas investigativas.

Desde otras miradas más ontológicas y hermenéuticas, podemos concebir que, la pedagogía trae consigo una experiencia sensorial y corpórea, que configura a los sujetos que la experimentan a través de la educación. No son escasos los discursos que enmarcan la educación en un andamiaje en el que los objetivos, las competencias, las estrategias y los programas son el centro de la práctica pedagógica, pero el viraje es que estos tres autores intentan construir un camino que no desconfigure al humano que siente, actúa y reflexiona la escuela desde el cuerpo y su devenir.

Podemos situar estos discursos de la búsqueda de objetivos en autores como Viviane y Gilbert de Landshere, quienes escriben en 1977 la primera edición de *Objetivos de la educación*, un compendio en el que sitúan taxonomías, reflexiones y metodologías que permitan establecer un horizonte sobre el que debe formar la escuela. Este es solo uno de los textos que existen sobre la práctica de una pedagogía normativa y taxonómica, pero hay muchos más que a la fecha son el centro de debate discursivo en escuelas como Guildford (1950), Bloom (1956), Marzano (2007) o Camperos (1992) que nutren la educación de discursos desde la psicología, la sociología, la psiquiatría o la medicina.

Pero en Mèlich, Bárcena y Larrosa hay una posibilidad distinta, no hay una taxonomía, o no existe la intención comunicativa de fundamentar la reflexión sobre la experiencia en un campo que desmerite el accionar científico o de negación frente a la influencia de otras disciplinas y ciencias, es un reconocimiento al devenir que produce una experiencia del mundo que, inexorablemente, tiene presencia entre los sujetos que coexisten en la escuela. Los tres autores plantean momentos, a los cuales he llamado El viaje, La conversación y El tacto.

Comienzan su escritura con el establecimiento de una triada que llaman –la del viaje, la de la salida al exterior y la del comienzo– en un intento de pensar la educación como acontecimiento” (2006. p. 3). La experiencia a la que nombra como Viaje es descubrirse siendo parte de la historia;, de los acontecimientos que narra la escuela y sus actores alrededor del mundo de afuera que, habitan ellos y otros, y que, en ese espacio de adentro, se analizan intentando racionalizar el mundo y su devenir. Ese viaje que se emprende, que transita el docente, es el de verse atravesado por dos mundos: el que ha recorrido producto de la formación y al que llega cuando se enfrenta a la tarea de formar. Es en el docente en quien se encuentra una historia de formación y de formador. Esa es una de las consideraciones con la que iniciábamos este texto, la del docente como agente histórico.

Si nos encontrásemos con la noción de Bárcena (2006) sobre el viaje, en la que piensa el docente como el primer sujeto que lo emprende tanto fuera como dentro de la escuela, observaríamos que hay un peligro inminente en la razón de las ciencias por poner la luz en aquello que, en principio, podría pensarse como oscuro y oculto alrededor de las formas de explicitar el acontecer cotidiano de la escuela, con sus procesos y dinámicas incuantificables, concluyendo que

Desde la mentalidad moderna diríamos: un mundo ordenado es aquel que sabe con seguridad (sin ambivalencia ni incertidumbre) cómo continuar. Desde el lenguaje de la experiencia decimos: *incipere no discitur*, “no se aprenden los comienzos”. ¿No se aprenden o no se enseñan?, ¿se dicen o simplemente se muestran? (p.4)

Bárcena encuentra en el misterio de ese viaje del docente, un proceso de descubrimiento y exploración que no es cuantificable, y es que no debe serlo. La experiencia como un proceso inmaterial e insustituible le pertenece a cada sujeto porque es a través del tiempo, de los acontecimientos, y hasta de los momentos de ocio y completa pesadez, que cada sujeto se constituye, se construye y reconstruye en sus propios discursos, en la palabra que no se revela con inmediatez. No hay un comienzo que asegure con completa certeza en qué momento se ha emprendido el viaje, solo supuestos hacia la adquisición de la consciencia de sí, que no pueden develarnos por completo la claridad de los recuerdos. ¿Cuándo se emprende a ser docente? ¿Acaso es cuando alguien decide por sí mismo un proceso de formación académica en licenciaturas y formación complementaria? ¿Es ese acaso el inicio? No sólo podemos cuantificar como sujetos el inicio de nuestra historia, porque ni nuestro propio nacimiento revela nuestro origen, sino que además somos el producto inmaterial del pensamiento de nuestros padres en los anales de un instante en la memoria.

Somos docentes, o asumimos ese rol, no solo como justificación profesional a un cargo, sino porque, sin profundizar o sobrepensarlo, nos hemos visto encarados a la idea de formar al otro mientras en ese proceso nos formábamos a nosotros mismos. El viaje siempre inicia, sin iluminar completamente el punto en la historia en el que da comienzo. Hay en este desconocimiento un sentido poético: podemos inventarnos desde la conversación que establecemos, no solo desde lo educativo y lo formativo, sino desde lo humano.

Después de vernos embarcados, en ese viaje sin punto claro de inicio, en ese viaje de ser docentes y, el de habitar el mundo, es que, en palabras de Larrosa, nos vemos atravesados y descubiertos por el lenguaje. No es solo que usemos la lengua como mecanismo comunicativo y relacional, sino que somos lenguaje en su máxima expresión. Atendemos al mundo y sus realidades desde la forma en la que nuestro lenguaje lo expresa. La educación es el vehículo en la que establecemos una vía de acceso al mundo, el mundo que alguien más ha visto y recorrido, y que se nos revela como posibilidad; es esa la forma en la que interactúa la diada maestro-estudiante, la dialéctica primigenia de una conversación sobre el mundo que habitamos para cultivar el mundo que somos.

No podemos negar el carácter complejo que supone establecer un punto de intersección entre dos personas que han visto el mundo y su porción bajo dos perspectivas distintas en una periodicidad igualmente distinta. Maestro y alumno ocupan con su lenguaje una porción de lo que conocen, y atienden al llamado comunicativo de decirse en el otro, esperando que el otro comprenda mi solicitud ante la cual, me descubro interactuando con otro mundo. Ese ejercicio pragmático se desarrolla y ejecuta bajo una conversación.

Para adentrarnos en el concepto de conversación desde lo educativo, es necesario, primero, fijar la mirada sobre un problema existente en esa dinámica; Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), lo explican de forma tácita:

En las últimas décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica. La pedagogía continúa escindida entre los así llamados tecnólogos y los así llamados críticos, entre los que construyen la educación desde la ciencia/técnica, como una ciencia aplicada, y los que la construyen desde la teoría/práctica, como una praxis reflexiva. (p.13)

Ha habido una compleja forma de establecer conversación entre lo que llaman Bárcena, Larrosa y Mèlich, científicos y críticos. Los unos atienden al llamado de la ciencia, la técnica, la eficacia y la calidad educativa; como los llama Larrosa,

es el lenguaje de los didactas, los psicopedagogos, de aquellos que establecen el poder desde el saber. Los otros son los críticos, en cuyo lenguaje se establece la práctica, la igualdad, la libertad, la praxis política; quienes luchan por ser el portavoz de los vencidos y oprimidos, bajo discursos que dan esperanza o que tratan de desmentir los vejámenes de una ciencia instalada.

Larrosa propone esta diada para luego desmitificarla, sobre todo, porque comprende que en el discurso de los extremos solo hay verdades que se sirven a ellas mismas. No hay intento de establecer conversación ni, de sentir que existe, justo en el medio, un lenguaje que se construye entre unos y otros; no desde la técnica y, tampoco desde la crítica, sino desde un “nosotros” del que se pueda ser parte. A la escuela le faltan discursos que le permita tanto a unos como otros poder decirse y sentirse; a encontrar en estos y en aquellos una conexión que, desde el lenguaje y la palabra, se permita cimentar algo distinto.

Para poder establecer la conversación, es necesario “afinar el oído”, ser capaz de establecer en el otro un lenguaje en el que es posible entender el sentido o el sinsentido de lo que nos constituye. Esto nos permitirá escribir, leer, hablar y escuchar desde la experiencia. Afinar el oído posibilita hallarme en la palabra del otro, como quien habita al otro como parte de sí. Esta posibilidad, tal y como lo plantean Bárcena, Larrosa y Mèlich no es exclusiva del maestro o de la escuela, sino de los lazos que se establecen en la práctica cotidiana que supone existir. Pero es innegable que en esta parte que los tres autores contemplan un desdibujamiento de la concepción formadora del docente.

No es concebirlo únicamente como ser formador, sino como sujeto reflexivo que, en su formación es capaz de decirse y desdecirse. De desenmarañar ante el otro (alumnos o docentes, directivos o administrativos) aquello que aparece en él como crítico o científico, sin caer en extremos que lo distancian del lenguaje cotidiano de quien, desde la lengua, construye mundos posibles. Es esta alternativa la concepción del docente formador.

Cerramos de forma contundente con la postura filosófica sobre la ética de Bárcena, Larrosa y Mèlich, en su apartado sobre el tacto; el tercero en la triada viaje-conversación-tacto con el cual encontramos al docente humanizado y pasional. Este capítulo abre de forma tal que se establece en el lector una idea de que somos humanos en la medida en la que el otro influye en nosotros, en otras palabras, la ética:

Una pedagogía de la finitud parte de la idea de que los seres humanos somos ineludiblemente seres en el mundo y, por lo mismo, con los demás, para los demás y frente a los demás. Es lo que quiero expresar con el término

situación. Querámoslo o no, cada uno de nosotros es ineludiblemente un ser en situación y, por lo mismo, en relación con los otros. (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006. p.18)

En cada uno se configura un ser finito en una multiplicidad de contextos en los que se reconfigura su existencia; hay un constante devenir que nos atraviesa, porque vivir produce ambigüedades, contingencias, condiciones de posibilidad. Ese en esa permanente ambivalencia que el sujeto siempre actúa “con referencia a” o “con relación a”. Somos sensibles en la forma más profunda, no tanto porque sintamos o experimentemos el mundo, sino porque somos permeables y producto de la re-creación.

Puede pensarse que estas formas en la que los tres autores establecen un discurso sobre la ética pueden resultar complejas o vastas de filosofía, pero lo hacen adrede; porque encontramos en sus palabras un sentido que entiende el ser desde la pasión, desde el cuerpo herido por el trazo mismo de la existencia. Porque, en suma, existir es un compromiso ético que se establece en tanto nuestro cuerpo manifiesto, nuestra palabra incorpórea y nuestro ser tienen lugar en el mundo; ocupan materia y espacio y, sobre todo, porque se manifiestan, además, en el mundo del otro.

Escribe Mèlich: “En definitiva: la ética es posible porque los seres humanos no somos ni buenos ni malos por naturaleza, sino radicalmente ambiguos, es decir, culturales, históricos, situacionales” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p.19). Participamos activamente del dolor y la muerte del otro, de la misma forma que somos testigos de su felicidad y su vivir. Somos ambiguos porque nuestra experiencia del mundo, nuestro propio devenir no es más que el cúmulo de milagros que se solapan unos a otros a través de la experiencia del otro. Ese instante, ese otro que aparece ante nuestros sentidos, construye en nosotros la noción histórica de nuestro propio acontecer.

Es así como desarrollamos el tacto: la sutil forma de reconocer en el otro la diferencia, cuando validamos al otro y su experiencia en el mundo. ¿No es esto acaso la forma más pasional del docente? ¿No es esta la forma en la que el docente, el maestro, el profesor reconoce su participación en la vida del otro y comprende que su propia carnalidad? La existencia de una pedagogía de la finitud es también el reconocimiento de que nuestros fines son limitados y nuestra presencia una simple ambigüedad.

Establecer tacto, es comprender en nosotros un ser que pueda ser igualmente tocado. Ya decía Van Manen “Tener tacto es ser solícito, sensible, perceptivo,

discreto, consciente, prudente, juicioso, sagaz, perspicaz, cortés, considerado, precavido y cuidadoso. ¿Sería mala alguna de estas características en un educador?" (1998, p.138).

3. Conclusión

No son solo el viaje, la conversación y el tacto, las formas más claras para ejemplificar al docente histórico, formador o pasional; pero es mi intento por dilucidar en la experiencia del docente un sujeto complejo o cuestionable. Puede serlo, pero no dejo de apelar a que, en su construcción histórica como viaje, en su establecer una conversación como formador o su forma pasional como tacto es solo una excusa, tácita o no, de verme reflejado en mi propio acontecer.

No puedo dejar de intentar comprenderme, puesto que, devengo entre la confusión de verme enfrentado a la realidad discursiva de la educación y, a su vez, de intentar escapar de plano, entre la metáfora de poder ser sujeto y docente de formas separadas. Confluye no solamente en mí, sino en todos aquellos que pertenecemos a este gremio, que nos vemos ataviados por ser sujetos cuestionados por su historia, por su formación y su sentir al respecto de la educación. Porque nos es permitido cuestionarnos, desencontrarnos y encontrarnos entre los imaginarios alrededor de la profesión. Somos palabra, presente y situación, porque somos viaje, conversación y tacto.

Referencias

- Bárcena Orbe, F., Larrosa Bondía, J., & Mèlich Sangrá, J.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa De Pedagogía*, (40-1), p. 233-259. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11
- Blanco, C. (2019). Discurso científico en Educación: Análisis retórico y estructural de artículos de investigación de Colombia y Venezuela. *Revista Comunicación*, 28(2-2019), pp. 90-109. <https://doi.org/10.18845/rc.v28i2-2019.4931>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (1 ed.). Longman Group.
- Camperos, M. (1992). *De los fines educativos a los objetivos instruccionales*. Ediciones Anaúco. Caracas.
- Cillo, L. (2015). *El profesor como sujeto pedagógico y político. Una mirada desde las críticas al reproductivismo y las teorías de la resistencia* [Tesis de especialización, Universidad Nacional de General Sarmiento]. Archivo digital. <https://repositorio.ungs.edu.ar/handle/UNGS/244>.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. (3ª ed.) Ediciones Paidós Ibérica

- Jaramillo Ocampo, Diego Armando & Orrego Noreña, Jhon & Echeverri, Luis. (2017). La finitud incierta: ética y alteridad en el pensamiento filosófico de Joan-Carles Melich.
- Jordán Sierra, J. A., Codana Alcántara, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 36, pp. 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Marzano, R. J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* en y Kendall, J.S (1° ed.) California, EE.UU.: Corwin Press.
- Mistral, G. (2017). *Pasión de enseñar: (pensamiento pedagógico)* (1° ed.). Universidad de Valparaíso.
- Santiago García, R., & Fonseca Bautista, C. D. (2017). SER UN BUEN PROFESOR. UNA MIRADA DESDE DENTRO. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (50), 191–208. Recuperado a partir de <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/27>
- Van Manen, M. (1998). *El Tacto de la Enseñanza El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós