4

DE VUELTA A CLASES. ENSAYAR LA ENSEÑANZA

Back to school. Rehearse the
teaching

De volta às aulas. Ensaiar a ensina

Gregorio Valera Villegas

DOI: 10.51862/obsknow.n3a4

Resumen

Ensayar es experimentar, o, en otras palabras, el presenciar, vivir o padecer algo. De ese experimentar o ensayar se puede suponer que se produce y queda un conocimiento. El ensayar se relaciona con un acontecimiento vivido y no con una práctica repetida y prolongada en el tiempo. El ensayo reviste un carácter de acontecimiento que no había sido experimentado antes, o, al menos, no idéntico al anterior, con el cual presenta elementos nuevos o diferentes. En este trabajo presentamos una opción de experimentar la enseñanza que hemos denominado ensayo pedagógico. Para ello, daremos una mirada crítica a ese experimentar con el objeto de que nos sirva de fundamento para una caja de herramientas pedagógicas a proponer. Caja ésta, para la puesta en escena de dicho ensayo, desde la consigna en tono de Simón Rodríguez: ensayar, errar y seguir ensayando. De igual modo, se trata de realizar una fenomenología hermenéutica que combina la comprensión, la interpretación y la aplicación, con énfasis en esta última porque se trata de realizar un ejercicio referido al espacio escolar y a la constitución de esa caja herramientas.

Palabras clave: enseñanza, ensayo pedagógico, experiencia, hermenéutica fenomenológica.

Abstract

To rehearse is to experience, or, in other words, to witness, live or suffer something. From this experiment or rehearsal it can be assumed that knowledge is produced and remains. The rehearsal is related to a lived event and not to a repeated and prolonged practice over time. The essay has an event character that had not been experienced before, or, at least, not identical to the previous one, with which it presents new or different elements. In this paper we present an option to experience teaching that we have called a pedagogical essay. To do this, we will take a critical look at this experiment in order to serve as the foundation for a box of pedagogical tools to propose. This box, for the staging of said essay, from the slogan in the tone of Simón Rodríguez: rehearse, err and keep rehearsing. Similarly, it is about carrying out a hermeneutical phenomenology that combines understanding, interpretation and application, with emphasis on the latter because it is about carrying out an exercise related to the school space and the constitution of that toolbox.

Keywords: teaching, pedagogical essay, experience, phenomenological hermeneutics.

Resumo

Ensaiar é experimentar, ou, noutras palavras, o presenciar, viver o padecer algo. Desse experimentar ou ensaiar se pode supor que se produz e fica um conhecimento. O ensaiar se relaciona com um acontecimento vivido e não uma prática repetida e prolongada no tempo. O ensaio reveste um carácter de acontecimentos que não tinha sido experimentado antes, ou, ao menos não idêntico ao anterior, com o qual apresenta elementos novos ou diferentes. Neste trabalho apresentamos uma opção de experimentar o ensino que temos denominado ensaio pedagógico. Para ele, daremos uma olhada crítica a esse experimentar com o objetivo de que nos ajude como fundamento para uma caixa de ferramentas pedagógicas a propor. Caixa esta, para a posta em cena de dito ensaio, desde a ordem em tom de Simón Rodríguez: ensaiar, errar, e seguir ensaiando. De igual maneira, se trata de realizar uma fenomenologia hermenêutica que mistura a compreensão, a

interpretação e a aplicação, com ênfase nesta última porque se trata de realizar um exercício referido ao espaço escolar y à constituição dessa caixa de ferramentas.

Palavras chave: ensino, ensaio pedagógico, experiência hermenêutica fenomenológica.

Ensayar es experimentar¹, o, en otras palabras, el presenciar, vivir o padecer algo. De ese experimentar o ensayar se puede suponer que se produce y queda un conocimiento. El ensayar se relaciona con un acontecimiento vivido y no con una práctica repetida y prolongada en el tiempo. El ensayo² reviste un carácter de acontecimiento que no había sido experimentado antes, o, al menos, no idéntico al anterior, con el cual presenta elementos nuevos o diferentes.

En este trabajo presentamos una opción de experimentar la enseñanza que hemos denominado ensayo pedagógico. Para ello, daremos una mirada fenomenológica hermenéutica crítica a ese experimentar con el objeto de que nos sirva de fundamento a una caja de herramientas pedagógicas a proponer. Caja esta para la puesta en escena de dicho ensayo, desde la consigna de tono rodriguiana: ensayar, errar y seguir ensayando.

1 Para fines de nuestro trabajo, experimentar no tiene que ver con experimento. Ni, por consiguiente, con la prueba de hipótesis; ni tampoco con manipulación de variables para determinar la posible causa de un fenómeno. De tal manera, que no pretende encontrar sustento fáctico, ni explicaciones causales o no causales. Aquí, más bien, se sigue de otro modo las tres partes que constituyen la palabra latina, a saber: *ex*, prefijo, como salir fuera; *periri*, raíz verbal, como intentar, tratar, y *entia*, sufijo, como agencia o agente. Por ello, experimentar puede significar aquí: padecer, recibir algo al hacer o vivir una cosa; hacer que un alguien reciba o sufra una (trans)formación. (Cfr. Segura Munguía, 2013).

2 Distinto del ensayo como género literario, puesto que este puede distinguirse por la presentación y desarrollo, libre y con acento personal, de un tema, asunto o problema. (Cfr. Gómez-Martínez, 1992) Ya Ortega y Gasset, a tenor con lo señalado, lo definía como: "El ensayo es la ciencia, menos la prueba explícita". (Cfr. Ortega y Gasset, 1985).

1. En torno a la enseñanza y su sentido

¿Y de qué va la enseñanza? Palabra llana y profunda a la vez. Aparentemente sabida por todos y por nadie. Esa que todo el mundo dice saber, si no se le pregunta por su significado; porque al hacerlo enmudecen, tartamudean, o terminan por usar uno de los lugares comunes.³ Enseñar es, sí, la acción y el efecto de hacerlo. Ello supone una práctica consciente y crítica fundada en una concepción, filosófica y pedagógica, en un sistema y en un(os) método(s). La enseñanza supone unas relaciones implicativas entre: el docente o profesor, el alumno o estudiante y el objeto de conocimiento. El elemento que atraviesa estas relaciones es la tradición, entendida desde las raíces que le dan un sentido específico, tales raíces son: *tradere* y *transmittere*. La primera refiere a la tradición pasiva, a la entrega de un saber espiritual y material; es decir, transferir o dejar a otro un algo, implica una herencia cultural. La segunda se refiere a un recibir activo y crítico-reflexivo orientado a recrear ese algo recibido. Ambas palabras están implicadas profundamente, y no debieran ser entendidas de manera aislada; sino se le quiere hacer un flaco favor a la enseñanza, en este caso. Por cuanto la plena tradición involucra recreación constitutivamente; "...ya que sobre la base firme de las objetivaciones transmitidas (*tradere*), procede, individual y colectivamente, a la contextualización, recepción e interpretación (*transmittere*) de lo que nos ha sido legado por el pasado".(Duch, 2004, p.178). De tal suerte que, para nada se está aquí abogando por una enseñanza que mira el alumno, el estudiante, como un archivo muerto; sino, por el contrario, como un alguien capaz de entrar en el juego del pasado y del futuro, esto es, "de la

3 Mención aparte merece la idea que ha llevado a una suerte de estigmatización y satanización de la enseñanza, la cual la mira desde una única y exclusiva óptica, a saber: la que la considera como aquella en la que el docente es la única fuente de conocimiento y el alumno es reducido a un simple receptor, la metáfora de la educación bancaria de Freire es ilustrativa a este respecto. Dejando de lado la crítica de fondo a una enseñanza concebida desde la vigilancia y el castigo, valga decir, el disciplinamiento del cuerpo, los cuerpos dóciles. Expresión del llamado biopoder de Foucault. Lo que, entre otras cosas, ha llevado a una tergiversación y banalización del denominado enciclopedismo.

rememoración y la anticipación, de lo ido y de lo porvenir, de lo presente pasado y de lo presente futuro". (Duch, 2004, p.178).

La enseñanza, vista desde esta perspectiva, involucra un dar una herencia sin testamento, es decir, un dar algo, que nunca se ha poseído como un algo propio, sin condición y sin fijar su destino. Por tanto, se trata de una entrega, de un dar ese algo a un alguien con la libertad suficiente para recrearlo; para serle infiel, en tono de Derrida. Ello supone una reinvención, una renovación, un enriquecimiento de la tradición. Sería una fidelidad a la herencia expresada en la infidelidad hacia ésta. (Cfr. Derrida, 2001).

La enseñanza, en tanto legado de una tradición, exige el manejo adecuado de la predicación.⁴ Predicación, en el sentido de pronunciar, o lo que es lo mismo, decir algo en voz alta y con la entonación⁵ adecuada ante un grupo, en este caso, de estudiantes, en una clase. Enseñar como predicar en tono de homilía y sin sermones⁶. Enseñar como predicar con empatía⁷ con el alumno de carne y hueso, y no un alumno genérico de una pedagogía por objetivos⁸. Para ello es fundamental que el docente esté

4 La enseñanza entendida como transmisión tiene mucho que ver con el recibimiento de lo que se dice por medio de la palabra oral y la escrita. El habla del maestro puede referir a textos y a circunstancias específicas a ser dialogadas, debatidas con los otros, los estudiantes. Lo que no excluye a las tecnologías de información al uso, e incluso de artes como el cine. Estas tecnologías han ampliado la enseñanza a distancia, diversificando el compartir un espacio físico como el aula escolar.

5 Entonar, quiere decir aquí, hablar de manera ajustada, o adecuada, en relación con el asunto que se pretende transmitir. En lo cual está en juego el tono de la voz, claro está. En la enseñanza implica buscar que los escuchas, los estudiantes, continúen con el tono, pero en su propia voz.

6 En cuanto a la referencia concreta a la vida y circunstancias de los feligreses que hace el sacerdote después de la lectura del texto sagrado.

7 Entendida como una participación activa y afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra. Muy distante de una actitud meramente de subestimación, menosprecio o lástima. Ya hemos dicho que la enseñanza tiene que cuidar si realmente el otro, el alumno, recibe una tradición, y participa activa, críticamente en su renovación.

8 Desde la cual se mira la enseñanza como aquella actividad realizada de una manera científico/técnica. El docente es un técnico, un operario que

atento, y al cuidado del otro, en el recibir y compartir la palabra, y para ver cómo se reacciona ante ella al recibirla.

Enseñar como predicar requiere energía y pasión. Pasión al decir y por lo dicho, por el involucramiento de quien lo hace, a la espera de que llegue a haber pasión al ser recibido y (re)decirlo. Para ello es importante no descuidar dar la entonación adecuada a lo que se predica. En el enseñar como predicar no puede entenderse la lección neutra, tampoco el predominio de la tercera persona del autor(es) o tema(s); sino el involucramiento en lo dicho, con referencias puntuales a lo vivido y a lo que se vive.

En la enseñanza, por consiguiente, predicar, siguiendo a Kierkegaard en alguna medida, refiere a quien habla y de lo que es capaz de decir desde una determinada entonación. Una entonación⁹ hecho cuerpo, encarnada en un alguien, una persona, mujer o varón, que puede recibir la denominación de profesor. Por lo que no se trata de una voz impersonal, en tercera persona, con pretensiones generales y neutras. Sino de una voz singular, en la que en su discurso nunca se dirá todo. Asimismo, puede decirse, que cada cosa, asunto o tema requerirá una manera de hablar, de predicar; requerirá una entonación determinada. La predicación, en la enseñanza, es fundamental porque ella exige hablar con seriedad e implicándose en lo que se dice. El docente no puede ser indiferente con lo que dice. Al respecto puede citarse: “Lo hablado vive sostenido por el tono, los gestos, los movimientos del rostro, las miradas, el acento, el aliento del que habla”. Y de la misma obra puede también citarse: “Las mismas palabras expresan diferentes sentidos, según sea el ánimo de quien las pronuncia.” (Roa Bastos, 1987, pp. 56 y 61). Es decir, tiene que dejar que lo toquen o trastoquen, porque al predicar se refiere a una experiencia pasada ante la cual, al narrarla, no puede quedarse frío e indiferente; sino que, por el contrario, al recordar, vuelve a vivirla o vuelve a sentirla de algún modo. (Kierkegaard, 1967).

La predicación, en la enseñanza, es un hablar, con la entonación adecuada, de una persona, docente, a otra, estudiante, en la búsqueda de un diálogo basado en un hacer y un sentir propio lo dicho, en tonos iguales y diferentes a la vez. Al hablar de predicación, por consiguiente, no se está

aplica unas estrategias y usa unas herramientas probadas para el logro de unos objetivos operativos, programados y ejecutados rigurosamente.

⁹ Aquí hemos seguido la traducción, de Oscar Cuervo, de la palabra danesa *stemning* como entonar, tonalidad. (Cfr. Cuervo, 2010).

hablando de un discurrir sin implicación de ninguna especie con un asunto, que se asume como meramente externo, y ante el cual se permanece neutral. La predicación supone una acción de pasión y compromiso con lo que se habla.

Ella supone: propiciar el despliegue de la imaginación, tanto del que habla como del que escucha; y el respeto a la libertad y la individualidad de los sujetos en diálogo. La palabra, en el predicar, debe dirigirse directamente al que escucha y no a un alguien indefinido como si se tratara de la emisión de un mensaje sin destinatario preciso. Por ello el discurso debe referirse a asuntos concretos en lugar de abstracciones y elucubraciones abstrusas, sólo entendibles para un pequeño grupo de ungidos.

¿A quién va dirigida la predicación? ¿Al alumno, mujer o varón? Sí, hacia él principalmente es a quien va dirigida la acción de predicar. No hay habla sin escucha, no hay escucha sin habla. El alumno escucha con atención lo que se le habla, de allí la angustia de la buena prédica del profesor, y habla para ser escuchado y también para escuchar-se. Él se convierte así en actor fundamental, no el único, por cierto. Tal y como lo ha querido presentar el denominado paidocentrismo de la escuela activa; que, al menos en algunas de sus interpretaciones, relega al maestro a un plano inferior, casi insignificante. Por el contrario, se trata, tanto uno como el otro, de los protagonistas de una misma obra dramática, eso sí, con papeles distintos, pero que se necesitan e implican mutuamente. Sin alumnos no hay escuela, pero tampoco sin educadores. Ni paidocentrismo, ni magistrocentrismo (en el que actor principal, o protagonista, es el docente). Habría que dejar a un lado o eliminar, claro está, el autoritarismo y otros “vicios” de cierta práctica pedagógica. Una situación indeseable también es aquel alumno “sordo” que “todo lo sabe”.

A este respecto, cabe preguntar ¿Alumno o estudiante, significan lo mismo, o no? Alumno y estudiante, no son completamente sinónimos, tienen sus matices y sus diferencias. El estudiante, participio activo del verbo estudiar¹⁰, es aquella persona que estudia junto a otros, sus

¹⁰ Es verdad que estudiar lo referimos aquí a cursar estudios, en una escuela o centro de enseñanza, a fin de adquirir un grado determinado. No obstante, no puede dejarse de señalar que estudiar también significa otras cosas, como: aplicar el entendimiento para adquirir el conocimiento (bien de memoria, bien para interpretar o elaborar una obra determinada) de un tema, materia o asunto; para leer o ayudar a otra persona, estudiante, a

compañeros, y con el acompañamiento, mediación y ayuda de unos profesores, mujeres o varones, en una escuela.¹¹ El cómo se mira o interpreta al estudiante va a depender de la concepción de la enseñanza, el tipo de escuela o régimen de estudios, entre otros aspectos.

Ahora bien, la palabra estudiante¹² ha solido utilizarse como sinónimo de alumno¹³; sin embargo, hay entre ellas, como lo hemos señalado, algunos matices ligeramente diferentes que vale la pena destacar. El alumno es aquel que se forma junto a otra persona, el docente. El alumno es aquel capaz de convertirse en potencia pasiva, en términos aristotélicos, es decir, aquella persona que es capaz de llegar a ser otra; o (trans)formarse en otra. Para ello debe aprender a escuchar, a recibir una herencia o tradición y transformarla y, a la vez, (trans)formarse.

estudiar; para aprender, con la ayuda de alguien, a observar, examinar o crear un asunto, objeto o modelo; y dedicarse con mucha dedicación y profundidad a las ciencias del espíritu o humanas. El estudiar como dedicación a algo, adquirir un buen gusto por algo, realizar con afán algo, desear hacer algo, esforzarse por hacer algo; requiere, muchas veces, del acompañamiento y guía de un alguien ya iniciado y con vocación de enseñar, valga decir, de un profesor.

11 Aquí entendemos escuela (del latín *schola*), no sólo como el lugar donde se realiza la enseñanza, sino también la tradición que se enseña. Enseñanza que se da o que se adquiere. La escuela, la enseñanza, presenta el mundo al alumno en donde ha sido arrojado, en tanto ser, ahí. Mundo a veces extraño y, a veces, familiar. La escuela, la enseñanza, narra, le narra, le da, le entrega una tradición, ante la cual tendrá que habérselas con ella; para interpretarla, comprenderla y transformarla.

12 Aquel que se dedica con atención y disciplina a las letras (*litteris studere*), y por extensión a las ciencias y las artes.

13 Cabe aquí señalar una etimología de muy al uso que refiere su significado a aquel sin luz (*a lumen*). Tal etimología erróneamente interpreta la palabra como una mezcla: a “a” como privativa, procede del griego y no del latín; y lumen como “luz”; agregándole un “no” en español para reforzar la carencia de luz; olvidándose con ello el final en latín que es “nus”, distinto completamente a la negación “non”. Alumno deriva del latín *alumnus*, que a la vez deriva de *alere*, constituyéndose en su participio activo; que significa alimentar, nutrir; valga decir, el alimentado intelectualmente hablando. (Cfr. Colmenárez, 2009).

Poder o potencia se entiende del principio del movimiento o del cambio, colocado en otro ser, o en el mismo ser, pero en tanto que otro. (...) Por poder se entiende, ya el principio del movimiento y del cambio, colocado en otro ser, o en el mismo ser en tanto que otro; ya la facultad de ser mudado, puesto en movimiento por otra cosa o por sí mismo en tanto que otro: en este sentido es el poder de ser modificado en el ser que es modificado. (...) Poder se entiende igualmente en el sentido de tener la facultad de ser modificado. (Aristóteles, 2007, p.166).

Esta potencia pasiva del alumno supone el tener claro su condición de un alguien que comienza, que se inicia, de un recién llegado; esa sería su condición en acto, y en potencia lo que llegará a ser, en lo que, posiblemente, se (trans)formará. Empero, este alumno no puede perder de vista que requiere también ser estudiante en tanto potencia activa; es decir, tener poder para ejercer, para contribuir a su propia (trans)formación; que pudiera resumirse, en este caso, como: dedicarse con ahínco al cultivo del conocimiento, valga decir, a estudiar.

Mención aparte, valga el inciso, cabe hacer de la palabra participante, cuyo significado y carga interpretativa es diferente. Participante, término por demás ambiguo, se dice de aquel participa en alguna acción o actividad; por ejemplo, en una competencia deportiva o, incluso, en una acción delictiva. En el ámbito escolar, la palabra en cuestión ha estado referida a una suerte de protagonismo del estudiante en su educación; reduciendo, o pretendiendo minimizar, el papel del profesor. Tal protagonismo ha sido traducido, en la práctica, por la presencia de una carencia notoria de acompañamiento, orientación y guía, que pudiera ofrecer un auténtico maestro, especialmente en el nivel medio y universitario del sistema escolar.

El estudiante, al pretenderse trastocar en participante, y al profesor en facilitador, va muchas veces, a la “buena de Dios”, entre tumbos y farallones por una supuesta autonomía del aprendizaje; ayuno de la activa presencia de un profesor que, en cuanto tal, ha cultivado, durante años una disciplina o área de conocimiento, además de su compromiso ético y político manifestado en su praxis docente. El estudiar junto a, el estudiar junto con, el recibir todo el conocimiento de una persona (para recrearlo e incluso transformarlo en consecuencia) no es, ni ha sido, ni será una práctica desechable en función de una supuesta libertad y autonomía. De igual manera, la noción de participante, y de facilitador, pareciera negar la condición humana referida a la necesidad que tiene cualquier persona, de

cualquier edad, de guía, orientación, acompañamiento y mediación en su proceso de formación, que por principio requiere.

Finalmente, esta noción ha derivado muchas veces, de manera indeseable, en una práctica caracterizada por una conversión del profesor en un testigo de palo, limitado a asentar calificaciones de lo supuestamente alcanzado, libremente y sin su intervención, por el estudiante. Este docente, en muchas ocasiones, no está preparado, ni prepara clases de la materia que le ha correspondido en el currículo respectivo, valga decir, no estudia lo que enseña, ni enseña lo que estudia, y así cualquiera puede hacer su papel.

En conclusión, puede decirse, que aquí también entra en juego un ejercicio esnobista de usar una palabra en lugar de otra, olvidando aquello de que los significados de una palabra no son eternos, que lo que permanece es la palabra.

En este mismo orden de ideas, y continuando con el desglosamiento de los actores fundamentales de la enseñanza, puede decirse que en la cotidianidad se acostumbra a tomar como sinónimos a las palabras: docente y maestro; sin embargo la diferencia es de nivel o matiz, el docente¹⁴ o profesor es aquel que transmite conocimientos de una determinada disciplina o ciencia; mientras que maestro se reserva para aquella persona de un talento especial o extraordinario en la materia que enseña, acompañado muchas veces de la obra realizada. Está claro que esta distinción no exime, en ninguno de los casos, de la formación y habilidades pedagógicas para lograr dar la contribución que se espera en materia de enseñanza.

Desde el punto de vista de la perspectiva de las competencias genéricas esenciales para la enseñanza y de la formación del docente (un profesor eficaz) se han señalado, entre otras, las siguientes: 1) conoce su materia de enseñanza y se interesa por el estudio de ella; 2) tiene una amplia cultura general; 3) comprende el papel de la escuela en nuestra sociedad; 4) gobierna eficazmente la clase; 5) se interesa por los alumnos como individuos y por su formación; 6) aplica herramientas efectivas de enseñanza; 7) domina la exposición magistral (ilustra y utiliza ejemplos, etc.); 8) sabe preguntar; 9) muestra sentido de la equidad (especialmente en la evaluación de sus alumnos); 10) tiene sentido del humor; 11) tiene una

14 De hecho, la palabra docente deriva del participio de presente del latín *docens*, el que enseña; que procede del verbo latino *docēre*, enseñar en castellano.

mentalidad abierta; 12) no se siente superior, se conduce informalmente; 13) cuida su presentación personal. (Oliva, y Henson, 1989, pp.356-363). Aquí en este trabajo damos especial relevancia a otros aspectos o condiciones, a saber: el amor, la esperanza y la responsabilidad. Sin que ello signifique, claro está, que las competencias señaladas no tengan la debida importancia.

Ahora bien, la relación de enseñanza que se establece entre sus actores fundamentales, el docente y el alumno o estudiante, a la cual ya nos hemos referido, tiene un carácter de implicación, o mejor, de doble implicación en términos de lógica formal. Así, la enseñanza es una implicación en ambos sentidos o condición de ida y vuelta. Una doble implicación $p \Leftrightarrow q$ es una forma abreviada de escribir $p \Rightarrow q$ y $q \Rightarrow p$. Lo que quiere decir que la buena enseñanza supone una relación en la que docente y alumno resultan implicados en ambos sentidos: si un docente es bueno, entonces es porque ha logrado transmitir positivamente¹⁵ una herencia o saber a un alumno. Si ha logrado transmitir positivamente una herencia o saber al alumno, entonces es bueno. Así, no se definiría la relación sólo desde una implicación, $p \Rightarrow q$, es decir, el docente es bueno si transmite al alumno una tradición, la cual se orienta hacia un solo lado. No se dice nada sobre qué pasaría si no es bueno, y tampoco dice nada sobre qué pasaría si la transmisión no se cumple bien.

La enseñanza filosóficamente hablando se mira aquí no como una actividad técnica, basada en un racionalismo instrumental: medios / fines; y como un asunto de estrategias y técnicas válidas y confiables, al mejor estilo eficientista de una pedagogía por objetivos. (Gimeno Sacristán, 1990). Sino como una actividad más bien artística, ética y política en la cual está involucrada una *poiesis*, es decir, un proceso creativo y (trans)formador.

2. La enseñanza, una mirada filosófica

La pedagogía ha sido definida como ciencia de la educación. Ciencia humana, claro está, distinta de las llamadas ciencias naturales y formales. Ciencia de lo particular, del acontecimiento y de la experiencia como

¹⁵ Lo positivo debe ser entendido aquí como: aquello que es cierto, real, que no ofrece alguna duda; y que indica la presencia de un algo y no su ausencia; aquello que es favorable; y de aquello que se atiene a los resultados de la experiencia vivida.

vivencia. Por consiguiente, la pedagogía, puede entenderse como búsqueda de la comprensión e interpretación del acontecimiento educativo. De igual modo, la pedagogía guarda relación directa con la enseñanza en cuanto a la (trans)formación del ser humano; por cuanto la pedagogía es arte de enseñar. Vista así, pues, es arte que se despliega en la contribución a la formación, siempre inconclusa, de una persona; expresada en la buena donación de una tradición, y en la oportuna mimesis ética y política, al contribuir a que llegue a ser buena. La relación que se alcanza a establecer entre un docente y sus alumnos, en el contexto escolar, es, fundamentalmente, una relación pedagógica. Este lazo se afina en tres columnas fundamentales: 1) la orientación hacia el estudio de una materia o asignatura y al mundo con el que se relaciona; 2) el vínculo bidireccional que tiene que ser establecido entre un docente, ética y políticamente comprometido¹⁶, con la formación de los alumnos, acompañada del deseo y voluntad de ellos de (trans)formarse; y 3) el talante personal que llega a adquirir la relación, porque el docente al enseñar no puede limitarse a un pasar contenidos programáticos, sino que llega a encarnar lo que enseña en la entonación, en la predicación.

En el modelo, por así llamarlo, participante y facilitador se desconoce o menosprecia esta relación. El alumno, denominado participante, se concibe, desde una visión libertaria y autonomista, como dueño y señor de su aprendizaje. Él marcha a sus aires sin que, muchas veces, se justiprecie el esfuerzo, el sacrificio, la disciplina, la constancia, entre otros aspectos, que requiere el estudio, y para el cual, la compañía de un buen profesor es fundamental.

El docente es, por ende, una persona, entre personas, que acompaña la (trans)formación de sus alumnos, junto a ellos y con ellos, y desde la cual reflexiona. Reflexión hecha no de una práctica docente abstracta o universalista; sino situada histórica y socialmente. Esta práctica realizada le

16 Una de cuyas manifestaciones es la voluntad. Ella la podemos entender, en este caso, como el poder de un sujeto, un docente, para decidir con libertad y optar por el comportamiento más adecuado. Es el poder de elección desde su conciencia y autodeterminación. De allí que, el docente de marras, de forma consciente, opta por actuar de una determinada manera, con base en la obligación implicada. La voluntad es, por tanto, la potencia activa que le mueve conscientemente a realizar o no una determinada práctica, desde su concepción de la misma.

lleva continuamente a la vivencia de una experiencia, a la reflexión sobre ella y a su transformación.

El estudiante, en tanto persona convertida en tal, debe llenarse no sólo de voluntad, sino también de deseo de ser igual y distinto a la vez, valga decir de formarse. Una voluntad y un deseo que no pueden estar regidos por el mero hecho de recibirse o graduarse, por el obtener una profesión, un título, o unos conocimientos científicos/técnicos para venderlos al mejor postor; sino, principalmente, por el llegar a ser una persona distinta, ética y políticamente comprometida, consciente de sus responsabilidades sociales, públicas y privadas.

El deseo en el estudiante, en tanto acto consciente y premeditado y apasionado, contribuye a dar sentido a su vida, y se constituye en una palanca de inspiración y creatividad. Para Tomás de Aquino es sensible y racional y se manifiesta en la aspiración por algo bueno que no se tiene o que no se ha alcanzado. Se trata, por tanto, de responder a las preguntas: "... ¿Cuál es el verdadero bien para mí?", "¿Qué cosa es verdaderamente capaz de perfeccionarme?", "¿A qué cosa aficionarme?". El hombre, de hecho, no está nunca aislado en sí mismo, sino está siempre intencionalmente relacionado con la realidad y con los bienes que lo atraen. No se trata jamás de renegar totalmente de aquellos interrogantes, sino de profundizar el sentido, para comprender, en ellos y a través de ellos, el verdadero bien del cual participamos y que sacia el deseo de felicidad". (Campodónico, 2011, pp. 51-62). Este deseo, en tanto intencionalidad y subjetividad, se vuelca hacia un algo, que representa el estudiar, para un sí mismo como otro. (Ricoeur, 1996).

En otras perspectivas pedagógicas se le ha dado un especial énfasis al interés. Tal es el caso de Claparède quien señala:

El resorte de la educación no debe ser el castigo, ni tampoco el deseo de recompensa sino el *interés*, el interés profundo por la cosa que se trata de asimilar o de ejecutar. El niño no debe trabajar ni observar buena conducta por obedecer a otro, sino porque sienta por sí mismo esta manera de obrar. En una palabra: la disciplina interior debe reemplazar a la disciplina exterior. (Claparède, 1932, pp. 198-199).

Esa persona, convertida en estudiante, está esperanzada, "...está presto en todo momento para lo que todavía no nace." (Fromm, 1985, p. 8). Ella espera alcanzar lo que desea, y tiene fe en que lo va a lograr; porque lo que desea es bueno y es posible, y actúa en consecuencia para lograrlo. La

esperanza en ella es contraria a la pasividad, a una espera resignada, a una espera quieta o aquietada. Ahora bien, tal esperanza debe ser ubicada en relación con la práctica pedagógica y con la relación pedagógica establecida entre alumno(s) y profesor, a la cual nos hemos referido en líneas precedentes. Así ubicada la esperanza, como esperanza pedagógica, estará acompañada de otros dos aspectos de mucha importancia para comprender mejor dicha práctica y relación, tales aspectos son: el amor y la responsabilidad pedagógicos. A continuación, presentaremos cada uno con cierto detalle.

El amor en la relación pedagógica se inicia de algún modo en esos encuentros en el aula escolar. Ante la llegada de unos alguien que muestran su rostro, y a quienes, aunque en un principio desconocidos, se les aguarda en actitud de bienvenida. Tal relación, aunque involucra la acción de enseñar como acción, transmisión de una tradición presentada como contenidos académicos; supone una relación de empatía por cuanto el profesor debe llegar a percibir, en el contexto común del aula, lo que el otro, el alumno, pueda llegar a sentir; y principalmente porque tal relación supone una participación afectiva del primero en la realidad que afecta al segundo. Esta relación puede no llegar a alcanzarse y, por el contrario, reducirse a unos contactos fríos y técnico/ instrumentales de una tecnología puramente didáctica; y de carácter apático y de mera relación formal. Por lo que es una relación de relaciones de cercanía, respeto y mutua confianza. Así, la docencia, valga decir, la enseñanza, implica una vocación, un llamado a servir al otro, en tanto compromiso ético y político. Llamado que inspira una práctica y despliega una voluntad y unas aptitudes del docente.

La vocación pedagógica se forma o conforma, cuando es auténtica, durante y para toda la vida de la persona que responde al llamado. Implica un descubrir-se quien se es y para qué se es, de camino a la docencia como proyecto de vida. Aquí la formación académica pedagógica cumple un papel, no hay duda; pero se da mucho el caso de que no es suficiente. E incluso se han dado también casos de auténticas vocaciones pedagógicas en personas que no han recibido dicha formación.

Una vocación que puede inspirarse en el amor, por cuanto el otro, el alumno, responde mejor cuando se le cuida con amor. Un amor de jardinero, de mirada y atención esmerada. Un amor visible para llegar incluso a hacer de aquel que lo da, una persona amable para quien lo recibe, aunque esta última no sea una condición para darlo. Amor que no está reñido, sino que lo supone, con el acto pedagógico de intervenir con tacto en la modificación de la conducta requerida, en el reconocimiento del error cometido y en la

subsecuente enmienda; y en la promoción de un pensar reflexivo y autocrítico de los propios actos y sus consecuencias.

Otro de los aspectos señalados es la responsabilidad pedagógica, la cual, vista como un valor del profesor, se hace parte de él y hace posible que reflexione, oriente y estime las consecuencias de su actuación. Así, en el plano ético, ella está en relación directa con su práctica, en su actuar consciente y responsivo del otro. Lo que significa que no se trata de un cumplimiento mecánico y formal de unas obligaciones que considera externas a él, o le han sido impuestas; sino que realiza su accionar consciente del cuidado y atención de quien se debe, y del cual es capaz de responder. Tal responsabilidad implica un fin pedagógico, porque el ser humano, en su proceso formativo, necesita ayuda. Es de cierta manera un menesteroso, un ser vulnerable, que necesita del otro en su llegar a ser, que no tiene una llegada definitiva porque es inconcluso. El otro para el profesor, llámese alumno o estudiante, de cualquier edad, con sus diferencias, es infancia en tanto y en cuanto inicio, comienzo, reinicio, nuevo comienzo. Ese alumno o estudiante ha entrado, al llegar al aula, a la vida del profesor, le reclama y ante el cual no puede ser indiferente; transformando también su vida. De allí que se haya dicho "... el propósito pedagógico ha de entenderse como una receptividad conmovedora a la que nos sentimos impelidos cuando estamos ante él." (Van Manen, 1998, p.36). Receptividad que supone una responsabilidad ante él, la cual, suele estar mediada por la autoridad pedagógica que reconoce el alumno.

La responsabilidad pedagógica, del verdadero profesor, no el simple trabajador asalariado de la enseñanza tiene que ver con un sentir auténtico el alumno como "su" alumno, o "mis alumnos". No como si fuera una propiedad privada, sino de alguien de quien responde. El profesor se siente reclamado por él, y ante ese pedido responde. Ello exige una edificación del otro y una liberación de un sí mismo egoísta, autoritario y pendenciero del llamado maestro explicador, en palabras de Rancière. Maestro que establece con el alumno una relación de gigante y enano. (Rancière, 2003). Por tanto, ese ser potencialmente vulnerable que necesita de mí, como profesor, no para permanecer siendo siempre igual, sino para elevarse, para llegar a ser el que se es. De allí que la metáfora de los andamios de Bruner¹⁷ pueda ser aplicada en una relación pedagógica amable que lleva a responder por él, a hacer algo por él.

17 El andamio muestra la necesidad de dar ayuda al estudiante, y también el carácter transitorio de la ayuda dada. Esta metáfora sigue la tradición de

El alumno es el otro para el docente y de él responde. El otro es potencialmente vulnerable. Y de él, el auténtico docente, es capaz de sentir compasión. Compasión que va más allá de la comprensión del padecer del otro; y se vuelca en el deseo y en la acción de ayudarlo. Este volcarse, como actitud positiva y propositiva de cuidado atento, tiene su sustento en ella, en la compasión. Por lo que puede agregarse que ella:

...es un sentimiento que en su núcleo fundamental tiene al sentir con o el padecer con. Lo que quiere decir que una persona es capaz, como expresión de su libertad y su responsabilidad, de experimentar lo que la otra experimenta; sólo así se puede entender el surgimiento del Otro como paradigma/ejemplo desde el despliegue del sebucán.¹⁸(Valera-Villegas, 2015, p. 379).

El volcamiento hacia el otro tiene también que ver con el tacto pedagógico, en términos de van Manen, porque él supone "... la práctica de estar orientados hacia los otros (...) El tacto (...) tiene el ambiguo sentido de una influencia o efecto no físico de un ser humano con respecto a otro." (Van Manen, p.153). De allí que este tacto involucra un "tocar" a alguien, al otro; y es aquí en donde puede ubicarse el ensayo pedagógico que aquí nos ocupa, en ese hacer algo por el otro.

El tercer y último aspecto de los señalados, en relación con la práctica pedagógica y la relación alumno/profesor, es la esperanza pedagógica. Ella se manifiesta en la confianza que se tiene en que la ayuda dada contribuirá con la (trans)formación del alumno que llega al aula, y que nos convoca a ayudarlo. Deja a un lado un pasar por pasar unos contenidos programáticos de una materia determinada, un mero cumplir unos objetivos curriculares. La esperanza pedagógica implica un contribuir a que el otro, llamado alumno o estudiante, conciba esperanzas y salve así la desesperación que, por ejemplo, muchas veces le embarga al recibir el reprobado una y otra vez en algún curso o asignatura. Esperanza también en el que ha llegado a la puerta del aula, cualquiera sea, en tanto y en cuanto acontecimiento de

la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. (Cfr. Wood, Bruner, Ross, 1976, pp.89-100).

18 El sebucán es una espiral emancipadora de la persona sometida, oprimida. Aquí la noción de paradigma/ejemplo sigue, de manera general, la de Giorgio Agamben.

la natalidad, en el sentido de Arendt. En palabras de Arendt, la natalidad se refiere a que:

lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro. El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo. Con respecto a este alguien que es único cabe decir verdaderamente que nadie estuvo allí antes que él. Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales. (Arendt, 1993, p. 202).

Natalidad, en tanto y en cuanto acontecimiento del recién llegado, del nuevo venido; que se convierte en bienvenida y esperanza. Y aquí surge, paralela a la esperanza, la fe, que, siguiendo a Gabriel Marcel, es entendida como un creer en, como un creer en él, en el otro, en el que ha llegado. (Cfr. Marcel, 2005); Este “creer en”, es asentimiento y no consentimiento porque involucra la fe. (O’Callaghan, 1989 pp.55-92).

La esperanza pedagógica supone un actuar y un estar listos, prestos, y orientados hacia el compromiso con el otro de carne y hueso, al decir de Unamuno. Tal esperanza se manifiesta en dos elementos fundamentales de la práctica pedagógica, a saber: el *e-ducare* y el *e-ducere*.¹⁹ Ambas palabras tienen relación directa con educación²⁰ y sus líneas de acción se

19 A estos dos elementos habría que agregarle un tercero: el *imaginare*, al cual nos referiremos más adelante.

20 La cual desde mediados del siglo XVII se usa en castellano en lugar de crianza. La palabra educación, puesta en vigencia por el humanismo, procede del latín *educatĭo*; que viene de *ēdūcō*, en la que *ē* significa fuera, desde y *dūcō* significa extraigo, guío. Educación tiene dos etimos o raíces latinas, a saber: *e-ducere* y *e-ducare*, en la que este último deriva del primero. Así, *e-ducere*, por contracción de *exducere*, significa sacar afuera. *E-ducare*, cuya raíz es *ducere*, significa formar y, entre otros significados,

entrecruzan y entreayudan, en palabras de Simón Rodríguez. *E-ducare* se orienta hacia la transmisión de una tradición, de una herencia sin testamento. Y *e-ducere* es un sacar fuera, salir, es decir, recrear lo recibido en una relación adentro / afuera. Ese sacar fuera no es repetir lo recibido, sino transformarlo, a la vez que quien lo hace resulte (trans)formado. La *e-ducere* guarda relación con la educabilidad, concepto clave de la pedagogía, condición básica del proceso educativo que también puede ser nombrado como formatividad.

Un concepto estrechamente ligado a éste es la educandidad, por cuanto el ser humano como proyecto inconcluso (sólo concluye con la muerte) que es, es un ser de irrealidades porque: por un lado, conoce o puede conocer lo que las cosas son, puede imaginar lo que no son todavía, o lo que pudieran llegar a ser; y, por el otro, puede darse cuenta de lo que él es y puede llegar a ser. Así, la educandidad está referida a un ser que se futuriza, como diría Julián Marías, que proyecta y se proyecta. Un ser humano que establece una relación de vida volcada al futuro y que tiene esperanza; entendida desde una perspectiva fenomenológica: pasado-presente-porvenir, desde un ahora. (Cfr. Marías, 2006). Ella, la educandidad, supone un ser, un hacer y un llegar a ser; en un contexto de riesgos, incertidumbres, contingencias e inseguridades; en el acontecer de la vida. La educandidad es formación y transformación. (Cfr. Barrio Maestre, 2010).

La educabilidad es, en términos aristotélicos, potencia pasiva en tanto y en cuanto capacidad o aptitud del ser humano para llegar a adquirir una forma. Esta potencia tiene que ver con la plasticidad y ductilidad del ser humano, o alumno, para llegar a ser lo que se es. (García Carrasco, 1993, pp. 11-32). La educabilidad es un poder ser, lo que supone una voluntad inagotable de un sí mismo para ser mejor, igual y distinto a la vez. En tanto potencia, la educabilidad se despliega en relación implicativa con las circunstancias concretas en la que la persona de carne y hueso le toca vivir. La educabilidad tiene, desde luego, que ver con la acción política y liberadora que se oriente hacia la (trans)formación individual, y también colectiva, en circunstancias de sometimiento e injusticia social. Aquí cabe referir dos perspectivas la de Paulo Freire de acento colectivo y la de Rancière de acento individual. (Cfr. Freire, 1985; Rancière, 2003).

alimentar. De allí su estrecha relación con la palabra alumno, es decir, el que se alimenta. (Coromines, 2008).

Al hablar de voluntad nos referimos a que la educabilidad depende de un conjunto de características de marcado talante personal, a saber: a) tiene un carácter personal para que eso posible, se haga realidad; b) es intencional, responde a unas metas que se traza el sujeto a alcanzar; c) es dinámica en la que cada uno busca pasar al acto, sin dejar de ser potencia; d) es necesaria como auténtica posibilidad de autorrealización personal y social. (Cfr. Feroso Estébanez, 2016, pp.236-237).

La educabilidad puede interpretarse también desde una filosofía de la educación que concibe al ser humano como proyecto inacabado, diríamos con Sartre, inconcluso, necesitado de una praxis formativa de carácter (trans)formador. Sin que deje de ser: potencia en y potencia de.²¹ Está claro que el sujeto alumno, estudiante, debe adquirir conciencia de su inacabamiento, el cual, conjugado con su voluntad, contribuye a abrir el camino de su (trans)formación. En palabras de Zubiri, puede decirse, por consiguiente, que el ser humano al existir tiene como tarea básica la de hacerse, porque al nacer es un ser defectivo. (Cfr. Zubiri, 2004; y también Zubiri, 1963, pp. 5-29).

Ahora bien, el ser humano, mujer o varón, es fundamentalmente también apertura. Y como tal está volcado a los demás, y junto a ellos se forma y (trans)forma. (Cfr. Alonso-Geta, 1994). La educatividad se ubica justamente en esa necesidad de configuración por los demás, en los que se ubica la escuela, la enseñanza, y en ella la presencia del docente, del profesor, del que proviene, en parte, la ayuda y el acompañamiento. La educatividad potencia sus posibilidades de educabilidad, valga decir, al contrario del animal, potencia su inespecificidad, su unicidad, su condición de persona única e irrepetible.

La educación, además de la raíz latina *e-ducere*, tiene la raíz *e-ducare* que significa guiar o acompañar hacia afuera. La visión de la educación como *e-ducare* ha sido asignada, errónea y peyorativamente, a la denominada escuela tradicional o disciplinaria; así como también a la denominada educación bancaria que responde a la metáfora de ver al alumno cual *tabula rasa*. Error sí, pues *e-ducare* no es sinónimo de autoritarismo, ni tampoco de la figura de un docente “sabelotodo”. *E-ducare* tiene, por el contrario, que ver, entre otras cosas con el ayudar a que la *e-ducere* se despliegue; es decir que el alumno saque de adentro de sí mismo

21 (Cfr. Agamben, 2007). La potencia es constitutiva del ser humano, especialmente en lo referido al vivir la experiencia de la potencia: el yo puedo y el yo no puedo.

toda su potencia y lo ponga en acto; con lo que tiene y con lo que ha recibido.

E-ducare, o *ex-duco*, al tener que ver con ese conducir de adentro afuera, es implicación en ese conducir, y tiene que ver con el conocimiento de sí, o la búsqueda de respuestas a preguntas como: ¿quién soy yo? ¿quién eres tú? De tal manera que la educatividad conectada con este significado es guiatura o conducción. Por ende, podemos decir, que la educatividad es potencia activa, es decir, la facultad para contribuir con la (trans)formación de un alguien, del alumno o estudiante. Ella requiere, como facultad, de un mínimo de condiciones, a saber: intelectuales, éticas y de formación pedagógica.

Esta argumentación serviría, en alguna medida, de fundamentación de una definición de la educación como: "...el proceso en virtud del cual un sujeto humano pasa, por sí mismo o con ayuda de otro u otros sujetos, de lo que es a aquello que puede y debe ser". (Tabernero del Río, 1997, 45-72). Ahora bien, la educatividad tiene una relación implicativa entre la acción pedagógica del docente y las aptitudes y voluntad del alumno o estudiante; porque la primera, en su efectividad, dependerá de las dos últimas; y estas últimas se verán afectadas en buena medida por la primera. Esta relación pudiera expresarse también por medio de la expresión: si se tienen buenos maestros → se tendrán buenos discípulos; y si se tienen buenos discípulos → se tendrán buenos maestros; relación con sus particularidades y circunstancias específicas que le condicionan y alguna medida le afectan.

La educación, al estar constituida por la educabilidad y la educatividad, a las cuales habría de agregar la educandidad ya referida, es camino en el que están presentes: *e-ducere* / *e-ducare* / *imaginare*²², un entre: el sacar lo que está adentro, el guiar y formar, y el proyectar-se, futurizar-se.

La educación, además de educabilidad/educatividad/educandidad, es relación fundante entre un Yo y Tú, un Yo y Nosotros y Ellos; los considerados extraños, los que al llegar serán bienvenidos. Así, la educación es conocimiento (de sí, del mundo) y reconocimiento del otro. De manera que puede decirse: la esperanza pedagógica tiene como uno de sus sustentos principales la relación educabilidad/educatividad/educandidad y al proceso que subyace en ella, a saber: *e-ducere/e-ducare/imaginare*. La educatividad es asumida como esperanza cotidiana en la educabilidad, sin perder de vista la educandidad,

²² Imaginare, es imaginar-se, y corresponde a la primera persona del singular (yo) del futuro de subjuntivo de imaginar.

como acontecimiento; en el que el otro, el alumno o estudiante, llegará a ser más y mejor. Ésto, seguramente, sirve para entender la afirmación que dice:

Hay que aprender a enseñar como si los alumnos pudieran cambiar en cualquier momento. Esa postura requiere una fe considerable en la integridad de los esfuerzos que un profesor pone en activo y una fe igualmente vigorosa en la potencialidad de la naturaleza humana. (Hansen, 2001, p. 51).

En la relación educabilidad/educatividad/educandidad, así entendidas, puede ubicarse el ensayo pedagógico, porque no se trata de un asunto de enseñar o no, sino de cuándo y en qué circunstancias. Lo que supone, entre otras cosas, asumir el reto dado por Claparède: “las lecciones están hechas para los alumnos, y no los alumnos para las lecciones”. (Cfr. Claparède, 1959). Por su parte Decroly sostiene una idea parecida al afirmar: “La escuela ha de ser para el niño, no el niño para la escuela.” (Decroly, 2006). Cuidando siempre en no caer en un puericentrismo²³ ingenuo, ni tampoco en la concepción de fabricación de sujetos previamente programados de una pedagogía por objetivos. Reto sí, entendido desde una acción educativa asumida desde la perspectiva:

“... que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado (...) [Valga decir, una educación que le permita] construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro”. (Meirieu, 2003.p.70).

El ensayo pedagógico supone este reto, asunto éste del que nos ocuparemos en el siguiente punto.

²³ Paidocentrismo o puericentrismo en el que derivó ciertas interpretaciones de la llamada escuela nueva, por aquello de una educación centrada en el alumno, al creerse que el alumno llevaba en sí mismo el fin de su propia educación, quedando toda ella a su servicio e intereses. Reduciendo con ello el papel del docente al de un simple facilitador, experto psicopedagogo de técnicas motivacionales.

3. Epílogo: experimentar la enseñanza: el ensayo pedagógico como puesta en escena

El encuentro pedagógico es lugar para la educabilidad, educatividad y educandidad, su efectividad puede ser lograda desde el ensayar permanente. Ensayar, ¿qué es ensayar? ¿qué es el ensayo pedagógico? El ensayo pedagógico puede ser visto como una puesta en escena²⁴ de una experiencia de enseñanza. Una respuesta tentativa a la segunda pregunta es la siguiente: un ensayo pedagógico es un dispositivo²⁵ orientado a la puesta en escena, en el espacio escolar, de una experiencia educativa, la cual tiene unos supuestos que pretenden ser mostrados, vividos, interpretados (no contrastados). Tal experiencia tiene un carácter conclusivo-abierto, es decir, se cierra mediante la creación de unos productos que expresen lo vivido en el desarrollo de dicha experiencia y, a la vez, se abre a nuevas experiencias. Las vías de expresión pueden ser la narración escrita, oral o plástica, entre otras.

El ensayo pedagógico puede ser también visto como una iniciativa del docente para ensayar la enseñanza. Al ensayar, prepara, con un determinado número de alumnos, la puesta en escena de una lección antes de darla a todo el grupo. Y al hacerlo la somete a prueba, situándose en una posición de vulnerabilidad, en la medida en que lo cambia de un sabeloto, en uno que también es capaz de aprender.

El ensayo requiere del docente autenticidad, al mostrarse tal como es delante de sus estudiantes. Lo que le genera una ganancia de credibilidad al ser alguien que enseña, sí, pero que también aprende. Este docente, que continuamente ensaya su práctica y reflexiona sobre ella, persigue un darse cuenta de qué manera lo ha hecho; y también busca, al mismo tiempo que aprende de ella, aprender con, y junto a sus estudiantes.

24 Como bien se sabe, en teatro, una puesta en escena se refiere a llevar a escena un texto dramático por parte de un director, que, en algunos casos, puede ser su autor.

25 Un dispositivo pedagógico puede ser entendido como un escenario, o escena, dispuesto para que se desarrolle una acción prevista, la escolar. Implica su organización y disposición o montaje escénico para acometer una acción pedagógica. El aula escolar, y otros espacios de la escuela, pueden ser convertidos en escena.

El ensayo, de igual modo, busca dar otro sentido a la clase; porque ella deja de ser considerada más que un lugar en donde se reúnen los alumnos y el profesor. (Cfr. Hamilton, 1993:26). Los primeros dejan de ser sólo aquel grupo que recibe la mera y rutinaria enseñanza de un docente. Y el segundo deja de ser, en alguna medida, un “dador de clases”. Los alumnos salvan la mera agrupación, o clase, en la que fueron agrupados. El docente, al ensayar junto a ellos, pone a prueba su clase, valga decir, el espacio escolar, su lección; y los alumnos pueden encontrar un sentido distinto a la mera agrupación de sujetos que asiste a clase. Por tanto, puede afirmarse, que el ensayo pedagógico convierte la clase en un encuentro. Encuentro sí, porque pasa de una clase cualquiera a una reunión de un yo y un tú, o un yo y un nosotros; que supone una convocatoria con una intención común, la puesta en escena del ensayo en un momento y un espacio dados.

El ensayo pedagógico le da un giro a la clase al convertirla en un acto pedagógico distinto en el ámbito cotidiano de la escuela. La enseñanza se transforma efectivamente en acto. Acto escénico en la que la lección se transforma en hacer ser a lo que es. Ya no es repetición de una idea, de un concepto; sino despliegue de lo que llega a ser. La palabra es mostrada más que repetida. Y así, el aprender es provocado en un aquí y un ahora. El encuentro pedagógico convertido en acto escénico pasa a la producción y creación, deviene de acuerdo con formas distintas de concreción, según la puesta en escena; ayuda a comprender los acontecimientos en sus significados sociopolíticos. El aquí y el ahora son acentuados al dar mayor relevancia a lo situado/contextualizado en la puesta en escena.

En este sentido, puede sugerirse que algunas de las muchas variantes del ensayo pedagógico pueden incluir puestas en escena basadas en la concepción de la zona de desarrollo próximo de Lev Vigotsky y del andamiaje de Bruner.

El uso de la zona puede justificarse, por cuanto el ensayo constituye un dispositivo, para experimentar la enseñanza, que puede buscar contribuir a desarrollar el potencial de un grupo de alumnos con la guía del docente y de sus compañeros, algunos de los cuales pueden ser más capaces sobre el tema, problema o asuntos con base en los cuales se ha previsto la realización del ensayo, que podría, incluso, tener actividades grupales e individuales. En cuanto al uso de la segunda, el andamiaje, porque establece relaciones de ayuda en torno a: mayor nivel menos ayuda, a

26 Texto inserto en el libro del autor: *Towards a Theory of Schooling*. (Traducción: José Álvarez-Uría Rico), Londres, Falmer Press, 1989.

menor nivel más ayuda. El andamio nos muestra la necesidad de las ayudas y su carácter no permanente entre el docente y el grupo de alumnos, tal ayuda supone también lo grupal y lo individual; y pudiera dársele el sentido del entreayudarse de Simón Rodríguez.

Otra de las posibles variantes, que podría ser aplicada en unos ensayos determinados, es la conocida, por su nombre en inglés, como: each one teach one (Cada uno enseña a uno, o cada uno enseña a otro) o aprendizaje compartido. O del compromiso, conciencia y práctica de aquel que aprende, o ha aprendido, de enseñar al que se inicia, o que necesita de su apoyo en el espacio del encuentro pedagógico. Históricamente, como bien se sabe, es una pedagogía que proviene de los esclavos negros analfabetos, que la utilizaban para empoderarse a través de la educación en Estados Unidos. Para ellos estaba prohibido el acceso a la educación, por lo que, de manera clandestina, cada uno enseñaba a uno. (Cfr. Vigotsky, 1988; Bruner, 1988; y "Each One Teach One").

El encuentro pedagógico en el aula, generado por el ensayo, exige una preparación adecuada, no para pretender controlarlo todo; sino como una vía para constituir un espacio para la improvisación creativa. En el entendido, claro está, de que no se trata de la mera improvisación, sino de la búsqueda de un valor añadido a la educatividad. La improvisación puede dar oportunidad de una acción pedagógica con los recursos disponibles y la imaginación. La intuición del docente le permite desenvolverse en el espacio escolar en situaciones inesperadas y salvar imprevistos, mucho de los cuales pueden comprometer la educabilidad de los alumnos. Por ello, para una efectiva improvisación creativa, es necesario tener en cuenta: a) la mirada y la escucha atentas para poder percibir con agudeza el entorno del espacio del encuentro pedagógico, interpretarlo y ofrecer una salida adecuada; b) barajar posibles acciones a acometer; c) desplegar la imaginación para poder reaccionar adecuadamente ante las circunstancias que se presentan, que supone la de resignificar palabras, aplicar ideas de otra manera, distintas a las conocidas; y d) reaccionar ante las situaciones dadas de manera espontánea, auténtica y honesta al improvisar. En otro lugar hemos conceptualizado tanto al encuentro pedagógico como a la improvisación pedagógica creativa. (Cfr. Valera Villegas, 2002).

Encuentro, como acontecimiento ético/político, que es definido por la relación de un Yo con un Tú, o un Nosotros. Y a la improvisación pedagógica la entendemos como aquella que despliega una acción, sin aparente preparación, de acuerdo con una circunstancia específica. El carácter aparente supone que la misma es, en verdad, una recreación de una

experiencia ya vivida, o una acción que tiene como fundamento una aplicación de una tradición de pensamiento determinada.

El ensayo pedagógico se fundamenta en la experiencia²⁷. Entendida como una situación o circunstancia en la que se tiene. Así, la experiencia, el experimentar, el probar, el ensayar libremente va ligada a la idea de enseñanza. Se trata, en el caso de esta última, de la actuación y de la vivencia junto al otro, en un acto escénico abierto en el espacio escolar o campus. Y dentro de él, los espacios: áulico, auditorio o teatro, el área deportiva, etc. Tal experiencia supone, en términos hermenéutico-filosóficos, unos prejuicios que de alguna manera son salvados con ella.²⁸

Ello implica abrirse a la experiencia, exponerse a ella, con base en una historia efectual, en términos de Gadamer, y una tradición sobre las cuales se despliega. (Cfr. Gadamer, 1999).

Por ello, es importante destacar el carácter dialéctico e histórico de la experiencia, la cual está mediada por la tradición y la aplicación y por su carácter abierto a nuevas experiencias.²⁹ En ella, en la experiencia, el

27 Distante de una experiencia o experimento considerado científico. Armado para contrastación de hipótesis. Más allá del rigor efectista y científicista. Por el contrario, se trata de una experiencia que a la persona le pasa, le toca o trastoca, le cambia. Incluso, también puede ser “vivida” desde la narración del otro.

28 Salvados o superados, porque, desde ella, puede alcanzarse, vía negación o contradicción (mundo invertido de Hegel), una idea otra, en la onda de la comprensión de experiencia hermenéutica. La cual tendrá como notas constitutivas: la finitud, la pregunta, la historicidad, el lenguaje.

29 Leamos a continuación esta cita de una narración: “...Estar muerto era en mi situación un consuelo, pues cómo soportar vivo, no ya aquel rechazo, sino aquella humillación. Tú no eres interesante para mí. En una de las miles de veces que repetí la frase, reconstruyendo la situación para ver si le encontraba una salida, pensé que en el “tú no eres interesante” y el “para mí” había habido una pequeña pausa, una cesura, que dejaba una vía de escape. Quizá había dicho: “Tú no eres interesante, para mí.” La coma entre el “interesante” y el “para” venía a significar que podía ser interesante para otros, incluso para el mundo en general. Era la primera vez que le encontraba utilidad práctica a un signo ortográfico, la primera vez que le encontraba sentido a la gramática. Quizá al colocar aquella coma perpetré un acto fundacional, quizá me hice escritor en ese instante.” En este fragmento de la novela de Juan José Millás (*El mundo*, 2007, pp. 141-142),

diálogo es estructura abierta, porque el otro puede tener la razón, y desde allí salvar los malentendidos.

Este fundamento en la experiencia del ensayo pedagógico supone también que entendemos las cosas del mundo al experimentarlas de manera situada, en el espacio escolar o campus, y localizadas en un contexto histórico/social. El ensayo se manifiesta en los encuentros pedagógicos, a partir de las relaciones que se establecen con el otro, con los otros, y desde los dispositivos mediante los cuales leemos, interpretamos y comprendemos las cosas del mundo, llámense: materias, asignaturas, contenidos, temas o problemas.

Al hablar de experiencia nos referimos a un algo que se vive, se siente, incluso se padece³⁰. Y para mejor entenderla podemos verla como *erfahrung*, viaje³¹, salida e/y (re)inicio; en términos de: a) un viaje (imaginario que permite, por ejemplo, el libro leído) el cual supone lo desconocido, el riesgo, y lo no completamente previsto o planificado; b) la salida de sí (vía ensimismamiento y alteración en términos de Ortega y Gasset³²), en cuanto experiencia que al propio sujeto (alumno o docente) le pasa, le toca o trastoca; y c) la de inicio o reinicio (como natalidad) del nuevo o recién llegado, que ávido de conocer, pleno de voluntad, se inicia o reinicia en el estudio de una disciplina o área del saber.

podemos ver una experiencia de un alguien que le ha pasado algo, tan importante para su conversión en escritor. Es una experiencia de una situación, que nos muestra una tradición, y también un prejuicio, que logra ser salvado. Así como también una nueva mirada sobre la gramática.

30 Padecer viene del latín *patior* que tiene varios significados, entre ellos, y para nuestros fines, está el experimentar un sentimiento. El equivalente griego de *patior* es *pathos* (*πάθος*) que tiene varias acepciones, entre ellas, aquello que se siente o experimenta.

31 En el sentido de: “El viaje (...) como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo”. (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006).

32 Ortega y Gasset sostiene una relación consigo mismo que no se quede en el ensimismamiento, en el adentro, sino que también conlleve a la alteración, en el afuera, o en la relación con el afuera, el otro y el mundo; que se sintetiza en la expresión fundamental de su filosofía: “Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo”. (Cfr. Ortega y Gasset, 1957; y del mismo autor, 1985).

La experiencia, vista así, más que hecho regular y generalizable responde a la singularidad del acontecimiento educativo; de allí que esté abierta a lo auténticamente imprevisto; y enfatice en el carácter situacional, histórico y de relacionalidad del entreayudarse.

Por consiguiente, la relación pedagógica, entendida desde la experiencia, es mediada por el lenguaje y por el encuentro pedagógico: gestos, risa, tacto pedagógico; orientada por la comunidad de palabra y sentido. En tal relación se da un híbrido entre el dar/transmitir y el mostrar/haciéndolo. En la lección compartida entre el docente y el alumno, este último aprende con y junto con el primero. Así la enseñanza se nos presenta como mimesis³³ en relación con el otro, él actúa ante ese otro para que lo vea y lo refigure o recree. En esta relación, que se establece en el encuentro pedagógico en la escuela, se pone en juego, se expone, tanto la educabilidad como la educatividad y la educandidad, como prácticas relacionadas con el *educare*, el *e-ducere* y el *imaginare*; se transmite y se reinventa una tradición. Es verdad que en dicha relación la experiencia que se vive remite a lo que está fuera de la escuela; pero ese remitir para que sea auténtico tiene que tomar en cuenta lo que pasa adentro de la escuela, y especialmente a lo que les pasa tanto a los alumnos como al docente. Esa relación adentro / afuera es fundamental; para así conjugar lo transmitido de la realidad del afuera; y lo que pasa en ese afuera.

El ensayo pedagógico, en tanto experiencia, pretende combinar en el máximo posible de alcanzar: el saber ser, saber pensar, saber hacer y saber expresar; más allá, claro está, de un mero asunto de logro de competencias; porque la educación es una experiencia de (trans)formación, distinta de la fabricación y mera capacitación para el mercado, reino del experto y de la racionalidad instrumental medios/fines. El ensayo, visto así, es *poiesis*, producción, valga de decir creación. Recibimiento, *aisthesis*, de la tradición para recrearla, *poiesis*, para expresarla, catarsis; sin moldes preestablecidos, sin conductas esperadas. Por cuanto, el ensayo supone una relación pedagógica liberadora, porque:

“... una relación poética es una relación liberadora. Porque es en lo poético donde lo instantáneo se detiene, donde la mirada capta el instante mismo de lo que sorprende, donde la educación, en fin, abandona las viejas y actuales pretensiones de conducir la mirada del

33 Mimesis, entendida no como imitación o copia; sino como refiguración, recreación, reinención, siguiendo a Aristóteles y a Ricoeur.

- 4.- De vuelta a clase. Ensayar la enseñanza
4.- Back to school. Rehearse the teaching
4.- De volta às aulas. Ensaiar a ensina

otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida.” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p.242).

Por consiguiente, el ensayo pedagógico se afina en la experiencia de lo singular y distinto, de lo impredecible, del acontecimiento; y no lo generalizable, repetible, predecible y el experimento controlado; porque está llamado a (trans)formar y a liberar.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007) *la potencia del pensamiento*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Alonso-Geta, P. (1994) Fundamentos antropológicos de la comunicación: Una aproximación al pensamiento de X. Zubiri. Barcelona: Enrahonar Universidad Autónoma de Barcelona.
- Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles, *Metafísica*. (2007) (traducción de Patricio Azcárate). Madrid: Espasa- Calpe.
- Barrio Maestre, J. (2010) *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp Ediciones.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. (2006) *Pensar la educación desde la experiencia*. Revista portuguesa de pedagogía, año 40-1, 2006, Coimbra, Port.: Universidad de Coimbra.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Campodonico, A. (2011) *Las valoraciones del deseo: felicidad, ley natural y virtudes en Tomás de Aquino*. Tópicos, revista de filosofía, núm. 40, 2011. México D.F.: Centros Culturales de México A.C.
- Claparède, E. (1932) *La educación funcional*. Madrid: Espasa- Calpe.
- _____. (1959). *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Colmenárez, A. *¿Con o sin Luz? Reflexiones sobre la etimología de la palabra Alumno*. disponible en:
<http://www.ucla.edu.ve/viacadem/redine/revistaeredine/trabajos/reflexionesetimologiaalumno.pdf>
- Coromines, J. (2008) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Cuervo, Ó. (2010) *Kierkegaard. una introducción*. Buenos Aires: Quadrata.

- 4.- De vuelta a clase. *Ensayar la enseñanza*
4.- Back to school. *Rehearse the teaching*
4.- De volta às aulas. *Ensaiai a ensina*

- Decroly, O. (2006) *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Derrida, J. (2001) *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*, Madrid: Trotta.
- Duch, Ll. (2004) *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.
- Each one teach one. teaching activity*. education & outreach handout 10.8. disponible en:
http://sanctuaries.noaa.gov/management/pdfs/day10_h8_eachoneteachone.pdf (consulta: 30/12/2014).
- Fazio, M. (2007) *Søren Kierkegaard*. En: Fernández Labastida, F., Mercado, J. A. (Editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Disponible en:
<http://www.philosophica.info/archivo/2007/voces/kierkegaard/kierkegaard.html>
- Fermoso, P. (2016) *Teoría de la educación*. México: Trillas.
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Fromm, E. (1985) *La revolución de la esperanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, J. J. (2008) Amor, muerte y esperanza: reflexiones desde Gabriel Marcel. En: *Vida y Ética*. 9.2. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/amor-muerte-esperanza-reflexiones-marcel.pdf> (consulta: 17/12/2014).
- García, J. (1993) *El concepto de educabilidad y el proceso educacional*. En: *Teoría de la educación*, vol. V.
- Gimeno, J. (1990) *Pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata.
- Hamilton, D. (1993) *Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum"*. Revista Iberoamericana de Educación. número 1 - Estado y Educación, enero-abril, Disponible en:
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm> (consulta: 26/12/2014).
Texto inserto en el libro del autor: *Towards a Theory of Schooling* (1989). (Traducción: José Álvarez-Uría) Londres: Falmer Press,.
- Hansen, D. (2001) *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea books.
- Kierkegaard, S. (1967) *El concepto de la angustia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gadamer, H. G. (1999) *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gómez-Martínez J. (1992) *Teoría del ensayo*. México: UNAM.
- Marcel, G. (2005) *Homo Viator: Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*. Salamanca: Sígueme.
- Marías, J. (2006). *Breve tratado de la ilusión*. Madrid: Alianza.

- 4.- *De vuelta a clase. Ensayar la enseñanza*
4.- *Back to school. Rehearse the teaching*
4.- *De volta às aulas. Ensaiar a ensinar*

- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Millás, J. J. (2007). *El mundo*. Barcelona: Planeta.
- O'Callaghan, P. (1989). *La metafísica de la esperanza y del deseo en Gabriel Marcel*. Anuario Filosófico, (22), disponible en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/882> (consulta: 12/12/2014).
- Oliva, F. y Henson, K. T.(1989). *¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?* en: Gimeno Sacristán, j. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Ortega y Gasset, J. (1985). *Meditaciones del Quijote. Ideas sobre la novela*. Madrid, Espasa-Calpe.
- _____. (1957). *El hombre y la gente*. Madrid, Revista de Occidente.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, P. (19996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Roa Bastos, A. (1987) *Yo, el supremo*. Bogotá: La Oveja Negra.
- Segura, S. (2013). *Nuevo diccionario etimológico latín-español y de las voces derivadas*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Taberner del Río, S. (1997) *La educación funcional de E. Claparède*. Salamanca: Aula, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Valera-Villegas, G. (2015) *Persona, violencia y sentimientos*. en: Valera-Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys (eds). *Filosofías de la violencia y los sentimientos. ensayos y argumentos*. Caracas: Fondo Editorial Fundarte y Ediciones del Solar.
- _____. (2002) *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. Caracas: UCV-FHE-CEP.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, I. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
- Wood, D., Bruner, J. S., and Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,17(2) Cambridge: U.K.
- Zubiri, X. (2004). *Naturaleza, historia, Dios*. Madrid: Alianza.
- _____. (1963). *El hombre, realidad personal*. Revista de Occidente 1.

Gregorio Valera Villegas. *Filosofo, escritor y profesor de filosofía de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Nacional Experimental de las Artes. Correo: gregvalvil@yahoo.com*