



UNA MIRADA A LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE 'LA EXPERIENCIA': UNA APUESTA POR EL NO-FUTURO DE LA EDUCACIÓN

LOOKING AT TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF 'EXPERIENCE': A COMMITMENT TO THE NO-FUTURE OF EDUCATION

Charles Stephen Keck, *Antonio Saldívar Moreno
check@ecosur.mx; *asaldivar@ecosur.mx

Currículo: doctor en Educación. Investigador del Departamento de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur. Sus líneas de investigación abordan la educación, formación de docente, ética del cuidado de sí, y poder y sujeto.

***Currículo:** doctor en Comunicación, Cultura y Educación. Investigador y docente en El Colegio de la Frontera Sur. Sus líneas de investigación abordan la educación intercultural, sistematización y evaluación de procesos educativos, participación social y desarrollo comunitario, estudios ambiental y educación en valores.

Recibido: 25 de enero de 2016. Aceptado para su publicación: 13 de junio de 2016.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>

Resumen

Este artículo busca generar una lectura de la pertinencia y coherencia de un proceso específico de formación docente. Esta lectura se desarrolla a la luz del ensayo teórico "Pensar la educación desde la experiencia", escrito por tres autores contemporáneos: Bárcena, Larrosa y Mèlich, que aquí nombramos como los experiencialistas. Se ponen en juego tres características o *praxis* que ellos identifican como constituyentes de 'la experiencia': el viaje, el conversar y el trato. El trabajo analiza el contenido 'curricular' de un proceso de formación docente que tiene un particular enfoque en catalizar transformaciones a nivel psicoemocional y de sus relaciones cotidianas, en particular con sus estudiantes. La lectura de este currículo psicoemocional a la luz de la *praxis* experiencialista revela una convergencia importante entre esta propuesta teórica y la experiencia concreta de la formación docente. Una convergencia en términos de los fines de ambas propuestas encuentra una resonancia en algunos de los testimonios de los docentes participantes, los cuales sirven para agregar una tercera dimensión a la reflexión. Como conclusión, nos enfocamos en compromisos políticos que subyacen en las dos propuestas: la transformación del sujeto; la toma de conciencia (el situarse); y la apuesta por la idiosincracia y complejidad. Extrapolando del pensamiento foucaultiano, proponemos que tanto la práctica concreta de esta formación docente como el planteamiento teórico de los experiencialistas representan una "política de nosotros mismos", que se sostiene en un compromiso con el aquí y ahora. Este mismo compromiso depende de la posibilidad de "renunciar" a la promesa de futuro que implica una postergación individual y sistémica de nuestra necesidad de satisfacción y significado en el presente. Argumentamos que atender el aquí y ahora, y exigirle una dimensión de experiencia vital, requeriría concebir la educación de una manera distinta a los discursos utilitarios dominantes.

Palabras clave: formación docente, experiencia, transformación docente, política de nosotros mismos, ética para docentes.

Abstract

This article seeks to generate a reading of the pertinence and coherence of a specific teacher development process. This reading is undertaken through the lens of the theoretical essay: "Thinking about education from the ground of experience", whose authors are three contemporary thinkers: Bárcena, Larrosa y Mèlich, named here as the 'experientialists'. The characteristics or praxis of 'experience' identified by the experientialists –journeying, conversation, and tact– are used to analyse the curriculum content of a teacher development that focuses on catalysing transformation in the psico-emocional realm, and with regards to teachers' daily relations, particularly with students. A reading of this psicoemocional curriculum in the light of experientialist praxis reveals an important convergence between the theoretical proposal and the concrete experience of this teacher development process. A convergence in the aims of both proposals finds an echo in some of the participating teachers' testimony, whose inclusión serves to add a third dimension of reflection. We conclude by focusing on the political commitments that underlie the two proposals, including: a transformation of the subject of education; a raising of awareness (situatedness); and an embrace of idiosyncrasy and complexity. Extrapolating from Foucaultian thinking, it is proposed that both the concrete practices of this teacher development process and the theoretical position of the experientialists represent a "politics of ourselves" that sustains itself in a commitment to the here and now. This same commitment is based on the possibility of "renouncing" those promises of a future that requires the individual and systemic postponement of our need for satisfaction and meaning in the present. We argue that to attend to the here and now, and demand of it the vital dimension of experience, would require us to conceive of education in a radically different way to the discourses of deferred utility that currently dominate schooling.

Keywords: Teacher development, experience, teacher transformation, the politics of ourselves, ethics for teachers.

INTRODUCCIÓN

La experiencia

Más de setenta años han pasado desde que Dewey escribió su conocido tratado titulado "Experiencia y educación", en el cual argumentó a favor de una "educación de, por y para la experiencia", una declaración que calificaba así:

... ninguna de estas palabras, *de, por, o para*, nombra algo que es en sí evidente. Cada una implica un reto para descubrir y poner en operación desde un principio de orden y organización, que se deriva de la comprensión de lo que significa la experiencia educativa (Dewey, 1938).

La dificultad para Dewey no radicaba en la colocación de la experiencia en el corazón de la educación, sino más bien en el peligro de que la experiencia no sea concebida de manera adecuada. Por lo mismo, según Dewey la educación requiere una buena

filosofía de la experiencia y su posterior instrumentación para construir lo que él llamó el "continuo de la experiencia" (1938). Quizá debido al grado de dificultad identificado por Dewey, una filosofía y praxis de la experiencia educativa ha sido difícil de alcanzar y las voces que promueven la experiencia todavía permanecen como figuras marginales en oposición a las prácticas educativas dominantes.

Los textos recientes de Jorge Larrosa sobre la necesidad de recuperar "la experiencia" son expresiones contemporáneas que dan continuación a las preocupaciones de Dewey. En su trabajo, Larrosa plantea una propuesta radical de transformación del hecho educativo, al señalar que, en el contexto de una modernidad líquida que nos avasalla y diluye (Bauman, 2003), hemos sido despojados de la "experiencia" y, por tanto, no hay aprendizaje trascendente, sino solo funcional:

Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. [...] Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles [...] Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la transformación de lo que somos (Larrosa, 2003, p. 97).

En este mismo sentido, Larrosa señala que son cuatro los obstáculos culturales que existen entre el sujeto moderno y la capacidad de vivir la experiencia, obstáculos que son también visibles en el contexto educativo: un exceso de información en el entorno; una tendencia compulsiva a emitir opiniones; una voracidad en cuanto a la búsqueda permanente de estímulos y una correspondiente fobia hacia el silencio y la quietud; y finalmente, un protagonismo "heroico" en el afán de incidir en, manipular y "componer" el mundo (Larrosa, 2003). Todo lo anterior ha hecho al docente y a la enseñanza caer en una tendencia clara de lo que podemos llamar "simulación educativa" (Keck y Saldívar, 2016).

Las reflexiones de Larrosa se han enriquecido con las aportaciones de los filósofos Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich Sangrà, quienes, juntos, siguen reivindicando la bandera de la experiencia. Estos autores (a partir de ahora "los experiencialistas") problematizan los paradigmas dominantes que intentan determinar el qué y cómo de la educación, y señalan que la cultura escolar sigue siendo en esencia mecanicista y opresiva, inhóspita para la inmediatez directa y la imprevisibilidad de la experiencia.

Nuestro artículo se basa, en gran medida, en una revisión de las ideas centrales planteadas en el ensayo colectivo titulado "Pensar la educación desde la experiencia" (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006). En el corazón de su argumento encontramos la invocación de la singularidad como característica de la vida, de tal forma que lo real se vuelve "incomparable, irrepitable, extraordinario, único, insólito, sorprendente" (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 256). Para ellos, una vida de singularidades requiere un nuevo lenguaje: "La experiencia exige otro lenguaje, un lenguaje atravesado de pasión, capaz de enunciar singularmente lo singular, de incorporar la incertidumbre" (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 256).

En la construcción de este otro lenguaje, nos invitan a abandonar los lenguajes del saber y poder dominantes que se centran en la importancia asignada a las técnicas. Nos hablan de la posibilidad de retirarnos de los lenguajes técnicos o críticos que "no captan la vida, que están llenos de fórmulas, que se ajustan perfec-

tamente a la lógica policial de la bio-política, lenguajes prestados de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas que lo hacen todo calculable, identificable, medible, manipulable (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, pp. 256-257).

Para estos autores, la experiencia *no* es el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, el de los proyectos, los programas y las acciones controladas. Nos invitan a buscar un lenguaje que no sea ni científico (técnico-racionalista, que define nuestra realidad) ni crítico (sociopolítico, que califica moralmente nuestra condición y determina un “devenir” ideal). En vez de estos lenguajes, Larrosa propone “una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa” (Bárcena, Larrosa, Mèlich, 2006, p. 247). De esta manera, plantean recuperar al sujeto, a la persona que habla, al docente que sufre y valora su propia vida desde su cotidianidad, que le da sentido y forma a su existencia: “A diferencia de los que hablan (o escriben) para nadie o para extrañas abstracciones como el especialista, el estudiante, el experto, el profesional, o la opinión pública, hablar (o escribir) en nombre propio significa también hacerlo con alguien y para alguien” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 257).

El enfoque desarrollado por Bárcena en la reflexión sobre la experiencia recupera las ideas de Serres (1993) y Quignard (1998), desde las cuales lo pedagógico se interpreta como “el *viaje*, la *salida* hacia el exterior y la experiencia del *comienzo*” (Serres, 1993, p. 23). Se trata de un viaje en el que se *hace* una experiencia, la de una confrontación con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables, desligarse, en fin, de los lazos que “fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años” (Quignard, 1998, p. 218). La metáfora del viaje nos provee una forma de entender la experiencia como praxis y como pauta para quienes buscan pensar la educación desde la experiencia como interrupción a la normalidad. Como señala Bárcena, “lejos de ser una actividad orientadora, el aprender humano a menudo desorienta y coloca a la deriva, porque da a pensar de un modo radical” (2000, p. 9).

De manera complementaria, Larrosa nombra “la conversación” como otra praxis de la experiencia, que se diferencia de las formas comunicativas como el debate, el diálogo o la discusión con su tinte más técnico o político, o resolutivo. Lo distintivo de la conversación es que no existe de manera independiente de quien habla (o quien escucha). Otra vez, podemos concebir la conversación y sus características como metáforas que pueden orientar toda una praxis pedagógica.

Por último, la perspectiva desarrollada por Mèlich insiste en entender la pedagogía de la experiencia como una “pedagogía de la finitud [que] 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” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 250). Para Mèlich, “una pedagogía de la finitud es, en definitiva, una pedagogía del tacto”, tal como lo propone 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. 253).

Una pedagogía del tacto pretende responder a un sujeto de la educación que es diferente, cualitativamente, al sujeto requerido por la institución educativa donde existe, sobre todo una valoración de lo intencionado, lo planeado y lo programático. Por lo mismo, “el tacto en la enseñanza no es una simple destreza. Al

contrario, se podría definir como una 'preparación para la improvisación'" (Van Manen, 2004, p. 49). Entre más tacto, más conciencia de las infinitas posibilidades de la experiencia, y menos inclinación para imponer una postura de experiencias definitivas y globalizantes y, por ende, más necesidad tendremos de actuar en consecuencia de lo emergente.

Para admitir el tacto y la improvisación es fundamental la calidad de las relaciones, que vienen dadas por el cómo se dice o cómo se hace, no por lo que se dice o se hace; es decir, las interacciones educativas empiezan a cobrar más importancia que el contenido, contrario a la cultura científica-institucional, que mantiene lo comunicado (y no el comunicador) en primer plano.

Resumiendo, entonces, una pedagogía de la experiencia adquiere contundencia cuando la enmarcamos como una pedagogía para el viaje, o para la conversación o para el tacto. Este artículo pretende aplicar este marco para analizar un caso específico educativo, que es una propuesta de formación docente titulada "Ser docente, ser persona: hacia una ética del cuidado de sí". Como revela el título, esta propuesta ha sido concebida en términos del pensamiento foucaultiano y su ética del cuidado de sí como una práctica política necesaria para la autocreación del sujeto moderno.

Ahora, como alternativa al planteamiento foucaultiano, que sustenta la propuesta formativa, el artículo pretende elaborar una interpretación desde el pensamiento experiencialista de Larrosa, Bárcena y Mèlich. La finalidad de este ejercicio es ver hasta qué punto ser docente, ser persona sirve como ejemplo para encarnar los planteamientos teóricos de los experiencialistas. ¿En qué términos podemos interpretar ser docente, ser persona como ejemplo concreto de un lenguaje para la experiencia?

Lo que sigue, entonces, es una descripción de la génesis del proceso formativo y una lectura del mismo desde los elementos identificados como "el viaje", "la conversación" y "el tacto". Finalmente, discutiremos estos resultados analíticos respecto a la concepción de un nuevo sujeto de la educación y la idea de que el "experiencialismo" implica un rechazo del futuro (como algo determinado). Además, regresaremos al pensamiento de Foucault y la política de nosotros mismos como manera de contextualizar las ideas de Larrosa, Bárcena y Mèlich.

SER DOCENTE, SER PERSONA. ALGUNOS ANTECEDENTES

Ser docente, ser persona es una propuesta de formación docente diseñada e implementada en el contexto de un proyecto educativo más amplio encabezado por Innovación y Apoyo Educativo, AC (INED), un centro que opera en los Altos de Chiapas, México. Surge del marco de su larga experiencia con los docentes de la región y el estado, y fue inspirada por las ideas de crecimiento humano y formación docente elaboradas por Claudio Naranjo, psiquiatra chileno quien ha tomado un interés particular en la renovación educativa. Según Naranjo, el docente,

... más que cualquier otro, necesitan un complemento experimental al actual currículum científico, humanista y pedagógico; un currículum novedoso que consistiría en auto-conocimiento, reparación interpersonal, y una cultura espiritual basada en la experiencia vivida (y por lo mismo libre de dogmatismos) (Naranjo, 2010, p. 158, traducción nuestra).

En el caso de ser docente, ser persona, el propósito final ha sido apoyar de maneras creativas e innovadoras la formación y renovación de docentes indígenas que

trabajan en Chiapas, México. El proceso de formación invita al docente a poner atención en su "persona" (es decir, el conjunto de tendencias psicoemocionales que condicionan la existencia), más que problematizar su ser docente (es decir, su desempeño técnico-pedagógico). El punto de partida es el hecho de que antes de ser docentes, son personas, y lo que proponemos como nuestro objeto-sujeto de estudio es esta misma persona.

Buscamos responder la pregunta ¿quién es la persona que ocupa la función docente? Esto desde la premisa de que la persona del docente es un campo problemático donde encontraremos patrones de pensamiento, sentimiento y acción que limitan la capacidad de existir y relacionarse a partir de la plenitud humana (Naranjo, 1994). No simplemente por ser adultos se puede asumir que los docentes alcanzan una madurez arraigada en una conciencia plena, en el dominio de sí, o la virtud y la sabiduría. Más bien, ser docente, ser persona asume que la gran mayoría de adultos padecen de una condición de "neurosis" (o normosis) que se concreta en nuestras conductas habituales. Esta misma neurosis tiene origen en la infancia y es, en parte, consecuencia de una sociedad que impone maneras de ser y funcionar. Es, en gran medida, este ser "neurótico-compulsivo" el objeto-sujeto de estudio a lo largo del proceso.

Ser docente, ser persona impulsa el autoconocimiento como manera de salir de nuestros automatismos. Se acerca al autoestudio en un formato de retiros de tres días, mediante diferentes estrategias que incluyen el análisis de textos y películas, la reflexión, el arte, el trabajo corporal, la psicoterapia grupal y la meditación. El primer nivel consiste en tres retiros distribuidos en un periodo de cuatro a seis meses. Luego, un segundo nivel, permite a los docentes profundizar en su autoexploración y se desarrolla en dos retiros más.

Analizaremos la propuesta formativa de ser docente y ser persona desde la perspectiva de Larrosa-Bárcena-Mèlich, a partir de su forma de poner en marcha "una pedagogía de la experiencia" en los términos propuestos por los experientialistas.

METODOLOGÍA

Entendemos este artículo como una investigación teórica-empírica de la propia práctica de los autores como formadores de formadores. La intención es implicarnos en una autoreflexión que nos lleve a repensar lo que hacemos desde otra lógica, que consiste en una triangulación con otros autores –en este caso los tres experientialistas (Bárcena, Larrosa y Mèlich)– como reto de construir una lectura crítica de la propuesta formativa a partir de nuevos marcos teóricos. Esto es una forma de buscar respuestas a la pregunta foucaultiana ¿qué es lo que hace lo que nosotros hacemos? Esto nos incita a salir de los discursos que dieron origen a la misma propuesta de formación docente, y así no quedarnos atrapados y fascinados por una voz ya conocida.

La investigación coincide con el hincapié que hace Bárcena (2000) en la centralidad de la actitud reflexiva en la educación. De igual forma, López-Calva (2000) propone una "reflexión amplia y sistemática –de las prácticas educativas– hacia la comprensión acumulativa y progresiva de la realidad educativa concreta [...] en toda su complejidad" (p. 25) y Enríquez (2004), haciendo referencia a la importancia de la reflexividad, señala que

... es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desembo-

que en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico, es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa... (p. 3).

El quehacer de este artículo se entiende a la luz de esta apuesta metodológica para la reflexividad que invita a ejercer la investigación-acción. Para esta finalidad, emplearemos metodologías interpretativas de la experiencia —sobre todo interpretación hermenéutica— en un esfuerzo por lograr la comprensión de una situación y práctica concreta de formación docente (Anderson y Herr, 2007). En este caso, nuestra interpretación del “proceso” educativo se hace haciendo valer el pensamiento teórico de los experientialistas y generando, así, la posibilidad de plasmar una construcción de naturaleza teórica-empírica.

La investigación —como hemos señalado— se desarrolla a partir de la participación docente en la experiencia de formación ser docente, ser persona. Posterior al proceso vivido, realizamos entrevistas con una muestra de docentes que permitieron dar cuenta de los cambios en sus prácticas educativas y de vida cotidiana. Las contadas citas que empleamos aquí muestran elementos centrales de la experiencia vivida y las transformaciones que ellos mismos identificaron. Más que una finalidad empírica, los testimonios sirven para dar un sustento adicional a la reflexión teórica-metodológica, ya que agrega la voz docente a los conceptos que estamos explorando desde la mirada de los experientialistas.

A pesar de la relativa marginalidad de los datos empíricos en este artículo, cabe señalar que ha sido pensado y escrito a la luz de un gran conocimiento de los procesos de docentes que participaron. La dimensión evaluativa del ser docente, ser persona ha involucrado más de doscientos participantes de otros niveles educativos, pero con una mayoría de educación básica. Si bien todos estos diversos participantes proporcionaron información sobre sus aprendizajes y transformaciones en una escala menor, mediante el llenado de cuestionarios después de cada módulo, el trabajo sustantivo de evaluación se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad con una muestra de veinticinco docentes de educación indígena, ya que el proyecto tiene como meta principal esta población específica. Las entrevistas buscaron ayudar a los docentes a identificar las principales dificultades que viven en relación con su función, y compartir su apreciación del ser docente, ser persona, incluyendo sobre todos sus aprendizajes y la manera en la cual éstos se manifestaban en su identidad y práctica docente.

En este artículo, los testimonios que dan respaldo a las reflexiones de naturaleza teórica-interpretativa son tomados de dos fuentes o productos. El primero son las expresiones de docentes en el video del proyecto (INED, 2014), y el segundo son las narrativas (diez) que fueron construidas a partir del testimonio de una selección de docentes. Cada narrativa intenta captar lo central de la transformación de cada docente y resumir su “viaje” en poco más de una cuartilla; así está concebido como la esencia de su aprendizaje y la esencia de su transformación, y esta cualidad sintética se refleja en títulos como “Soltando mis armas” o “Confianto en mí”.

Las narrativas fueron integradas por el equipo del proyecto (sumando frases tomadas desde las transcripciones de entrevistas), y luego devueltas a los docentes en el contexto de un taller para poder recibir sus impresiones y comentarios. Sin excepción, los docentes se sintieron muy satisfechos y conmovidos al escuchar su

propia voz reflejada de esta manera (estas narrativas próximamente se publicarán y difundirán de manera amplia).

RESULTADOS

Éstos se presentan a partir de la revisión crítica y contrastación de la propuesta del ser docente, ser persona con el planteamiento teórico de los experientialistas plasmado en el ensayo "Pensar la educación desde la experiencia". En el marco de este ensayo, la experiencia se entiende a la luz de tres bloques conceptuales y cada bloque se desenvuelve como una metáfora de praxis experiencial (el viaje, la conversación y el tacto), que nosotros hemos tomado como espejo y filtro interpretativo para abordar y analizar tanto el currículo de ser docente, ser persona como el testimonio de los docentes que participaron. Estas metáforas de una praxis experiencialista se presentan a continuación.

El viaje

La visión de los participantes cuando llegaron al retiro con sus maletas es una metáfora del viaje, y habla precisamente de que estos docentes están siendo re-ubicados (o se están reubicando) de su rutina. Interrumpir el cauce de sus vidas no es casualidad, ya que la modalidad de retiro enmarca todo lo que ocurre en el proceso.

El retirarse no es solo estar fuera de casa; es estar fuera del mundo. El docente que llega con su maleta está alejándose del mundo para asumir un compromiso con un nuevo espacio. En la invitación de no salir al mundo durante tres días se manifiesta una intención de convertir el microcosmos en una nave y a los participantes, en una tripulación. Al invocar la noción de una tripulación, se entiende que es un viaje que se hace desde las interacciones y el trabajo de cada miembro de la tripulación. Sin tripulación no hay viaje, y esa sensación-posibilidad de viaje convierte a los docentes en tripulación.

El viaje se da en el sentido de ir hacia lo desconocido. Incluso, es justo decir que el impacto de muchas de las actividades depende de la sorpresa. Una actividad del segundo módulo es la creación de una historia sobre un personaje de fábula, que se hace mediante la producción de textos y dibujos. Sólo al final se pide que lean el texto en voz alta *en primera persona*; así, convierten el cuento en una narrativa sobre ellos mismos. De repente, después de tres días de trabajo, encuentran que han estado representando de manera indirecta su propia historia de vida. Al convertir su narrativa en primera persona y verse allí revelados, resulta un momento sorprendente y conmovedor para muchos.

El proceso formativo en su totalidad está fundamentado en la noción de la sorpresa y el viaje busca implantar una experiencia "verdadera", de descubrimiento, a través de una serie de "espejos" que dan la posibilidad de que los docentes se sorprendan y se enfrenten a sí mismos. Como expresa Cecilia en relación con su experiencia en el proceso: "En sí lo que me sorprendió fue todo ¿no?, movimiento, conciencia, arte [...] El trato ¿no?, la convivencia; inclusive la manera de hablar...". Pedro también quedó sorprendido por su experiencia de ser llevado a lugares desconocidos:

No tenía esa costumbre de comunicarme, me comuniqué con las personas; no tenía esa costumbre de moverme, me moví; no tenía esa costumbre de compartir experiencias o algún secreto que me pesaba, lo compartí. ¿Cómo es que a través de unas actividades tan sencillas puede uno cambiar tanto de actitud? No nos

esperábamos que una rayita, un paisaje, un símbolo, tuviera tanto significado; nunca pensaba que el arte pues podía reflejar nuestra personalidad o nuestra vida. Fue algo muy, muy, muy, muy bonito (Pedro).

De igual manera, Susana identifica el proceso como diferente a lo que ella ya conocía desde los ámbitos oficiales de la formación docente:

Durante mis años de servicio, nunca me había tocado participar en un curso así. Pienso que ayuda mucho a reflexionar como personas, a entendernos como personas, no a justificarnos, sino a entender por qué yo carezco de eso o por qué yo no tengo esto o por qué sobresalgo en esta virtud. Entonces, este, tener una actitud un poquito más entendible hacia mí, más que nada ¿no?, para poder yo entender al otro. Entonces pienso que este es un curso como de una sanación interior (Susana).

Por deducción, podemos entender que Susana no había experimentado un curso que le había ayudado a entenderse más como persona. Al hablar de una sanación interior, ella hace referencia a uno de los sustentos más importantes del enfoque –la idea de que participar en ser docente, ser persona, tendría que catalizar una transformación positiva en el docente–, que Susana interpreta como “sanación”.

El viaje de ser docente, ser persona está intencionado con la idea, como dicen los experiencialistas, de un “nuevo comienzo”. Se recupera lo vivido, el que menos pasa, lo moribundo, lo tóxico en la historia de cada quien con la finalidad de reconfigurar nuestro presente y dotarlo de nuevas posibilidades. Hay aquí lo que se puede entender como un viaje al interior, hacia la propia historia, hacia las sombras, lo olivado, lo poco entendido, hacia nosotros mismos, hacia ese sujeto de la educación que no ejerce tanto dominio sobre sí mismo como hubiera querido.

La eficacia de este viaje al interior no se mide por los conocimientos o competencias alcanzadas, sino por las evidencias de haber viajado y de no estar en el mismo lugar que antes; es decir, de haber logrado separarte de aquella persona que fuiste, o que pensabas que eras, y pasado por una metamorfosis que tiene como punto de partida el haberte visto con mayor claridad, y haber sentido con mayor nitidez tus efectos en los demás y en tu propia vida. Como dice Badiou (2009), el aprendizaje real implica la transformación del sujeto.

Este compromiso con la transformación se extiende más allá de los momentos presenciales, ya que se plantea un despertar extrapolado a la vida cotidiana, a la vida institucional y al futuro. El último módulo del primer nivel, por ejemplo, tiene el título “Creando compromisos”; los compromisos tienen que ver con una intención de proyectar la transformación en su práctica cotidiana, en formato de intención con nombre y apellido. Sin embargo, más allá de un mapeo preciso, se entiende el proceso en función de su capacidad de contagiar a los docentes con la sed de la búsqueda y la transformación constante en sus prácticas y formas de interactuar cotidiano. Si bien podemos entender las posibilidades propias del proceso de formación como finitas, el “logro mayor” es la cultivación de una actitud inquisitiva, una pasión que llevaría a los docentes a mantener de cerca esta pregunta: ¿qué me-nos pasa?, que se hace siempre en presente y nos lleva a un no-saber permanente que requiere la generación de respuestas emergentes.

Una de las imágenes más potentes de esta condición es la “nave de locos” tan importante durante la Edad Media en Europa. Foucault la entiende de la siguiente forma:

Encerrado en una nave de la que no hay escapatoria, el loco se confía a un río de mil brazos, un mar de mil maneras, a la gran incertidumbre exterior de todo. Él es prisionero en medio de lo más libre y abierto de caminos; él está encadenado sólidamente al cruce infinito. Él es el Viajero supremo, es decir, un prisionero del viaje (Foucault, 2002, p. 26).

El formato de retiro ubica al docente como la tripulación de esta nave de locos y lo invita a examinar su condición de prisionero encadenado a su pasado y al mismo viaje. Por otro lado, deja claro que entre más se examina esta condición de prisionero, o de viajero, más posibilidades de libertad aparecen. Si bien se pretende despertar la pasión por transitar, también se intenta hacer palpable la posibilidad de la libertad. Es, finalmente, la libertad en el sentido de librarse de uno mismo el gran mensaje de la travesía de ser docente, ser persona.

El arte de la conversación

Ser docente, ser persona fue concebido alrededor de una invitación constante a la expresividad y a la importancia de poner palabras a la experiencia propia. Si bien nuestra palabra y nuestra expresividad han sido interrumpidas o castradas a partir de nuestra condición personal y sociocultural (Perls, 1972), la propuesta de ser docente, ser persona es que el docente hable, diga y exprese de forma creativa, espontánea y auténtica su experiencia. Precisamente, las triadas o las parejas son configuraciones que nos sirven para favorecer este decir nuestra palabra. La actividad inicial del primer día del primer módulo, por ejemplo, consiste en un compartir el estado en que se encuentran a su llegada al proceso. Más allá de una pequeña introducción, lo primero que los docentes escuchan son sus propias voces hablando de ellos mismos. En triadas, toman turnos para que uno hable y dos escuchen.

El encuentro con sus propias voces es una constante a lo largo del proceso, y se entiende como un laboratorio donde ellos experimentan con los lenguajes del hablar y escuchar, del compartir y recibir. O bien, como un entrenamiento para recuperar el “hablar y escuchar lo propio”, prácticas de las cuales han sido despojados por el silencio (el miedo, la opresión, la incertidumbre, la simulación), o por los lenguajes científicos, académicos o críticos que pretenden caracterizar y ordenar todo como señalan los experiencialistas.

Para construir y recuperar el lenguaje de lo propio, ser docente, ser persona hace hincapié en la escucha; no tanto en el habla. La voz propia tendrá su mayor aliado en el silencio del otro, entendiendo este silencio como una invitación, un “vacío fértil” que ofrece un espacio existencial al lenguaje de lo propio. Efectivamente, en sus testimonios los docentes identifican la escucha—el ser escuchado y el escuchar— como una de las experiencias más importantes del proceso. Si bien desde la visión de los experiencialistas no es sorprendente que “la escucha” se viva como novedosa (ya que, según ellos, vivimos en un estado de estar siempre transmitiendo), no deja de ser preocupante que en una profesión de índole comunicativa la escucha profunda parece no tener tanta cabida.

Si la escucha es algo que favorece un encuentro con el lenguaje de lo propio,

una escala mayor de la escucha tiene que ver con silenciar las demandas de la vida cotidiana. Esto implica salir durante un tiempo limitado de la condición moderna que Larrosa caracteriza por un exceso de opiniones, información, prisas, excitación, agitación, optimismo progresismo, agresividad, actividad y protagonismo (Larrosa, 2006). En lugar de la excesiva actividad del sujeto moderno, ser docente, ser persona propone una convivencia en la que la pasividad-receptividad-sensibilidad cobra una función determinante. A esta convivencia "vaciada" del ruido cotidiano le adjudicamos la cualidad de reposo. Larrosa no recurre a este término, sin embargo, consideramos que el hecho de referirse tanto a un estado de quietud y de descanso hace que el concepto reposo englobe muchas de las características de la experiencia como él la concibe.

En primer lugar, entendemos este reposo como una pausa en las obligaciones cotidianas del docente (la escuela y la casa) para poder aventurarse al viaje interior; es decir, en el contexto del encuentro, sin reposo no hay viaje. Es importante subrayar que el reposo no es igual a la inactividad; más bien, implica otro tipo de actividad; otra forma de estar. No quiere decir que no haya acción, sino que el sujeto de la experiencia haya logrado descolonizarse de la actividad, y hacer que sea él o ella quien ocupe la actividad desde su pasión y sensibilidad y que la actividad lo ocupe a él o ella. Es un protagonismo al servicio de la experiencia, y no la "experiencia" al servicio del protagonismo:

El sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad [...]. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición. Eso no quiere decir, desde luego, que la acción, o la práctica, no puedan ser lugares de experiencia (Larrosa, 2006, pp.107-108).

La experiencia y el sujeto de la experiencia están al lado de la vida y de la acción permeadas por una sensibilidad y pasión vital. En relación con este último punto, podemos decir que las prácticas de ser docente, ser persona pretenden alcanzar un lenguaje que favorece una conversación con la vida o, mejor dicho, con *mi* vida.

Hay aquí un gesto importante de sanación de todo lo que nos separa de la singularidad de nuestra vida. El reposo de ser docente, ser persona permite al docente entrar en conversación con su propia vida y, así, dedicar tiempo a una reparación psicoemocional cuya finalidad es permitirle "vivir en el mundo" y encontrar sentido en lo que me-nos pasa en el aula. En el contexto de ser docente, ser persona, la analogía más concreta de este tiempo-espacio que constituye el reposar es la de la respiración, una de las evocaciones del reposo más directas y potentes. El poder de la respiración como vehículo existencial se refleja en la frase "Respiro, luego existo" (una derivación del concepto icónico cartesiano "Pienso, luego existo"), y a lo largo del encuentro los participantes son recipientes de una invitación constante a respirar. Es una forma de poner en juego el tiempo y el espacio, y resulta ser una forma de atender la sensación de la propia existencia.

La actividad de atender la respiración proporciona una gran cantidad de información sobre que me-nos pasa o que me-nos está pasando. El intento de respirar de manera consciente lleva consigo una inmersión en todas las características de la experiencia. Si bien Larrosa, Bárcena y Mèlich destacan que la experiencia nos

lleva hacia (o se deriva de) lo concreto y nos sitúa en el aquí y ahora con su singularidad, a la vez este movimiento de simplificar y depurar tiene su otra cara que es la complejidad. La práctica de la respiración nos habla de tensiones, miedos, rigideces, distracciones, placer, descanso, expansión, ciclos, idas y regresos y, sobre todo, de la experiencia cambiante del *fluir-saltar* de nuestra (in)conciencia. Se disuelve en el intento la noción del sujeto autónomo racional con un dominio sobre sí mismo y su pensar, y aparece en su lugar un sujeto *en conversación* con la presencia de su propio mundo interior (y esto a la merced del Otro).

La cualidad de reposo implica una forma de ocupar el tiempo y el espacio diferente y se manifiesta en un movimiento sutil e interno de hacerse presente en lo que estamos haciendo. El comentario de Miguel Ángel ("llegué a sentirme realmente presente en las actividades") se escucha como algo extraño. Sin embargo, en el contexto de ser docente, ser persona representa un reconocimiento de estar logrando lo que se pretende, que es asegurar *concretar* la presencia de los participantes. Lo que subyace es una visión del ser humano (adulto) como "ausente" o "alienado" de su propia experiencia, lo cual significa que estar en verdad presente no es tan común. Sin embargo, estar presente "de verdad" es una precondición para la experiencia. Mientras los currículos escolares se preocupan por establecer un diálogo con el conocimiento en el centro de la enseñanza-aprendizaje, lo que ser docente, ser persona pone sobre la mesa para los participantes es la autoconciencia de estar presentes (o no).

Así que nuestra pregunta de fondo es siempre "¿podemos asegurar que su participación sea *real*?" En la medida que se logra resolver ésta con un sí, ser docente, ser persona será una experiencia transformativa y de reivindicación de la voz de los docentes y su conversar.

El tacto

Mèlich mantiene que una pedagogía de la experiencia tiene que pasar por el reconocimiento de la realidad sociorrelacional de nuestra existencia, que implica aterrizar en el drama del yo-otro(s). El formato de ser docente, ser persona es un vehículo para profundizar en esta realidad hiperrelacional, ya que en el retiro colectivo cada participante tiene que lidiar con el gran tema de la convivencia. Aun cuando los docentes no están trabajando juntos, están comiendo juntos o, en la mayoría de los casos, compartiendo un cuarto donde dormir. De tal manera que casi todo lo que se hace, se hace en el espejo del otro. Incluso, en una de las primeras actividades en la que cada persona traza su historia de vida, al concluir, después de narrar lo que está representado, cada persona tiene la posibilidad de extender un listón entre su dibujo-historia y los otros dibujos-historias que le hicieron resonar. La telaraña de listones que resulta comunica de manera gráfica la posibilidad de cultivar la "compatía" (Paz, 2003, p. 600) como precursora de la vida ética. Donde el listón ha sido puesto de manera auténtica, comunica una "participación en el sufrimiento del otro" que, según Paz, es lo que caracteriza la compatía.

Los participantes de ser docente, ser persona van conociéndose mediante su compadecer de lo que traen los demás. Alonso, por ejemplo, está sorprendido de sí mismo en este encuentro con la vida del otro. De haberse entendido como un hombre fuerte, ha tenido que reconocer su sensibilidad en relación con las historias de los demás. Se autonombra como el que más lloraba desde la escucha y así comunica su nueva apertura hacia la compatía como afirmación de algo valioso.

También, al seguir la trayectoria de Alonso a lo largo de nuestras entrevistas, encontramos el tema de la solicitud, la cual Van Manen toca teóricamente (1998). Para este autor, la solicitud y el tacto “guardan una estrecha relación”, y el testimonio de Alonso deja muy claro cómo es que el reconocimiento de su propia “feminidad” –ser esa persona más sensible que puede llorar– le ha permitido valorar más a sus colegas mujeres y ser más considerado con ellas, lo que ha facilitado, desde su colegia directiva, más receptividad para su participación en las reuniones. Lo mismo en cuanto a la aceptación de las lágrimas de su hijo, a quien ahora no le prohíbe llorar. Alonso, en efecto, se ha resituado entre los hombres, las mujeres y los niños. Su nueva identidad como “situada” le permite ejercer mayor tacto y solicitud en relación con los tres y con él mismo. Como afirma Mèlich:

El punto de partida de una pedagogía de la finitud [...] radica en los seres humanos de carne y hueso que, para decirlo con Unamuno, nacen, viven, sufren y mueren, sobre todo mueren. Hombres y mujeres son seres corpóreos o, si se prefiere señala la Rombach: seres *situados* y *situándose* (Larrosa, Bárcena y Mèlich, 2006).

En el caso de Alonso él ha abandonado, parcialmente, las categorías de hombre o mujer para situarse más de lleno en las situaciones específicas en las que se encuentra. Esto implica un descender al cuerpo y el lenguaje del cuerpo que, también, es el lenguaje del dolor, el deseo, el cansancio, la muerte.

Cabe señalar que este situarse es, quizá, la actividad que más se práctica a lo largo de la participación en ser docente, ser persona. Se le debe entender como un medio para el desarrollo del tacto que, de modo necesario, implica un contacto con y una apreciación de lo que me-nos pasa. Como dice Mèlich, “no tenemos acceso a nosotros mismos, al mundo y a los demás, si no es a través de las múltiples situaciones, de los (in)finitos contextos en los que en cada instante vamos (re) construyendo nuestras vidas” (Larrosa, Bárcena y Mèlich, 2006, p. 250).

En este punto, ser docente, ser persona posibilita despertar al docente a su situacionalidad y al mundo de tacto que subyace allí. Quizás el gesto más representativo del cultivo del tacto es la actividad del contacto y el cuidado psicocorporal que se realiza en triadas, donde uno recibe las atenciones de sus dos compañeros. La invitación a las dos personas que atienden es poner lo mejor de sí al servicio de las necesidades del otro. Lo que resulta es un ejercicio mediado literalmente por el tacto (no es un masaje concretamente que se pide, sino un contacto con el otro que comunica el deseo de acompañar y hacerse presente para el otro), que requiere sintonizar con el anhelo tanto corporal como sentimental del otro. Es un momento sin palabras que invita a todos a una conversación desde la piel y la respiración.

Si bien el trabajo principal parece ser el de los “masajistas”, hay una labor importante que hace el que recibe, que es el de recibir, que pasa por el permiso de registrar la necesidad y admitir la posibilidad de una relación sana en la cual se puede confiar. Sentirse cuidado, o también cuidar, tiene otro efecto: pone en relieve todas las situaciones donde ha faltado y donde falta tal tacto. En la medida que se van turnando el lugar del “atendido” pueden profundizar en la experiencia de un dar y recibir que resulta desconocido para muchos docentes acostumbrados a una convivencia ruda desde la infancia o que hayan dejado atrás la delicadeza y han puesto en su lugar el esfuerzo y dureza de la supervivencia o la superación.

Por estas vías tanto metafóricas como literales, ser docente, ser persona in-

vita al docente a identificarse y valorarse, estar y ser, a partir de su inmersión en la *mátrix* existencial compleja. Se busca reconectar al docente con su niñez no como historia, sino como presente. Se busca reconocer su capacidad reflexiva como base para una resignificación permanente de su práctica educativa. Se busca conectar su producción artística con un paisaje psicoemocional íntimo y, al mismo tiempo, desconocido. Se busca conectar el grupo literal y simbólicamente desde el contacto físico. Se busca ubicar el descanso como actividad sustantiva y creativa. Se busca ayudar al docente experimentarse de modo integral desde su emotividad, corporalidad y pensar, y de sostenerse a partir del no-saber. Se busca que el docente viva y entienda el verse como manera de ver mejor al otro. Se busca desmenuzar qué me-nos pasa en momentos específicos con la finalidad de acercarnos a una visión panorámica en cuanto nuestra forma de situarnos (es decir, entender lo macro desde lo micro). Se busca vivenciar cómo es que las cosas más sencillas tienen su complejidad, y viceversa.

Quizás este situarse-relacionarse en la complejidad y reflexionalidad (propia y del otro) es la finalidad pedagógica que más orienta al proceso. Uno de los aprendizajes más comentados por los docentes es darse cuenta del poder que ellos tienen para impactar en la vida de los estudiantes. Si bien, antes tal vez lo pensaban de forma abstracta, posterior a su participación los docentes tienen asumido el hecho concreto de su efecto en los demás. Al ver cómo su vida ha sido condicionada por las relaciones que han tenido con otros, les queda claro que ellos están en posibilidad de cultivar el espíritu de sus estudiantes (o bien, sus colegas).

Esta identificación de su importancia en la vida de otros viene acompañada con un crecimiento y resignificación de su vocación docente. Como comentó Ruperta (una maestra de preescolar), a raíz de su experiencia en ser docente, ser persona, está empezando a encontrar una fe de que ella puede hacer una diferencia en la vida de los niños, así como una necesidad de contribuir a su crecimiento y bienestar como personas. En el caso de Ruperta, como en tantos otros maestros que entrevistamos, no se puede tomar como hecho una vocación. Ella expresa que antes su actitud era pasiva, tendiendo a dejar a sus estudiantes hundirse en sus propios excesos o limitaciones. Como fruto de su participación en ser docente, ser persona, ha encontrado, como otros participantes, la función de guía y ahora se activa para extender a sus estudiantes una "mano amiga" que facilite un caminar acompañado. Al final, el proceso permite a los docentes reconectar con el sentido ético de su quehacer. El aprendizaje culmina en un mayor compromiso con ellos mismos y con el otro y, por lo mismo, se puede entender que el docente se ha contactado y comprometido con su propia vida para luego conectar y comprometerse con la vida de los otros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Confiamos en que esta presentación de "resultados" analítico-empíricos haya logrado posicionar ser docente, ser persona en el marco de la propuesta experiencialista de la educación. Aunque nos hemos enfocado más en el análisis del diseño-contenido curricular, la inclusión de testimonios representativos de los participantes también afirma que ser docente, ser persona es una experiencia transformativa muy valorada por los participantes.

Sin embargo, nos queda destacar algunos puntos a manera de discusión que integran algunas conclusiones de este trabajo. Para empezar, es importante su-

brayar el compromiso con la transformación del sujeto de la educación como un punto de convergencia entre ser docente, ser persona y el planteamiento teórico de los experiencialistas (y, por supuesto, con otras corrientes del pensamiento educativo, como la educación popular). Podemos resumir este compromiso con la afirmación de que *sin transformación no hay experiencia*, y que *sin experiencia no hay transformación*. La eficacia de ser docente, ser persona se entiende no a partir del conocimiento adquirido, sino de las expresiones de los cambios concretados en formas de actuar y relacionarse.

Otra convergencia importante es el hecho de que la transformación gira alrededor de una toma de conciencia que permite al sujeto ver su realidad y actuar con mayor discernimiento de las redes de causa y efecto en las cuales está suspendido. Esto concuerda con el acento que los experiencialistas ponen en la actividad de situarse en el mundo, en la historia y en lo que me-nos pasa de manera cotidiana. Tanto esta invitación de situarse y reivindicar sus propias historias como el compromiso con la transformación son propuestas novedosas para los docentes y les llegan como posibilidad de repensarse y repensar la educación.

Cabe señalar que la preocupación de ser docente, ser persona por indagar en una subjetividad compleja refleja su compromiso por ir más allá del sujeto positivista de la educación, aquel sujeto cuyo origen es la Ilustración, expresado por el "pienso ergo sum" de Descartes. Es este mismo sujeto que ha formado la materia prima de la escolarización desde los inicios de la educación formal. Este sujeto de la educación "es" en la medida que razona, y "es más" en la medida que su razonamiento abarca y domina cada vez más. Si bien Nietzsche (2004) predicó la muerte de este Hombre hace muchos años, podemos decir que el sistema educativo todavía no se da cuenta del moribundo que tiene en su seno. El actual sujeto de la institución educativa sigue siendo abordado como aquel Hombre, aquel actor racional-autónomo con capacidad de responder o inventarse de acuerdo con las circunstancias o la necesidad.

Si bien para Foucault la escuela es un vehículo para el "humanismo anticuado y psicología insípida" (Foucault, citado en Miller, 1993, p. 172), es precisamente porque insiste en validar, corroborar y producir un sujeto que resulta ser una negación de la complejidad del *bios*, es decir, una simplificación de la vida misma y de su flujo caótico prepersonal. La escuela busca producir disciplina, orden, progreso, linealidad sobre una vida cuya característica principal, para Foucault, es una creatividad que rebasa cualquier intento de ordenar el mundo.

Mencionar a Foucault nos lleva a otra convergencia, ahora entre él y los experiencialistas, ya que ambas corrientes nos remiten a una cualidad de la vida y experiencia humana que no puede ser reducida a las operaciones de las instituciones del Estado o las mismas disciplinas de conocimiento. Tanto Foucault como los experiencialistas nos invitan a sospechar de la "naturalidad" de nuestro mundo moderno y de recuperar e inventar otros planos de existencia. Foucault propone una ética del cuidado de sí como práctica de libertad y ofrece, así, al sujeto la posibilidad de resistir a la dosificación y reducción de subjetividades a la condición que Zemelman llama el "sujeto mínimo" o "sujeto bonsái" (Rivas, 2005). Los experiencialistas proponen una forma de ocupar el presente que resiste el bombardeo de la modernidad y busca reconstituir el sujeto a partir de una relación con su vida (entendido no como proyecto, sino como fenómeno).

Tanto para Foucault como para los experiencialistas, el acto de resistencia, y su correspondiente entrega a la vida y sus multiplicidades, nace con convicción a par-

tir del reconocimiento de una subjetividad en continuo riesgo de ser condicionada por su propia historia y por los entornos que pretenden condicionar (o producir) al sujeto. A pesar de esta convergencia, es quizás el pensar de Foucault el que más dimensiona la escala política de lo que está en juego. El ser humano, según este autor, nace en condición de límites, y su deber ético, como reflejo de la creatividad de la vida misma, es “liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio, y permitir facilitar otro modo [de pensar]” (2005, p.12).

Hay aquí, entonces, la posibilidad de concebir una educación al servicio de la vida, del bios, del caos-creativo, y cuya enseñanza tiene que ver con una práctica de la libertad a favor de la constante re-creación del sujeto en función de un futuro que desconocemos. Foucault ubica esta “tarea” en una dimensión sociopolítica, al hablar de “la política de nosotros mismos” (Foucault, 1993, p. 223). Desde esta posibilidad de hacer política a partir de actuar sobre nosotros mismos, no nos parece exagerado posicionar ser docente, ser persona como un instrumento con una dimensión política importante.

Si bien las tendencias educativas han incorporado una serie de enfoques que abordan la subjetividad y la formación socioemocional en la educación, debemos señalar que ser docente, ser persona pretende diferenciarse de aquellos enfoques que quieren presentar una solución técnica y seminormativa a este problema de nosotros mismos. Es interesante que Tanya Li –en su libro *The will to improve (La voluntad de mejorar)* (2007)– identifica la tendencia de buscar una solución técnica a todos los problemas de la humanidad como una de las características del paradigma occidental moderno, y la educación e, incluso, la formación socioemocional no son una excepción. Esta fe en las técnicas es comparable con la compulsión de “corregir” que Larrosa identifica como una enfermedad de nuestra cultura “tecnophilia”.

En cambio, ser docente, ser persona no pretende ofrecer a los docentes una propuesta didáctica que tendrían que implementar. En lugar de la técnica, lo que propone es una experiencia y, sobre todo, la experiencia del aquí y ahora. En cierta forma, podemos decir que ser docente, ser persona expresa una política del aquí y ahora, trabajando en contra de la compulsión moderna de estar mirando hacia el futuro o, en otras palabras, en contra de la idea de que nuestra mayor atención y esfuerzo debería estar puesto en determinar nuestro devenir.

P o d e m o s entender el proceso no como una educación para el futuro, sino una educación para el presente. Al estar devolviendo al sujeto de la educación al presente, estamos yendo en sentido contrario a la direccionalidad de la institución educativa cuya labor está dedicada al futuro del niño y el futuro del joven. Abandonar el futuro y remitirnos al aquí y ahora es postular otro tipo de sujeto de educación (como ser situado y no como ser extrapolado) y de regresar de manera contundente a la relación educativa, a lo que me-nos pasa en este momento. ¿Lo que pasa entre nosotros tiene “realidad” suficiente para poder valerse por sí mismo, sin tener que recurrir a un beneficio proyectado y postergado?

Cuando la relación educativa es determinante en establecer el valor del proceso educativo, entonces el docente y su forma de ser y relacionarse se vuelven el eje central de la vida escolar, y desplaza, así, el currículo y las estrategias didácticas. Esto es igual que decir que la propuesta de ser docente, ser persona pone al docente en el epicentro de su experiencia e identidad profesional, no para exigirle solucionar todas las deficiencias de la institución, sino para forjar otro sentido de la educación a partir de una atención a la interioridad del docente. Mientras Heri-

berta antes posicionaba a los estudiantes y su cuidado como el componente más importante de la ecología escolar, ahora está convencida de que es el docente lo más importante. Ella, al igual que otros participantes, está encontrando su vocación de enseñar y de ser agente de transformación en la medida que ha experimentado su propia transformación.

Hay que aclarar que el llamado al presente y a la relación que hace ser docente, ser persona no es nada nuevo. De hecho se sustenta en elementos tomados de disciplinas ya establecidas, como la psicoterapia, la expresión corporal-artística y la meditación. Si bien la forma de combinarse, la revisión temática y la mezcla con elementos de lectura y cine no son nuevos, lo que resulta diferente es la aplicación de estas "tecnologías del ser" (Foucault & Rabinow, 1997) a la formación docente, ya no de forma teórica, sino en un formato vivencial. En vez de *hablar de* (presentar y discutir conceptos relacionados con la educación), ser docente, ser persona plantea *catalizar la experiencia de*, lo cual resulta radical en un sistema educativo cuyas prácticas dominantes de formación docente se conducen por la transmisión de información-conocimiento y no por la evocación de la experiencia.

La importancia del aporte del ejemplo del ser docente, ser persona y el planteamiento de los experiencialistas, también lo podemos ubicar en la necesidad de dar contenido a los pilares de la educación propuestos por la Unesco (Delors, 1994), en específico los dos pilares existenciales del aprendizaje, que son el aprender a ser y el aprender a convivir, los cuales, a pesar de su capacidad de redimensionar el reto de la educación, siguen siendo relegados a la preponderancia que tienen los otros dos pilares (aprender a hacer y el aprender a aprender) en el paradigma institucional dominante.

Hablar de aprender a ser y el aprender a convivir abre la puerta a otra concepción del sujeto de la educación que no "es" simplemente por el hecho de "pensar". Entonces, de nuevo vemos en ser docente, ser persona una educación problematizada a partir de un sujeto de educación alternativo. Lo que resiste es el despojo del sujeto de la educación de su complejidad orgánica y nos encamina a reivindicar un nuevo "sujeto de la educación", ya no más ese Hombre anticuado del Iluminismo (Etchegaray *et al.*, s.f.), montado encima del mundo y dominando con la razón, ni el *Homo economicus* (Illich, 2002), regido por su materialismo, ni aquel sujeto mínimo (Zemelman, 2002) condenado a la atomización y a no arriesgarse.

En su lugar, ser docente, ser persona pone por delante aquel sujeto de la educación comprometido con el bios y con trascender su historia a partir de una toma de conciencia. En vez de una simulación política-técnica-estructural, establece un compromiso con ofrecer al docente un generoso espacio de reflexión existencial y experiencial. Esto le permite tener tiempo para atender su propia autotransformación antes de las necesidades de transformación o crecimiento de los demás, y le permite tener tiempo para desprenderse del "futurismo" de un vida constantemente proyectada y para aterrizar en el aquí y ahora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos [Teacher research: Action research as a valid form of knowledge generation]. En Sverdluck, I. (ed.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.

- Badiou, A. (2009). *Logics of worlds*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Bárcena, F., Larrosa y Mèlich (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-1, 233-259. Recuperado de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605>
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. *Enrahonar, Quaderns de Filosofia*, 31, 9-33. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31/0211402Xn31p9.pdf>
- Keck, C. y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de la Educación Superior ANUIES*, 45 (178), 61-78. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004>
- Delors, J. (1994). *Los pilares de la educación*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Macmillan.
- Enríquez, P. (2004). *Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente investigador*. Universidad Católica de Córdoba, REDUC. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/romero.enriquez.pdf>
- Etchegaray, R., Chorroarín, S., Pac, A., Erramouspe, P., Esperon, J., Mizrahi, E. y Razuk, A. (s.f.). El Iluminismo y la Constitución del sujeto moderno. *En Condiciones y Límites de las nociones de sujeto, subjetividad e identidad* (pp. 96-121). Argentina: Universidad Nacional de la Matanza. Recuperado de http://humanidades.unlam.edu.ar/descargas/4_A126.pdf
- Foucault, M. (1993). About the beginnings of the hermeneutics of the self: Two lectures at Dartmouth. *Political Theory*, 21(2), 198-227. Recuperado de http://pages.uoregon.edu/koopman/events_readings/cgc/foucault_herm-subject-80-dartmouth-unmarked.pdf
- _____ (2005). *La historia de la sexualidad*, vol. 2: *El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. & Rabinow, P. (1997). *Ethics: Subjectivity and truth*. Londres: Allen Lane.
- Illich, I. (2002, marzo). Necesidades. *Letras Libres*, pp. 12-20.
- INED (2014). *Ser docente ser persona. Experiencias de transformación en docentes*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Mqx3HPa56KY>
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- _____ (2004). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona, Laertes, 1996. Tercera edición ampliada en México, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>.
- Li, T. (2007). *The will to improve: Governmentality, development, and the practice of politics*. Durham, EUA: Duke University Press
- López-Calva, M. (2000). Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXX, (3), 3° trimestre, 13-54 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030302>
- Miller, J. (1993). *The passion of Michel Foucault*. Nueva York: Doubleday.
- Naranjo, C. (1994). *Character and neurosis*. Nevada City, CA: Gateways.
- _____ (2010). *Healing civilization*. Oakland, CA: Rose Press.
- Nietzsche, F. (2004). *La muerte de Dios*, vol. 7. UNAM.

- Paz, O. (2003). *Ideas y costumbres (La letra y el cetro. Usos y símbolos). Obras completas VI*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Perls, F. (1972) *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Quignard, P. (1988). *Vie secrète*. París: Gallimard.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27, 113-140. Recuperado de http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula_magna.pdf
- Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado. Antropología estructural*. Barcelona: Herder.
- Serres, M. (1993). *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.