

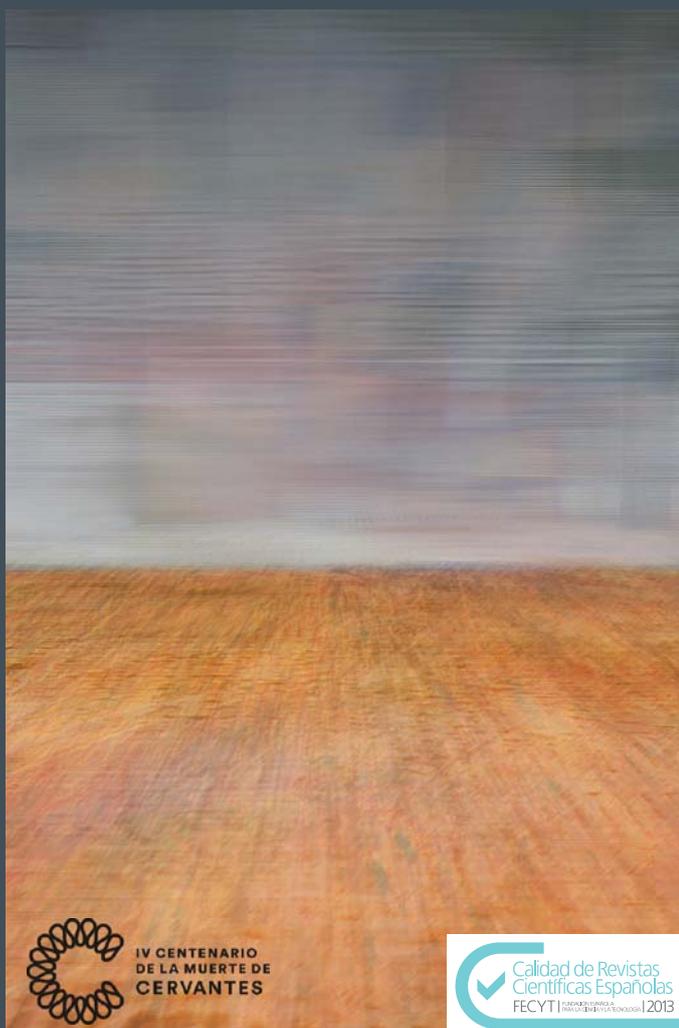
revista de  
**e**EDUCACIÓN  
Nº 373 JULIO-SEPTIEMBRE 2016



**La enseñanza como exposición: La educación en negación**

**Teaching Exposed: Education in Denial**

**Paul Standish**



# La enseñanza como exposición: La educación en negación<sup>1</sup>

## Teaching Exposed: Education in Denial

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323

Paul Standish

*Institute of Education, London*

### Resumen

El trabajo aborda la rica naturaleza de la práctica de la enseñanza, una riqueza de la que no nos podemos dar cuenta cuando la evaluación se concibe de forma reduccionista. Se argumenta que la enseñanza enfocada a la superación de exámenes implica una frustración de las posibilidades del ser humano, incluso una negación de lo humano. Por el contrario, presentarle algo a alguien, hablar con ellos sobre ello, dirigirse a ellos y escucharlos, sería un reconocimiento de que lo que se enseña admite un espacio para la respuesta y que el alumno es alguien capaz de responder. Tomando esto como punto de partida, el autor utiliza evocadoras escenas de películas que ayuden al lector a reconocer ciertos aspectos de lo que implica la enseñanza, y que, especialmente en la actualidad, están pasando desapercibidos, negados en cierto modo. El trabajo centra su atención en desvelar la exposición inherente a la práctica de la enseñanza, que está fuertemente relacionada con la naturaleza del habla. En el corazón del habla, se encuentra el tener algo que decir. Hablar es exponerle algo a alguien para que le preste atención. En el corazón de la enseñanza, se encuentra el tener algo que enseñar. El trabajo continúa discutiendo estas ideas en relación con obras de Buber, Vansieleghem y Masschelein, y Rhee. El autor invita a los lectores a tener cuidado con los modos en que las prácticas de enseñanza pueden ocultar la represión y la negación que, en última instancia, implican un fracaso en ver cómo

---

<sup>(1)</sup> Este artículo se realiza en el marco del proyecto de investigación "La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales" (EDU2015-65743-P, IP: Javier M. Valle). Una versión previa de este trabajo se presentó como Conferencia homenaje a Boyd Bode en el año 2014.

es el mundo. Una cierta clase de exposición del docente, en el que se mezclan la vulnerabilidad humana y la capacidad para conectar e involucrarse personalmente, es inherente a la buena enseñanza y el aprendizaje.

**Palabras clave:** filosofía de la educación, formación del profesorado, concepto de enseñanza, experiencia en la enseñanza.

#### **Abstract**

The paper addresses the rich nature of the practice of teaching, a richness that cannot be realized where assessment is reductively conceived. It is argued that teaching-to-the-test involves a frustration of the possibilities of the human, even a denial of the human. Laying something before someone, by contrast, speaking with them about this thing, addressing them and listening to them, would acknowledge both that what is taught admits a space for response and that the learner is someone capable of response. Taking this as a starting point, the author uses evocative film scenes to help the reader acknowledge certain aspects of what teaching implies, and which, especially in our time, are passing unnoticed, somehow denied. The paper focuses its attention on unveiling the exposure inherent in the practice of teaching, which is strongly connected with the nature of speech. At the heart of speech is having something to say. To speak is to lay something before someone for their attention. At the heart of teaching is having something to teach. The paper goes on discussing these ideas in connection with works from Buber, Vansieleghem and Masschelein, and Rhees. The author invites the readers to be wary of ways in which teaching practices may conceal repression and denial, which ultimately implies a failure to see the way the world is. A kind of teacher's exposure, that mixes human vulnerability and personal connection and engagement, is inherent in good teaching and learning.

**Key words:** educational philosophy, teacher education, concept teaching, teaching experience.

La mayoría de los docentes están de acuerdo en que la enseñanza orientada a los exámenes es algo malo y, sin embargo, de un modo u otro, es una práctica frecuente en la actualidad, probablemente más extendida que nunca. Desde fuera, alguien podría considerarlo un asunto relativamente menor: seguramente evaluar es sólo un medio para comprobar que los estudiantes saben lo que deben saber y que los

docentes están enseñando de un modo apropiado. Desde dentro, se podría contar una historia diferente, sabiendo como sabemos que la realidad del día a día enseñando en un aula se sucede de tal modo que a cada paso se presentarán ocasiones para desviarse de los planes y programaciones. Muchos considerarán que estas ocasiones no tienen que rechazarse necesariamente, ya que pueden representar posibilidades para desarrollar el pensamiento crítico y generar momentos de espontaneidad y originalidad.

En lo que sigue diré mucho más sobre este tipo de ocasiones, pero sería un error por mi parte pasar con demasiada rapidez sobre la cuestión de la evaluación, que es nuestro punto de partida en esta discusión. En muchos sentidos, la evaluación es un elemento fundamental que determina lo que realmente sucede en las escuelas —y, de hecho, en otros contextos educativos—. La naturaleza de la evaluación afecta inevitablemente a las concepciones del buen docente y da forma a la manera en que se forma a los docentes. Lo que pretendo aquí, no es cuestionar la evaluación en sí, sino esas formas de evaluar que fomentan una “enseñanza enfocada a la superación de exámenes”.

Esta no es una expresión que deba dejarse sin más explicaciones, puesto que concentra en su significado una serie de ideas o expectativas sobre la evaluación. Implica por ejemplo que la prueba de evaluación se estructure sobre la base de una actuación comportamental bastante explícita, de modo que el buen docente hará practicar a sus alumnos para que actúen de acuerdo a lo esperado, y el buen evaluador aplicará los criterios de evaluación de un modo más o menos rígido, sin por ello necesitar esforzarse demasiado en desarrollar un juicio formado. Esto último es posible debido a la naturaleza reduccionista de unos criterios previamente especificados. Estos criterios, se supone, garantizarán que la evaluación sea “objetiva”; mientras que allí donde los docentes emitan un juicio, será una evaluación “subjetiva”.

Pero existen razones para examinar más detenidamente lo que se entiende exactamente por “criterios” en este contexto. Por supuesto, en un sentido los docentes se pueden centrar excesivamente en la preparación de estudiantes para las pruebas de evaluación, tengan el formato que tengan. Mientras que en el pasado esto podía consistir en tratar de adivinar las preguntas que saldrían en el examen, ahora es más probable que implique una inquebrantable atención a la lista de criterios bajo los cuales se evaluará a los estudiantes. Es importante señalar que,

tanto en el lenguaje de los docentes, como en el de aquellos a quienes enseñan, la palabra *criterios* ha llegado a entenderse de un modo técnico —más concretamente, como elementos de una lista que enumera los comportamientos esperados, definidos en términos más o menos reduccionistas—. Se trata de un uso técnico porque se aleja del uso más común, más originario de esta palabra. El sentido técnico de la palabra “criterios” oculta el hecho de que, a pesar de que no sea exactamente un término corriente, los criterios son inherentes a todas las prácticas de los seres humanos, desde sentarse en una silla hasta el acto mismo de hablar (del cual tendré mucho más que decir más adelante). Una consecuencia que se sigue de ocultar este hecho, es que la misma enseñanza se entiende de modo diferente: se fomenta la idea de que la enseñanza debe implicar una forma cuasi-técnica de comunicación, en parte aislada de las demandas cotidianas y las dinámicas propias de la interacción y el habla humanas. El uso de un vocabulario de rendimiento e implicación, de habilidades, de competencias y de definición de objetivos, le da un aire de aparente de legitimidad profesional, cuando, en realidad, está suprimiendo la riqueza inherente a los actos humanos de enseñar y de aprender, la riqueza que encontramos en lo que a veces se ha venido a llamar el triángulo sagrado del profesor, el alumno y el contenido. Esta es un tipo de riqueza que pasa desapercibida cuando la evaluación se concibe de manera reduccionista.

Sin embargo, uno de los atractivos de esta concepción reduccionista del curriculum es, sin duda, su capacidad de evitar contratiempos. Se ubica dentro del discurso de la gestión de riesgos y de la cultura de la auditoría. Resulta paradójico como, mientras proporciona una fuente de seguridad para los docentes ansiosos por sentirse reconfortados en lo que están haciendo, al mismo tiempo y subrepticamente fomenta las bases de esa ansiedad —quizá a través de la competitividad construida entre instituciones o mediante formas de inspección punitivas, de denuncia y de descrédito—. Y, de nuevo, paradójicamente, todo ello expone a los docentes a presiones impostadas y, sin embargo, humillantes de control de su desempeño, al mismo tiempo que los incapacita para la exposición que acompaña a los actos de enseñar y aprender cuando estos se producen con mayor intensidad. Nada de lo dicho hasta aquí es para argumentar en contra de la evaluación en sí. Necesitamos mejores formas de evaluación y, tal vez gracias a esto, llegaríamos a mejores formas de comprensión de lo que la enseñanza y

el aprendizaje podrían ser. Sino que lo que se pretende es llamar la atención acerca de los muchos errores que se producen cuando los criterios de evaluación se entienden de un modo reduccionista, haciendo que prevalezcan ideas equivocadas acerca de la objetividad.

Pero ¿por qué poner de relieve aquí la palabra *exposición*? ¿Qué estamos poniendo de manifiesto al adoptar esta palabra? Tal vez una manera de aproximarnos a esta cuestión sea reflexionando sobre la experiencia común de aprender a enseñar. Por supuesto, se trata de un asunto donde el contexto resulta fundamental: los desafíos de un docente en una universidad de élite son diferentes de los que enfrenta el docente de secundaria en un centro situado en una zona urbano desfavorecida, los cuales son a su vez diferentes de los que se encuentra el maestro de primaria en una zona rural. Si por ahora nos decantamos por resaltar la parte positiva, se trata de desafíos que pueden resultar estimulantes, despertando en los docentes el deseo de inspirar a sus alumnos, aun cuando tal vez lo que resulta más necesario es situarse con un perfil más bajo y ser más paciente con respecto a lo que uno está haciendo. En un sentido más negativo, aprender a enseñar incluye pasar por situaciones embarazosas y a veces dolorosas —desde perder el hilo, pasando por disimular un silencio incómodo, hasta situaciones de confrontación más claramente estresantes—. No resulta extraño, quizá especialmente entre los docentes más jóvenes, experimentar miedo, vergüenza, incluso humillación. A veces esto tiene que ver con cuestiones aparentemente triviales, pero a veces no es así. En cualquier caso, es habitual presentar este tipo de experiencias negativas como algo que hay que evitar o superar, a través de una mejora en la gestión de la situación. Lo que quiero sugerir aquí es que esta es una respuesta comprensible, pero demasiado rápida: experiencias como esas son indicativas de lo que está en juego en la enseñanza. Un tipo de indicador al que me refiero como una especie de exposición, en parte porque es una palabra cuyo significado coincide con el modo en el que muchos nuevos docentes describen lo que sienten cuando se enfrentan a una clase, en la que saben que las cosas pueden ir mal y suelen hacerlo.

Cabe pensar también en cómo, aun cuando no se trate de una situación embarazosa, el acto de enseñar puede, por así decirlo, afectarte. Ciertamente, los cineastas parecen haberse dado cuenta de ello: recordemos los papeles protagonistas interpretados por estrellas del cine tan rentables como Sidney Poitier en *Rebelión en las aulas*, Robin

Williams en *El club de los poetas muertos*, y, más recientemente, Hilary Swank en *Diarios de la calle*. Las tres películas representan las aulas con una escenografía particular, en gran medida basándose en los clichés y lugares comunes —del aula, de los estudiantes rebeldes, de los docentes como tradicionalistas tediosos, pero luego también del profesor heroico, un maestro que redime—. Ninguna de estas películas representa una buena guía para nadie que quiera dedicarse a la enseñanza. Pero su éxito de taquilla se relaciona con el modo en que evocan el tipo de aspiración y la clase de conflicto emocional a los cuales se enfrentan los docentes. Por mucho que estas películas distorsione el acto de enseñar, recurriendo a un exceso de sentimentalismo o a imágenes glamurosas, tocan la fibra sensible de los espectadores al evocar experiencias comunes en las aulas que en algún momento han vivido. Y por si estos relatos están calados hasta los huesos de valores hollywoodienses, también podemos recurrir a una película de gran éxito, pero más excéntrica, de Alan Bennett, *History Boys*, o bien, a películas menos conocidas como *El Hijo*, de los hermanos Dardenne, donde la representación que en ellas se hace del docente debe tomarse más en serio. Piénsese cómo en la situación de ser uno aprendiz —y tal vez en calidad de maestro experimentado— uno puede sentirse profunda y ampliamente cuestionado por lo que está haciendo, y no simplemente puesto a prueba en relación con su pericia profesional, entendida ésta en términos más o menos técnicos, sino desafiado como persona.

Puede decirse entonces que, de algún modo, Hollywood ha reconocido que esto es efectivamente así, sin embargo Platón ya había caído en ello. Todo el mundo sabe que Platón representa a Sócrates el maestro, pero la imagen más extendida que nos ha llegado es la de Sócrates el maestro razonador, Sócrates el genio en la técnica de hacer preguntas y respuestas. Diálogo tras diálogo, encontramos a Sócrates conversando con un hombre más joven, pensando sobre la naturaleza de la justicia o la bondad, y cómo conduce la discusión hacia la verdad, no a través de la simple fuerza de su propia argumentación, sino que va planteando preguntas de manera que el alumno, a través de sus propias respuestas, llega a ver la verdad por sí mismo. En eso consiste la “técnica socrática” y que ahora entre algunos sectores se adopta como una modesta práctica pedagógica. *Vida de un estudiante* es otra película relevante que retrata a un carismático profesor en la Escuela de Derecho de Harvard, que aborda en parte esta técnica. Pero la visión glamurosa y

la publicidad que se le ha dado a esta práctica —sin duda también en las guías de buenas prácticas educativas, así como en algunas de estas películas— se basan en una idea reduccionista de Sócrates y en grandes simplificaciones de la obra de Platón. Se dejan por el camino la posibilidad de representar situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que Sócrates apareciese como una figura de mayor complejidad y en las que la educación se entendiese como algo que está presente de un modo más invasivo en la interacción humana. No es cierto que los diálogos siempre conduzcan, de manera inexorable, a una conclusión lógica, y no debemos, como ha tendido a hacer la recepción convencional de la obra de Platón en el ámbito de la filosofía, que cuando se produce un desvío en la discusión es porque Platón ha fallado en algo. Resulta equivocado suponer, tal y como a veces se ha animado a los estudiantes de la filosofía a pensar, que podemos hacer justicia a los diálogos si reducimos al mínimo el elemento dramático para deshacerse de la ambientación —y menos aún del humor, la coquetería, la vergüenza y la embriaguez ocasional— de modo que el núcleo argumental quede al descubierto.

Por otra parte, y a pesar de la extraordinaria capacidad pedagógica de Sócrates, también es un error suponer que éste siempre conduce al alumno a una resolución exitosa de la discusión. A veces Sócrates se pierde. La fuerza filosófica de los diálogos depende en parte de la vulnerabilidad humana de sus participantes, y su magnetismo personal, aun siendo relevante en este contexto no se puede entender sin entender esto otro. La relación de Sócrates con sus alumnos contrasta con la de los sofistas, los expertos en argumentación, los maestros del debate, quienes utilizaban y mercadean con sus habilidades para ponerlas al servicio de cualquier propósito para el que pudiesen ser necesarias. También conviene recordar cómo a menudo los diálogos desvían nuestra atención del aparente “meollo de la discusión” para dirigirla hacia los intereses, los afectos y las rivalidades de sus protagonistas, hacia el modo en que son desafiados y quedan expuestos, tanto intelectual como personalmente.

Pero en este punto querría detenerme un momento. Parte de la fuerza que contienen las imágenes de Sócrates y de los héroes hollywoodienses a los que nos hemos referido, reside en su carisma. Querría aclarar que no es esto lo que me preocupa. Me gusta recordar el ejemplo de Israel Scheffer sobre el hombre que le enseñó álgebra, el cual, aparentemente, no mostraba mucho interés en lo que estaba haciendo y cuyo enfoque

relativamente impasible le brindó pocas ocasiones para el aliento o el refuerzo, pero que, de algún modo, consiguió entusiasmarlos a todos. Cada semana les ponía problemas, para después más o menos pasar a ignorar a la clase mientras se ponen a trabajar. Cuando los alumnos entregaban sus respuestas, el profesor les mandaba hacer otra serie de problemas. No hay comentarios o refuerzo alguno, simplemente una asignación precisa de tareas, precisión en descubrir aquello que captaría su interés, un agudo sentido de qué llevaba a qué y de cómo guiar al alumno a través de cada una de las etapas. Aquí no se trata de carisma, sino un tipo de enseñanza brillante, y tendemos a olvidar que una buena enseñanza sucede por diversas vías. Además, en las representaciones del maestro transformador y carismático, normalmente somos testigos de los conflictos y las crisis de esos momentos que suponen cambios radicales, pero nunca de la monotonía y la rutina del trabajo de todos los días, de todas las semanas. Es así como la paciencia y la tenacidad silenciosa que necesitan la mayoría de los docentes, no suelen aparecer en escena.

¿A qué docentes admiramos? Por lo general, no oímos que los docentes sean recordados por sus excelentes secuencias didácticas o por sus programaciones meticulosamente detalladas. Una vez más, desde el punto de vista de los educandos, parece que haya algo más en juego, algo más cercano a lo nuclear de la persona. Piensen en la relación del aprendiz de mecánico de coches con su instructor, del músico con su maestro, o del atleta con su entrenador. Son relaciones que pueden basarse en cosas que no son el carisma.

Mucho de lo que hacemos en los ámbitos de las políticas y las prácticas educativas (incluyendo la práctica en la formación docente), se diseña para dominar o controlar los riesgos que entrañan el tipo de exposición que hemos estado analizando. El efecto que esto provoca es que presenta dichos riesgos desde un punto de vista más negativo de lo que inicialmente podría parecer, y fomenta una especie de negación de ese aspecto propio de la experiencia de enseñar. A mi juicio, todo ello bloquea el realismo necesario en toda reflexión sobre la enseñanza. Trataré de explicar por qué.

La exposición tiene una dimensión física. No en vano, el docente puede sentir que está expuesto ante la clase. Tal vez, por ejemplo, antes de entrar al aula, una profesora compruebe que lleva bien colocado el vestido. ¿Se le ha soltado un tirante, lleva el cuello torcido, se ha dejado abierta la cremallera...? Uno llega a ser consciente de sus propios gestos,

descubriendo a veces rarezas que no sabía que tenía —y si no lo sabía, sus alumnos se asegurarán pronto de que se entere—. Se trata de ocasiones que la clase buscará explotar. Una escena reveladora y ligeramente cómica en *Diarios de la calle* muestra el primer día como profesora de Erin Grewell. Se prepara ansiosa para llegar a su clase, escribe su nombre en la pizarra, lo emborrona y, torpemente, lo borra con la mano. Después se limpia la tiza de las manos frotándoselas en la espalda —lo cual, por supuesto, resulta evidente para todos cuando, después, se vuelve a girar para escribir en la pizarra—. Cuando uno mira a esa Hilary Swank inmaculadamente vestida, toda la situación resulta bastante inverosímil, pero es evidente que eso es lo que hizo la verdadera Erin Grewell. Esta era una clase de adolescentes problemáticos, pero querría hilar la escena con una anécdota que sucedió durante un seminario en la universidad. Me llamó mucho la atención una observación que un colega de la Universidad de Dundee me hizo en respuesta a un trabajo en el que presentaba temas similares al abordado aquí. Él era un hombre algo corpulento y calvo, por aquél entonces tal vez hacia la mitad de su cincuentena. Describió cómo en una de sus clases un estudiante le dijo de sopetón: “Pareces el tipo de persona que no iría a una fiesta”. La absoluta incongruencia de la observación y la refinada ofensa implícita, sugieren mucho; muestran algo sobre la exposición presente en el acto de enseñanza. En el aula el cuerpo del docente está ahí, de algún modo exhibido y expuesto. Cuando mi colega me contaba esta anécdota, se refería a que esta desagradable observación se hacía en el mismo espacio de exposición que resulta necesario para buena parte de lo que él entendía importante en su actividad de enseñar. En lugar de ofenderse, lo soportó con estoicismo.

Sin embargo, tal y como este ejemplo ya pone de manifiesto, la exposición tiene que ver con algo más que el cuerpo: hace referencia a la naturaleza misma del habla. Y, con excepción de algunos casos marginales, el habla, siempre temporal, es central para enseñar. Utilizar la palabra “discurso” en oposición a “lenguaje”, y pensar en frases en oposición a proposiciones tiene, como veremos más adelante, no poca importancia. En la temporalidad del discurso hay momentos embarazosos, donde me convierto en el centro de atención, donde hoy, después de lo que pasó ayer, me da miedo enfrentarme a la clase, y donde a veces las palabras me fallan, me tropiezo y me tambaleo, no consigo explicarme... Existe la tendencia en las concepciones

contemporáneas de la enseñanza de entender su temporalidad en términos de programaciones y secuencias didácticas. Me gustaría invitar que nuestras ideas al respecto se dirijan hacia una dirección diferente. Tenemos que aceptar los riesgos inherentes a la enseñanza, los riesgos a los que se enfrentan el actor y el monologuista cómico (y tal vez el orientador y el cura); no es que no haya que planificar, por supuesto, pero hay que saber reconocer la tensión que existe entre la planificación y la espontaneidad; y tenemos que darles más confianza a los docentes para que vivan con esta tensión.

Como es bien sabido, en contextos educativos el habla toma formas diferentes—desde la lectura ininterrumpida de un texto completo hasta la improvisación, pasando por la formulación de preguntas y respuestas que buscan claramente iniciar una conversación más exploratoria—.

Y, también, podemos distinguir una especie de pureza del lenguaje, por ejemplo, en el intercambio que tiene lugar cuando existe una finalidad técnica clara y cuando se producen de formas de expresión más abiertas, donde el juego del lenguaje no se suprime —el primero tal vez podemos encontrarlo en la adquisición de habilidades rutinarias o técnicas; mientras que éste último, nos lo encontramos en los tipos de aprendizaje más discursivos—.

Ambos tienen su lugar. Sin embargo, es importante darse cuenta de los atractivos que presenta este tipo de pureza, sobre todo desde el punto de vista de quienes tienen un mayor interés en el control y la gestión del rendimiento. Si bien es cierto que resulta ser un tipo de lenguaje bastante apropiado, el peligro reside en que se impone a otros aspectos más amplios del aprendizaje. La supresión lingüística puede entonces convertirse rápidamente en una especie de represión, lo que distorsiona la actividad de que se trate y fomenta una concepción errónea de la expresión y la comunicación. Y me inclino a pensar que lo reprimido, tiende a volver con el tiempo.

Esta concepción reduccionista del lenguaje llega a legitimarse en algunos cursos y libros de texto sobre comunicación, donde la idea de expresión se promueve como una habilidad, puede que integrada con otras habilidades interpersonales.

Consideremos la siguiente formulación. *A* tiene una idea que desea comunicar a *B*. Lo codifica en palabras y dice esas palabras. (La escritura implicaría un paso más en la codificación.) *B* lo decodifica y, entonces, en una situación ideal, tiene la misma idea que *A*. Sin embargo, sea cual

sea la plausibilidad que para el sentido común tenga esto, de la que por cierto Aristóteles fue persuadido, resulta sin duda es incorrecto. Se pierde de vista que los pensamientos que tenemos se originan en la circulación pública de los signos. Los pensamientos que tienes en tu cabeza ahora son pensamientos que ya están presentes en el lenguaje —de hecho, no sólo en el “lenguaje” sino en *una* lengua (en inglés, en alemán, en chino, o en griego). Por lo tanto, pensar de este modo implica subestimar tremendamente la importancia del lenguaje y el habla.

Resulta de utilidad conectar esta clase de error con el ya clásico giro nihilista hacia la subrepticia disminución de la importancia que se atribuye a los contenidos. El habla nunca se da en el vacío; incluso la comunión fálica (“¿Cómo estás? Hace buen día, ¿verdad?”, etc.) tiene su contenido. El paralelismo en el ámbito educativo consistiría en pensar la actividad de enseñar como si fuese el dominio de un conjunto de habilidades (manejo de la clase, etc.) carentes de contenido, eliminando así uno de los ángulos constitutivos del triángulo sagrado docente-discente-contenido.

En el centro del habla se encuentra el tener algo que decir. En el centro del acto de enseñanza se encuentra el tener algo que enseñar. Podemos pensar en formas empobrecidas de esta actividad: enseñar como si se vertiesen hechos en contenedores vacíos, intercambiar información... Las formas no empobrecidas de enseñanza las encontramos allí donde el contenido resulta ser algo *digno de atención*. En tales circunstancias, hablar es situar algo ante alguien para que le preste atención. Poder poner algo ante alguien para que le preste atención, requiere del supuesto previo de que los alumnos sean capaces de prestar atención —es decir, que sean capaces de responder—. Y lo que se sitúa ante ellos no consiste en hechos que hablan por sí mismos, sino que, más bien, se trata de algo que demanda una respuesta debido al significado que tiene.

Por supuesto, en muchas ocasiones esto no sucede porque a menudo parece que haya unas respuestas esperadas se han establecido previamente. Sin embargo, este ofrecimiento de palabras y de capacidad de respuesta a las mismas es sin duda lo que caracteriza a las tradiciones de aprendizaje que han llegado hasta nosotros (tal y como sugiere la frase de Michael Oakeshott “la conversación de la humanidad”); y, además, está estrechamente conectado con lo que significa ser un ser humano y con lo que implica tratar a una persona en tanto que ser humano.

En la medida en que aceptamos que esto es así, puede entenderse que una enseñanza enfocada a la superación de exámenes implica frustrar las posibilidades del ser humano, incluso negar lo humano. Por el contrario, situar algo ante alguien, hablar con los alumnos sobre ello, dirigiéndose a ellos y escuchándolos, pone de manifiesto que aquello que se enseña contiene un espacio que da cabida a la respuesta y que el educando es alguien con capacidad de respuesta. Como hemos visto, es importante que la enseñanza sea un espacio en el que las cosas puedan ir mal y, de hecho, vayan mal. Las estrategias que se proponen para impedir la existencia de esta clase de riesgos, evolucionan hacia una especie de supresión o negación de la capacidad de respuesta de la otra persona, del alumno, siendo esta una situación que a la vez ordena y se inspira en una cierta negación de lo humano.

Preguntémonos de nuevo, ¿por qué hay que hablar de la enseñanza como de una exposición? La vergüenza que siente el profesor (novato) es un tipo de vergüenza que consiste en sentirse *fuera de lugar*. La primera impresión es que parece como si estar ahí fuese un error (es decir, me digo a mi mismo, tengo que volver a casa, a un terreno seguro y *donde tengo mi lugar*).

Pero al verlo como erróneo, nos estamos dejamos llevar por una especie de complacencia consistente en estar totalmente a gusto conmigo mismo allí donde estoy, en no sentirme desafiado, en no necesitar arriesgarme en lo que digo, en no necesitar mostrarme vulnerable. El impulso a sentirse fuera de lugar en esta clase de situaciones surge de dos fuentes distintas: lo que se dice (lo cual requiere estar abierto a través del habla) y el alumno (como ser humano con capacidad de respuesta). Aunque tal vez debería añadir una tercera fuente: la existencia de la posibilidad misma de mi propio devenir, sin la cual soy menos de lo que puedo llegar a ser.

Si esto es correcto, la actividad de enseñanza es relativamente diferente de otras actividades profesionales como la medicina o el derecho, en las que el tipo de lenguaje normalmente está definido en términos más contractuales y claros, siendo más transaccional y más técnico. Un modo de articular esta peculiaridad consiste en decir que el lenguaje propio de la actividad de enseñanza tiene algo que se encuentra más cercano al de naturaleza sacerdotal —esta es en parte la razón por la que D. H. Lawrence, rabioso por el nihilismo imperante en su época, y que incluía la degradación de la religión, habla del triángulo docente-discente-

contenido como de “el terreno sagrado”. La propia práctica y el éxito de Lawrence como profesor sin duda deben entenderse en relación con su voluntad de ver la fealdad propia de la batalla de voluntades característica de las relaciones humanas, y sus poderosas descripciones de estos aspectos de la experiencia, dentro y fuera de la escuela, dan mucha credibilidad a esta imagen, rescatándola del idealismo y el sentimentalismo. En la compleja combinación histórica entre educación y religión, la idea del terreno sagrado no está exenta de problemas. Quizá se avanzaría algo en esta cuestión si fuésemos capaces de alejarnos del problema de los títulos requeridos para enseñar en comparación con los de otras profesiones, y, en su lugar, mirásemos hacia al interior de lo que, por así decirlo, etimológicamente puede significar la palabra “profesión”.

¿En qué sentido el docente, el profesor, profesora? Se dice que uno profesa una fe, así que, ¿dónde reside la fe del docente? Gran parte de lo que los estudiantes aprenden depende del testimonio que les dan de sus propios docentes. Pero “testimonio” es una palabra de peso, y que, sin duda, puede resultar exagerada: a menudo el docente se limita a guiar a los alumnos a través de las páginas del libro de texto, siguen la programación según lo prescrito en ella, se dice a los alumnos lo que necesitan saber para el examen... ¿Cómo podemos decir que esto es su testimonio? Sin embargo, existe otro nivel en el que lo que los estudiantes aprenden y que queda suscrito a través de la presencia y las acciones del docente —algo que incluso se le presupone al papel de docente—. Y seguramente sea así cómo, mostrando una cara todavía más positiva, los buenos docentes entienden lo que están haciendo. Recuerdo haber asistido a una reunión de padres en una escuela de Houston en la década de 1990 y haber escuchado al profesor de educación física hablar en un todo catequético sobre su asignatura —cómo había cambiado, cómo ya no se trataba tanto de baloncesto, competición y resultados, sino de salud, felicidad y bienestar—. Era un guardián de la fe, al igual que otros a quienes escuché esa noche. Y esto es algo que puede ampliarse y generalizarse fácilmente: la profesora que ama su asignatura está dando testimonio del valor que tienen los conocimientos que transmite y de las formas de pensar y de actuar más acordes a los mismos. Normalmente, esto es algo que se encuentra en un nivel más bajo al de la evangelización practicada por el profesor de educación física en la reunión de padres: se trata de algo que está implícito en lo que la profesora hace todos los

días. Ella se hace presente en sus palabras. Ella está tras sus palabras. Decir esto implica insistir en que el hecho de no identificar el empleo de ninguna habilidad pedagógica particular, ni definir previamente un comportamiento particular, al tratarse de cualidades que podrían manifestarse de varias maneras; nos lleva a reconocer algo sobre la relación de la profesora con lo que sabe y con su compromiso de hablar sobre ello —la seriedad que muestra en lo que está haciendo, aunque eso no quiere decir que no pueda reírse—. Tener la capacitación pedagógica pero transmitir el conocimiento en ausencia de esta relación y este compromiso, sería como una especie de fraude. Tal vez esto no sea tan raro, y quizá, lo admito, sea algo hasta cierto punto inevitable. Generalmente, se exige que los profesores impartan algunos temas que les gustan poco. Por otra parte, seguramente se enseñan algunas cosas (por ejemplo, la mecanografía) que apenas dejan espacio para esa fe, pero en cualquier caso se trata de aspectos marginales comparados con la empresa educativa más amplia de la que estamos hablando aquí.

Las connotaciones religiosas implicadas en el acto de dar testimonio pueden, por lo tanto, ampliarse un poco más si vemos a esta profesora, esta persona que profesa la fe, como testimonio de qué es lo que enseña —es decir, del valor, el interés y la importancia de la asignatura que la ocupa, del valor de la actividad y de las prácticas de investigación a través de las cuales estos bienes se nos muestran—. Su propio entusiasmo y compromiso funcionan aquí como una especie de modelo. Esto no es algo que suceda en el plano teórico, sino en las circunstancias dinámicas en las que ella habla a los alumnos. Se trata de una actividad que implica un tipo de exposición, y negar esto es como negar la educación misma.

Este es, en cierto sentido, el punto crucial de lo que quería expresar aquí, y podría dejarlo estar ya así. Pero, antes de terminar, voy a tratar de poner en orden mis ideas añadiendo a lo ya dicho tres consideraciones adicionales. Esto es algo que, creo, afinará y aportará más sustancia a lo que he tratado de decir hasta aquí.

En primer lugar, quiero reconocer el valor de algunos trabajos que considero destacan por encima de otros intentos realizados hasta el momento en el ámbito de la filosofía de la educación, por señalar el lugar y la importancia que tiene el habla en el acto de enseñar. Aquí me refiero específicamente a un trabajo de Nancy Vansieleghem y Jan Masschelein titulado “La educación como invitación a hablar: sobre el profesor que no habla” (Vansieleghem y Masschelein, 2012). El trabajo forma parte de

un proyecto más amplio que, en parte, es una respuesta a la película de los hermanos Dardenne a la que me he referido antes —*El Hijo*—. El enfoque del trabajo consiste en exponer la relación Yo-Tú de Martin Buber, especialmente en lo referente a su sentido de la centralidad del habla en la enseñanza, tanto dentro de las instituciones educativas como más allá de estas. El personaje protagonista de la película es un profesor de carpintería que trabaja en un centro de reinserción para jóvenes delincuentes, y se aborda el encuentro de este profesor con un chico de dieciséis años que acaba de llegar a su clase. Es importante señalar que tanto el hombre como el niño sean de natural parcos en palabras, de manera que el diálogo en la película es bastante limitado. No estamos antes un escenario instructivo o una comunicación eficientes. Cuando se pronuncian palabras, éstas parecen interrumpir el silencio, a veces con torpeza y sin ningún significado, pero, a veces, y tal vez todavía con cierta torpeza, se enfrentan a un callejón sin salida, abren un espacio, y se encaminan hacia algo nuevo.

No voy a sobrecargar esta explicación con una descripción detallada de la película, ni de la, por momentos, emotiva exposición de Vansieleghem y Masschelein, sino que me centraré en aquello a lo que se quieren oponer y en aquello hacia donde buscan llevar al lector.

Por supuesto, reconocen la amplia variedad de trabajos que se han venido produciendo que hacen hincapié en la importancia del habla en la enseñanza, valorando sus diversos acentos—desde la literatura sobre la gestión de conflictos y la gestión de las emociones, pasando por la literatura más netamente pedagógica, hasta las teorías emancipadoras de Habermas, Dewey y Freire—. Sin embargo, abogan por algo que no tiene nada que ver con dominar situaciones, negociar posiciones, ni con llegar a acuerdos colectivos. Se ve que el habla que se produce en *El Hijo* es algo más —abrir la posibilidad de una nueva relación con uno mismo: y esto se logra a través de la disposición a “ex-ponerse” uno mismo, es decir, a ponerse uno mismo fuera de lugar. En palabras de Buber, este tipo de habla es necesaria para enseñar:

no lo que es y debe ser, sino cómo se vive la vida en el espíritu, cara a cara con el Tú. Es decir, que está listo en todas las ocasiones para convertirse en el Tú para ellos, y abrir el mundo de Tú —no; no está listo: continuamente se acerca y les toca— (Buber, 1984, p. 42.).

Buber parece aquí fallar en su propia expresión, y esto viene muy al caso. En su exposición acerca de cómo pueden interpretarse tales compromisos, Vansieleghem y Masschelein se esfuerzan en mostrar la proximidad de esta descripción del habla con la idea de la inspiración. La gramática aquí nos ayuda a ver algo importante. Ser fuente de inspiración significa, quizá extrañamente, también estar inspirado, una percepción que ayuda a borrar de un plumazo cualquier concepción de que haya una división irreductible entre activo/pasivo. Absorber algo, a nivel espiritual, desde el exterior (es decir, estar ins-pirado) es, en sí mismo, una especie de ex-posición. Estas ideas desmontan o desplazan cualquier concepción complaciente del sujeto visto como un ego soberano, como el portador autónomo de derechos y responsabilidades en la comunicación activa y transaccional con los demás. Estar inspirado se entiende como la recepción de las palabras, y esto exige al individuo una clase de apertura distintiva, una apertura que, a menudo, nuestra educación escolar nos enseña a negar.

En mi opinión, alguna de las formas típicas en que se han recibido esta clase de ideas por parte del pensamiento filosófico—desde Buber, Levinas, o Derrida, por ejemplo— han caído en el error de incrustarlo en las explicaciones sobre las relaciones interpersonales y sobre las políticas del reconocimiento. Si estoy en lo cierto, aquí habría algo más en juego. Es como si los relatos que critico profundizasen demasiado en un lado del triángulo, la relación entre el profesor y el alumno, en detrimento de la importancia que tiene el contenido. En el trabajo de Vansieleghem y Masschelein, claramente esto se evita cuando describen cómo la interacción entre el maestro y el chico se produce mientras trabajan juntos la madera —siguiente el ritmo particular de acciones como:

ir a buscar la madera, mirarla, tocarla, comprobar los bocetos, hacer comparaciones y pensar... Estas acciones repetitivas centran la mirada: la atención se concentraba en la propia madera, su grano, sus texturas, sus resistencias... La técnica y la disciplina agotan la energía de cualquier inscripción generalizada del significado y abren la posibilidad de hacerse presentes en el presente, cuando uno se expone a las cosas y a las palabras (Vansieleghem y Masschelein, 2012, p. 96).

Esto es lo provoca un espíritu que hace posible la inspiración y que inspira.

Una noción de inspiración como esta, tal y como a estas alturas debería estar ya claro, es algo distinto a lo que ejemplifican, pongamos por caso, los personajes Robin Williams o Hilary Swank que mencionamos más arriba, y las posibilidades educativas que abren son, también aquí, diferentes de las historias de salvación que representan esas películas.

Sin embargo, me encuentro en parte incómodo con lo aquí dicho. Es como si se enrolase al lenguaje para que llegue más allá de sí mismo, con la repetición de términos consagrados en cadencias que en ocasiones resultan memorables, todo lo cual contribuye a su fuerte capacidad de sugestión, pero nos sigue dejando con la necesidad de mayor claridad. Tengo reservas parecidas acerca del papel que, en mi propio texto, toma la insistente repetición de la palabra “exposición”. ¿Pero de qué otro modo puede uno proceder? Creo que podríamos avanzar algo aquí, a través de una especie de *vía negativa*, que implicará tener en cuenta lo que se interpone entre las líneas de razonamiento aquí descritas.

¿Acaso no se dice en la filosofía convencional que se ha producido un giro lingüístico? Sin duda, esto tiene que poder responder a nuestras necesidades. Pero una respuesta prematura en este ámbito, y que sigue teniendo una influencia enorme, consistía en considerar el lenguaje en términos de proposiciones a la luz de una problemática Fregeana sobre el sentido y la referencia. Entre las respuestas innovadoras a esto se incluye la obra de J. L. Austin, que en la década de 1950 contrastaba los enunciados performativos y los constatativos, lo cual demostraba cómo *hacemos las cosas* con palabras. Esto coincidió con la influencia enorme que adquirió la obra del último Wittgenstein, en la que insistía en la variedad de cosas que hacemos con el lenguaje —es decir, la variedad de juegos de lenguaje— no entendiendo esto en modo alguno como algo trivial, sino a la luz de la diversidad que presentan las prácticas humanas. Las fuentes de influencia judía a las que nos referimos más arriba, con su énfasis en el habla como el encuentro con el otro ser humano, también dirigieron su atención hacia el lenguaje, no como algo abstracto (una vez más, la proposición), sino como el material y la sustancia de las siempre temporales relaciones entre los seres humanos, que, en parte, son lo que constituye el mundo. Encontramos también precedentes en el pensamiento americano, en Emerson y Thoreau, cuyas ideas se adelantaron en muchos aspectos a esta evolución en el pensamiento del siglo XX. Lo que hacemos con las palabras nos representa y es por

nuestras convicciones por lo que se nos condena; o, como diría Thoreau, nuestras palabras nos sentencian. En todas estas tradiciones de pensamiento, el énfasis que se pone en el compromiso personal del habla distrae la atención de la preocupación por la proposición; se trata de puntos de vista gracias a los cuales muchos filósofos se han podido proteger bien de esa preocupación. Así pues, la vía negativa aquí implica quedar marcado y ser interrumpido por esta ceguera tradicional para ver lo que es el lenguaje. Especialmente en la educación deberíamos estar preocupados por esto, y no resulta sorprendente que intentos como este trabajo de Vansieleghem y Masschelein se realicen en un modo que tense la sensibilidad filosófica de algunos.

Como segundo punto, y a pesar del reconocimiento hecho aquí a Wittgenstein, me gustaría considerar algunas observaciones de Rush Rhees, alumno y amigo de Wittgenstein. Aunque estaba en profunda sintonía con el pensamiento de su maestro, Rhees creía que le faltaba algo. Con una gran sutileza, Wittgenstein había llamado la atención, no sólo sobre la variedad de juegos de lenguaje, sino también sobre la importancia de seguir las reglas y de la naturaleza de la iniciación del niño en estas. Pero Rhees pensaba que todo esto todavía fallaba, no haciendo justicia a algo fundamental que hacemos con las palabras. Pensando en el que aprende el lenguaje y lo que significa aprender a hablar, escribe:

Quando él habla, podemos estar encantados porque “Ahora puede decir cosas, no sólo repetir las”. Pero lo importante es que puede *decir* cosas: no sólo que puede construir nuevas frases —como si estuviese haciendo un ejercicio. Le puedes poner ejercicios si quieres poner a prueba su vocabulario. Pero esta no es la forma de averiguar si puede hablar.

Es posible poner a prueba su conocimiento de una lengua extranjera poniéndole ejercicios. Y sería casi lo mismo si quisieras ver si había dominado una notación especial; o de nuevo, si te preguntas si podía hacer operaciones aritméticas. Wittgenstein solía hablar de enseñar a un niño a multiplicar a través de ejemplos de multiplicación para, después, hacerle pasar por estos y otros ejercicios mientras corriges sus errores, y luego decirle “Ahora sigue tú sólo”. Pero si dices algo así sobre enseñar a un niño a hablar, habrías dejado fuera lo más importante. (Sería como entrenar a un loro muy inteligente.) Se trata, más o menos, de que si puede hablar, es que tiene algo que decirte o que preguntarte. En aritmética es diferente. “Decirte cosas” no es parte del

logro cuando se aprende a multiplicar, mientras que en esto consiste su principal logro al aprender a hablar (Rhees, 2006, p. 159).

Tener algo que decir, darse cuenta de que uno tiene algo que decir, y darse cuenta de que esto es algo que los seres humanos hacemos juntos, son momentos valiosos en el desarrollo del niño. Que podamos hablar sobre cosas, si se quiere, representar el mundo, es una condición de lo que el mundo es (en oposición a que éste sea un mero entorno o hábitat): en parte, es lo que constituye el mundo. Hablar es, pues, una parte de la interacción dinámica entre las personas a la que el niño llega.

En tercer y último lugar, quiero discrepar con una de las formas habituales en las que, a veces, se interpreta el pensamiento de Wittgenstein. Se hace mucho más hincapié en el modo en que se enseña, que en el modo en que se aprende. En cierto modo es algo obviamente cierto, pero no debería con ello insinuarse ninguna prioridad del aprendizaje sobre la enseñanza. De ninguna manera puede utilizarse para avalar la ficción de la educación de Emilio. Aunque estoy seguro de que Rousseau se preocupaba por otras cosas, la versión expurgada del pensamiento de Rousseau que resulta familiar en la formación docente, apoya la idea de que el alumno no aprende del maestro, sino de la experiencia, como si la naturaleza fuera todo lo que se necesitase. Pero esto contradice el sentido que Wittgenstein da a los juegos del lenguaje —es decir, una práctica en la que se deben iniciar los recién llegados—. Porque debe haber “mayores” que sepan cómo seguir adelante, y los niños, al ser guiados por ellos, aprenderán. Sin duda se objetará que esto, simplemente, no es cierto para el aprendizaje de la primera lengua: los niños aprenden sin importar si alguien les enseña; aprenden simplemente a través de la exposición a la lengua. Pero, ¿en qué consiste exactamente esta exposición? Los niños no se contentan con mirar. Si simplemente se les dejase “mirar”, los niños ni siquiera sobrevivirían. Ellos, inevitablemente, interactúan desde el principio. Sus mayores les responden de alguna manera, les alimentan, les recogen, les visten, y todo esto se produce, inevitablemente, dentro de unas prácticas compartidas. No es que los mayores necesiten deliberadamente enseñar: sino que, más bien, la enseñanza ya está ahí, inserta en la relación entre las personas e inherente a todas las prácticas. ¿Cómo si no podría ser de otro modo? La frase de Levinas “El otro me enseña” no necesita entenderse como una hipérbole. Y aunque se trate de reprimir, esto lo

que sobre todo tiene lugar en la ex-posición del habla. Es entonces cuando podemos ver el acto de enseñar como algo inherente al ser humano. El otro me saca de mi posición (fuera de la zona de seguridad, lejos de un rol, y lejos de cualquier posición). Pasamos gran parte de nuestra vida, incluyendo algunos de nuestra escolaridad, aprendiendo a cómo no reconocer este hecho. Cuando este es el camino más fácil.

Cualquier expectativa que el título de este trabajo hubiese despertado acerca de que estábamos ante una historia de controversias —de las inmoralidades de los docentes, de los encubrimientos que se producen en los consejos escolares, de la corrupción que corre por los campus— a estas alturas ya habrá sido tristemente incumplida. Sin embargo, sí querría dar aquí la siguiente nota negativa. Podemos hablar de escandalizarnos ante, por ejemplo, las crecientes desigualdades en la distribución de la riqueza en el mundo, o ante los fallos en las respuestas dadas por los gobiernos a la propagación del virus ébola, donde puede sí puede haber buenas razones para reaccionar así. Pero el sentido de escándalo se suele caracterizar más por la sensación de que se ha producido una infracción de la corrección, para corregir formas de comportamiento y las ideas recibidas. Hace unos treinta años estaba tratando de escribir algo sobre la humildad, tocando temas que no están tan lejos de lo dicho aquí, y me quedé impresionado por algunos comentarios que R. K. Elliott me hizo, en aquel momento editor de *Journal of Philosophy of Education*. Me sugirió que era importante que reconociese el escándalo que mis ideas podían provocar entre algunos lectores —en otras palabras, que esto se relacionaba con un cierto decoro filosófico hacia las ideas de mis críticos—. Las cuestiones de corrección están cerca de los temas de propiedad, y esto quizá explique todavía mejor la respuesta defendida por quienes se escandalizan así. La sensación de incomodidad ocasionada por algunas de las ideas aquí consideradas —tal vez especialmente por las expresadas por Vansieleghem y Masschelein— puede llevarnos a sentir que hemos cruzado una especie de límite que viene a amenazar las formas predominantes de pensar y que, por lo abto, resulta inaceptable. La evocación del habla en la que participan alumno y profesor se sale de la escala de cualquier medida de comunicación eficaz, y la supuesta falta de definición en lo que dicen ofende a nuestra todavía cartesiana tendencia filosófica hacia las “ideas claras y distintas”. Ni yo mismo soy inmune a esta inquietud, pero estoy seguro de que debemos tener cuidado con las formas en que nuestro sentido de la propiedad

filosófica puede ocultar la represión y la negación, que, en última instancia, deben ser un fracaso al negarse a ver cómo es el mundo. Se requiere un tipo de exposición, y esto es algo inherente a la buena enseñanza y aprendizaje.

### Bibliografía

- Buber, M. (1984): *I and Thou*, trans. R. G. Smith (Edimburgo, Clark).
- Rhees, Rush (2006): *Wittgenstein and the Possibility of Discourse*, ed. D. Z. Phillips, (Óxford, Blackwell).
- Vansieleghem, N. y Masschelein, J. (2012): "Education as Invitation to Speak: on the teacher who does not speak", *Journal of Philosophy of Education*, 46.1, p. 85-99.