

La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen

por José Antonio JORDÁN SIERRA
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

Este artículo tiene un punto de partida: considerar, aunque sea concisamente, algunos criterios clave que —entendemos— pueden ser especialmente relevantes a la hora de formar, más y mejor, a los futuros profesores de Secundaria, concretamente a través del Máster universitario pertinente de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

En esa línea, admitimos que existen no pocos candidatos a ser profesores con buenas dosis de «buena voluntad», basada en motivos afectivos y/o humanos de diversa tipología. Ahora bien, esa propensión —¡ojalá totalmente generalizada!— nos parece a todas luces insuficiente.

Por otra parte, la realidad parece apuntar que, de forma prioritaria, los estudiantes del mencionado Máster suelen demandar notoriamente una preparación «psicopedagógica» y, por supuesto, también «didáctica-organizativa-curricular». Ahora bien, en ambas aspiraciones de fondo, lo

que predomina en quienes cursan tal Máster acostumbra a caer —con salvedades, sin duda— en una decantación reductivamente pragmática; el interés de fondo de los inscritos en dicho Máster, en efecto, se centra en aprender a «saber hacer» de «profesores en la práctica escolar cotidiana» propia de la Secundaria. ¡Entre otras cosas, eso parece darles seguridad, al provenir de otras carreras no relacionadas propiamente con la psicología y la pedagogía!

Por otro lado, (¡siempre en general!) el profesorado universitario de tal Máster —en buena parte por tender a asumir las concepciones «científicas-técnicas» preponderantes en nuestros años— acostumbra, de forma pretendida o casual, a secundar, por motivos «psicopedagógicos» interiorizados, los menús académicos que su alumnado anda buscando más tentativamente.

A nuestro criterio, pensamos que, si bien los modelos docentes, centrados en la dimensión *cognitiva* (teorías) y en la *técnica* (didáctica/organización/gestión curricula-

lar/etcétera), tratan de cultivar dimensiones teóricas-instructivas-instrumentales que son —indiscutiblemente— muy valiosas y necesarias, dejan implícitamente al margen la formación del «saber ser» del futuro profesorado. En consecuencia, existe un claro déficit esencial que conviene subsanar en los usuales programas dirigidos a los futuros profesores de Secundaria: aquél, ineludible, de cultivar la dimensión *afectiva-actitudinal-moral*. Dicho de otro modo: resulta del todo necesario insertar en los procesos formativos de los futuros docentes-educadores el «software» ético-pedagógico que está llamado a hacer posible —con «comprometida fuerza motriz»— la puesta en práctica de aquello aprendido teórica y técnicamente.

Uno de los autores más reconocidos, Christopher Day, autor precisamente de un libro —entre otros muchos— titulado *Formar docentes* (2005), va en la dirección nuestra más arriba apuntada. Por lo demás, en su conocido libro *Pasión por enseñar* (2006), el mismo autor hace un comentario, casi a modo de conclusión final, que invita a pensar lo dicho con más calma:

Lo que distingue a los profesores mejores —o más que buenos— del resto —dice— es algo más decisivo y diferente que su «dominio de los contenidos» que comunica y que su «destreza técnica pedagógica»; lo que les define como tales es, ante todo, su *pasión* por enseñar, por sus estudiantes, por el aprendizaje de éstos, así como por la aspiración a influir en sus vidas. Mantener esa *pasión* está íntimamente relacionado con su compromiso activo, con su identidad profesional profundi-

zada y, por lo mismo, con su convicción de que pueden influir decisivamente en la motivación, participación, rendimiento y cambio vital de sus alumnos, día tras día y año tras año (2012, 209).

En esta línea, nuestra contribución en este artículo se «con-centra» en una de las *actitudes-disposiciones* más destacadas vinculadas, precisamente, con ese «compromiso apasionado por los alumnos» que un profesor tiene a su cargo. Nos referimos a la «responsabilidad ética-pedagógica» y, más concretamente, a ésta tal como la concibe uno de los autores que más la ha repensado desde una concepción novedosa de la *pedagogía*, desde la cual se concede la máxima importancia —más, si cabe, que a los «contenidos», «teorías» y «técnicas»— a las «relaciones entre educadores y menores en formación». Me refiero a Max van Manen, uno de los pedagogos más originales de nuestro tiempo y, cada vez, más señalado y reconocido, también, en nuestro país y contexto próximo.

2. Aproximación a la «responsabilidad pedagógica» según Max van Manen

En uno de los asertos más esenciales de su planteamiento pedagógico, Van Manen afirma:

Las tres condiciones de la pedagogía son las siguientes: el *amor* y afecto, la *esperanza* y confianza, y la *responsabilidad*. Porque, ¿es posible ser un profesor auténtico sin tener en la actividad educativa una orientación hacia los menores de afecto cariñoso, de esperanza confiada y de responsabilidad

pedagógica en relación a éstos? (1998, 78) [1].

En numerosos escritos de Van Manen, éste va exponiendo —dentro de la «pedagogía práctica y vivida»— las *ideas-fuerza* que conforman la estructura de la *responsabilidad pedagógica*. Anotamos, por el momento, alguna de esas vetas más significativas de tal disposición de fondo propia de los profesores y educadores más auténticos:

Hay algo en los pequeños que nos estimula y nos atrae hacia ellos de forma muy concreta (...) Esa inclinación pedagógica es la que nos emplaza a escuchar sus múltiples necesidades (1998, 42). Podríamos decir que la vulnerabilidad del alumno se convierte en una curiosa *fuerza moral* sobre el adulto (...) Por supuesto, cabe la reacción de *ignorarlo* y seguir con nuestros asuntos, como si no tuviéramos responsabilidad pedagógica (...) Pero, para «los más auténticos» desatender ese sentimiento de «responsabilidad» no les es, sencillamente, posible. Un menor me pide ayuda y siento que debo actuar de forma receptiva y responsable con él. Sí; «sentirse reclamado es el significado más profundo de ser educador» (*Ibid.*, 109).

Cualquier alumno, por tanto, se convierte en Otro que, con su llamada, entra en la vida de todo profesor implicado y, al irrumpir así en su ser, se convierte en «su» alumno, no en «uno» más de la masa de la clase. El verdadero profesor —no el simple técnico o el asalariado de la enseñanza— capta con fina sensibilidad las

continuas necesidades de todos y cada uno de sus alumnos y se ve impelido a responderlas haciéndose cargo de cada uno en concreto. De esta suerte, nace en él la *responsabilidad pedagógica*, de modo que los reclamos de todos los niños o jóvenes que le han sido encomendados encuentran eco en lo íntimo de su ser, resultándole imposible así adoptar una actitud superficial de «indiferencia». En esta línea, el «bien pedagógico» de cada menor a su cargo se convierte —bajo formatos múltiples de vulnerabilidad— en una *fuerza moral* que no puede dejar de recibir de una forma incluso conmovedora.

Por otro lado, la «responsabilidad pedagógica» implica una *sensibilidad* penetrante y viva, capaz de captar las manifestaciones propias de la vulnerabilidad de los alumnos; esto es, las necesidades más íntimas y silenciosas de éstos en el *continuum* de la vida escolar; sensibilidad que da un tono exquisito al clima generado en la urdimbre de relaciones que mantiene el profesor con sus alumnos. Sigamos de nuevo a este autor sin dejar esta veta:

Un profesor de verdad *sabe cómo ver* a los niños: se percata de la timidez de uno, del bajo ánimo de otro, de los deseos o expectativas de un tercero. Para «ver» de este modo se necesita algo más que ojos; se precisa tener «un sentido de responsabilidad» [...] No son muchos, desafortunadamente, los profesores que «entran de verdad en la ‘casa personal’ de cada uno de sus alumnos (Van Manen, 2008, 39-40).

Ahora bien, esa *sensibilidad* del verdadero educador no puede ser entendida ni

como una cualidad privilegiada que la poseen, casi innatamente, tan solo algunos de ellos, ni algo que es posible adquirir por algunos mediante ciertos cursos relacionados: por ejemplo, acerca de técnicas comunicativas. Ni lo uno ni lo otro origina esa «sensibilidad» fina y profunda requerida para captar los más sutiles reclamos de los alumnos en el ámbito de la responsabilidad pedagógica. ¿Entonces, de dónde surge? ¿Cómo se cultiva?

Van Manen deja claro en diversos pasajes de sus escritos que una «sensibilidad» de esa índole radica en la riqueza y madurez del «ser personal» de quienes son verdaderos educadores; o, dicho con otras palabras, de quienes «su inclinación pedagógica hacia sus alumnos está siempre animada por el *amor* más sincero hacia ellos» (1998, 47) [2].

Nuestro autor dedica un gran número de páginas a ejemplificar cómo, a través de los encuentros informales (no verbales), se manifiesta tal «sensibilidad» para captar las llamadas más recónditas de los alumnos. Veamos ciertas observaciones suyas en el plano de la *mirada*:

Nicole tiene problemas familiares (...) Nicole levanta la vista del papel y se encuentra con los ojos de la profesora. «¿Van bien las cosas, Nicole?», parecen preguntar los ojos de la profesora al encontrarla. ‘*En*’ esa mirada comprensiva y acogedora, Nicole encuentra la posibilidad de expresar la necesidad que tiene de explayar su problema: «Mis padres se enfadarán de nuevo si no respondo a sus deseos» (...) Un buen profesor «sabe leer el interior» de un

niño observando con afecto e interés la cara de éste; igual que un padre o una madre atentos pueden leer en la cara de sus hijos lo que más les hace vibrar o lo que andan necesitando (...) La forma más sorprendente de experimentar la presencia de otra persona es, sin duda, a través de los ojos. ‘*En*’ los ojos podemos sentir el «ser más interior» de la otra persona, su alma. Literalmente, los ojos proporcionan una visión de la *esencia* de la otra persona (...) Un profesor, que anima con tacto a un niño con una mirada afectuosa y de apoyo, se siente —ciertamente— atraído amorosamente por el niño. El profesor debe «*ser*» la propia mirada que intercambia con el niño (*Ibid.*, 186-187).

En diversos escritos suyos, Van Manen subraya cómo la *responsabilidad pedagógica* está llamada a teñirse de una sana «preocupación y cuidado» por los menores que tenemos a nuestro cargo como educadores. Por ejemplo, resalta que buena parte de las principales demandas que nos hacen nuestros pequeños o jóvenes están relacionadas con la «falta de afecto y atención» que han vivido en los hogares y lugares en que —en principio— deberían haber visto satisfechas esas necesidades esenciales. Traigamos a colación aquí algún breve fragmento sobre esta temática de primer orden, especialmente en las sociedades actuales en que nos encontramos.

No pocos niños y jóvenes piensan —por lo que ven, oyen y, a veces, presienten o experimentan— que sería terrible el hecho de que «no hubiera nadie que se preocupara de ellos». Recientemente, la cadena de radio *CBC*

emitió una entrevista con niños de la calle en Canadá. Uno de estos niños dijo: «Lo más terrible de ser un niño de la calle es que no haya nadie que tenga sueños para ti. Los niños ordinarios —seguía diciendo— tienen unos padres que se preocupan de ellos. Nadie, ni mi padre ni mi madre llegaron a preocuparse nunca por mí, ni a tener ningún sueño sobre mi futuro». Por supuesto, no debemos pensar que la inclinación natural de cuidar es algo que surge naturalmente por el hecho de ser padre o madre. Los niños pueden tener padres que se preocupen tan relativamente poco de ellos que acaban en una institución gubernamental [de protección de menores, por ejemplo]. Una niña adoptiva de 14 años dijo: «¿Sabes de qué tengo miedo? *Tengo miedo de que, si yo muriera, a nadie le importara lo más mínimo*» (2000, 317).

En nuestras sociedades actuales, tan líquidas como individualistas y pragmáticas, las necesidades más esenciales a nivel existencial para los alumnos de todas las edades —sentirse realmente reconocidos, visibles, valorados y acogidos, particularmente por adultos altamente *significativos*— no están cubiertas, con cierta frecuencia, en sus niveles más básicos. Van Manen amonesta a los profesores sobre la inexcusable responsabilidad que tienen, ante todo, en relación a estos reclamos que ahora andamos comentando: «Mis alumnos —dice Van Manen— necesitan que esté *pendiente* de todos y cada uno de ellos» (*Ibid.*, 326).

En uno de sus artículos, este autor hace un rico análisis fenomenológico-her-

menéutico de la escena central de una película, ilustrando así magníficamente esa responsabilidad pedagógica, en forma de *cuidado responsable* de sus alumnos. Veamos una síntesis suya al respecto:

El cine, la poesía, las novelas y otras artes nos ofrecen oportunidades de experimentar fenómenos pedagógicos de primer orden de forma *pre-reflexiva*, para atraerlos suavemente a nuestra atención propiamente reflexiva. En la película *The Browning Versión* (Gitlin y Scott, 1994), Albert Finney, en el papel de profesor Sr. Andrew Crocker-Harris, da un doloroso discurso de despedida a los estudiantes de una escuela de muchachos británicos en la cual él había dado clases durante 18 años. El espectador de la película rápidamente queda impresionado de que Crocker-Harris, profesor experto en las lenguas clásicas, que impartía en sus clases con éxito académico a los alumnos, diga lo que expresa en ese discurso: ¿Por qué —se pregunta Van Manen— si es tan eficaz profesor, pide perdón a sus alumnos? Pide perdón porque, tras tantos años de docencia, al final llega a percatarse de que él falló, no a causa de su pericia técnica en el plano instructivo, sino por el hecho de que «su enseñanza *'careció del cuidado-responsabilidad'* propio de la *'buena pedagogía'*»:

«¡Lo siento! —dijo en su despedida el profesor Crocker-Harris—. *Lo siento porque les he fallado al no darles lo que, en el fondo, pedían y esperaban de mí como su profesor: compasión, estímulo, humanidad. He degradado la más*

noble llamada que un hombre —y más un profesor!— ha de secundar: el cuidado responsable que merecían y necesitaban para crecer oportunamente como jóvenes maduros y satisfechos. Yo sabía bastante bien lo que quería y debía hacer y —¡sin embargo!— en la práctica no lo hice. No puedo darles ninguna excusa: ¡he fracasado; he fracasado miserablemente! Ahora, solo puedo esperar que ustedes puedan encontrar lo que yo no les he dado en sus corazones —para así perdonarme a mí mismo, aunque sólo sea un poco— ‘por haberles fallado en esa necesidad tan fundamental que de mí no recibieron’. ¡Aún así, no tendré fácil perdonarme a mí mismo!»

No importa —comenta Van Manen— de cuantos años atrás parezca sonar esta apología del profesor Crocker-Harris. Lo importante es que hay algo en su discurso que debería invitarnos a hacer una pausa en nuestra vida: aquel *cuidado-responsable* y sanamente *preocupado* por los niños-jóvenes, tanto si se trata de un educador como de un padre, que es, de hecho, *la más noble llamada* que cualquier ser humano puede seguir y responder en su vida. Y sin embargo, hay algo todavía más conmovedor aún en esta apología. Nosotros también deberíamos hacer una pausa para «tomar conciencia» de que, indudablemente, en nuestras vidas pedagógicas con niños-jóvenes, cometemos quizás también ciertos fallos que no podemos encontrar fácil perdonarnoslos. Un fallo realmente profundo del profesor Crocker-Harris es un problema que no deja de abundar en buena medida en muchos colegios:

«el que no pocos profesores *instruyan* las mentes de los alumnos, pero sigan siendo, aún así, *insensibles a sus corazonas*» (Van Manen, 2012, 14) [2].

El análisis magnífico que hace Van Manen de ese pasaje de la película *The Browning Versión* constituye una seria invitación al compromiso a favor de las personas de sus alumnos que debiera asumir todo profesor-educador que se precie de tal. Una permanente disposición de un verdadero profesor a un «cuidado-responsable» por las personas de los alumnos que tiene a su cargo no entra en contradicción con la posesión de ciertas competencias «técnicas» (didácticas, organizativas, curriculares, etc.). Con todo, lo cierto es que, en ausencia de esa predisposición y actitud profunda, lo más genuino de las *relaciones educativas* de la experiencia vivida minuto a minuto entre el profesor y los alumnos queda hipotecado, hasta el punto de llegar a reducirse tales relaciones a una serie de vínculos fríos e instrumentales; algo que conduce, a su vez, a una ali-cortada concepción de la propia docencia, al carecer de una *implicación-responsable* y al tender a una oscura *indiferencia*.

Algo totalmente contrario puede decirse cuando se da en el profesor el «cuidado-responsable» por las vidas de sus alumnos en el plano más «humano» pensable. Éste es el horizonte que nos invita Van Manen a contemplar y apetecer siempre: el de un educador volcado con todo su ser en el cuidado del núcleo más íntimo de las «personas» de sus alumnos en cada una de las relaciones que mantiene con ellos: «De ser esto así —afirma— una gran parte de la *vida* del profesor encuentra en esa

preocupación-responsable su plena *realización*; algo que ocurre de forma similar con una importante parte de la *vida* de sus alumnos» (1998, 87).

Es evidente que no pocos de los ricos comentarios que hemos seleccionado de lo escrito por Van Manen sobre la «responsabilidad pedagógica» son dignos de ser glosados, profundizados y matizados, dada la importancia de este asunto pedagógico sumamente rico. De hecho, también en nuestro contexto próximo hay autores que ya han focalizado su atención en esa dirección. Nos vienen a la mente, por ejemplo, los profesores Bárcena (2000), Mèlich (1994, 2010), Mínguez (2012) y Ortega (2010). ¡Imposible recoger en este acotado espacio sus finas y numerosas apreciaciones en este campo!

3. Una aportación ilustrativa desde una investigación sobre esta temática

Entre otras investigaciones en curso, para el tema aquí tratado mencionaré una, centrada nuclearmente en la «responsabilidad pedagógica de los profesores a partir de su experiencia vivida». Es una investigación realizada últimamente, aplicando el método «fenomenológico-hermenéutico» (ideado y llevado a la práctica por Van Manen). A fecha de hoy, esa investigación completa está en formato extenso y, todavía, inédita. Sin entrar aquí en los pasos metodológicos de ese estudio, sí parece oportuno recoger a continuación —por su potencialidad ilustrativa— «un solo ejemplo» del amplio análisis del trabajo mencionado; esto es, *uno* de los 60 «relatos anecdóticos» que conforman la masa crítica de

la investigación mencionada sobre el fenómeno que ahora nos interesa: la «responsabilidad pedagógica». Para ello —a modo de ejemplo— transcribimos unas páginas entresacadas de lo que, en la metodología empleada, constituye la preparación del «texto fenomenológico», que corresponde al precipitado final de tal investigación.

3.1. Responsabilidad pedagógica: la experiencia vivida de una profesora de ESO

Siempre he sido tutora de alumnos de Bachillerato, pero hace tres años la directora del centro me pidió que me hiciera cargo, por un tiempo, de un grupo de 3º de Secundaria. No me apetecía nada ese cambio, después de 25 años con alumnos de 16-18 años. Además, me anunciaban que ese grupo de adolescentes me traería muchas dificultades. Un grupo con múltiples problemas: académicos, emocionales, socioeconómicos; un grupo al que nadie quería darle clases. No obstante, me di cuenta de que, a medida que el resto de profesores iban diciendo que se trataba de un grupo 'imposible', yo iba sintiendo el deseo de acompañar a esa clase de 32 adolescentes, al estar convencida de que era un reto que valía la pena afrontar. En el fondo, siempre me he sentido inclinada a darme a los que ninguno quiere.

En el transcurso de los tres primeros meses llegué a pensar que, por primera vez en mi vida profesional, dejaría mi tarea profesional a medias. Sólo mi esposo sabe que en ese primer trimestre llegué a llorar en casa más de

una vez; a llorar de impotencia, de incomprensión, de sentir sus miradas de odio y de indiferencia nada más entrar en el aula. Poco a poco, sospeché el motivo de su odio: yo era, como profesora, una persona adulta entre ellos.

Sentía que todo era una cuestión de confianza. ¿Por qué estos adolescentes no me tenían confianza? Poco a poco, fui descubriendo que esos alumnos tenían sus motivos para no confiar en los profesores o en los adultos en general. Más de la mitad de esos 32 adolescentes, de una u otra forma, habían sentido en sus vidas el sabor amargo del menosprecio e incomprensión por parte de algunos adultos; y, más concretamente, también por un buen número de profesores.

Comprendí que mi misión debía comenzar por ganarme su confianza. Para ello me aprendí sus nombres el primer día; en la primera entrevista con ellos ya sabía dónde vivía cada uno. Me aprendí las aficiones de cada alumno, los hobbies que le apasionaban; todo ello en la primera semana (...) Era el grupo de alumnos que más expedientes disciplinarios había acumulado. Pero yo no quería rendirme. A medida que se acercaba el final del primer trimestre, ya comenzaba a sentir que lo que le pasara a aquellos adolescentes dependía en buena medida de mí, como profesora suya. Sentí que yo tenía la responsabilidad de que aquellos 32 alumnos se sintieran bien en la escuela, tuvieran deseos de aprender, y confiaran en nuestra capacidad de acompañarlos y ayudarlos. Hasta entonces, el jefe de estudios, su tutora, la psicopedagoga y la directora, no

habían hecho otra cosa que reafirmarse en que se trataba de una clase nefasta.

En el primer mes decidí encarar las cosas de manera diferente. No podía pensar de momento en avanzar lo deseado en C. Sociales. Creí que lo primero era pensar en las personas de mis alumnos. Recuperé, así, todo un arsenal de recursos que conocía: dinámicas de grupos, juegos de rol, grafología, relajación..., y cambié el rumbo que me había trazado al comenzar el curso: intenté mostrarles que me interesaban ellos como «personas», que de momento su rol de «alumnos» no era para mí lo más importante. Al entrar cada nuevo día en clase, saludaba afectuosamente a cada uno. Me interesaba por sus cosas de la vida cotidiana; y, si alguno de ellos caía enfermo, lo llamaba por teléfono.

En el viaje de final de curso, en cuarto de la ESO, llegó la prueba definitiva: no les perdía nunca de vista, siempre rondaban cerca de mí. Uno de los que más se aproximaba a mí era Juan, un alumno de 3º de la ESO que, en la primera evaluación del curso, había acumulado 20 informes de mal comportamiento. Juan quizás nunca llegue a ser un gran estudiante, pero es una persona vital, alegre y muy afectuosa.

En los primeros 15 días de clase me miraban como si yo fuese una diana y ellos fueran cargados de dardos para disparar. Ahora eso había cambiado: querían salir en las fotos con todo el grupo, y yo formaba parte del grupo. David, que en tercero de la ESO no cesaba de provocarme (llegando a in-

sultarme), ahora se acercaba y quería escuchar las explicaciones que yo podía hacer del Coliseo de Roma o de cualquier otro lugar que visitáramos.

Había estado dos cursos con ellos, pero el tesón había conseguido que prácticamente todos y cada uno de esos alumnos y alumnas recuperasen la confianza en ellos mismos, lo que facilitaba que confiaran también en mí, su profesora.

La mayoría continuaron sus estudios, hicieron el bachillerato, de modo que los seguí teniendo después en clase, pues aunque ahora ya no era su tutora, siempre había un trato de deferencia hacia mí que me llegaba a emocionar. Ahora la mayoría de los chicos de aquel grupo forman parte de ‘mis amigos’ en Facebook (¡dándome de alta por culpa suya!).

Juan se fue a trabajar a casa, de padero. Por una compañera suya, del mismo pueblo me hace llegar recuerdos para mí, y sé que la familia siempre ha hablado de lo importante que había sido que alguien en la escuela lo hubiera atendido en aquellos difíciles años.

Cuando me encuentro en la calle con alguno de aquellos alumnos de hace ya algunos años, se detienen, me saludan, me cuentan cosas personales e, incluso a veces, íntimas de sus vidas. Me siento feliz con el paso del tiempo, después de haberme sentido responsable de sus vidas en aquellos años difíciles de su paso por la escuela.

De todo el claustro del instituto, sólo María acepta la petición lanzada por la

directora del centro de ser tutora de una clase de 3º de ESO plagada de adolescentes conflictivos. «Tampoco a ella le apetecía nada ese cambio». ¿Por qué, entre tantos profesores, sólo María asiente a la solicitud de la directora de atender de forma comprometida a ese grupo de adolescentes y relacionarse de una forma intensa y estrecha con ellos, cuando esa misión no parece ser —en absoluto— grata para nadie? ¿Quizás el origen de ese valiente gesto suyo se encuentre en algunas de las palabras que se le escapan en la descripción de su vivencia? Veamos:

«Me di cuenta —dice— que, a medida que los otros profesores iban diciendo que se trataba de un grupo imposible, yo iba sintiendo el deseo de acompañar a ese grupo de 32 adolescentes, porque siempre me he sentido ‘inclinada a darle a aquéllos a los que ninguno quiere’».

Precioso motivo éste que trae a colación aquí María. Para un profesor o una profesora de verdad, como apunta certeramente Van Manen, lo que prima connaturalmente es el «bien» de sus alumnos (sean niños, adolescentes o jóvenes). Dicho esto de forma más cumplida: para ser un auténtico profesor no basta poseer un afecto fácil por los chicos, un gusto por relacionarse con ellos. Ante todo, es necesario «tener el interés pedagógico de su maduración, crecimiento personal y, en definitiva, de su *bien integral*; un interés pedagógico hacia los menores que está animado por el amor a ellos mismos» (1998, 47-48).

Ese motivo parece ser el primer motor que hace que María cambie decididamente su gratificante docencia en bachillerato por

otra más espinosa centrada en un grupo especialmente difícil de secundaria; un móvil profundo que le permite sobrepasar lo que psicológicamente siente en el interior de su *self*, para orientar así su tarea educativa hacia Otros que presiente que la necesitan más. Un viraje que los demás profesores parecen no estar dispuestos a dar en esa circunstancia. La desgana subjetiva que puede aparecer a la hora de secundar la necesidad sentida en relación a los alumnos confiados no cuenta, dado que su responsabilidad pedagógica reside precisamente en salir de sí para volcarse en los Otros necesitados. Así lo expresa diáfamanamente Van Manen en uno de sus comentarios:

El verdadero educador está movido por el *amor* y por la inclinación hacia el Otro, que supera la inclinación natural hacia el propio *self*, a sus intereses egocéntricos (*Ibid.*, 146).

Sin duda alguna, estamos ante una primera muestra de *responsabilidad pedagógica*. «La primacía del bien educativo de los Otros» sobre los propios movimientos interiores subjetivos es un rasgo claro y primero de la responsabilidad que traza lo que un verdadero profesor «es» y lo que «debe ser» siempre y ante todo.

Ahora bien, la responsabilidad pedagógica no está vinculada, al menos cronológicamente, con una sensación de bienestar anímico. Más aún: puede hacer que, con frecuencia, esté emparentada con la vivencia de cierto «sufrimiento personal»: en el caso de María, originado en buena parte por la falta de reciprocidad de los difíciles alumnos al continuo y generoso desvivirse de ésta por todos ellos. Las pa-

labras de nuestra profesora permiten vislumbrar algo de esa aficción experimentada en su intimidad:

«Sólo mi esposo sabe que en ese primer trimestre llegué a llorar en casa más de una vez; a llorar de impotencia, de incompreensión, de sentir sus miradas de odio infundado, y de indiferencia gratuita nada más entrar en el aula».

Con todo, cuando la responsabilidad por los alumnos confiados es auténtica, el sufrimiento que a menudo se experimenta —en cualquier formato posible— «no es capaz de aplacarla»; esto es, de sofocar la exigencia sentida y hondamente aceptada de «seguir» —sin rendirse— buscando lo mejor para quienes están necesitados de ayuda patente, aun cuando tal demanda se manifieste a menudo tácitamente.

Ese sufrimiento interno vivido no impide que María tenga la lucidez para captar la raíz de la negatividad manifiesta de sus alumnos. Con un acto de especial *intuición* —anterior a cualquier razonamiento consciente—, «siente que todo es una cuestión de falta de confianza». Una corazonada que se va confirmando a medida que se relaciona más estrechamente con sus adolescentes en clase. La mayoría «habían sentido en sus vidas el sabor amargo de la traición, el menosprecio y la incompreensión por parte de los adultos y, más en concreto, por parte de un buen número de profesores». Sí; sus alumnos estaban «enfermos de confianza en los mayores». Una lluvia de *indicios pre-reflexivos* le dicen que los suyos han experimentado con abundancia el desprecio, el mal trato y la indiferencia

de quienes deberían haber sido los referentes más significativos de sus vidas.

La conjetura primera cristaliza así, día a día, en una convicción que no precisa razonamiento alguno: «Sus alumnos sienten que nadie les quiere»; algo que mina su autoconfianza personal global en sí mismos; sentimiento negativo que les lleva a la fatídica persuasión de que son irremediabilmente malos, siendo lógico, así, el hecho de comportarse como tales.

La *sensibilidad* de la profesora no sólo le permite entrar en el corazón de la realidad interna de sus alumnos, sino que «le obliga» —a partir de ese momento— a escuchar claramente la «llamada» que le lanzan éstos a modo de *súplica silenciosa*, que, en el fondo, la hubieran podido expresar, más o menos, así: «Al menos tú, querenos; sacia nuestra ansia de confianza; devuélvenos el valor de nuestras personas». La experiencia vivida de ese reclamo por nuestra profesora, tal como nos lo narra en su relato de forma fresca, no puede ser más diáfana:

«Capté que yo tenía la responsabilidad de que aquellos 32 alumnos se sintieran bien en la escuela, tuvieran deseos de aprender y confiaran en nuestra capacidad de quererlos, acompañarlos y comprenderlos». Y continúa con la misma pasión poco después: «Sentí que mis alumnos me pedían que me volcara en ellos, que ‘me sintiera responsable de sus vidas’ en aquellos años difíciles de su paso por la escuela».

Tras asumir la responsabilidad pedagógica de sus alumnos, tan difíciles como las-

timados, nada detiene ya la fogosidad con que la profesora se desvive por colmar la lastimera voz de fondo que los adolescentes de su clase le lanzan sin pausa. «Recuperaré —dice— todo un arsenal de recursos que conocía: dinámicas de grupos, juegos de rol, grafología, relajación, etc.» [3].

A esa colosal creatividad docente debe añadirse que María no sólo está dispuesta a invertir el orden de sus planes en el plano académico, sino que se inclina decididamente a poner su punto de mira en la *primacía* que deben tener las *personas* de sus alumnos:

«De momento —dice— no podía pensar en avanzar lo previsto en Ciencias Sociales; lo primero era pensar en las personas de mis alumnos; por ello, intenté mostrarles que me interesaban ellos como *personas*, que de momento su rol de *alumnos* no era para mí lo más importante: así, cada nuevo día entraba en el aula y saludaba afectuosamente a cada uno; me interesaba por sus cosas de la vida cotidiana; más aún, si alguno de ellos caía enfermo lo llamaba con sencillez e interés por teléfono».

Preciosa confesión de vívida experiencia cristalina de responsabilidad pedagógica la de esta profesora. Además de los exquisitos detalles que narra sobre cómo la pone en práctica, que se convierten en pistas capaces de espolear la inventiva de cualquier educador que esté en situaciones afines, el rasgo esencial de esa responsabilidad lo ubica en el centro prioritario del compromiso de su afán pedagógico, esto es, en la *persona* de cada alumno que tiene ante sí.

En pocas palabras: el foco de atención primario de la «responsabilidad pedagógica» parece confundirse en este caso —en una parte de su esencia— con el «amor pedagógico» a los alumnos que le han sido confiados: *amor* que busca, ante todo, valorar la *persona* del Otro y acrecentar todo lo que la enriquece y la completa. En este sentido, incluso la mejora académica —aun sin quedarse al margen— solo es tenida en cuenta «en tanto en cuanto se ordena a su bien personal global» [4].

Finalmente, aun cuando no esperaba conscientemente la «reciprocidad» de sus alumnos, «la reacción de éstos fue cada vez más positiva, intensa y feliz». Así es como narra, concretamente, este desenlace final, ganado a pulso, de forma entrañable:

«En las primeras semanas de clase me miraban como si yo fuera una diana y ellos fueran cargados de dardos para lanzármelos. Poco a poco, esto fue cambiando: ahora querían salir en las fotos con todo el grupo y yo en medio de ellos. David, que al principio no cesaba de provocarme, hasta llegar a insultarme, ahora se acercaba y quería oír las explicaciones que yo podía hacer del Coliseo de Roma o de cualquier otro lugar que visitáramos. Había estado dos cursos con ellos, pero el *tesón* había conseguido que, prácticamente todos estos alumnos, recuperasen la confianza en sí mismos, lo que facilitó que también lo hicieran conmigo».

El éxito, sin embargo, no llegó sólo a tocar los aspectos más visibles. Sin pretenderlo, la primera dichosamente emocionada fue la profesora misma: al salir de

sí para orientar su vida y docencia cumplidamente hacia sus alumnos necesitados, había logrado «recuperar con creces lo mejor y más bello de sí misma» [5]. Este es su comentario final de esa experiencia vivida de «responsabilidad pedagógica», tal como aparece en su relato impecable:

«La mayoría de mis alumnos continuaron sus estudios e hicieron bachillerato, de modo que los seguí teniendo así en mi clase [de Historia]. Ahora, la mayoría de los chicos y chicas de aquel grupo forman parte de “mis amigos” en Facebook, donde me he dado de alta por culpa suya. Juan se fue a trabajar a casa, de panadero y me hace llegar recuerdos para mí; y su familia siempre habla de lo importante que fue que alguien en la escuela lo hubiera atendido en aquellos difíciles años [...] *¡Me siento feliz, con el paso del tiempo!*; después de haberme sentido responsable de sus vidas en aquellos años difíciles de su paso por la escuela».

4. Concluyendo

Indudablemente, Levinas ha influido muy notoriamente en la antropología y la filosofía contemporánea, al poner en el centro de *toda relación humana* y de la misma *esencia del hombre* la «ética de la responsabilidad» [6].

No han sido pocos los que han buscado indagar sobre las repercusiones que una propuesta tan novedosa y valiente a nivel filosófico podía tener sobre el campo de la *pedagogía*, intentando dar un marcado giro a la misma esencia de la *educación*, al relativizar la hipertrofia convencional de

la ciencia positivista y de la técnica de ella derivada, tan instaladas en los discursos y prácticas educativas de nuestro tiempo.

Van Manen ha tenido el acierto de «traducir» al campo educativo la propuesta levinasiana, hasta el punto de proponer, con su propio sello, «una nueva visión de la pedagogía» ('ciencia humana' en la que la 'relación' entre educador y menor es nítidamente 'un fin' en sí misma). Desde esa perspectiva, ha rastreado la relación ética propuesta por Levinas para aplicar lo más sustancioso de ella al mundo de la «práctica educativa» y, más concretamente, a la «relación» de los profesores-educadores con sus alumnos, situando en el centro esencial de tal vínculo la responsabilidad ética-pedagógica de los primeros, a partir de su experiencia educativa vivida.

Creemos que el contenido principal de esta aportación nuestra debe ser contemplado desde esta perspectiva vanmaniana. Con toda modestia, entendemos que este campo es fértil y digno de seguir siendo profundizado en sucesivas investigaciones y publicaciones. Pero, ante todo, creemos que la tarea más apremiante es aplicar con intensidad todo lo que ya sabemos; y esto último, *todos los profesores*: ¡desde la etapa infantil a la universitaria... pasando por los no pocos años de la *secundaria y el bachillerato*!

Dirección para la correspondencia: José Antonio Jordán Sierra. Avda. Argentina, 96. 08290 Cerdanyola del Vallès. España. Email: jajordansierra@gmail.com.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20. XII. 2013.

Notas

- [1] Para Van Manen, «el referente primigenio» de la relación educativa entre profesores y alumnos es el tipo de vinculación y trato que establecen los mejores padres con sus hijos. He aquí una cita suya: «La tarea del profesor implica una "responsabilidad *in loco parentis*", en su sentido profundo. [De ahí que] lo que es relevante para la relación entre los padres y los hijos puede servir, en lo esencial, de *guía* para la relación pedagógica entre profesores y alumnos» (1998, p. 21). Y poco después matiza: «Al igual que los padres, los verdaderos profesores también desarrollan un *afecto* profundo por sus alumnos, abrigan una *esperanza* para aquéllos a quienes enseñan, y se sienten *responsables* de los menores que están a su cargo» (*Ibíd.*, p. 23).
- [2] Puede verse y oírse la escena de la película *The Browning Versión*, aquí comentada en: <https://www.youtube.com/watch?x-yt-cl=84924572&x-yt-ts=1422411861&v=A4jMB-2rG4k>
- [3] Habla de nuevo Levinas, descubriéndonos una de las facetas de la auténtica responsabilidad: «En la aparición del rostro hay un mandamiento, como si alguien superior me hablase. El rostro del Otro esta desprotegido, indigente, y yo puedo todo y le debo todo [...] Soy yo quien 'debe apañárselas para hallar todos los recursos para responder' a su llamada» (1991, p. 83).
- [4] En realidad, la *persona* de cualquier Otro constituye la fuente del valor y de la dignidad que conduce a su valoración y a su atención plena. «Sólo el hombre es sagrado para el hombre», nos recuerda O. REBOUL (1998, p. 226). Algo que J. C. Mèlich, desde otro ángulo, reitera al buscar fundamentar la solícita propuesta de Levinas: «Éticamente, el Otro, como rostro, me obliga. ¿De dónde se deduce la obligación ética? Solamente de 'la presencia en el rostro de lo infinito'. De no aceptarse la obli-

gatoriedad moral 'fundamentada en la trascendencia', el deber moral se disuelve en costumbres cívicas, en normas jurídicas» (1994, p. 137). Tesis certera que, poco antes (p. 135), recoge clarividentemente así: «Si no descubrimos al otro como *rostro*, es imposible tomarlo como presencia del *absoluto* [...] No puede existir deber u obligación moral en sentido autónomo si no nos asimos al absoluto, a lo incondicionado». Y en otro lugar: «La responsabilidad para con el otro 'es el amor [...] radicalmente gratuito'» (p. 139); citando para respaldar tal posición levinasiana a M. Scheler: «El amor al valor de la persona, es decir, a la persona en cuanto realidad de su inmenso valor; es el *amor moral* en sentido estricto» (p. 139, nota 37). El propio LEVINAS dice, en realidad, lo mismo: «El amor sólo es posible por la idea de Infinito, por lo Infinito puesto en mí» (1995, p. 120).

- [5] ¿Quizás se repita en los profesores que aceptan generosamente su responsabilidad pedagógica hacia sus alumnos lo que las investigaciones en otros campos afines han llegado a mostrar convincentemente? Pensemos en la interesante investigación de COLBY y DAMON (1992). Éstos analizaron en profundidad las vidas de 23 personas estadounidenses destacadas por su fuerte compromiso ético con gentes que necesitaban de ellos en diversos ámbitos cívico-sociales. En las entrevistas mantenidas con ellas manifestaban que «*más que negar su 'yo'*, veían éste como su centro personal lleno de contenido moral [...], de modo que *la plenitud propia* implicaba buscar previamente la realización de los demás»; algo muy importante —dicen los autores— porque en esos casos tendemos a «confundir el altruismo con la negación de uno mismo en sentido auto-punitivo». Las renuncias o costes del «yo» de quienes se dedicaban intensamente a otros «no les quitaba la experiencia íntima de gozar de una viva y gratificante vida interior de esas personas tan comprometidas moralmente». Manifestaban tener

una profunda armonía anímica, característica de quienes dedican su vida a ideales éticos que trascienden sus únicos intereses subjetivos. Como ha señalado en sentido contrario Seligman, las personas que tienen el mayor riesgo de depresión o de otros desajustes psicológicos son las que *no* tienen «vidas con sentido», manifestado en una excesiva preocupación por el «yo» con escasa solicitud por los «otros» (COLBY, A.; DAMON, F. (1992): *Some do Care: Contemporary Lives of Moral Commitment* [New York, The Free Press], pp. 300-301).

- [6] «La verdadera *esencia* del hombre —comenta Levinas— se hace presente en su *rostro*» (1987, p. 295).

Bibliografía

- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad* (Barcelona, Paidós).
- BUBER, M. (1967) *Yo y tú* (Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión).
- COLBY, A. y DAMON, W. (1992) *Some do Care: Contemporary Lives of Moral Commitment* (New York, The Free Press).
- DAY, C. (2005) *Formar docentes* (Madrid, Narcea).
- DAY, C. (2006) *Pasión por enseñar* (Madrid, Narcea).
- DAY, C. y GU, Q. (2012) *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos* (Madrid, Narcea).
- LEVINAS, E. (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme).
- LEVINAS, E. (1991) *Ética e Infinito* (Madrid, Visor).

- LEVINAS, E. (1993) *Entre nosotros. Ensayos para pensar el otro* (Valencia, Pre-textos).
- LEVINAS, E. (1995) *De Dios que viene a la Idea* (Madrid, Caparrós).
- MÈLICH, J. C. (1994) *Del extraño al cómplice* (Barcelona, Anthropos).
- MÈLICH, J. C. y BOIXADER, A. (Coord.) (2010) *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* (Barcelona, Graó).
- MÍNGUEZ, R. (2012) La responsabilidad educativa en tiempo de crisis, *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, pp. 107-125.
- NORTVEDT, P. (2003) Subjectivity and vulnerability: reflections on the foundation of ethical sensibility, *Nursing Philosophy*, 4, pp. 220-230.
- ORTEGA, P. (2010) Educar es responder a la pregunta del otro, *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 37, pp. 13-31.
- REBOUL, O. (1998) *Los valores de la educación* (Barcelona, Idea-Books).
- VAN MANEN, M. (1982) Phenomenological Pedagogy, *Curriculum Inquiry*, 12:3, pp. 283-299.
- VAN MANEN, M. (1994) Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching, *Curriculum Inquiry*, 4:2, pp. 135-170.
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona, Paidós).
- VAN MANEN, M. (2000) Moral language and pedagogical experience, *The Journal of Curriculum Studies*, 32:2, pp. 315-327.
- VAN MANEN, M. (2002) Care-as-Worry or «Don't Worry, be Happy», *Qualitative Health Research*, 12:2, pp. 262-278.
- VAN MANEN, M. (2008, 2ª edición) *El tono en la enseñanza* (Barcelona, Paidós).
- VAN MANEN, M. (2012) The Call of Pedagogy as the Call of Contact, *Phenomenology & Practice*, 6:2, pp. 8-34.

Resumen:

La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores: una mirada nueva desde Max van Manen

Tomando conciencia de que la formación del profesorado —en concreto de Secundaria— necesita tener muy en cuenta —además de las dimensiones «teóricas» y «técnicas» de la enseñanza-educación— aquella de orden «ético-pedagógica» en sentido profundo, el artículo se propone sacar a la luz gran parte de lo que el reconocido pedagogo Van Manen ha ido descubriendo, a lo largo de sus numerosas reflexiones e investigaciones, sobre la *teoría y práctica* de la «responsabilidad ética-pedagógica»: una disposición que está en el corazón de todo verdadero profesor-educador, debidamente formado globalmente. El interés de este trabajo reside, así, en la comprensión profunda de esa *actitud esencial* de toda auténtica *relación* educativa entre un educador y un menor. En este sentido, se destaca que, según Van Manen, lo más distintivo de todo auténtico educador es la vivencia comprometida en la práctica de su *responsabilidad ética-pedagógica*. Para este cometido, el artículo, más que teorizar en

exceso, ayuda al lector a captar de forma evocativa la esencial actitud inherente a la *responsabilidad pedagógica*; para ello se la *ilustra* con un «*ejemplo real y comentado*» entresacado de *una investigación fenomenológica-hermenéutica* realizada por el autor del artículo. El fin de esta segunda parte es hacer lo más visible posible *cómo* los educadores *muy responsables pedagógicamente* logran poner en práctica esa disposición esencial estudiada, invitando al lector-educador a que también él *emule* dicha responsabilidad pedagógica en su propia práctica educadora.

Descriptores: Responsabilidad pedagógica, Max van Manen, experiencia vivida, investigación fenomenológico-hermenéutica.

Summary:
The ethical-pedagogical responsibility of the teachers: a new vision from Max van Manen

The first point consists of being aware that the education of the teachers —concretely those of secondary education— needs to assure —besides the theoretical and technical dimensions of the task of teaching— the «ethical-pedagogical» dimensions in a deep sense. From there, this study has an aim: to shed light on a good part of what Van Manen has

been discovering through his numerous reflections and researchs on the *theory and practice* of the «*ethical-pedagogical responsibility*»; a disposition that is in the heart of every real teacher-educator, after to have received a global education. In this line, the interest of this study consists in the deep understanding that Van Manen has obtained on this *essential attitude*, a disposition present in all authentic relation between an educator and a child. In this sense, in this study one stands out that, according to Van Manen, in the practice, the most essential of all good educator is his/her intense experience of «ethical-pedagogical responsibility». A contribution —also new— of this article consists of *illustrating* all the previous one with an «real example commented» selected of a *phenomenological-hermeneutical research* conducted by the author of this study, in order to make as visible as possible *how* the teachers *who have a very great pedagogical responsibility* are able to put in practice —with naturalness— that essential disposition, subject of this study, so that the reader-educator feels highly the attraction to *emulate* in his/her own educational practice this pedagogical responsibility.

Key Words: Pedagogical responsibility, Max van Manen, lived experience, hermeneutical-phenomenological research.