

**LA PROFESIONALIZACIÓN
DOCENTE:
DEBATES Y PROPUESTAS**



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: DEBATES Y PROPUESTAS

Héctor Monarca
Bianca Thoilliez
(coords.)



Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Héctor Monarca
Bianca Thoilliez

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-9171-045-5
Depósito legal: M. 21.036-2017

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

Presentación	9
<i>Héctor Monarca, Bianca Thoilliez y Javier M. Valle</i>	
Relación de autores	13
1. La formación inicial de docentes: enfoques contrapuestos	17
<i>Enric Prats y Ana Marín</i>	
1.1. Acerca de las finalidades de la escuela y el papel del docente	18
1.2. Acerca de la formación de docentes y las agencias de formación: la función de la universidad	22
2. Economías de la enseñanza y el aprendizaje	31
<i>Paul Standish</i>	
2.1. Dos economías	31
2.2. Más allá de la economía del intercambio y la satisfacción	34
2.3. Alteridad	35
2.4. Intensidad	37
2.5. Cambiando las economías de la enseñanza y el aprendizaje	40

3. <i>El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas</i>	41
<i>Héctor Monarca</i>	
3.1. Origen del movimiento de profesionalización del docente	42
3.2. Bases teóricas para comprender el profesionalismo y el trabajo docente	44
3.3. Paradojas de los discursos, prácticas y políticas profesionalizantes	46
3.4. Conclusiones	48
4. <i>Evidencias y conocimiento pedagógico.</i>	
<i>Limitaciones para el desarrollo profesional docente</i>	53
<i>Bianca Thoilliez</i>	
4.1. Docentes alienados	54
4.2. El problema de las evidencias en educación	54
4.2.1. <i>¿Qué es una evidencia?</i>	55
4.2.2. <i>¿Cuándo se instaura la prevalencia de la investigación (empírica) en educación?</i>	56
4.2.3. <i>¿Cómo se presentan las evidencias? La fascinación estadística</i>	59
4.3. Sobre por qué es mejor formarse en un conocimiento frágil de la educación	59
5. <i>Profesionalización docente deseada, neoliberalización lograda: discursos, tecnologías políticas neoliberales y subjetivación</i>	65
<i>Geo Saura y Noelia Fernández-González</i>	
5.1. Desprofesionalización mediante la endoprivatización	68
5.2. Control y gestión en contra de la autonomía profesional	69
5.3. Subjetivación performativa	71
5.4. Desprofesionalizando desde la nueva filantropía	72
5.5. Conclusiones	74
6. <i>El conocimiento teórico de la educación en la práctica profesional docente</i>	79
<i>Fernando Gil Cantero</i>	
6.1. Áreas de formación en el desarrollo profesional docente	80
6.2. Algunas dificultades en la relación entre teoría y práctica educativa	81
6.3. El conocimiento teórico de la educación en la práctica profesional docente	84

7. Conceptualizando la identidad docente	93
<i>Tania Alonso</i>	
7.1. La identidad personal en el docente. Qué es. Qué valor tiene	94
7.2. La identidad profesional docente. Aproximación conceptual y relevancia	96
7.2.1. <i>¿Qué elementos configuran la identidad profesional docente?</i>	98
7.2.2. <i>¿A qué retos se enfrenta el docente de hoy en la definición de su identidad profesional?</i>	98
7.3. <i>¿Qué características de nuestra época han conducido a una crisis de identidad profesional docente?</i>	99
7.4. Reflexiones finales sobre la identidad docente	101
7.4.1. <i>Se necesitan docentes sólidos en esta modernidad líquida</i>	102
7.4.2. <i>Aumentar el sentido de responsabilidad en el docente es cuidar de su identidad profesional</i>	103
7.4.3. <i>La ejemplaridad del docente</i>	103
7.4.4. <i>El corolario teórico de los docentes: la cultura</i>	105
8. Rupturas en la iniciación profesional del docente.	
<i>Riesgos y posibilidades</i>	109
<i>Jesús Manso</i>	
8.1. El docente como profesional	110
8.2. La iniciación del profesional docente	113
8.3. Rupturas en el proceso de iniciación profesional docente	116
8.4. Conclusiones	119
9. Los buenos docentes. ¿Cuestión de capacitación o de reclutamiento? Una revisión de algunos principios pedagógicos en juego	123
<i>David Reyero</i>	
9.1. Contenidos frente a pedagogía	124
9.2. La primacía de los contenidos o las competencias en la definición de los fines de la escuela	127
9.3. Conclusión/propuesta	130

10. El prácticum como elemento clave en la iniciación al desarrollo profesional docente: debates y líneas de futuro	133
<i>Inmaculada Egido</i>	
10.1. La formación del profesorado y los debates en torno a las prácticas de enseñanza	134
10.2. Factores vinculados al éxito del prácticum en la preparación del profesorado	137
10.2.1. <i>Funciones y tareas desempeñadas por los estudiantes en prácticas</i>	138
10.2.2. <i>Tutoría y supervisión del prácticum</i>	139
10.2.3. <i>Centros de prácticas</i>	140
10.2.4. <i>Colaboración entre universidades y centros de prácticas</i>	141
10.2.5. <i>Organización, desarrollo y evaluación del prácticum</i>	141
10.3. A modo de conclusión: desarrollos futuros en relación con el prácticum en la formación del profesorado	142

2

Economías de la enseñanza y el aprendizaje¹

Paul Standish

El propósito de este trabajo es reafirmar una simple distinción, mostrar cómo esta se manifiesta en la enseñanza y el aprendizaje para, a continuación, valorar cómo la posibilidad de liberar al polo dominante puede ayudar a mejorar la práctica educativa. Mi preocupación gira en torno a las diversas economías, aunque no me ocuparé de la economía entendida en el sentido financiero con el que estamos familiarizados, sino con las economías como maneras de pensar y de actuar. Mi primera tarea será, pues, la de identificar el contraste que existe entre ambas.

2.1. Dos economías

Hay muchas situaciones en las que las relaciones humanas se entienden en términos de intercambio. Tú me prestas veinte euros hoy y yo acepto devolvértelos mañana. Te pago lo que te debo y mi deuda queda cancelada. Cada día emprendo la tarea de dar una nueva clase, por lo que cada semana llego a mi hora, imparto la lección, respondo a las preguntas que puedan surgir, evalúo los trabajos de los alumnos y demás, y hago todas estas cosas meticulosamente. Al final de curso mi trabajo termina. También podemos pensar en los alumnos, quienes asisten a clase, identifican los criterios de evaluación, completan las tareas que se les piden y cumplen así con las expectativas. Cuando la asignatura termina, guardan los libros y quedan oficialmente preparados para pasar al siguiente nivel.

Todo esto son formas de intercambio que podríamos ubicar dentro de los parámetros de una economía cerrada, una economía que totaliza el ámbito que nos ocupa. Tienen su contraparte en los planos del diseño curricular, la planificación

de clases y los procesos de evaluación de la calidad docente. Una asignatura define claramente sus finalidades y objetivos, concretándose, probablemente también, en resultados de aprendizaje. Los procesos de enseñanza se diseñan de tal manera que se empleen los medios más eficientes para que los alumnos logren esos resultados. Idealmente, el proceso es transparente para los alumnos, de modo que se les anima a que dirijan todos sus esfuerzos hacia los medios más eficaces de alcanzar esos objetivos. Nada de lo que sucede en el aula, o de lo que pasa y les pasa en otros aspectos de su trabajo en la asignatura, debe ser ajeno a esas finalidades claramente definidas. La evaluación se orienta estrictamente hacia los resultados de aprendizaje y todas las actividades de enseñanza y de aprendizaje se diseñan para llegar a esos resultados. Se facilitan sistemas de garantía de la calidad, con mediciones claras del rendimiento y medidas que permitan llevar a cabo comparaciones entre centros.

Que estamos ante formas de intercambio condicionadas por una economía cerrada es algo que podemos reconocer fácilmente si nos paramos a valorar por un momento todo aquello que dejan fuera. Empecemos considerando la perspectiva del docente. Supongamos que, a la hora de planificar su asignatura, una profesora tiene en mente un cuerpo de conocimientos con los que quiere que sus alumnos se familiaricen; pudiéndose tratar, por ejemplo, de un grupo de textos sobre una materia humanística, o quizá de algunos aspectos de educación para la salud. En el caso de la materia humanística, asumamos que la profesora tiene un sentido del valor y de lo fascinante que es eso que quiere transmitir, pudiendo o no ser útil en términos profesionales: los temas que enseña ofrecen oportunidades para que el alumno adquiera conocimientos, pero también para ejercitar el pensamiento y la imaginación; y una de las razones por las que se dedica a enseñar es que esas son las cosas que le entusiasman. Además, le parece perfectamente razonable que los sistemas de evaluación que proponga deben reflejar con justicia el tipo de cosas que sus alumnos aprenden a lo largo de la asignatura; de hecho, entiende que la evaluación es, de una u otra forma, un aspecto integral de su docencia. Lo que no acepta es presuponer que los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en su asignatura solo puedan justificarse en la medida en que satisfagan requisitos de los resultados de aprendizaje. Hacer eso ahogaría las partes de su asignatura que le dan vida. Además, considera que esos mismos resultados de aprendizaje se alcanzarían en menor medida si no se contextualizaran dentro del enfoque más amplio y abierto que como docente trata de favorecer.

Desde la perspectiva del alumno puede contarse una historia parecida. Supongamos que un alumno inicia entusiasmado una asignatura. La primera semana la cosa está animada y, tras una visita a la biblioteca junto con algunas búsquedas en Google, logra tener una idea más o menos clara de qué cosas tiene que leer. Tal y como la profesora habría dejado bien claro desde el principio, se espera de él que, para alcanzar los objetivos de la asignatura, haga dos trabajos escritos a elegir de entre una lista de diez propuestas. Discutiendo con sus compañeros de clase sobre las diferentes opciones, resulta que varios de ellos han calculado (con cierto

cinismo) la situación: lo único que tienes que hacer es leer las partes de los libros importantes para la asignatura que tienen que ver con los temas sobre los que tienes que escribir; cualquier otra cosa que hagas de más resultaría una pérdida de tiempo. Una vez que se terminen los trabajos, no tiene sentido hacer nada más. Nuestro motivado alumno ve cómo su entusiasmo inicial se apaga con todo esto. Esperaba que la asignatura le abriese a nuevas formas de razonar, pero se le impone la lógica inexorable de lo que dicen los otros: puede que simplemente sean más prácticos y realistas de lo que él mismo ha sido hasta ahora y no quiere caer en el error de dirigir sus esfuerzos en la dirección equivocada. Los alumnos más (cínicamente) instruidos le dicen que dé a los profesores las respuestas que están esperando recibir, las cuales se habrán preocupado de acentuar durante las clases: son las que coincidirán con sus esquemas de referencia, y cualquier otra cosa que haga más allá de esto es muy probable que pasase totalmente desapercibido.

Existe una diferencia crucial sobre este tema entre las perspectivas de los docentes y de los alumnos. Podemos imaginarnos que nuestra profesora tiene una idea clara sobre lo diferente que podrían ser las cosas. Puede que ella misma llegase a esta conclusión a partir de su propia experiencia escolar. Por el contrario, nuestro alumno se encuentra todavía al otro lado de la experiencia. A primera vista, la persona en la que estamos pensando parece receptiva a las posibilidades que la asignatura puede tener que ofrecerle. Pero, a través de las expectativas de logro que la asignatura establece sobre él y los otros (sus compañeros y sus profesores), también está aprendiendo algo acerca de lo que es la educación. Conviene hacer aquí una consideración adicional. Y es que habrá muchos profesores que estarán todavía en el proceso de aprender lo que es enseñar y cómo se enseña. Cuando se encuentran a sí mismos frente a las exigentes demandas de la inspección y de los sistemas de garantía de calidad, así como frente a la ansiedad que les provoca pensarse a sí mismos como profesores, es probable que acepten demasiado acríticamente esa economía de la enseñanza y el aprendizaje que esbozaba anteriormente. A pesar de todo, resulta ordenada, clara y te permite saber qué es lo que tienes que hacer.

Merece la pena introducir un elemento más en la escena que venimos desarrollando: la directora del centro. En la medida en que se anima la competición entre escuelas, y con la nueva presión que ejercen los órganos de inspección, la directora del centro debe intentar asegurar que su escuela obtenga buenos resultados. Hay que recoger los datos, todo debe estar correctamente monitorizado y deben evitarse toda clase de riesgos. En otras palabras, la dirección del centro y de su currículo estarán sometidos al mismo tipo de economía cerrada. Una directora cuya visión excediese estos términos muy probablemente terminaría reconociendo que tiene que adaptarse al sistema, entrar en el juego, lo cual no haría más que tergiversar las finalidades educativas en las que más cree.

He establecido esta distinción de manera que queden de manifiesto el lugar donde se sitúan mis simpatías. No pido disculpas a este respecto en la medida en que ver esta distinción es, creo yo, necesario para entender las deficiencias de la

economía cerrada. El problema radica, precisamente, en que hay mucha gente que no es capaz de pensar fuera de los términos de esa economía cerrada. Para justificar las afirmaciones que estoy haciendo, permítanme examinar ahora la dimensión más filosófica en que se funda esta distinción.

2.2. Más allá de la economía del intercambio y la satisfacción

La idea de regalo o donación puede ofrecernos una guía valiosa para entender todo esto desde otra perspectiva. Lo paradójico de la donación consiste en que las diversas maneras de hacer un regalo parecen caer por sí mismas en una especie de intercambio. Esto es algo que, por supuesto, resulta especialmente así en la entrega recíproca de regalos: uno debe valorar aquello que da de acuerdo con el grado de relación que se tenga con la persona, ¡y también de acuerdo con el valor de lo que uno recibe a cambio! Pero allí donde la donación no es recíproca, pueden darse otras formas de recompensa: la gratitud de quien lo recibe, el placer que uno experimenta en la donación. Incluso cuando la donación es anónima, quien dona es propenso a sentir una especie de satisfacción al haber hecho algo bueno. Dicho brevemente, la pura donación parece un imposible y de ahí la paradoja de dar: un regalo no es un (puro) regalo, ni dar es tampoco algo que debiéramos abandonar, sino algo a lo que deberíamos aspirar. Es en relación con esta imposibilidad del dar que la donación adquiere todo su sentido. A pesar de ello debemos seguir esforzándonos por dar y no permitirnos caer en el mero intercambio.

En *Filosofía y la idea del infinito*, Emmanuel Lévinas identifica las dos direcciones que el espíritu filosófico puede seguir, quizá dos orientaciones vitales. En la primera, el pensador mantiene una relación que lo lleva más allá de sí mismo. Implica un movimiento que va más allá de la naturaleza que nos rodea y que nos empuja a aquello que nos es ajeno, extendiéndose hacia una especie de perfeccionismo hacia lo divino. Se trata de la heteronomía misma. Lévinas define esta idea en términos de una relación hacia el infinito. En la segunda, el pensador asiente libremente ante proposiciones que incorpora de tal forma que su naturaleza queda preservada: trayendo hacia sí mismo lo que antes le era ajeno. Conduce hacia una clase de autonomía en la que no hay nada más allá del pensamiento. Esto puede verse como “la conquista del ser por el hombre en el curso de la historia” (Lévinas, 1998, p. 48). Esto es pensar en términos de totalidad.

La distinción entre totalidad e infinito se convierte en la idea que guía su principal obra del mismo título (Lévinas, 1969). En este libro, Lévinas desarrolla la distinción ética entre la relación con los otros y la relación con el Otro. Esta última se escribe con mayúscula para indicar una relación absoluta con la otra persona, independiente de las características particulares, de los factores que puedan diferenciar a esta persona de otra. Por supuesto, existen cuestiones éticas que tienen que ver con esos factores diferenciadores: cuestiones referidas a la justicia social,

a las obligaciones adscritas a determinados roles o situaciones, y demás. Sin embargo, se trata de cuestiones que operan a un nivel de eje horizontal. De naturaleza cuasicontractual, se entienden como parte de una economía del intercambio, y está bien que así sea. Uno puede liberarse de sus propias obligaciones, satisfacer necesidades, zanjar sus deudas, etc., dentro de una economía cerrada como esta, siendo un tipo de economía que puede totalizarse o considerarse comprensivamente.

Pensar en términos de intercambio resulta, pues, inevitable y deseable como parte de nuestras vidas cotidianas, pero también es algo que puede traspasarlas demasiado y adquirir formas distorsionadas. Sus efectos niegan una relación más fundamental y que podemos pensar bajo un eje vertical, una economía que resulta escandalosa para el pensamiento moderno. Lo vertical es la vertiginosa dimensión de una obligación que se hace más profunda cuanto más trato de atenderla.

Algunos ejemplos más pueden ayudarnos a ilustrar esta negación. Pensemos primero en el padre responsable quien, habiendo pagado una buena escuela, comprado ropa de buena calidad y ofrecido alimentos nutritivos, siente que ya ha cumplido por completo con sus obligaciones. Imaginemos al ciudadano cumplidor quien, habiendo pagado sus impuestos, votado siempre que se le ha pedido que lo haga y nunca haber infringido la ley, está convencido de que está ya exonerado de más responsabilidades. Pensemos en el amante solícito que siempre se acuerda de llamar, nunca olvida los cumpleaños, envía flores, etc., y vive plenamente convencido de que cumple perfectamente bien su papel. Así, también podemos pensar en ese profesor diligente cuyo grupo de alumnos ha sido meticulosamente preparado para la evaluación externa que tienen que superar, y que se marcha a casa satisfecho de haber hecho su trabajo eficientemente. Pensemos también en ese alumno resabiado quien, al identificar los criterios de evaluación, elige cuidadosamente el título del trabajo que tiene que hacer, está convencido de que puede alcanzar plenamente los objetivos y que está listo para cerrar los libros de la asignatura tan pronto sea posible.

Pero ¿podemos imaginarnos también cómo cada uno de ellos puede convertirse en un monstruo moral cuyo vicio más característico sea la arrogancia? ¿No hay acaso algo virtuoso en ese padre (ciudadano, profesor, amante...) que siente que nunca ha hecho lo suficiente? La persona que piensa que ya hecho bastante, ¿no corre el riesgo de haberlo entendido todo al revés y estar obviando, precisamente, lo más importante de la ciudadanía, la paternidad, el amor o la educación? Reconocer esto nos permite pensar con más profundidad qué puede significar para la formación de docentes esta relación absoluta con el Otro.

2.3. Alteridad

El Otro llega cargado de una profundidad que no alcanzo a conocer y tengo que reconocer esta imposibilidad de conocer, una negatividad que se encuentra en el corazón de las cosas. Este eje (vertical) apunta hacia el infinito. Para Lévinas, resulta de cru-

cial importancia pues, si esta relación fundamental con el Otro es ignorada, las relaciones con los otros en el plano horizontal también quedarán corrompidas; de ahí la pobreza del ciudadano, el padre, el profesor o el amante satisfechos consigo mismos.

Detengámonos un momento en una serie de observaciones que Lévinas hace en *Totalidad e Infinito*, en las que se muestran las complejas interconexiones que hay entre la actividad de enseñar, la alteridad y el lenguaje:

La presencia del Otro (...) no se contempla como una esencia inteligible, sino como un lenguaje que se escucha (...).

Los análisis del lenguaje que tienden a presentarlo como una acción significativa entre otras más, fallan en no reconocer este ofrecimiento al mundo, (...) el cual (...) primero abre la perspectiva sobre lo significativo (...).

La voz que llega desde la otra orilla se enseña a trascenderse a sí misma. Enseñar (...) es la presencia del infinito que rompe el cerrado círculo de la totalidad. (Lévinas, 1969, pp. 297, 174 y 171)

Es evidente que la relación con el Otro no puede captarse en esos raros momentos de intimidad en los que uno alcanza a ver en lo más profundo de los ojos de una persona. Por el contrario, lo que Lévinas está enfatizando aquí es que el Otro es escuchado como un lenguaje. Lévinas afirmará en ocasiones que la relación con el Otro es poco habitual: pero es poco habitual, no en el sentido de cimas de la experiencia, sino en el sentido de que no es habitual poder estar a la altura de sus demandas: nos escondemos de ello tras formas de negación.

¿Cómo podemos ver todo esto en el currículo? Michael Oakeshott decía que aprender una materia es una iniciación en una conversación, una conversación de la cual somos los herederos:

Si hablamos con propiedad, la educación es una iniciación en la habilidad y la colaboración de esta conversación en la cual aprendemos a reconocer nuestras voces, a distinguir las ocasiones apropiadas de las afirmaciones, y en la que adquirimos los hábitos intelectuales y morales adecuados para esta conversación. Y es esta conversación la que, al final, deja espacio y da carácter a cada una de las declaraciones humanas. (Oakeshott, 1989, pp. 490-491)

¿Acaso esta conversación no está subrayando la naturaleza del currículo como un lenguaje? De hecho, las materias del currículo constituyen el ofrecimiento de un lenguaje que, por su propia naturaleza, agrieta toda economía cerrada. Y nuestra elección –acerca de lo que enseñamos y cómo lo enseñamos, acerca de lo que estudiamos y cómo lo hacemos, y acerca de cómo evaluamos todo ello– se sitúa entre la aquiescencia bajo formas de negación y la apertura a las posibilidades infinitas que nos brinda una educación pensada de otro modo.

Además, lo dicho aquí sobre el concepto de *alteridad* en el pensamiento de Lévinas nos permite comprender que en la enseñanza y el aprendizaje se produce

una especie de objetividad dentro de la cual estamos liberados de aquello que Iris Murdoch llamaba “los ansiosamente avariciosos tentáculos del yo”. Las ideas sobre responsabilidad se entienden como un extenderse hacia una capacidad para reaccionar y responder a los objetos de estudio, a los contenidos de aprendizaje. Una materia de estudio puede entenderse como un acto de profundización y de expansión a medida que uno avanza sobre ella. Desde fuera uno apenas alcanza a entender los problemas. No hay nada de original en todo esto: se trata de la familiar experiencia de quienes aman un área de estudio en particular. Sin embargo, la posibilidad misma de expresar esta experiencia nos es subrepticamente extirpada por ese discurso del intercambio al que nos referíamos. Existe el peligro de que la posibilidad de pensar se pierda también.

El contraste entre la totalidad y el infinito nos ofrece una vía para reconocer una orientación de la educación que excede la economía cerrada de la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, es importante darse cuenta de que hay otras economías del exceso que también quiebran los términos estrechos propios de esa comprensión del aprendizaje y la enseñanza que esbozábamos al inicio. Para poder ver esto necesitamos prestar atención a otra manera de superar el yo, no como subordinación al Otro, sino como pérdida de uno mismo en la experiencia del fluir y la intensidad.

2.4. Intensidad

El tipo de economía que paso a considerar ahora excede sus funciones a través del deseo. Pero, a diferencia de la comprensión clásica del deseo como una falta o carencia correlativa y, por ello, en principio susceptible de ser colmado, estamos aquí ante un tipo de deseo que se intensifica cuanto más se lo persigue. Seguiremos aquí las ideas de Nietzsche.

En *El origen de la tragedia*, Nietzsche establece la distinción entre, por un lado, la fuerza dionisiaca de la tragedia clásica griega y, por otro, la forma apolínea y la dialéctica socrática. Lo dionisiaco está caracterizado por tener una energía desatada que se presenta bajo formas anárquicas; lo apolíneo está caracterizado por presentarse bajo formas puras y por disponer el pensamiento lógico y la fe en la razón. Con la llegada de un cierto socratismo, la posibilidad de dar testimonio bajo las formas de la tragedia queda erosionada y, como resultado, las vidas que vivimos se estrechan. En la dialéctica socrática existe un optimismo, una fe en el progreso de la indagación racional que poco a poco va invadiendo la tragedia, provocando “su salto mortal hacia el teatro burgués” (Nietzsche, 1979, p. 69).

El resultado de este socratismo en la era moderna es el de un hombre abstracto: “la educación abstracta, las costumbres abstractas, el derecho abstracto, el Estado abstracto” (Nietzsche, 1979, pp. 109-110). Si trasladamos esto a las condiciones de la posmodernidad, nos encontramos con que la educación abstracta se mejora transformándose en procedimiento, codificación y performatividad (Standish,

2001). La economía del intercambio en educación implica una teatralización de estándares, calidad y excelencia, haciendo de ellos pálidas sombras de lo que podrían ser. La práctica educativa se vuelve artificial y demasiado consciente de sí misma, interpretada y presentada como un objeto sujeto a la mirada de la rendición de cuentas. Las palabras *aprendizaje* y *educación* se declaman con la gravedad propia de una pieza dramática.

Pero ¿estas ideas pueden implicar alguna otra cosa de una naturaleza más positiva? ¿De qué manera podríamos encontrar en educación ese desear que se intensifica a medida que buscamos colmarlo? Lo dionisiaco puede irrumpir en este punto de múltiples e inesperadas maneras.

Para muchos alumnos la experiencia de escribir un ensayo empieza con la dilación, la evitación y la vacilación. Quizá haga un plan, después lo modifique y luego lo abandone. Enlaza unas pocas oraciones, pero evita enfrentarse a la tarea un día más. Sin embargo, en una ocasión sucede que de pronto las palabras empiezan a fluir y la alumna, casi a pesar de sí misma, se da cuenta de que ha pasado ya una hora desde que empezó a escribir, una hora que se le ha pasado volando y en la cual ha estado inmersa en su propia argumentación. Olvidándose del tiempo y de las múltiples distracciones, ahora está decidida a seguir adelante. Está enfrascada en este trabajo, lo cual no solo resultará en la satisfacción de haber completado la tarea, sino en una especie de euforia que le hace tener ganas de más.

La imagen recurrente de esta intensidad dionisiaca es la del torbellino que forman los bailarines que danzan en círculo; *La Danse* de Matisse capta justamente esto. ¿Quién puede diferenciar al bailarín del baile? Pero, tal y como muestra mi ejemplo, la energía y la intensidad también pueden manifestarse a través de la experiencia silenciosa y solitaria: la fascinación que despierta en el ingeniero la precisión de la máquina, la contemplación de una obra de arte, la perplejidad frente a una ecuación matemática, la peculiar turbulencia que despierta un problema filosófico: todo ello está marcado por este intenso ensimismamiento.

Muchos recordarán a los profesores que más les influyeron, no por su eficiente capacidad de cumplir con los objetivos de la asignatura, sino por la manera en que contagiaban su entusiasmo a los alumnos. Del mismo modo, muchos docentes habrán tenido experiencias de clases que han ido bien, esto es, en las que de un modo o de otro la experiencia de la clase, puede que inesperadamente, ganó en intensidad. Puede que se tratase de una clase cuidadosamente planificada en la que la fuerza intrínseca del contenido tratado absorbió la atención de los alumnos. Quizá fuese una clase que tomó un giro inesperado, pero cuyo éxito dependió de la capacidad del profesor para ver que ese era un comentario que convenía seguir, que era una oportunidad que había que aprovechar. Lo que tienen en común todas estas ocasiones es un intenso compromiso con aquello que se está estudiando. No hay receta posible para enseñar así de bien. No necesitamos tener el carisma de Robin Williams (como en *El Club de los Poetas Muertos*). La mayor parte dependerá de la capacidad de juicio del docente: al interactuar con la clase, al diseñar e impartir la lección, al responder a