

EDUCAR EN LA ESPERANZA: EL LEGADO DE GABRIEL MARCEL PARA LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

EDUCATING IN HOPE: GABRIEL MARCEL'S LEGACY FOR CONTEMPORARY PEDAGOGY

■ Patricia Imbarack Dagach¹

«La educación es, ante todo, un acto de esperanza en quienes nos preceden [...], en sus posibilidades de cambiar y contribuir a la renovación de la sociedad»

(Papa Francisco)²

RESUMEN

Gabriel Marcel, (1889-1973), filósofo existencialista cristiano, situó la esperanza en el centro de su pensamiento filosófico. En un contexto educativo marcado por la incertidumbre y la crisis de sentido, este artículo explora su legado en la pedagogía contemporánea, destacando la esperanza como acto de resistencia ante la instrumentalización del aprendizaje y la deshumanización del docente. A través de una mirada fenomenológica, se analizan las implicaciones de su pensamiento en el ejercicio educativo. Se concluye que la filosofía de Marcel ofrece una perspectiva valiosa para repensar la educación en su dimensión relacional y trascendente para fortalecer el propósito y la vocación docente.

¹ Psicóloga Clínica de la Universidad de Santiago de Chile, con un Magíster y Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su investigación se centra en la educación católica y la formación de profesores y profesoras de religión. Principales áreas de estudio: Formación de profesores de religión; El diálogo de la fe y cultura en la educación católica.

² En un mensaje dedicado a los participantes de un congreso sobre el compromiso de la Iglesia en la educación en España, el Papa Francisco (2024).

PALABRAS CLAVE

Gabriel Marcel, speranza, pedagogía, docencia, desarrollo profesional.

ABSTRACT

Gabriel Marcel, (1889-1973), a Christian existentialist philosopher, placed hope at the center of his philosophical thought. In an educational context marked by uncertainty and crisis of meaning, this article explores his legacy in contemporary pedagogy, highlighting hope as an act of resistance to the instrumentalization of learning and the dehumanization of teachers. Through a phenomenological approach, the implications of his thought in the educational practice are analyzed. The study concludes that Marcel's philosophy offers a valuable perspective to rethink education in its relational and transcendent dimension in order to strengthen the purpose and vocation of teaching.

KEYWORDS

Gabriel Marcel, hope, pedagogy, teaching, professional development.

RIASSUNTO

Gabriel Marcel (1889-1973), filosofo esistenzialista cristiano, ha posto la speranza al centro del suo pensiero filosofico. In un contesto educativo segnato dall'incertezza e dalla crisi di significato, questo articolo esplora la sua eredità nella pedagogia contemporanea, evidenziando la speranza come atto di resistenza alla strumentalizzazione dell'apprendimento e alla disumanizzazione degli insegnanti. Attraverso un approccio fenomenologico, vengono analizzate le implicazioni del suo pensiero per la pratica educativa. Si conclude che la filosofia di Marcel offre una prospettiva preziosa per ripensare l'educazione nella sua dimensione relazionale e trascendente, al fine di rafforzare lo scopo e la vocazione dell'insegnamento.

PAROLE CHIAVE

Gabriel Marcel, speranza, pedagogia, insegnamento, sviluppo professionale.

Gabriel Marcel (1889 - 1973),³ filósofo existencialista cristiano, dramaturgo y crítico musical desarrolló una visión profunda y singular sobre la esperanza, situándola en el centro de su pensamiento filosófico. Marcel nació en París en una familia agnóstica y secular. Tras la muerte de su madre cuando él tenía apenas 4 años, fue criado por su padre, un diplomático de tendencia escéptica. Aunque inicialmente fue agnóstico, Marcel se convirtió al catolicismo en 1929.

La fe cristiana, en particular la esperanza y su dimensión trascendente, que liga al ser humano con lo divino, permeó gran parte de la obra filosófica de Marcel. No existe duda de que actualmente la esperanza tiene un rol clave en la discusión pedagógica. Desde Freire con su "Pedagogía de la Esperanza" hasta los actuales trabajos de Carol Dweck sobre la mentalidad de crecimiento, ocupa un lugar central la idea de que, tanto para el docente como también para el estudiante, el proceso de aprendizaje se basa en una promesa "esperanza" de cambio. Es justamente ahí donde la mirada de Marcel aporta a la comprensión y aplicación al campo pedagógico.

El tópico de la esperanza es una hebra que recorre parte importante del desarrollo fenomenológico del autor. En su libro *Homo Viator*⁴ presenta un capítulo titulado "Introducción y metafísica de la esperanza". Sin negar que la esperanza es, en sí misma, una virtud teologal, Marcel le añade elementos propios: la apertura al misterio del ser y la afirmación fundamental "hay ser", que otorga sentido a la existencia. Por ello, la esperanza adquiere un carácter ontológico, pues actúa como un principio articulador de la existencia.

La apuesta de Marcel es que la esperanza no es posible sin lo que denomina la "prueba" de la desesperación y su superación. De esta forma, la desesperación aparece como condición previa en el camino a la esperanza. Marcel sostiene que el ser humano en medio de la desesperación y «luego de luchar contra toda impotencia, se abandona al ser, pues se encuentra con él y, aunque no logre descifrarlo, lo experimenta como única salida a su situación».⁵ La esperanza no es posible sin la tentación de sentirse desesperado. Así, para el autor no hay esperanza sin el impulso de desmoronarse, y el acto por el cual la tentación es vencida se erige como aquel que da vida a la esperanza.

³ Filósofo, dramaturgo y crítico musical francés, ampliamente reconocido como uno de los principales representantes del existencialismo cristiano. Aunque a menudo se le asocia con la corriente existencialista, Marcel se distanció del existencialismo ateo de Jean-Paul Sartre, prefiriendo describir su enfoque como "neo-socrático" o "filosofía de la encarnación".

⁴ MARCEL Gabriel, *Homo Viator: prolegómenos a una metafísica de la esperanza* [Homo Viator, Paris, Aubier, Éditions Mouton 1945], Salamanca, Ediciones Sígueme 2005. A partir de ahora el ensayo de *Homo Viator* se indicará en forma abreviada: MARCEL, *Homo Viator* (1945).

⁵ PEREIRA Diego, *La intersubjetividad como posibilidad de una metafísica de la esperanza en Gabriel Marcel. Otras texturas: sobre el exilio el extranjero y el otro instigación*, en *Ariel Revista de Filosofía* 4(2014), 22.

Ahora bien ¿cómo se libra el ser humano de la prueba? Desde la fenomenología de Marcel, la esperanza trasciende el objeto o la forma a la que se le asocia, ya que los deseos del ser humano pueden verse frustrados, pero él sigue teniendo esperanza, y ningún resultado lo apartará de la esperanza, justamente por su no especificidad: no se trata de un “yo espero”, no “espero que” ciertas cosas o circunstancias pasen de determinada manera.⁶

Al poner el foco en la desesperanza, Marcel realiza una distinción en vínculo con el tradicional optimismo, tan propio de visiones pedagógicas actuales. Para el autor, el optimismo se entiende como una visión - en ocasiones simplista - de que todo irá bien; en cambio, la esperanza va más allá e implica una íntima seguridad de que ante cualquier situación intolerable o dolorosa, esta no puede ser definitiva y tiene una salida. En otras palabras, mientras el optimismo se basa en una confianza en la experiencia y en la capacidad personal para superar las dificultades, la esperanza es una apertura a un principio trascendente que da sentido a la existencia, incluso en las circunstancias más complejas de la vida.

Procedo a explicar el pensamiento de Marcel bajo algunas premisas que nacen de sus escritos y que iluminan la intersección entre educación y esperanza, siendo útiles para re-describir el ser y el hacer docente.

1. La esperanza como resistencia a la *objetivación* del ser humano y bastión de la dignidad

Marcel vive y sufre ambas guerras mundiales, lo que impulsa sus reflexiones acerca de un mundo roto, fragmentado y dolido por un sinnúmero de muertes y pérdidas. Desde esa perspectiva, concibe al ser humano como un sujeto «agónico sometido a las técnicas de envilecimiento y, por lo tanto, en constante peligro de perder su dignidad y su valor; y un hombre problemático que, al vivir, en una civilización industrial e individualista ha sido despersonalizado y objetivado».⁷

En ese contexto advierte sobre la amenaza de la alienación en un mundo dominado por el materialismo, la tecnología y la deshumanización. La voz profética de Marcel resuena en el continente Latinoamericano y en buena parte del mundo, al recordar los años en curso tremendamente convulsionados y caracterizados por revueltas y manifestaciones sociales, crisis económicas y cambios demográficos, frutos de una movilidad humana nunca vista y una pandemia de la que fue imposible anticiparse

⁶ Cf AGUAS Jove Jim, *Gabriel Marcel on Creative Fidelity, Hope, and Transcendence*, en *Journal of Research in Values and Spirituality* 1(2021)1, 29-43.

⁷ URABAYEN Julia, *El humanismo trágico de Gabriel Marcel: el ser humano en un mundo roto*, en *Estudios de Filosofía* 41(2010), 45.

a nivel político y social. La sucesión de acontecimientos descritos posee un denominador común: la consecuente erosión de los vínculos sociales.⁸

¿Puede la educación ser respuesta ante este caos? ¿Es capaz de resolver efectivamente una crisis de orden mayor como la descrita? Para Hannah Arendt la respuesta es evidente, ya que toda complejidad social puede leerse en clave educativa. La autora, en su libro *Crisis en la educación* editado en la década de los 60, refrenta un pensamiento tremendamente vital en nuestros contextos. Ella señala: «En América, uno de sus aspectos más característicos y sugestivos es la crisis periódica en la educación [...] la cual se ha transformado, en el decurso de la última década empezó a ser, por lo menos, un problema político de primera magnitud, apareciendo casi a diario en los periódicos».⁹

La “crisis periódica en la educación” a la que refiere Arendt se traduce en la desesperanza de alianzas políticas, ministerios de educación, tomadores de decisiones, agentes educativos y de la sociedad en su totalidad, quienes perciben con preocupación cómo el sinnúmero de reformas educaciones impulsadas en las últimas décadas han quedado sin efecto para muchos sistemas educativos en Latinoamérica, o simplemente no conllevan los resultados esperados. Son justamente estas demandas a la educación las que han reconfigurado paulatinamente las formas de comprender y re-pensar el sistema escolar, sus fines y metas.

Las políticas que han erosionado fuertemente el rostro de las instituciones educativas son aquellas que, en lógica de rendición de cuentas, han «puesto énfasis en la evaluación de la calidad educativa a través de resultados en test estandarizados o sobre la base de indicadores de desempeño».¹⁰ Presiones isomórficas que son globales, es decir, están relacionadas con el rendimiento en evaluaciones igualmente globales, como PISA, OCDE, entre otras. Las políticas educativas buscan no solo estandarizar al interior de los establecimientos educaciones en un territorio determinado, sino que además nivelar entre países con una tremenda disparidad de contextos y varias generaciones de acumulación de capital cultural.

En este contexto, la escuela ha dejado lentamente de ser una institución que se cohesionaba a partir de proyectos culturales compartidos, para asumir el rol de una organización orientada a producir y enseñar competencias y habilidades que sean “útiles” a futuros ciudadanos que presten servicios igualmente “útiles”. Es a través de una visión pragmática que las distintas sociedades se perfilan reactivamente en un

⁸ Cf MARCEL, *Homo Viator* (1945). Cf CÁCERES Ignacio, *Reincorporando la religión en la comprensión de la cohesión social en Latinoamérica*, en *Revista Temas Sociológicos* 30(2022), 137-167.

⁹ ARENDT Hannah, *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península 1996, 177.

¹⁰ GALIOTO Carmelo, *El uso de indicadores de la calidad educativa: una discusión crítica a partir del caso chileno*, en *Revista Electrónica Educare* 26(2022)3, 591.

“hacer” efectivista y desmesurado como propósito de la escuela.¹¹ Es lo que Marcel denomina “la civilización industrial” cimentada sobre valores de funcionalidad y utilitarismo, con predominio de una hegemonía de la técnica.¹² La tecnocracia de la que habla Marcel es perniciosa porque centraliza el valor de todo, incluido al ser humano, en el rendimiento y los resultados.

Para Dubet,¹³ la institución educativa se ha visto presionada para dar respuesta a exigencias del mercado, procurando legitimarse según parámetros de utilidad en desmedro de sobre su valor inherente. Por lo demás, no se pone el foco en el desarrollo de habilidades útiles sino en la certificación de estas. Una educación que se sostiene exclusivamente sobre aspectos técnico-academicistas corre el riesgo de desoír aspectos curriculares y sistémicos que dan cuerpo a una formación global del sujeto que la recibe, es decir, una educación que se afirma en la idea de la institución educativa como un espacio de preparación e inserción al mundo laboral.¹⁴

Desde la perspectiva de Ruz, et al.¹⁵ no solo las lógicas derivadas de la política pública imprimen un sentido instrumental a la escuela, sino también los mismos estudiantes; son ellos quienes confieren a la escuela la posibilidad de ayudarlos a “ser alguien en la vida”, usando una expresión coloquial. La pregunta es por qué no transformar el sentido de la institución escolar orientándola a una lógica relacional: la escuela como un espacio para “vivir la experiencia” y establecer vínculos con otros. Al respecto, la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, ruta de navegación para el mundo educativo católico, afirma que «es esencial que nos convenzamos de la prioridad de lo ético sobre lo técnico, de la primacía de la persona humana sobre las cosas, de la superioridad del espíritu sobre la materia».¹⁶

La pregunta por el sentido de la educación y por su capacidad de conferir un sentido esperanzador a las nuevas generaciones - sentido tanto personal como comunitario - es ineludible para repensar la razón de ser de las mismas instituciones y, por ende, proporcionar una legitimidad ontológica. En este escenario, la esperanza se convierte en una forma del

¹¹ Cf MARTINIC Sergio, *Cambios en las Regulaciones del Sistema Educativo. ¿Hacia un Estado Evaluador?*, en MARTINIC Sergio - ELACQUA Gregory (Editores), *¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo* Santiago, Chile, UNESCO 2010, 55-78.

¹² Cf URABAYEN Julia, *El humanismo trágico de Gabriel Marcel: el ser humano en un mundo roto*, en *Estudios de Filosofía* 41(2010), 35-59.

¹³ Cf DUBET Francis, *Crisis de la transmisión y declive de la institución*, en *Política y Sociedad* 47(2010)2, 15-26.

¹⁴ Cf ACEVEDO Diego Fernando, *Sentido de escuela en jóvenes de América Latina: tendencias investigativas*, en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 1(2019)14, 1-14.

¹⁵ Cf RUZ Felipe - CONCHA Soledad - GALIOTO Carmelo - VILCHES Matías, *Sentidos de la escuela en una comunidad escolar rural chilena*, en *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación* 17(2024), 1-27.

¹⁶ PABLO VI, *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae*, n. 22, 1965.

ser humano de resistir y afirmar la dignidad de la persona. En palabras de Marcel,¹⁷ la esperanza es resistencia a la objetivación del ser humano y bastión de la dignidad.

2. La esperanza es activa, dota de propósito al ejercicio docente

Aunque la esperanza implica una dimensión de espera, no es una actitud pasiva, como sostiene Marcel. Para él, el ser humano no es estático, sino que se define en un movimiento activo que integra lo temporal y lo intemporal; una acumulación de historia que denomina "profundidad". Esta concepción de Marcel se expresa en la idea de la «llamada, vocación o invitación a dar sentido a la propia vida, a convertirse en aquello que uno debe ser y, por ello, en la aceptación del don que es la propia existencia».¹⁸ En este sentido, la esperanza representa el desafío de llegar a ser quien realmente se es, constituyendo así el punto de partida para una vida plena.

La esperanza es, entonces, una fuerza que impulsa al individuo a vivir con propósito, y a responder a la llamada, vocación, o invitación a fin de que se llegue a ser quien es, incluso cuando el futuro sea incierto o desafiante. De la premisa del autor, se desprenden a lo menos dos conclusiones aplicables a lo educativo; en primer lugar, se requieren docentes que, como fruto de la esperanza, cuenten con un robusto sentido de propósito y, en segundo lugar, la relevancia de coordinar acciones frente a la incertidumbre en la educación.

Sobre el primer aspecto, la centralidad del propósito en educación no es discutible, tanto en formadores como estudiantes, impulsar, movilizar y articular lógicas tendientes a la construcción de propósito, resultan beneficiosas y así lo comprueban numerosas investigaciones. Contar con un sentido de propósito robustece aspectos cognitivos, afectivos y volitivos en post de una mejor educación, como son: rendimiento académico, el bienestar psicológico, la interacción social y la motivación para el aprendizaje.¹⁹

Para el caso de los docentes, el sentido de propósito habla de una forma clara de relación que sostiene el compromiso con la labor de educar y los diversos ámbitos que la componen: enseñanza, estudiantes, profesión y escuela «entendido como impulso interior que da oportunidad al profesor de actuar según una decisión personal, transformando la práctica docente en acciones articuladas más allá de la obligación, pues antes bien

¹⁷ Cf MARCEL, *Homo Viator* (1945).

¹⁸ URABAYEN Julia, *El humanismo trágico de Gabriel Marcel: el ser humano en un mundo roto*, en *Estudios de Filosofía* 41(2010), 43.

¹⁹ Cf BÓSQUEZ Tony - ÁLVAREZ Fanny, *El compromiso docente en el desarrollo holístico del estudiante*, en *Conrado* 19(2023)93, 572-581.

lo hace en función de objetivos interpersonales que inducen al docente a determinadas acciones y dotan de sentido el actuar del profesor».²⁰

Una clara orientación según un propósito específico alimenta y dota de valor la práctica pedagógica, junto con permear el resto de los ámbitos en los que puede comprometerse como docente. Si bien es tarea del ser humano en su fuero íntimo esforzarse por entender la vida y encontrar propósito a las cosas, se trata de una búsqueda estructurante que confiere sentido con relación al mundo. Por tanto, es una labor en parte compartida, donde el propósito aparece como un concepto personal que es de creciente complejidad.²¹ La búsqueda de propósito en el contexto educacional sostiene el ejemplo presentado por Day:²² los docentes que enseñan es porque creen en algo. Esa creencia vincula esperanza, propósito y trascendencia en la labor pedagógica.

Por ende, es en la búsqueda de propósito donde el docente se compromete, vincula e involucra con la labor que realiza a diario. Ahora bien, ¿cuáles son los medios para articular un sentido de propósito? En palabras de Perrenoud: «Una vida tranquila y ordenada puede anestesiar la búsqueda de sentido, llevar a no preguntarse nunca por qué hacemos lo que hacemos, con qué derecho, o en virtud de qué sueños».²³ La inmovilidad, la ausencia de decisión o la rutina absoluta, no contribuyen a la construcción del ser. Este último aspecto conecta con la segunda derivada de la afirmación de Marcel,²⁴ coordinar acciones ante la incertidumbre: «Así se comprende que la función de la metafísica sea exorcizar la desesperación, despertando en el hombre el sentido - sagrado - del ser».²⁵

En ausencia de adversidad, de crisis o de incertidumbre, la pregunta por el propósito se puede posponer fácilmente. De esta forma, las experiencias que incitan al docente a reflexionar sobre la propia práctica regulan la interpretación que hace, moviliza al cambio y potencia la adopción de nuevas estrategias y recursos, todos elementos que hacen plausible un renovado y mejorado sentido de propósito.²⁶ De otra forma, la pregunta

²⁰ FUENTEALBA Rodrigo - IMBARACK Patricia, *Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio*, en *Estudios pedagógicos* 40(2014), 266.

²¹ Cf MILLICAN Rick, *A rounder sense of purpose: Competences for educators in search of transformation*, en VARE Paul - LAISSELET Nadia - RIECKMANN Marco (Editores), *Competences in education for sustainable development: Critical perspectives*, Cham, Springer International Publishing 2022, 35-43.

²² Cf DAY Christopher, *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*, Barcelona, Narcea Ediciones 2019.

²³ PERRENOUD Phillipe, *De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus*, en PERRENOUD Phillipe (Editores), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Editorial Graó 2007, 60.

²⁴ Cf MARCEL, *Homo Viator* (1945).

²⁵ GASPAR Abril - FROMM Erich - MARCEL Gabriel, *La esperanza frustrada y la esperanza absoluta*, en *Estudio Agustiniano* 9(1974)2, 219.

²⁶ Cf YAWEN Han - WANG Yongliang, *Investigating the correlation among Chinese EFL teachers' self-efficacy, work engagement, and reflection*, en *Frontiers in Psychology* 12(2021), 1-11.

por lo que hago y cómo lo hago difícilmente vería la superficie, ahogándose en el día a día del docente. Es decir, la duda o incertidumbre tiene un efecto poderoso y catalizador del sentido de propósito.²⁷ El poder de las dudas no ha sido suficientemente validado en educación. Las interrogantes que el docente posee respecto de la efectividad de su práctica pueden ser a menudo la medida más efectiva para un cambio profundo y transformador, ya que la necesidad de solucionar un estado profesional de incertidumbre activa el compromiso con el objetivo de sentirse más cómodo con lo que realiza y sabe.

Recapitulando, se ha asumido que la duda y la incertidumbre pueden actuar como poderosos estímulos que vigorizan la motivación, la innovación y la mejora - ya que ponen en jaque la percepción del docente sobre su eficacia -; cuando son experimentadas en moderada medida, activan la conducta y potencian el propósito.²⁸ Bien vale, entonces, indagar en los mecanismos de regulación cognitiva que se activan a partir de dicho cuestionamiento.

Desde esta perspectiva, es posible que la incertidumbre de la propia práctica no sólo suscite la reflexión docente y revele su valor, sino que de igual manera active, por medio y en función de la capacidad de recuperación del profesor, estrategias de afrontamiento, es decir, estrategias desde la resiliencia que éste manifiesta.²⁹ La duda activa un sistema de regulación cognitivo que da alerta a mecanismos de respuesta resilientes, lo que completa la relación entre las variables estudiadas. Estos argumentos abren espacio para abordar el rol que adopta la resiliencia en la dialéctica esperanza-propósito. En Marcel, tanto la resiliencia como el propósito se retroalimentan en una armónica relación propia del ejercicio docente. Szabat y Knox indagan al respecto: «Marcel describe la esperanza como un proceso creativo que allana el camino para la aceptación de las dificultades y ayuda a convertirlas en nuestro beneficio. Marcel se refiere a esto como la *domesticación de las circunstancias*».³⁰

La resiliencia para el profesor aparece como un proceso más que como una simple respuesta a la adversidad, lo cual permite concluir que profesores altamente resilientes tienden a comprometerse de mejor manera con lo que realizan, al considerar las contrariedades como algo normal y

²⁷ Nietzsche, en *La gaya ciencia y Más allá del bien y del mal*, lo formula desde otra perspectiva, cercana a un existencialismo ateo, cuando afirma: «El secreto para cosechar la máxima fecundidad y el máximo placer de la existencia significa vivir en peligro. Construyan sus casas junto al Vesubio».

²⁸ Cf FATHI Jalil - GREENIER Vicent - DERAKHSHAN Ali, *Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation*, en *Iranian Journal of Language Teaching Research* 9(2021)2, 13-37.

²⁹ Cf HENG Qingzhi - CHU Lina, *Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers*, en *Frontiers in Psychology* 14(2023) 1-13.

³⁰ SZABAT Marta - KNOX Jeanette, *Shades of hope: Marcel's notion of hope in end-of-life care*, en *Medicine, Health Care and Philosophy* 24(2021)4, 529-542.

como un poderoso estímulo para su desarrollo. En este contexto, el propósito permite al docente desafiar al *burnout* o desgaste, ya que es posible controlar la actividad cuando el entorno y sus condiciones se vuelven desfavorables.

3. La esperanza es activa, es un acto de fe y apertura ante procesos de desarrollo profesional docente

En clave marceliana, la esperanza no es un simple optimismo o expectativa de que las cosas saldrán bien. Es un acto profundo de fe en la vida y en el misterio del ser, incluso frente a la incertidumbre y el sufrimiento. La esperanza implica una apertura hacia lo trascendente, hacia algo mayor que el propio ser, reconociendo que no todo está en el radar de control.

La aproximación propuesta por el autor invita a conceptualizar el desarrollo profesional de forma contraria a aquella apreciación que "atomiza" la práctica pedagógica, que la parcela de forma arbitraria y mecanicista. Una visión mecanicista parte del supuesto que el docente actúa de acuerdo con las mismas leyes que las máquinas, es decir, que funcionan porque funcionan, y no en base a alguna finalidad. Esto constituye una reducción del ser humano a un conjunto de fragmentos donde el todo se deriva de la suma de las partes.³¹

La propuesta y la postura que asume Marcel contrapone a la visión mecanicista, una mirada "orgánica" del desarrollo profesional o lo que se puede denominar un desarrollo profesional en base a una "teoría y praxis del organicismo". Esta entrada ofrece una comprensión de la profesión en armonía con las nociones centrales del autor; esperanza, compromiso, sentido de propósito, identidad, resiliencia, ética, entre otros. El organicismo,³² corriente filosófica que asume que el todo es algo distinto y

³¹ Cf AYELÉN Gaintán - FONTANA Agustín - VICCO Miguel, *El coexistir del mecanicismo reduccionista y el holismo*, en *Revista Argentina de Medicina* 7(2019)4, 224-227.

³² El organicismo ha sido objeto de discusión en la filosofía clásica con Anaxágoras y Platón, para resurgir en el Renacimiento con pensadores como Ficino o Bruno, sin embargo, es sólo a partir del siglo XX que su aplicación recae en el espacio de la sociología con Herbert Spencer, utilizando el concepto al estudio de la sociedad. Otras aplicaciones del concepto en la esfera política Norberto Bobbio lo utiliza para hacer referencia a la colectividad como organismo, en tanto concepto totalizador y holístico, ya usado por Aristóteles cuando afirma que el todo es anterior a las partes partes (BACA Laura - BOKSER-LIWERANT Judit - CASTAÑEDA Fernando - CISNEROS Isidro - PÉREZ Germán, *Léxico de la política*, México, Fondo de la Cultura Económica 2000. El organicismo arquitectónico o arquitectura ecológica y que asume como tesis central la convivencia armónica entre el hombre y el medio (HOBAN Garry - ERICKSON Gaalen, *Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical contexts*, in *Journal of in-service education* 30(2004)2, 301-324). Refiere a la complejidad de la profesión docente, toda vez que incluye elementos de incertidumbre, cambios y conflictos, elementos que dificultan una aplicación en base a técnicas y modelos. En el plano de la bioética, se traduce en una perspectiva personalista que ve en la persona una unidad, la uni-totalidad de cuerpo, alma y espíritu que representa el valor objetivo de la persona, y también el valor de la subjetividad, respecto tanto de la propia persona como de la persona ajena.

superior a las partes de donde estas adoptan su significación y sentido, se opone al mecanicismo. Una mirada orgánica del desarrollo profesional adopta una mirada en términos finalistas, donde si bien el desarrollo puede estar conformado por momentos o fases en la trayectoria del docente, en todo momento estas contribuyen al todo, y éste sigue siendo una dimensión de mayor envergadura.

Spencer argumenta una concepción de desarrollo que implica un «proceso de constante diferenciación de lo homogéneo hacia lo heterogéneo que sigue las leyes del desarrollo orgánico»³³ y cuyo eje diferenciador es una causa última universal ubicada detrás de cada cambio, sea orgánico o inorgánico. Dicha fuerza subyacente puede ser considerada la causa del progreso hacia complejidades crecientes.³⁴ Una vez hecha esta precisión, parece claro que una igual concepción del desarrollo puede ser utilizada a la luz de la experiencia docente y que por añadidura, aquella fuerza subyacente que orienta el progreso hacia una mayor complejidad responde al compromiso docente como fuente y origen de avances, pero también de retrocesos en el desarrollo profesional.

Es posible especular que el desarrollo en este marco se estructura en base a tres principios o leyes del desarrollo profesional: se trata de un crecimiento lento, un crecimiento desde adentro y un crecimiento desde una totalidad orgánica hacia otra totalidad. Este crecimiento integral se realiza normalmente al mismo tiempo, pero no en la misma proporción. Apliquemos los principios esbozados a la práctica pedagógica a fin de dar las últimas luces sobre la metafísica de desarrollo profesional propuesta al comienzo de este apartado.

En general se trata de un crecimiento lento: el proceso de apropiación y adopción del repertorio propio de una profesión, y en particular en el marco de la docencia, conlleva un proceso de crecimiento paulatino que transita por estadios o etapas. A su vez, estas son periódicamente interrumpidas al producirse, de improviso, cambios cualitativos - en tanto enriquecen y modifican el contenido del estadio - y cuantitativos - toda vez que implican el paso de una etapa a otra - en quien se prepara para ser profesor. Ambos tipos de cambios son progresivos y van modificando la fisonomía del docente en construcción. Las transformaciones se producen en función de una multiplicidad de variables que convocan a mayores grados de implicación al fortalecer, tensionar o mermar el compromiso docente.

El recorrido va desde una disposición interior a una expresión visible y externa, lo que en este caso se traduce en profesores que están di-

³³ TRUYOL Antonio, *Historia de la filosofía del derecho y del estado: Idealismo y positivismo*, España, Alianza Editorial 2005, 254.

³⁴ Cf HOLMES Brian, *Herbert Spencer (1820-1903)*, en *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada* XXIV(1994)3-4, 543-565.

spuestos voluntariamente a entregar recursos en post del ejercicio de la docencia. Este principio hace imposible suponer como un verdadero crecimiento lo que se obliga a partir de una acción puramente externa y que se condice con las discusiones previas respecto de la noción de estándar, entre otros.

En paralelo a esta idea, se debe agregar que un crecimiento orgánico no separa ni mutila voluntad, afecto y pensamiento en la formación docente y en el ejercicio profesional, sino más bien, las observa como un todo integrado, sin descuidar la relación entre “idea” y “vida”, es decir no separa la idea de lo que implica ser docente del quehacer docente y, por ende, comprende al profesor en su totalidad y en un avance progresivo y complejo que se orienta hacia lo que implica “ser profesor”. Lo que González, desde la fenomenología de Marcel afirma: «La exigencia ontológica tiene el carácter de una llamada que, proveniente del ser, se dirige al hombre para convocarlo a que participe en algo que lo sobrepasa»³⁵ y por eso la esperanza se manifiesta en la apertura del hombre al misterio del ser y en su capacidad de mantener una actitud de confianza y apertura hacia el futuro, resistiendo la tentación de desesperar

4. A modo de conclusión

Este artículo intentó poner en conexión esperanza y educación, en donde el punto de unión es la fenomenología de Gabriel Marcel. ¿Qué ofrece un filósofo, dramaturgo y crítico musical francés, profeta de la esperanza, a la educación de hoy? En los apartados anteriores hemos dado cuenta de las características que la obra de Marcel ofrece al campo de la educación. En primer lugar, una clave de lectura desde la esperanza al contexto de resistencia política y social en que la educación se despliega; en segundo lugar, una mirada al docente y su misión cargada de sentido cuya base es la esperanza, y finalmente, una comprensión del desarrollo profesional cuya raíz es nuevamente la esperanza como virtud pedagógica. Resulta a lo menos novedoso pensar la fenomenología marceliana como legado para la pedagogía contemporánea.

Lo que hace tan propio el tema de la esperanza para la educación, pasa por la mirada de Marcel, como un acto que no se da en solitario, sino que está profundamente enraizada en las *relaciones humanas*. Para el autor no hay un yo sin un tú,³⁶ en otras palabras, no hay docentes sin estudiantes. Por ello, tanto profesores como estudiantes configuran un escenario educativo que fortalece los procesos de enseñanza-aprendiz-

³⁵ GONZÁLEZ-SUÁREZ Lucero, *La esperanza como respuesta a la exigencia ontológica de sentido. Reflexiones sobre la fenomenología de la esperanza de Gabriel Marcel*, en *Albertus Magnus* XIII(2022)1, 4.

³⁶ Cf BUBER Martin, *Yo y tú*, Barcelona, Herder Editorial 2017.

aje cuando aparece un “para”, es decir, cuando los profesores orientan su trabajo en función de alguien. El profesor necesita saber quiénes son sus estudiantes, cuáles son sus fortalezas y limitaciones, y cómo es posible responder a sus necesidades. De ello se desprende la importancia de formar futuros docentes que estén pendientes de escuchar la voz de sus estudiantes, a fin de reconocer en ellos las buenas actitudes, estar atentos al cuándo y al cómo alabar el trabajo de ellos, pero de sobremanera, que trasluzcan su profundo amor a la labor educativa.³⁷ Marcel expresaba: «Me afirmo como persona en la medida en la que creo realmente en la existencia de los otros»,³⁸ su investigador Rodríguez³⁹ hace eco de aquella vocación, al confirmar los postulados del autor; el vínculo docente - estudiante siempre se trata de un espacio de alteridad, en el que maestro pone en práctica su hospitalidad al acoger al aprendiz.

En ese contexto, la esperanza surge de la confianza mutua y de la fe en los demás. Es una experiencia intersubjetiva que se vive en comunión con los demás y se orienta hacia la salvación y la restauración del orden perturbado o lo que el propio Marcel expresa cuando afirma que la afirmación intersubjetiva y recíproca es germen de la plenitud eterna,⁴⁰ y es justo, desde esa comprensión que la esperanza en el contexto educativo es esencial en la construcción de la relación estudiante - docente.

La esperanza es nuestra apuesta por mantener una apertura personal a experiencias en las que la tentación de desesperarse parecería ser una opción más fácil que mantener viva la esperanza,⁴¹ por ello, puede proyectarse su cultivo como un fuerte factor preventivo de la deserción temprana docente, en otras palabras, fortalecer la esperanza en el curso docente contribuye a su retención, no solo porque otorga un sentido de propósito, sino porque desde el pensamiento de Marcel se abre espacio para la superación de la adversidad tan propia de los contextos educativos. En relación a este punto, la distinción entre esperanza y optimismo que hace el autor, es crucial para la pedagogía. De igual forma, fomentar la esperanza en los estudiantes implica reconocer y validar sus luchas y desesperaciones, ofreciéndoles un espacio para el abandono al ser y la confianza en la superación de las dificultades. La esperanza pedagógica no se basa en la mera positividad, sino en la capacidad de enfrentar la adversidad con la convicción de que existe una salida.

³⁷ Cf DAY Christopher, *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*, Barcelona, Narcea Ediciones 2019.

³⁸ MARCEL, *Homo Viator* 26.

³⁹ Cf RODRÍGUEZ Andrés Nicolás, *El rol de la esperanza en la educación a partir de Gabriel Marcel. The role of hope in education from Gabriel Marcel*, en *Diálogos Pedagógicos* 22(2024)43, 166-186.

⁴⁰ Cf MARCEL, *Homo Viator* (1945).

⁴¹ Cf SZABAT Marta - KNOX Jeanette, *Shades of hope: Marcel's notion of hope in end-of-life care*, en *Medicine, Health Care and Philosophy* 24(2021) 4, 537.

La filosofía de la esperanza de Gabriel Marcel ofrece una perspectiva profunda y relevante para la pedagogía. Al reconocer la dimensión ontológica de la esperanza y su distinción del optimismo, los educadores pueden cultivar un ambiente de aprendizaje que fomente la resiliencia, la confianza y la apertura al misterio del ser.

Si bien Marcel no se declara educador, ni teorizó sobre la misma de manera clara, sus aportes y reflexiones desde una antropología cristiana, constituyen valiosos aportes a la comprensión de una educación con foco relacional que se alimenta de una compleja y valiosa mirada de la esperanza.