EDITORIAL

Profesor y Educador
no son lo mismo
Fenomenología y hermenéutica del
"Enseñar Educando"
Teacher and Educator
are not the same
Phenomenology and Hermeneutics
of "Teaching by Educating"

Julio César Arboleda¹

direccion@redipe.org

2 2

Sumario:

1. Introducción
2. Del profesor y del educador
 - 2.1 Criterio, vocación y conciencia de formación
3. Del enseñar y del educar: enseñar educando
 - 3.1 Fenomenología y hermenéutica del "enseñar educando"
 - 3.2 Educando en la conciencia de vida, comprendiendo de modo edificante
4. A modo de conclusión

Resumen

Enseñar y educar no son lo mismo, tampoco ser profesor y educador. Lo deseable es *enseñar educando*. El educador asume su responsabilidad ética de acoger al educando en su singularidad, partiendo del hecho de que éste, como todo ser humano, es único en el concierto de la vida social y natural, entrelazada, pluriversa, "recibiéndolo" entrañable, incondicionalmente, mostrándole caminos tanto Para Ser, para tejer nexos y cuidar la vida, como aquellos Para el Sí mismo, que aíslan, desconectan y destiejen el entramado de la existencia. Por esta vía el educador cumple su misión primada de promover en el educando, desde el ejemplo, conciencia de vida, habitando con éste lo mejor posible espacios que se iluminan cuando se siembra vida con las adquisiciones y potenciales alcanzados.

¹ Julio César Arboleda, Director Red Iberoamericana de Pedagogía, direccion@redipe.org <https://orcid.org/0000-0002-1572-5384> Miembro Grupos de Investigación: "Educación y desarrollo humano" USB; "Pedagogía, formación y conciencia" (PFC); Univ. Autónoma de Madrid; Epistemología, pedagogía y filosofía, REDIPE. Iniciador de la Perspectiva Comprensivo edificadora de la educación, la pedagogía, la didáctica y el discurso, desde 1995

El *profesor educador* genera ambientes para que el educando desarrolle conocimientos, comprensiones, reflexiones, valores y actitudes, entre otras fortalezas, viviendo desde estos procesos experiencias que le permitan florecer en la existencia socio-natural.

Palabras clave:

Profesor, educador, enseñar educando, Ser, conciencia (presencial, ótrica, pluriversa), vivencia, comprender edificando, fenomenología-hermenéutica

Abstract

Teaching and educating are not the same, neither are being a teacher and an educator. What is desirable is to teach while educating. The educator assumes his or her ethical responsibility to embrace the student in their uniqueness, starting from the fact that the student, like every human being, is unique within the intertwined, pluriverse concert of social and natural life. "Receiving" them affectionately and unconditionally, showing them paths both for Being, for weaving connections and nurturing life, and those for the Self, which isolate, disconnect, and unravel the fabric of existence. In this way, the educator fulfills his or her primary mission of promoting, through example, an awareness of life in the student, inhabiting with them as best as possible spaces that are illuminated when life is sown with the acquisitions and potentials achieved. The teacher-educator creates environments for the student to develop knowledge, understandings, reflections, values, and attitudes, among other strengths, living through these processes experiences that allow them to sow life in socio-natural existence.

Keywords: Teacher, educator, teaching by educating, Being, consciousness (present, other, pluriversa), experience, understanding by building, phenomenology-hermeneutics

1. Introducción

Asistimos a una realidad turbia en la que desde la educación y las instituciones sociales se impone el ideal de un mundo global estructurado bajo la ética de los negocios para el beneficio particular, más allá del bien común y por encima de la ética de la vida.

Salvadas excepciones, nuestra educación no responde a sus finalidades primadas de promover e intervenir en la formación de seres Para la vida, sino a las demandas de las corporaciones y mega-poderes ideológicos, políticos y financieros, los cuales demarcan y redefinen, cada vez más desde sus extremos, las relaciones sociales, con la naturaleza y con la existencia integrada. De esta manera, los conocimientos, valores, actitudes, disposiciones y comprensiones, entre otras dotaciones, no representan bienes que iluminen la existencia entretejida; infortunadamente, unos más que otros se promueven solamente desde una enseñanza distante del acto de *educar*, signada por el tecnicismo en virtud del cual el sentido primario de la educación se desdibuja ante las urgencias de la producción en el mundo del "mercadeo de la vida".

Tal escenario orienta los procesos educativos hacia la enseñanza y el aprendizaje, obnubilando la función de educar en la conciencia de vida entretejida. Es decir, interesa más instruir, enseñar que educar, predomina el profesor sobre el educador, la competencia sobre la conciencia, el tecnicismo sobre la sentiencia pedagógica.

Sobre el particular, esta exposición desarrolla aspectos teóricos, conceptuales y estratégicos de la perspectiva Comprensivo edificante (PCE), intentando esclarecer el significado de la educación y de algunos de los procesos que permiten su realización, específicamente el proceso de enseñar, el cual habría de estar, como todos aquellos que supone la acción educativa, acompañado de la función de educar en la conciencia de vida.

La conciencia constituiría el potencial que iluminaría el camino de la educación para que ésta se resignifique como arsenal para la vida, y no, como sucede hoy, acicate para el mundo de los negocios.

Esta viga maestra de la educación y de la vida hace del proceso de *enseñar educando* un "parto pedagógico" en el cual el estudiante y el profesor alumbran respectivamente como educando y educador, tras experimentar el fenómeno lumínico vivencial que hace de los conocimientos, las comprensiones y demás adquisiciones, bienes adquiridos de modo conciente, y por ello, se ponen en obra edificante, ótrica: al servicio del prójimo y de lo otro existencial por quienes somos, a quienes nos debemos.

2. Del profesor y del educador

Generalmente los agentes educativos, llámense profesor, docente o maestro con un nivel de formación y especialización determinada, en cualquier caso encargados de brindar o promover conocimiento en algún área y/o grado de formación, desarrollan su actividad sin que ésta logre realizar el significado de la misma ni, por lo tanto, el sentido de la educación.

El significado de la docencia, de la actividad profesoral va más allá de intervenir en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes; precisa además constatar que tal elaboración es *de hecho*, es decir, que en realidad el estudiante es capaz de construir significados y sentidos, argumentar y sustentar el contenido, dar ejemplos y contraejemplos, formular inferencias, establecer analogías en el seno del tema de clase y por fuera de éste, con temas de la misma y de otras asignaturas o grados de escolaridad, entre otros procesos que hacen parte de estrategias y ejercicios regulares propuestos desde enfoques pedagógicos y didácticos, ahí la perspectiva comprensivo edificante (PCE) en la que se fundamenta esta exposición.

Un reto en la relación docente-estudiante es asumir al menos dos procesos. Por un lado, lograr que la información, el conjunto de datos presentados y/o consultados se procese de tal modo que devenga conocimiento adquirido. Para ello, el plan didáctico, que pasa por definir algunas estrategias denominadas socio-afectivas, motivacionales, pre-conceptuales, cognitivas, metacognitivas, operativas y demás según las características y especificidades del encuentro, ha de promover escenarios para que tengan lugar desempeños de apropiación de conocimiento como los referidos en el párrafo anterior².

La corroboración de apropiación efectiva de conocimiento, es decir que en realidad el estudiante ha logrado desarrollar actuaciones que interrelacionan los desempeños cognitivo-afectivos y operativos mínimos que precisa la apropiación de un contenido o evento académico, es un avance importante en la significación de la función docente, precisamente porque el proceso llevado a cabo habría logrado que el estudiante fortaleciera esquemas de conocimiento "significado" que marcan diferencia frente a la suerte de construcciones de corta duración: al recurrente lamento de los mismos docentes porque sus estudiantes, a veces en su gran mayoría, ignoran u olvidan los aspectos más relevantes de la temática impartida en la clase anterior³.

Ello no significaría solamente que el estudiante no alcanzara, fuese por razones de orden personal, institucional o contextual, los propósitos

² La perspectiva comprensivo edificante (PCE) constituye una apuesta que a nivel educativo contribuye a los procesos de construcción y desarrollo conciente de conocimiento y de comprensiones, a través de reflexiones, metodologías y estrategias de orden pedagógico, didáctico, curricular, evaluativo, investigativo y discursivo, parte de la cual se incluye en las referencias bibliográficas donde se nos relaciona como autores.

³ Según hemos expresado en otros espacios (Arboleda, 2000, 2003, 2005, 2007, 2010) no se trata siempre de olvido o frágil memoria frente a los temas de clase, sino que parece primar el hecho de que la apropiación no ha sido afortunada y/o adecuadamente mediada.

formulados en el plan didáctico/pedagógico, sino además que el docente, aún con las interferencias que igualmente varían de acuerdo al contexto y al sujeto, es partícipe de tal acto fallido, pues lo mínimo que al respecto se puede decir es que la docencia, a diferencia de muchas otras actividades, precisa ser asumida, al menos, con criterio, vocación y conciencia.

2.1 Criterio, vocación y conciencia de formación

Con *criterio* nos referimos en este espacio no sólo a ejercer tal actividad con sentido propio en el marco de reflexiones, análisis y valoraciones adecuadas, sino también con conciencia sobre las fortalezas pedagógicas, didácticas, epistémicas, axiológicas, éticas, morales y demás que se requieren para hacerlo; también, a la reflexión crítica sobre el entorno de la educación, y al papel de ésta y propio en los procesos de la vida globalizada, mercantilizada.

Al respecto valdría la pena preguntarse si el profesor y la institución que lo forma reconocen y asumen la diferencia e interconexión entre los procesos educativos señalados al comienzo; si comprenden aspectos como el *sentido originario* de cada uno de estos y de la misma educación, así como la necesidad de posicionar los conocimientos como comprensiones, lo que implicaría ir más allá de la construcción de conocimientos para que lo adquirido gane sentido en la vida cotidiana y en la sociedad; igualmente, el impacto negativo de centrar la enseñanza en los aprendizajes como sucede en la educación del mundo de hoy; y si además de esto, tienen *conciencia presencial*⁴ acerca del valor de educar

4 En varios momentos de este trabajo caracterizaremos la conciencia presencial. En términos generales hace referencia a un potencial que nos pone en alerta sobre lo que somos, hacemos y deseamos, llevándonos a andar los caminos que nos permiten Ser, acoger a quienes nos debemos y por quienes somos, a cuidar de la vida "de ese otro absolutamente otro, responsabilidad respecto del único (Levinas, 1993, p. 195, citado por Ortega, 2005), tanto como de lo otro existencial y en general de la vida integrada, en su expresión ontológico relacional. De hecho, la conciencia es graditivamente presencial, y alcanza su plenitud cuando nuestra existencia se convierte en obra de vida, cuando

en la proximidad, en la actitud ética, ótrica por la cual acogería al estudiante como *otro* -- como se acoge al prójimo o próximo del entretejido humano y a los demás seres de naturaleza por quienes somos --, acompañándolo en lo posible en escenarios en los cuales éste como educando pueda ganar en sus relaciones socio-naturales mayores grados de conciencia de alteridad ética.

Esta última reflexión sobre la alteridad ética u ótrica de los sujetos de la relación pedagógica nos impone el tema de la *vocación* docente, en el cual la decisión de formarse en esta actividad educativa, y de consagrarse a la misma, constituiría una acción que "nacería de las entrañas" y desde estas se llevaría a cabo. Y ello presupone la ética como un asunto cuya asunción también tendría connotaciones viscerales, volitivas y concienciales, no exclusivamente racionales: acoger al otro representaría una responsabilidad ética que difícilmente se afronta si no "nace del alma", sino se realiza con voluntad de vida⁵.

2 5

En este sentido, la ética sería ética si decantase en nosotros como obra, como forma de vida. Una vida, en lo posible, ética, animada por la fuerza visceral que desenvuelve como vocación de acoger, como pasión de tejer. Como conciencia de vida. Pues la conciencia que hace de la ética obra de vida emerge ante el torrente de dolor, que nos estremece, se clava en pecho y nos impacta los ojos o la garganta, experimentado frente a todo cuadro de vulnerabilidades que suele pintar el Para Sí, y por el cual desfilan migrantes, desplazados, secuestrados, desempleados,

habitamos ésta con actitud ótrica, es decir cuando ponemos nuestras fortalezas al servicio del integrado de la vida, acogiéndolo sin condición alguna al otro humano y lo otro existencial que la conforman.

5 El tema de la ética de la vida entrelazada lo hemos tocado en diversos momentos de la discursiva comprensivo edificante (CE); sin embargo, será necesario ambientar nuevos momentos para retomarla atendiendo al tema de la conciencia, la voluntad y la pasión por hacer de nuestra existencia un camino para obrar vida, para ser el otro y lo otro de la vida integrada, ser vida en la existencia. La obra ética, enseñar educando, por ejemplo, precisa de conciencia volitiva, de voluntad interior para tramitar los deseos.

abusados, excluidos o empobrecidos.

El ámbito de la alteridad que hemos planteado permite reconocer que el acto y sentido educativo impondría desarrollar una intervención tal, que permita la formación de seres con potenciales para construir conocimientos sólidos y sobre todo comprensiones presenciales, ejerciendo tal actividad con criterio, vocación y voluntad. Del mismo modo, pone de presente que la función de educar es un acto eminentemente concienical, insoslayable en el ejercicio de la docencia.

Dijimos arriba que la enseñanza no termina en las dotaciones de conocimiento, dado que este último gana *sentido social* en los procesos de comprensión, los cuales lo resignifican como fortaleza para la vida del estudiante comprendedor. De ello se podría inferir, entre otros aspectos, que resignificar, construir sentido de conocimiento, y mediar para que ello acontezca, son procesos que poco o nada prosperarían o no serían genuinos al margen de la pasión, del deseo entrañable de conocer y comprender, y por supuesto, de saber hacerlo.

Educar pasa por ello, por generar pasión por el saber y su uso conciente, presencial en la vida⁶. Educar es un acto sereno cuyo ejercicio en el ámbito educativo precisa de *vocación*. Sin vocación educativa no se lograría enseñar educando: si no "sale del alma" el deseo de enseñar acogiendo al estudiante no despertaremos en éste la pasión por el saber, por el saber hacer, y por comprender lo que sabe y hace con sus potenciales en las relaciones de

existencia. No haremos adecuadamente este acompañamiento sin criterio, vocación-voluntad y conciencia presencial.

La *conciencia presencial*, si se prefiere ótrica, *pluriversa*, es fortaleza que nos permite poner nuestras dotaciones y quehaceres en función de templar el entretejido de la vida. Tanto el estudiante como el profesor -- todo ser humano-- habrían de ganar esta forma de conciencia obradora de vida. Es ése el sentido profundo de la educación Para Ser. Es la expresión genuina de Ser. Y representa el pilar conceptual de la PCE.

La formación de *conciencia pluriversa* -- expresión que caracterizamos en el anterior pie de página -- es el reto mayúsculo de la función de educar, que el profesor y la formación docente no pueden ignorar. La formación docente tiene a su vez la misión de promover los potenciales que le permitan a aquel asumir su profesión o actividad como un plexo interconectado e interdependiente: con pasión, con criterio y con conciencia. Se trataría de que el profesor no sólo asumiera con criterio y pasión el ejercicio de su actividad, sus quehaceres educativos, su propio aprendizaje continuo y permanente, el fortalecimiento de las dotaciones mencionadas arriba, incluidas las que impone la función de educar, sino que "viviese" el criterio y la pasión que sustentan su ejercicio, y de ser posible, los sintiera mientras los vive.

Podemos ser apasionados en algún campo de nuestra existencia, pero es posible que tal función psíquica se desborde hasta el punto en que impacte de modo peyorativo sobre aquello que la despierta. La conciencia nos permite vivir lo que percibimos, sentimos, pensamos, hacemos, obramos, de cara a ganar Ser; ha de estar ahí, aquí y ahora, para que la existencia relumbre vida, para que el logo-centrismo, la inteligencia, el pensamiento y la razón desenfundados, ensimismados, no agrieten el plexo existencial.

⁶ Como se podrá advertir, la expresión *conciencia* (con S) la hemos empleado en términos de "estar alerta", despiertos frente a los procesos de aprendizaje, de apropiación del conocimiento, y *conciencia* (con C) haciendo referencia al potencial que ilumina nuestra existencia, que enciende luces a nuestros sentimientos, pensamientos y actos para que cursen el sentido de la vida, los pongamos en obra de vida, en función tejedora de existencia; de ahí que a veces usemos esta última en forma compuesta: *conciencia presencial*, o *conciencia pluriversa* si queremos resignificar con ello que tal conciencia o acto es ótrico, se hace por la vida en su pluriversidad, como complejo interdependiente e interconectado de humanos y no humanos, de culturas, universos, naturalezas, espiritualidades y cosmovisiones (Arboleda, 2014).

Sin conciencia la educación no significará la "realización de lo valioso en el ser humano en virtud de su capacidad de obrar con sentido" (Tourrián, 2018, Editorial Redipe), y sin educar el docente no promoverá tal realización. Para ello se ha de ejercer la enseñanza *siendo*, educando, obrando vida, promoviendo y ganando Ser. Sin conciencia no hay docente que eduque, que logre el sentido originario de la educación, de su propia actividad y de su misma existencia: es decir, adquirir *sentido* de vida, sumar Ser.

Ser es la decantación de la conciencia en la existencia, es la conexión que por obra de la conciencia establecemos con nosotros mismos, y que objetivamos en nuestra interacción socio-natural, con el otro y lo otro existencial. Viajar al fondo de sí mismo significa asumir con conciencia nuestra existencia, con todo lo que implica existir; tal viaje constituye una suerte de profilaxis por la cual nos depuramos en lo posible de todo aquello que contamina, que enturbia nuestra vida entrelazada como humanos y como seres socio-naturales. Ganar Ser es ganar conciencia presencial, es realizar actos que reverdezcan nuestra existencia y nos permitan proyectar luces al complejo de humanidad y naturaleza: la vida socio-natural, pluriversa.

Sin conciencia presencial no se *em-prende* la acción educativa para su propia resignificación como *bien* para la vida entrelazada. Ello reviste la función de educar en la promoción de conciencia como el proceso *nuclear* de la actividad educativa, es decir que si el profesor no asume ésta con conciencia presencial no deberá poder educar, no formaría *educandos* que ganen *ser* en el marco de sus aprendizajes y en la adquisición de fortalezas que les permitan transitar con conciencia edificante la vida pluriversa.

Cómo se sabe, la conciencia se fortalece en la acción presencial, en el mundo de la vida, cuanto sometemos nuestros actos, a veces antes, durante o luego de su ocurrencia, más al escrutinio sereno que nos imponen las máximas

de la vida entrelazada, que al ordenamiento social imperante regido por la moral del mercado: cuando el control que ejercemos lo mejor posible de nuestros actos y procesos se "*normaliza*" en la vida cotidiana.

El profesor que educa es, en efecto, protagonista de acontecimientos por los cuales el estudiante deviene *educando* para la vida, condición para que él mismo se reafirme como *educador* que de ese modo realiza la responsabilidad ética, ótrica de formar para la vida, de incidir en la formación de mejores seres para la vida toda, humana y socio-natural: al *enseñar educando* el profesor educador - habita espacios para la significación educativa.

He ahí algunos retos sustantivos de la educación para que sus procesos no sigan desorientados, des-corporizados, para no embeberse en los aprendizajes y desde una enseñanza que, al no educar, desenvuelve como un proceso descarnado, arropado de tecnicismo.

Al respecto, algunas preguntas de resorte ético serían: quienes asumen y se forman en la docencia, en el campo de la enseñanza, en el proceso de enseñar, ¿lo hacen o han hecho con criterio y al tiempo con vocación? Prima en tal decisión la razón que pone de manifiesto una oportunidad de empleo, sobre (ó) el deseo entrañable de ejercer tal magisterio? Aún si se asume este ejercicio desde la razón y el deseo, ¿pesa en ello la pasión por el conocimiento y ejercicio pedagógico, la compasión por el educando vulnerable, la responsabilidad de acoger éste en su singularidad (pluriversa), en su radical alteridad? Qué factores aplazan la satisfacción del deseo de enseñar que ha de asumirse desde la acogencia; qué relaciones existen entre la responsabilidad ética del docente y la función de educar?

Por supuesto, la responsabilidad no podría recaer, como ya se mencionó, exclusivamente en este agente, pues en ello tienen que ver

demasiados factores de orden administrativo, (geo)político, cultural, social, económico, ideológico, epistémico, axiológico, muchos de los cuales aquí no se abordan y otros sólo se mencionan. Lo cierto parece ser que el tema de la responsabilidad moral y ética del docente suele salir a flote en el marco de las evaluaciones o procesos que atienden a la calidad educativa, y regularmente se soslaya la existencia de una cadena de responsabilidades que pasan por el proyecto educativo, pedagógico o el sistema didáctico definidos en la institución escolar, y por los sistemas educativos nacional y del orden global.

Además, las aproximaciones a estos asuntos varían, entre otros aspectos, por la concepción que de *responsabilidad ética* se tenga. Por ejemplo, No es lo mismo hablar de ética si todo lo relacionado con la educación, los procesos educativos y sociales responde a "la ética de los negocios" como forma de ordenamiento del mundo social y de la vida, que hacerlo desde una "ética de la vida entrelazada", desde una cosmovisión de la vida como cuerpo pluriversal, como bien ontológico relacional, en el cual los existentes humanos y no humanos mantienen relaciones de interdependencia, que nos conminan a proyectar luces a la existencia, a responder del otro y de lo otro de la vida socio-natural ⁷.

En el primer caso, afectaría su responsabilidad moral y ética el docente que se rezaga frente a los estándares que le imponen a su intervención el rendimiento, la eficiencia y la eficacia para formar seres que se adecúen a las dinámicas del mundo del "mercadeo" de la vida y desarrollen *saber - hacer* que permitan reproducir las lógicas de poder que sostienen las relaciones por las cuales se han de maximizar las ganancias particulares por encima de las comunes. Y en el otro, por el

⁷ *Lo deseable en el acto de hilar nexos es que no primase la razón y/o la experiencia que ponen de manifiesto las consecuencias devastadoras que de no hacerlo conlleva a nivel personal y social, sino que tal acción -- antecediendo a la conciencia y la razón --, obedeciera al impulso visceral que mueve a algunas personas al servicio, al acogimiento del necesitado, a tejer el entrelazado de la vida común.*

contrario, se afirman tales virtudes en el docente que se somete, no al Para Sí sino al otro y lo existencial por quienes somos y a quienes hemos de acoger.

3. Del enseñar y del educar: enseñar educando

Considerando lo anteriormente expresado, la docencia se habría de asumir y ejercer de modo conciente, lo que implicaría que su columna vertebral fuese la función de educar. Por esta vía, el docente no sólo enseña sino que gestiona y protagoniza escenarios para vivir experiencias fenomenológicas, concienciales, obradoras de vida; no educaría sin tales vivencias, por las cuales él y sus estudiantes se conectan entre sí y con la vida entrelazada.

Pareciera que el conocimiento fuese el "ser" de la relación, la formación y la práctica pedagógica, y no lo que es: un preciado instrumento para la formación de seres concientes, capaces de poner sus adquisiciones y demás potenciales en función de la vida interdependiente, socio-natural.

Las instituciones y corporaciones que indagan la formación y actividad del profesor parecen estar más interesadas en las experiencias que coadyuvan al fortalecimiento de conocimiento por parte de éste en materia didáctica y pedagógica, que en la ética de la alteridad por la cual imprimiría un mayor significado a las relaciones pedagógicas, a su saber, a su quehacer y a la educación.

Este modo de habitar la educación no aporta lo suficiente a la realización del significado de la misma. Es más, paradójicamente la reflexión y las posturas críticas que puedan acompañar algunos modos rigurosos de ver y hacer educación, son tolerables a un ordenamiento educativo-social mientras no constituyan discurso en acción que haga tambalear sus estructuras. Al establecimiento que descansa en el orden del Para Sí le ciñen las enseñanzas del rendimiento,

aquellas cuyos desafíos e interpelaciones no incomodan mientras no alteren su sueño eterno,

Por el contrario, cuando la educación no se reduce a la enseñanza-aprendizaje, sino que reserva un lugar importante a las enseñanzas que educan, las que promoviendo aprendizajes presenciales habitan el Para Ser, decantan al compás rítmico de la conciencia del significado originario de la educación. Así, la acción educativa desenvuelve como conciencia de vida. Pero no es ése, como estamos reiterando, el rumbo de nuestra educación actual. Por ser disruptiva, por la magia en virtud de la cual prorrumpen con sus luces las calles lúgubres de nuestra existencia, la educación conciente, radicalmente edificante, es emplazada y condenada a establecerse, como discurso inhibido, en los anaqueles a los que sólo acceden quienes no pueden contener la fuerza visceral que les impone atender al vulnerable de la sociedad y de la naturaleza.

3.1 Fenomenología y hermenéutica del "enseñar educando"

Una idea que cobraría vida en este aparte sería aquella según la cual el acto edificante, ético, ótrico, como el que representan las enseñanzas que educan y la comprensión presencial, conciente, es un acontecimiento vivencial, que se vive sintiéndolo, que se siente respirándolo, un fenómeno por el cual fulgura la existencia cohabitada.

El dato y la estadística no se sienten, no convocan ni signan la sentiencia. Para que ello ocurra es necesario corporizarlos, es decir que tales eventos de conocimiento y comprensión se vivan, se sientan, se respiren, devengan presencialidad, lo cual no puede ser fruto de la razón sino de la conciencia: sin ésta la comprensión no será comprensión y mucho menos aquella de carácter edificante. Es preciso en consecuencia "fenomenizar" el proceso por el cual aquellos decanten como pulmones de vida.

Un modo de lograrlo sería la ceremonia comprensivo edificante que, en lo que a la escuela y al sistema educacional atañe, proporciona el profesor que educa, que realiza el acto de "enseñar educando", de intervenir conciente, presencialmente en la formación de aprendizajes por los cuales las dotaciones y equipajes adquiridos se ponen en obra de vida, sustentando con éstos el tejido socio-natural de la existencia.

Aunque percibir y procesar mentalmente es una experiencia subjetiva, por ejemplo reaccionar frente a la afirmación: "No existe un tal exterminio de palestinos, ni un tal Cambio climático", tal experiencia subjetiva constituye un orden de la realidad que se halla por fuera de la mente y del cerebro, en tanto se inserta en un contexto, sea físico, natural, social, económico (neoliberal), (geo)político, histórico o educativo-cultural, del cual deriva el objeto de apropiación o comprensión.

Para que dicha experiencia subjetiva decante como comprensión, precisa de experiencias objetivantes de las adquisiciones cognitivas; requiere desempeños, experiencias o actuaciones externas, por fuera de la mente, aunque reflexionadas y acompañadas por esta misma; por ejemplo, argumentar y sustentar racionalmente pero en lo posible a la luz de los hechos, determinando, viviendo las fuentes, ó establecer asociaciones reflexivas y generativas entre un valor o actitud y el modo como éstos se asumen o ignoran por parte de los profesores, estudiantes, directivos, gobernantes, políticos, empresarios, religiosos, o por nosotros mismos, intentando vencer algunos de los obstáculos que nos impidan vivirlos, satisfacerlos, concretarlos.

Este último es el caso de las comprensiones edificantes (CE), donde tal experiencia externa objetiva las elaboraciones mentales hasta un punto en el cual éstas transcurren como experiencias fácticas obradoras de vida (edificantes), lo que podríamos llamar

“acontecimiento fenomenológico protagonista de vida” entrelazada y pluriversa. De este resorte son los escenarios por los cuales la PCE, en busca de nuestro Ser, genera oportunidades y capacidades para *enseñar educando* y de la mano de estos dos modos de experienciación, a fin de que los mismos fluyan como acontecimentalidad edificante, obra de vida: conciencia subjetivo-objetivo presencial, ética, ótrica.

La enseñanza y el profesor *que educan* propician eventos para la apropiación y subjetivación o dominio de conocimientos, comprensiones y valores, tanto como para objetivar éstos, en lo posible de modo edificante, direccionándolos como tangible obra de vida; y por su parte, la educación *verdaderamente concienzosa*, para la vida, *objetiviza* estas praxis, las formaliza como tarea habitual.

Otro caso que ilustra esto es cuando se genera y vive experiencias edificantes en las cuales se acoge o acompaña a personas que han padecido violencia de género, política, epistémica, racial, familiar, sin descuidar la violencia hacia los animales y otros seres de la naturaleza. Esto se puede enmarcar en la construcción y desarrollo de proyectos para disminuir la agresión socio-natural en el barrio, en una comunidad marginada, en casa, en el aula, en la relación pedagógica, en uno mismo, etc.

Tal visión educativa y pedagógica hace énfasis en que ambientar espacios para inhalar eventos como éste, es el sentido primado de las “enseñanzas que educan”: son momentos que permiten sentir y vivir estos dos fenómenos como acontecimiento *comprensivo edificante* que impone a los ejecutantes del proceso, al mediador comprensivo y al educando comprendedor, sortear las “tensiones fenoménicas” (Weis, 2005), depurando las experiencias de los sesgos y otros agentes que representan al Para Sí.

La conjunción de los procesos de enseñar y educar en la intervención pedagógica constituyen

un acontecimiento iluminado, “con rostro humano” (Ortega, 2025), en tanto el educador pone en función del *otro* necesitado las dotaciones que precisan aquéllos. Educar no se enseña: se aprende percibiendo, sintiendo desde la conciencia la fuerza interior que nos arrastra hacia el otro y lo otro a quienes nos debemos, y que nos demanda acogimiento, cuidado; porque la vida socio-natural, como entrelazado de humanidad y naturaleza, crece cuando respondemos de sus existentes, y se marchita cuando la descuidamos, cuando los humanos dejamos de cumplir la responsabilidad ética, “ótrica” de ser proximales, responsivos del prójimo y de lo otro del tejido existencial. Mayúsculo reto el del profesor y el de las enseñanzas que educan y no se detienen en los aprendizajes!

El docente educa, se realiza cuando se *da*, se entrega a la labor de enseñar con y desde la conciencia. Valga decir, el enseñar es *conciente* cuando, en primer lugar, quien lo brinda lo hace desde la madurez que ha adquirido al des-prenderse de sus conocimientos: ya sus dotaciones dejan de ser apropiaciones, subjetivaciones para Sí, ahora las suelta para que corran el rumbo de las *subjetivaciones presenciales*, fortalezas que quienes las adquieren no tienen el ánimo de poseer con ello al otro, de recibir su reconocimiento o de instrumentalizarlo. Y en segundo lugar, el acto de enseñar es *conciencia edificante* cuando en la realidad del aula el enseñante participa con los educandos en procesos en virtud de los cuales éstos producen apropiaciones concientes, comprensivas, y alcanzan a tejer vida entrelazada con los equipajes formados.

Desde esta perspectiva, el docente educador se afirma como tal cuando logra vivir con el educando esta experiencia *de Vida*, fenoménico hermenéutico, de subjetivación-objetivación presencial, por la vida. Es en tal vivencia que el educando comprende de manera más amplia los contenidos y enseñanzas, y es ahí donde estas

últimas adquieren carnosidad, se corporizan, no como máximas para vivir, sino como equipajes en la vida.

Es precisamente este evento lo que la PCE denomina "*Parto pedagógico edificante*" (PPE): fenómeno acontecimental en virtud del cual el profesor deviene *educador* y el estudiante *educando*⁸.

El educador es tal, por el educando. Su alumbramiento como educador se concreta en el parto pedagógico que él mismo ambienta y protagoniza con el estudiante, cuando logra que éste alumbre como educando, evento que acaece cuando el estudiante *vive*, respira la experiencia fenoménico hermenéutica por la cual en efecto gana comprensiones y dotaciones con las cuales edifica. Justamente ahí, en el momento que junto con el educando ayuda a sustentar el plexo de la vida, el docente alumbraba como educador.

Ahora sí podemos decir que las *formaciones presenciales* son procesos que confieren significado a la educación en tanto ambientan y protagonizan cadenas de partos pedagógicos presenciales que tienen lugar en el seno de las enseñanzas que educan. Tales intervenciones, dirigidas a la formación de profesores y que acontecen en y desde las escuelas normales y facultades de educación, se distinguirían de otras formaciones pedagógicas por el peso que le confieren a la función de educar, es decir al significado radical de la educación que se realiza a medida que se potencia "conciencia de vida"⁹.

8 *PPE es un constructo que se propone para caracterizar los procesos educativos, en particular los formativos de docentes y de estudiantes, ejecutados de modo conciente, presencial, y por los cuales se busca que las enseñanzas eduquen, promuevan comprensiones edificantes, confieran significado y sentido a la acción educativa. Podría constituir un programa o proyecto estructurado en razón a las particularidades de contexto y sujeto y de cara a la significación educativa.*

9 *La expresión "conciencia de vida" pareciera asumirse descorporizadamente, como "iluminación pálida" propia de un mundo que no es terrenal: "sí, jóvenes; seamos concientes, podría exclamar alguien -- ¿el profesor, el enseñante?--, alentando una flaccida emoción en sus manos desgonzadas hacia el infinito; o manifestarse, prorrumpiendo sin convicción, con el puño sobre una superficie.*

Mientras que las formaciones que pululan en nuestra sociedad fortalecen las destrezas y cualidades del "profesor competente" para lograr que los estudiantes desarrollen las dotaciones que les permitan "contribuir a la sociedad", son escasas las que se sustentan en praxis edificantes como los PP presenciales, en los cuales se ha de enseñar educando, por los cuales se completa el educador y alumbraba el educando. Una precisión al respecto ayudaría a destotalizar las miradas sobre este asunto: como veremos más adelante, existen formadores de docentes que se entremezclan en una y otra de las formaciones mencionadas, es decir que el hecho de que exista mayor número de formadores concientes en las instituciones con PPE -- que en la realidad concreta no parecen existir --, no significa que éstas adolezcan de "formadores competentes", nada o poco concientes, y que tampoco podamos encontrar grandes formadores en aquellas que preparen "profesionales competentes" en la docencia.

El formador conciente, presencial, edificante, quien enseña educando, se *realiza* a su vez como educador, si genera PPE por medio de los cuales el futuro educador¹⁰ convierta sus clases, su quehacer docente en un escenario donde *nazcan* los educandos del *mañana* y para su mismo alumbramiento. El nacimiento como educador, por parte del formador de educadores, sucede *aposteriori*, una vez inicia con su "educando", su "futuro educador" la *obra* por la cual pone en marcha un proyecto de vida, que podría derivar de una planificación de este tipo de eventos edificantes, fenoménico-hermenéuticos.

Estamos hablando, pues, de tres estados o modos de alumbramiento en el seno del PPE (Parto Pedagógico Edificante); dos de los cuales

10 *Aquí no se puede ignorar que al proceso de formación docente que se imparte en la educación superior también arriban maestros normalistas, estudiantes o profesionales provenientes de áreas diferentes a la Educación. Algunos de éstos lo harán por vocación y/o por opciones laborales, o por las razones o sinrazones específicas por las cuales las personas se ven a sí mismas aventadas a una u otra carrera o programa de estudios.*

toman la forma de "realización" o completud: 1) el nacimiento como educador del "formador de docentes", que acaece cuando su "educando" deviene "futuro educador", o educador "en ciernes", una vez inicia, con su concurso, un proyecto PPE; el nacimiento como genuino educador del 2) "profesor-educador en ciernes", quien deviniera como tal durante el desarrollo del PPE orientado por su formador ; y el nacimiento del 3) "estudiante" como educando, tras mediación presencial del profesor-educador en ciernes, quien se completa como educador al lograr, según hemos dicho, que su estudiante fluya como educando . Este último evento permite pues un triple nacimiento fruto de un PPE ampliado: el del educando, que antecede al alumbramiento y realización, ahora como educador, del otrora "educador en ciernes"; así mismo, conmemora la realización como educador del "formador de docentes".

A continuación se amplía la explicación fenomenológica relacionada con la función de educar en la conciencia, y del modo como una comprensión de carácter edificante aportaría al proceso. Para ello creemos necesario esclarecer algunos conceptos que se juegan en la ejecución de tal función, y por supuesto, en la significación de la educación.

3.2 Educando en la conciencia de vida, comprendiendo de modo edificante

En los procesos mencionados la función de educar en la formación de conciencia edificante constituye el núcleo de la intervención, y a nuestro modo de ver, el *motor* que le otorga significado y sentido a la educación; éstos se esclarecen cuando se educa en la conciencia de vida, habitando el fenómeno de la presencialidad, cuando abordamos el ritual experiencial en el cual se siembra y cosecha los frutos que materializan el significado primado de la educación.

Sin embargo, nuestra educación y las prácticas educativas y pedagógicas revelan que formar

en la conciencia es un proceso que requiere previamente establecer precisiones conceptuales.

Partir, por ejemplo, de consideraciones según las cuales la "educación" se "realiza" cuando potenciamos en los "sujetos" equipajes competenciales que les permitan adecuarse a la sociedad, nos podría alejar del sentido originario de la educación relacionado con promover "conciencia de vida"; del mismo modo, cuando se considera la educación un instrumento para cuestionar y transformar la sociedad, y entonces se ha de formar sujetos políticos, seres críticos, con valores y actitudes favorables al emancipamiento, sea éste radical, destruyendo el orden educativo dominante, o desde este último, sin socavarlo. Inclusive, existen consideraciones más de corte híbrido y acento voluntarista orientadas a construir mundos mejores si conciliamos las propuestas competenciales con las críticas, socio-críticas, constructivistas, cientistas o científistas, entre otras en las que también pesen lo axiológico, el pensamiento innovador y creativo, y la neurociencia.

Dichas apreciaciones también revelan diferencias en la noción que tienen de "conciencia". Esta varía, adquiriendo un carácter entre metafísico, social, político y metacognitivo. Es vista como un fenómeno que sirve de instrumento para un fin dado, o como un evento exclusivamente mental, cuando no descorporizado.

Tal situación se presenta frente a las nociones que aquellas tengan de "vida". La significación de "vida" se corresponde con el tipo de educación, y depende a veces del orden social al que se apuesta. Por ejemplo, no significa lo mismo esta expresión para la educación que sigue los lineamientos del mundo competencial, en el cual los negocios representan la promesa no cumplida del camino por el cual podríamos alcanzar los mejores niveles de existencia, que aquellos donde esta última finalidad sólo se corporiza si cambiamos las estructuras de la sociedad mediante vías como la educación.

Sobre estos temas habría muchas ideas y contenidos por abordar y de los cuales aquí sólo se han mencionado algunos. Nos interesa remarcar que desde la perspectiva CE la *vida* se asume como un valor ontológico primado, como la realización de la existencia entretejida de humanos y no humanos, como un plexo interdependiente e interconectado, un pluriverso; su cuidado es cuanto nos hace humanos, mejores seres socio-naturales.

La *educación* representaría la acción por la cual se generan oportunidades y capacidades para formar en los potenciales que requiere temprar y sustentar el entretejido de "mundo de mundos" (pluriverso) del que hacemos parte. Y la *conciencia* constituye un potencial corporal, hacedor, que nos permite iluminar nuestra existencia mientras caminamos por la senda de la vida entrelazada y pluriversa, cuidándola, reorientándonos por la misma cada vez que la agredimos o pretendamos hacerlo, realizando actos presenciales, tejiendo nexos, acogiendo al prójimo y lo otro existencial.

Con su batería de reflexiones, conceptualizaciones y dispositivos metodológicos la PCE nos permitiría ser protagonistas de una experiencia educativa concienical Ótrica, en la que podríamos construir situaciones en las cuales se fundan las experiencias de orden subjetivo y objetivo que hemos de vivir en el marco de nuestro proyecto de Ser, de formar seres concientes, sensiblemente sociales, "revolucionarios edificantes" de las relaciones socio-naturales, de proximidad, Para Ser (no Para Sí), quienes ponen sus dotaciones en función del cuidado del entramado de la existencia social y natural, acogiendo a los vulnerables a quienes nos debemos: al otro y lo otro existencial, al otro de la humanidad y lo otro de la naturaleza.

Como se ve, la formación que brindaría la función de educar, asumida como médula espinal de los procesos educativos, permitiría desarrollar dotaciones que, como se expresó en el aparte

anterior, superan el estado de *subjetivación*, más allá de ser meras apropiaciones intelectuales y mentales.

Fruto de las enseñanzas que educan, la comprensión constituiría un *bien* cuyo desarrollo trascendería el mundo de las cogniciones, de las adquisiciones intelectuales, hasta ganar una corporalidad que habite y teja vida concreta. La *edificancia* sería una forma de comprensión, quizás el *nivel de comprensión* más avanzado por el cual ésta hace obra de vida concreta¹¹.

La comprensión no constituiría un asunto exclusivamente fenoménico de orden subjetivo, "interno" como supondría Ricoeur, P. (2003), entre otros; la "*objetivación experiencial*" de las adquisiciones e interpretaciones elaboradas mentalmente habla de su asiento y concreción en el contexto, en su externalidad, hablan de su exterioridad por la cual en la existencia material se abre al otro, y de su interproximalidad o actitud ótrica por la cual el comprendedor teje humanidad y naturaleza con sus equipajes.

En dicha externalidad o edificancia se objetiva o completa la comprensión, realizando el Ser, realizándose a sí misma, permitiendo que el comprendedor salga de Sí hacia el Ser, se "desyoice", y emerja como singular con grandeza pluriversa. No será plena la comprensión si no viaja desde la subjetividad, que suele estar atrapada por el Para Sí, por el si-mis-mo, hacia el mundo concreto de la existencia, en el cual ha de sembrar vida y ser, lo mejor posible, la vida misma: el territorio desyoizante de la proximidad, del cuidado de la vida.

¹¹ Valga recordar que La PCE ha propuesto el nivel edificante como desempeño de comprensión, con mayor grado de complejidad. Se trata de una actuación presencial que incluye en su equipaje los niveles literal, inferencial y crítico de cara a obrar vida, permitiendo de ese modo que la comprensión arribe al Para Ser, lo que impediría en buena medida que fuese cooptada por el Para Sí. En el plan didáctico los desempeños cognitivos, afectivos y operativos adquirirían corpulencia, si tributaran con generosidad a la vida, acompañándose de actuaciones presenciales, encarnadas, que refuljan sentimiento, vocación y voluntad de tejido de vida.

En sintonía con esto, no sería justo para con el prójimo y el próximo de la naturaleza a quienes nos debemos, que la comprensión fuese una adquisición del comprendedor exclusivamente Para Sí, ensimismada, como no es justo tampoco que el conocimiento y demás dotaciones, ni ningún bien de la producción social y de la naturaleza se coopten o privaticen limitando el derecho común al mismo y en condiciones iguales, corriendo de esa manera los caminos que nos desconectan del plexo vital.

Cuando nos aferramos a los bienes que reclama el Yo para Sí, por encima del prójimo y del próximo de la naturaleza por quienes también somos y a quienes nos debemos, ampliamos la separación entre humanos, y entre humanidad y naturaleza, sometiendo la vida al imperio de las ganancias privadas. Lo contrario acontece cuando nos desprendemos de estas valijas.

La *comprensión proximal* nos une, resignifica la coexistencialidad socio-natural; representa un acto presencial de nuestra conciencia de vida, contribuciones o "devoluciones" en el marco de nuestros proyectos de existencia para la vida integrada. Ello parece ser así, dado que nuestros proyectos de vida, si son de vida, no son Para (el) Sí mismo: son proyectos concienenciales, proximales, para la vida toda, generadores de actos por la existencia entrelazada: es el modo como ponemos nuestros potenciales en el espacio protagónico por el cual obramos vida, sustentando de esa manera el complejo de humanos y demás existentes. Es el modo ético como somos responsivos del otro y lo otro a quienes nos debemos.

En este punto, en el que las comprensiones se realizan edificando, las enseñanzas que educan cumplen, igualmente, su función ética. De este modo la comprensión edificante representa una fenomenología del acto ético presente en las enseñanzas que educan. Es un acto ético, un evento por la vida que no ocurre *per se*. A diferencia de la ética de los negocios, la ética de

la vida precisa (es) la actitud en virtud de la cual nuestra conciencia carga con la fuerza volcánica disparada desde las entrañas con la misión de acoger al vulnerable tanto de la humanidad como de la naturaleza. Sin esta "implosión", conducida por la conciencia a través del puente que tienden la subjetivación y la objetivación, las enseñanzas no educan, la comprensión no edifica, y acaso tampoco tenga lugar el acto ético, conciente.

Valga insistir. Para ser concienenciales la enseñanza y la formación han de vivir el fenómeno de la subjetivación - objetivación *presencial*. Serán acontecimiento de y por la vida si generan escenarios para que la alteridad ética envuelva las relaciones pedagógicas.

Ello cobra mayor sentido si se advierte que el docente que educa no necesariamente ha recibido una *formación presencial*, es decir dirigida a fortalecer en el mismo potenciales pedagógicos que superen las demandas del sistema educativo imperante. Para ganar tal musculatura pedagógica y ética ha debido vivir las vibraciones que provoca el deseo entrañable de entregarse a la función de educar, de acoger al estudiante como *otro* que le demanda atención, recibimiento sin condiciones, como ser singular y necesitado no sólo de la luz del conocimiento y la razón sino de la iluminación concienencial que nos lleva a la comprensión, en particular a las comprensiones que obran vida pluriversa.

Tal potencial pedagógico no es el que revela nuestra educación, y no es tampoco el que pesa en la enseñanza de los saberes culturales que se imparten en las instituciones educativas. Ni en la formación ni en la enseñanza parece gravitar la conciencia de educar para la vida socio-natural, no es la luz concienencial la que irradia y conecta estos dos procesos. No parece ser característica de la formación docente que transcurre en las escuelas normales y facultades de educación promover *habitando* las formaciones y enseñanzas que eduquen, es decir vivenciando con los agentes en formación prácticas de

enseñar educando, de *comprender edificando*, por las cuales el docente devenga como genuino educador, quien a su vez interviene para que el estudiante haga lo propio como educando.

Como se ha mencionado, habrá sin duda momentos de la formación en los que no sólo se presentan reflexiones y estrategias, modelos y enfoques para la apropiación de conocimientos y la promoción de valores y actitudes que permitan formar los estudiantes que demanda el mundo que les corresponda vivir, sino otros que discutan tales educaciones; así mismo, habrá quienes insistan en la importancia de que el profesor potencie en sus estudiantes la formación de conciencia plena, y otros más que inviten a éste seguir los caminos "únicos" del adoctrinamiento, intentando convergerlos con argumentos "incontrastables" y recomendando o imponiendo lecturas que refuercen sus convicciones.

Frente a este panorama asimétrico de las comprensiones o incomprensiones en torno a la educación, sería deseable propiciar espacios para reflexionar serena, generativamente sobre el sentido y significado de la educación, así como sobre la responsabilidad ética que ello entraña, y a partir de ahí desarrollar los procesos que correspondan -- en vía de ejemplo la autorreflexión --, de frente a reorientar, de acuerdo a las circunstancias, la acción educativa por el orbe que le permita Ser, devenir obra de vida.

4. A modo de conclusión

Es necesario reconocer que los procesos educativos, entre otros enseñar, aprender, conocer y educar, constituyen un complejo interrelacionado, y que además, la función de educar, es decir de promover conciencia de vida, representa el núcleo de la educación, por el cual ésta se resignifica como acto conciente, por y para la vida.

Siendo así, cada proceso habría de tributar a la significación educativa, ligado a la función

de educar. Ello quiere significar también que el sentido originario de procesos educativos como la enseñanza, no descansaría en el conocimiento sino en la generación de oportunidades y capacidades para la adquisición del mismo y de otras dotaciones, participando en lo posible en el uso presencial de todos estos equipajes, por y para la vida. De este modo la enseñanza constituiría un espacio deseante, visceral desde el cual se participa con conciencia en la satisfacción del deseo entrañable de poner las adquisiciones en favor del otro y de lo otro del entramado de la vida.

Ello marca la diferencia y la necesidad de fusión entre profesor y educador, su confluencia en el acto mágico, entrañable de enseñar educando, de promover las comprensiones Para Ser, las dotaciones que edifiquen, que resignifiquen la educación como acción obradora de vida.

En síntesis, todas las formaciones, desde las pedagógicas que equipan a los docentes, pasando por las educativas que se gestionan a través de la enseñanza en la escuela, habrían de configurar *partos pedagógicos*, escenarios a través de los cuales se *enseñe educando*, se comprenda edificando, se inicie o potencie el sentido originario de la educación y de todo proyecto de vida particular o común, que es tejer la existencia socio-natural.

Referencias bibliográficas

- Arboleda, J. C. (2000). *Mapas cognitivos. Lectoescritura, aprendizajes y desarrollo del pensamiento*. Editorial Penser.
- (2003). *Guías formativas. Planeación por comprensiones y proyectos de vida*. Editorial Lei - Penser.
- (2005). *Estrategias para la comprensión significativa*. Editorial Magisterio.
- (2007). *Metodología del aprendizaje por competencias y proyectos de vida*.

- (2007). *Modelos pedagógicos flexibles*. Corporación Universitaria Autónoma de Occidente- Editorial Penser
- (2010). *Competencias pedagógicas*. Editorial Redipe.
- (2014). *La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora*. Revista de educación y pensamiento no. 21.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>
- (2020). *Hacia una didáctica comprensivo edificadora*. En: A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una didáctica humanista* (pp. 389-460). Madrid: -UNED- Redipe.
- Arboleda. J.C.-Gil,M.G. (2022): *La ética frente al otro como aprendizaje. Importancia de Lévinas en la educación*. bol.redipe, 11(10): <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1891>
- Arboleda, J. C. (2025). *De las prácticas formativas interónomas*. Revista Boletín Redipe 13/09: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2160>
- (2025). *Educar para ser ótricos*. Revista Boletín Redipe: 14/2:
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2206>
- (2025). *De la educación para sí, a la educación para ser*
- Sometimiento de la pedagogía y la didáctica al orden del Sí*. Revista Boletín Redipe: 14/3: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2222>
- 2005). *La realidad educativa frente al ser de la educación*. Ed. Revista Redipe, 14/4 <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2232>
- (2005). *La comprensión como forma de vida*. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2242>
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros* (Valencia, Pretextos).
- Ortega R., P. (2025). *El sentido de la vida en la ética y antropología de Levinas*. Revista Boletín Redipe, Vol 14/2 <https://revista.redipe.org/index.php/1/issue/view/137>
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, D. F.: Siglo XXI editores.
- Touriñan, J. M. (2018). *Concepto de Educación y Conocimiento de la Educación* The Concept of Education and the Knowledge of Education. Editorial Redipe
- Weis, Eduardo (2005). *Hermenéutica crítica. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica*. En Paideia, Revista UPN, 1/1: <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Otros/EWHermeneutica19832004.pdf>