

# El rol de la esperanza en la educación a partir de Gabriel Marcel

The role of hope in education from Gabriel Marcel

Andrés Nicolás Rodríguez <sup>1</sup>

**Resumen:** El filósofo y dramaturgo Gabriel Marcel reflexiona sobre la esperanza como fruto de una experiencia de comunión interpersonal que abre al hombre renovados horizontes de sentido. A partir de sus aportes, en este artículo, se pondrá de manifiesto el rol fundamental de la esperanza como dinamismo intrínseco de la relación pedagógica, la cual se revela como recíproco alumbramiento de educador y educando, en un progresivo despertar a la plenitud intersubjetiva.

**Palabras clave:** esperanza, educación, intersubjetividad, vocación

**Abstract:** The philosopher and playwright Gabriel Marcel reflects on hope as the fruit of an experience of interpersonal communion that opens to man renewed horizons of meaning. From his contributions, in this article, the fundamental role of hope will be highlighted as an intrinsic dynamism of the pedagogical relationship, which is revealed as a reciprocal birth of educator and learner, in a progressive awakening to intersubjective fullness.

**Keywords:** hope, education, intersubjectivity, vocation

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación. Bachiller Eclesiástico en Teología. Profesor en Filosofía y Profesor en Ciencias Sagradas. Docente en el Instituto Superior Particular Incorporado n° 4062 "San Juan de Ávila". Santa Fe de la Vera Cruz, Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: andresnicolas\_rodriguez@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2273-3383>

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, N° 43, abril-septiembre 2024. Pág. 166-186.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)10](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)10) / Recibido: 19/07/2023 / Aprobado: 18/11/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

## Introducción

Para el filósofo y dramaturgo francés Gabriel Marcel (1889-1973), la esperanza implica, fundamentalmente, una íntima experiencia de comunión, en la cual la recíproca afirmación intersubjetiva se vivencia como germen de una plenitud eterna, que responde a la exigencia de sentido más profunda del hombre. Precisamente, en su obra *Homo viator*, nos dejó la formulación más completa sobre lo que comprende por esperanza:

La esperanza es esencialmente, se podría decir, la disponibilidad de un alma tan profundamente comprometida en una experiencia de comunión como para llevar a cabo el acto que trasciende la oposición entre el querer y el conocer, mediante el cual ella afirma la perennidad viviente de la cual esta experiencia le ofrece, a la vez, la prenda y las primicias. (Marcel, 2005, p. 79)

De este modo, al desarrollar la concepción marceliana de la esperanza como experiencia de comunión, podemos reconocer su rol esencial como alimento de la relación pedagógica. Como afirma Cañas Fernández (1998, p. 247): "Marcel cree en el hombre y en sus posibilidades de regeneración más allá de lo razonable. Precisamente ésa es la capacidad de regeneración que llamamos esperanza y que [...] constituye el eje central de todo su pensamiento filosófico". De tal manera que toda la antropología de Marcel (1969, p. 100) se encuentra animada y orientada por la esperanza y llega a afirmar: "el alma no existe sino gracias a la esperanza. La esperanza es quizá la materia de que está hecha nuestra alma".

En efecto, si bien Marcel no desarrolló de un modo directo la cuestión educativa, sus reflexiones antropológicas pueden ayudarnos, en gran medida, a revalorizar la educación como experiencia de comunión interpersonal que alimenta la esperanza. Al no tener propiamente una definición por parte del pensador francés de lo que implica la relación pedagógica, tomamos la que nos aportan Bárcena y Mèlich (2000), quienes asumen una perspectiva antropológica similar, inspirados por la filosofía de Emmanuel Levinas:

La relación pedagógica implica un espacio de alteridad en el que el otro (el discípulo, el aprendiz) es una y otra vez acogido hospitalariamente por el maestro. Se trata, por tanto, de una relación de aprendizaje basada en la fecundidad, en aquello cuya primera vocación es el acogimiento de lo que va a nacer, de la radical novedad [...] entonces lo que debe guiar al maestro es una idea directriz que es esencial: aquella que funda una imagen del aprendiz como un sujeto en constante porvenir. La "acogida", el lenguaje de la "hospitalidad", es el lenguaje ético por excelencia. (p. 159)

En tal sentido, ya en una primera visualización, constatamos la concordancia de esta comprensión de la relación pedagógica como alteridad y hospitalidad, con la definición marceliana de esperanza como experiencia de intersubjetividad y disponibilidad.

### **1. Intersubjetividad educativa: el alumbramiento de la esperanza**

Para Marcel, la esperanza se revela como el florecimiento de la intersubjetividad, que consume nuestra exigencia profunda de trascendencia y de sentido. Así, desde esta comprensión integral del encuentro interpersonal, podremos revalorizar e iluminar la relación pedagógica. En primer lugar, es importante destacar que el acontecimiento educativo implica, esencialmente, un encuentro intersubjetivo por el cual se establece un verdadero vínculo interpersonal, el cual busca promover el crecimiento y el desarrollo pleno de las nuevas generaciones. Como afirma Giussani, en su libro *El riesgo educativo* (2005, p. 78): "La novedad viene siempre del encuentro con el otro; es la regla con la que ha nacido la vida: existimos porque otros nos han dado vida [...] el otro es esencial para que mi existencia se desarrolle". De tal manera que la calidad de la educación está íntimamente relacionada con la riqueza de la relación pedagógica que se logra establecer. En este sentido Giussani también afirma: "La verificación humana de la educación sólo puede realizarse [...] dentro de una trama comunitaria" (2005, p. 102). Y más adelante agrega:

La educación confirma y desarrolla el corazón del hombre, en cuanto la conciencia del yo vive como exigencia esencial de una totalidad [...] cuando el yo se encuentra ante un tú pronunciado con plena conciencia: nada induce más a la veneración, a la devoción, que el hecho de decir "tú" de modo consciente, verdadero de la verdad toda de mí mismo [...] Por esto la educación resulta [...] introducción a la totalidad de lo real. (2005, pp. 113-114)

En este sentido, Marcel (2002, pp. 164-165) insiste en que la intersubjetividad implica un verdadero acercamiento ontológico, desde el reconocimiento del otro como un tú, con el cual se logra avanzar en un viaje mágico, que nos permite trascender nuestro yo autorreferencial y que enciende, en nuestro interior, una chispa espiritual, iniciadora de la dinámica ascendente del amor.

Constatamos así, de qué modo la intersubjetividad y la itinerancia, condiciones antropológicas fundamentales, están llamadas a converger y desarrollarse plenamente en un acompañamiento educativo integral; que ayude a dinamizar lo que Marcel llama la gestación continua después del nacimiento, el cual, en verdad, no es más que un pre-nacimiento (2002, p. 265). Vemos así de qué manera nuestro autor, con resonancias socráticas, comprende la labor educativa como un continuo alumbramiento: no solo por la luminosa experiencia del encuentro interpersonal, sino también porque, de ese modo, se va dando a luz la verdadera novedad humana. También, insistirá en la importancia de que los educadores llamen por su nombre a los alumnos, ya que el nombre propio se encuentra enraizado en el ser y pone de manifiesto la dignidad profunda de cada persona. De tal manera que "es inadmisibles suprimir la sustantivación del otro, funcionalizándolo completamente, a tal punto de reducirlo a un mero número" (pp. 244-245). Respecto a esto sintetiza Blázquez Carmona (1988):

Si yo trato al otro como a un "él", lo problematizo, lo degrado al convertirlo en un dato que no cuenta para mí. Precisamente aquí está la raíz de la traición del racionalismo, en que no tiene en cuenta suficientemente el

mundo de lo concreto [...] el mundo se convierte en un mundo deshumanizado, despojado de significaciones y valores; por eso el mundo del racionalismo es de una abrumadora tristeza. (p. 141).

Precisamente, a esta degradación conduce, según Marcel, la actitud del especialista, el cual categoriza y clasifica casos particulares, que se limita a ser un mero etiquetador. De este modo, se traiciona el vínculo intersubjetivo, ya que el amor verdadero implica afirmar al ser amado, en su unicidad y libertad, y no terminar objetivándolo, negando así su inalienable dignidad (p. 266). Al respecto Urabayen Pérez (2001) agrega:

El amor es, según Marcel, un conocimiento adecuado del ser amado porque es un conocimiento no objetivo que renuncia a toda explicación exhaustiva. No es un conocimiento de la esencia del amado, ya que no se dirige a lo que es en sí el ser amado, sino a todas las posibilidades de crecimiento de la que éste goza. El amor se dirige a lo que hay de único en el ser amado, con la esperanza de obtener una respuesta de su parte. (Urabayen Pérez, 2001, p. 179).

Podemos descubrir así la concordancia del planteo marceliano con la crítica de Paulo Freire (2021) a la concepción *bancaria* de la educación<sup>2</sup>.

En este sentido, según el pensamiento de Marcel, no es posible la verdadera comunicación sin una comunión intersubjetiva que la sustente (2002 p. 185)<sup>3</sup>. Consideramos que esto es esencial a la hora de comprender la relación pedagógica, ya que el amor es la condición necesaria de todo lenguaje realmente humano. Para nuestro autor, el indicador que nos permite reconocer que una realidad es humana o no es justamente cuán impregnada esté por el amor (Marcel, 1956, p. 52). De esta manera, el verdadero encuentro interpersonal goza de un valor espiritual inestimable, enraizado en el ser, cuya profundidad no logra escrutar un mero análisis psicológico (1956, p. 66)<sup>4</sup>. Así, reconociendo la importancia fundamental del encuentro, descubrimos el carácter esencialmente misterioso de la relación

<sup>2</sup> La educación bancaria, para Freire (2021, p. 75), implica "referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien configurado o, en su defecto, hablar o disertar sobre algo ajeno por completo a la experiencia existencial de los educandos", de tal manera que al educador solo le corresponde "llenar a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido".

<sup>3</sup> Así lo pone de manifiesto también el pedagogo español Francesc Torralba (2016, pp. 35-36): "La tesis de la intersubjetividad, que ha sido puesta de relieve en la filosofía contemporánea [...] tiene una clara implicación en la educación y en la lógica del sentido. Resulta imposible pensar la educación desvinculada de la relación interpersonal, como también resulta imposible comunicar sentido de un modo impersonal. Tanto la educación plena y auténtica, como la lógica del sentido, sólo pueden encauzarse a través de personas, en el seno de la intersubjetividad".

<sup>4</sup> En su autobiografía, rememorando los encuentros más significativos que marcaron su itinerario vital, Marcel (2012, p. 161) afirma: "Cuando pienso en los encuentros que han sido decisivos en mi vida [...] todo parece haber ocurrido como si estos encuentros hubieran sido suscitados desde lo que se presenta a nosotros como futuro. Pero esta finalidad ¿no nos obliga a romper los esquemas de la representación cronológica de los que normalmente permanecemos prisioneros?".

interpersonal, la cual, para Marcel, no se puede reducir a lo problematizable, y "no depende de un saber hacer cuyos procedimientos podrían determinarse de una vez para siempre" (Marcel, 2012, p. 161). Consideramos que esta acentuación marceliana es especialmente significativa para el abordaje integral del acontecer educativo, de tal manera que no se traicione, con análisis reduccionistas y superficiales, la raigambre ontológica de la existencia humana y la riqueza insondable de la intersubjetividad.

Por otro lado, para nuestro autor, es esencial al amor tanto la reciprocidad (Marcel, 2004, p. 258), como el respeto a la libertad y a los ritmos vitales del otro, lo cual exige confiar pacientemente en un proceso de crecimiento que siempre puede sorprendernos (Marcel, 2005, p. 51)<sup>5</sup>. De este modo, es necesaria "cierta pluralización temporal de sí [que] se opone radicalmente al acto por el cual desespero del otro, declarando que no es bueno para nada o que jamás comprenderá nada, o que es incurable" (p. 52). Esta relación de verdadera intersubjetividad que favorece la esperanza implica, según Marcel, un respeto de la cadencia vital propia del otro que posibilita su desarrollo creativo y renovador (p. 52). Las resonancias educativas de estas afirmaciones son evidentes: solo si el educador logra simpatizar y *maridarse* con el devenir interior del educando (Marcel, 1957, p. 326), el acompañamiento pedagógico puede ser significativo y transformador, lo que favorece el alumbramiento de la esperanza.

En este sentido, las reflexiones marcelianas sobre la paternidad son especialmente reveladoras. El padre de familia no debe pretender crear o modelar totalmente a su hijo, sino que debe poder decirle: "deseo permitirte devenir lo que tú eres y que precisamente es independiente de lo que yo soy, lo que reconoceré cada vez más profundamente cuanto mejor haya calibrado mi insuficiencia, mi imperfección" (Marcel, 1959, p. 76, citado por Urabayen Pérez, 2001, p. 210). A su vez, abordando la temática de la adopción, Marcel (2012, p. 100) desde su experiencia personal, afirma comprenderla como una especie de *injerto espiritual*, testimonio de ese misterioso entrelazamiento de naturaleza, libertad y gracia, que constituye la dinámica histórica.

Ciertamente, una de las características de la intersubjetividad educativa es el deseo de compartir un descubrimiento personal, cuya riqueza espiritual apasiona al educador, de tal manera que busca contagiar al educando su mismo entusiasmo<sup>6</sup>. Esto implica que las búsquedas personales de sentido, tanto del educador como del educando, no concluyen con una respuesta abstracta de manual, sino que se dinamizan recíprocamente y descubren juntos nuevos horizontes que se

---

<sup>5</sup> "La intersubjetividad favorece la libertad porque promueve la apertura de uno mismo. Cuanto más se ama a un ser y más se espera de él, más se facilita su crecimiento y su transformación, y más se transforma y libera uno mismo" (Urabayen Pérez, 2001, p. 249).

<sup>6</sup> Al concluir su autobiografía, Marcel (2012, p. 220) afirma: "Lo que me siento obligado al menos a declarar es el amor ardiente que en todos los períodos de mi vida he tenido por la belleza sensible, y también el hecho de que siempre me ha oprimido la necesidad de compartir con un ser querido lo que tan maravillosamente se me había dado, como si ese don no fuera enteramente efectivo sino en y por el hecho de compartirlo".

renuevan sin cesar<sup>7</sup>. En este sentido, Marcel (2012) llega a reconocer el desengaño que ha sufrido, en diversas circunstancias de su vida, al no ser correspondido en este intento de comunicación creativa:

Era la relación íntima entre mí y esa melodía, ese poema o ese paisaje la que se me presentaba como alterada por el hecho de que el otro se hubiera mostrado indigno de reconocer su calidad, en mi opinión, única, irremplazable. Y por supuesto, mi relación con ese otro se veía también afectada. (pp. 20-21)

Con este testimonio, no solo constatamos el deseo de nuestro autor de asociar a los demás a sus búsquedas y descubrimientos, sino que también se pone de manifiesto la relación triádica que se revela en todo verdadero acontecimiento dialógico. Este, para Marcel, se fundamenta en una *nostridad* que posibilita la comunión intersubjetiva, pero que también expresa la participación que nos vincula al ser, al mundo y a Dios (Grassi, 2014, pp. 245-246). Esta unidad originaria del nosotros, latente en lo íntimo de todo encuentro interpersonal, evita que objetivemos y cosifiquemos al tú, reduciéndolo a un mero él (p. 247). Por otro lado, para poder aproximarnos a la comprensión de este elemento intersubjetivo, el cual no puede ser totalmente designado, Marcel (2002) hace referencia a sus experiencias en la improvisación musical, la cual le permitió vislumbrar una comunicación viviente que anima el entramado de relaciones constitutivo de la realidad (p. 210). Este substrato de unidad supra personal es un orden de fondo musical que nos constituye como personas (pp. 166-167)<sup>8</sup>. Además, los vínculos intersubjetivos, que le dan sabor a

<sup>7</sup> En este sentido, es significativo el análisis que realiza el pensador italiano Massimo Recalcati (2019) en su libro *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Al comentar el gesto de Sócrates en *El banquete* (el cual aclara a su discípulo Agatón que no debe pretender recibir pasivamente todo el saber de su maestro, sino que es necesario que despliegue plenamente su proceso personal de búsqueda), Recalcati agrega: "Al querer poseer el saber de Sócrates, Agatón [...] no asume la verdad del saber, es decir, el hecho de que ningún saber es capaz de decir la verdad [...] el saber del maestro nunca es lo que colma la carencia, sino más bien lo que la preserva". De este modo el maestro emerge como un "amante del saber y no como un objeto amado, como aquél que desea la verdad y no como el que la ostenta [...] El aprendizaje no se realiza por trasvase de una copa llena a otra vacía, porque el modelo en el que se cimienta no es jamás el de un vacío que ha de llenarse -las cabezas vacías de los alumnos en cuyo interior debe verterse el cemento del saber-, sino el de un vacío que ha de abrirse. Al negarse a encarnar el saber [...] la función del maestro es la de hacer fructífero este vacío" (pp. 50-54).

<sup>8</sup> En este sentido, es significativo el final de su obra teatral *Le quatuor en Fa dièse*, en la cual, a partir de una reconciliación interpersonal, se manifiesta el misterio de la intersubjetividad como participación profunda de carácter musical. Claire afirmara: "Tú... él... ¿Dónde comienza una personalidad? [...] ¿No crees que cada uno de nosotros se prolonga en todo lo que evoca?" (Marcel, 1920, pp. 188-189). Y Marcel (2004, p. 43) comentará más tarde en su obra *De la negación a la invocación*: "Lo que se revela aquí a mis protagonistas en una especie de relámpago que tal vez no sobreviva es, más allá de los sistemas cerrados donde el juicio nos incomunica, una especie de indistinción fecunda en la cual los seres se comunican, en la cual están dentro y en el acto mismo de comunicación. Pero aquí, como anteriormente, el motivo de la libertad debe mostrarse a plena luz. Esta indistinción del tú y del yo, del tú y del él, no es un elemento neutro en el cual debíamos perdernos y abdicar, sino más bien una especie de medio vital del alma de donde ella extrae su fuerza, donde se renueva sintiéndose. Como hasta ahora, lo que debe ejercerse es una voluntad de participación como única vía para salvarnos de la confusión pura".

nuestra vida, señalan, a su vez, según nuestro autor, "hacia una personalidad situada más allá de nuestras perspectivas cotidianas [de tal manera que la misma vida cotidiana se convierte en] el espejo en que el infinito se refleja"<sup>9</sup> (Marcel, 2004, p. 157).

La comprensión marceliana del diálogo interpersonal implica así el reconocimiento de que este solo puede desarrollarse en una *atmósfera de auténtica intimidad*, la cual ayuda a explicitar el carácter fundamentalmente intersubjetivo de la persona humana (Marcel, 2002, p. 167). En este sentido, Arroyo del Castillo (1957, p. 125) al desarrollar su estudio sobre la comunicación docente a partir de las reflexiones marcelianas, insistirá en que la labor educativa implica un diálogo fecundo, que se convierte en una orientación vital que favorece que el educando se conozca a sí mismo y la realidad, y que aprenda a saborear plenamente su vida. De tal modo que sólo se puede educar verdaderamente si se alcanza este nivel de íntima y sincera comunicación.

Para Marcel (1957, p. 141), "toda vida espiritual es esencialmente un diálogo", el cual se fundamenta en una comprensión de la existencia como participación (Blázquez Carmona, 1988, p. 112)<sup>10</sup>. De este modo, el diálogo, más que una transmisión de verdades embalsamadas, es comunión en la verdad viva de la intersubjetividad (p. 156). Por otro lado, en su autobiografía, Marcel (2012, p. 40) reconoce no solo su temprana atracción por el diálogo, en su condición de hijo único, sino también su insuficiencia, el cual se encuentra como imantado por el presentimiento de un más allá que nos atrae con la melodía eterna del amor.

A su vez, ya desde su experiencia en el servicio de la Cruz Roja durante la Gran Guerra, que implicó innumerables entrevistas en búsqueda de alguna luz de verdad sobre los desaparecidos, Marcel fue asumiendo progresivamente para su reflexión un procedimiento socrático que avanza mediante preguntas y respuestas (Cañas Fernández, 1998, pp. 123 y 135). Esto no es solo una opción metodológica, meramente pragmática, sino que el preguntar se transforma en una experiencia de trascendencia que manifiesta nuestra participación en una intersubjetividad constitutiva (Prini, 1963, p. 101). De tal modo que, según nuestro autor, las preguntas ligadas al misterio, en el cual estamos comprometidos, son inagotables y se renuevan constantemente, ya que la comunión profunda que nos constituye no se puede reducir a una mera solución: "Lo metaproblemático es una participación que funda mi realidad de sujeto (no nos pertenecemos a nosotros mismos), y [...] si es real, no puede ser una solución; si no cesaría de ser [...] una realidad trascendente" (Marcel, 1969, p. 141). Así, el preguntar tiene un estatuto ontológico, que refiere al ser que nos constituye, y no apela a una solución inmanente, sino que se abre como invocación hacia el misterio de un encuentro

---

<sup>9</sup> Esta expresión es un fragmento de una cita que hace Marcel del novelista inglés E.M. Forster, la cual reconoce como una síntesis muy elocuente de toda su búsqueda filosófica.

<sup>10</sup> "El diálogo es la puesta en acto de la tensión en que consiste siempre la existencia, la vida del hombre; dado que cabe, por desgracia, vivir en tono menor, apagadamente, decaídamente" (García-Baró, 2005, p. 20, citado por Cantero Tovar, 2015, p. 105).

que trasciende cualquier explicación<sup>11</sup>. Según Marcel, esto lo comprende especialmente el pensador existencial, para el cual los interrogantes que dinamizan su reflexión no son ajenos a su misma vida, sino que se encuentra personalmente involucrado en ellos (Blázquez Carmona, 1988, p. 110)<sup>12</sup>. En este sentido, solo es posible un verdadero diálogo y una verdadera educación, donde hay apertura personal a lo universal, que es *el espíritu, y el espíritu es amor* (Marcel, 1955b, p. 13). Algo imposible en el marco de una masificación tecnocrática:

Las masas son lo humano degradado, son un estado degradado de lo humano. No tratemos de persuadirnos de que una educación de las masas es posible: hay ahí una contradicción en los términos. Sólo el individuo, o más exactamente la persona, es educable. Fuera de eso no cabe sino un amaestramiento. (Marcel, 1955b, p. 13)

Por otro lado, el arte del diálogo exige, para nuestro autor, no solo una delicada capacidad de escucha, sino también la apertura suficiente para generar la confianza y la intimidad necesarias (Cañas Fernández, 1998, p. 125). El diálogo, como dinámica intersubjetiva, exige, para Marcel, la apertura a la imprevisibilidad propia del encuentro personal, lleno de sorpresas reveladoras (Marcel, 2012, p. 87). Además, en la medida en que se vive en plenitud la intersubjetividad, se revela y se muestra (no se demuestra) la existencia personal, la cual eclosiona, rompe el capullo y hace presente la atracción profunda que ejerce en nosotros ese "mundo bienaventurado de la creencia, en el que el ser y el pensamiento forman una unidad" (Marcel, 2012, p. 68). Vemos así que el diálogo vivido como intersubjetividad, según Marcel, nos constituye y plenifica nuestra identidad personal. Y, de este modo, se comprende con más claridad la íntima relación, en el pensamiento marceliano, entre la comunión misteriosa que nos fundamenta y la apertura creyente a la trascendencia:

No creemos verdaderamente sino en lo que amamos; ahora bien, amar a un ser es tener con ese ser ligaduras vitales; el hombre que no cree en nada, el hombre que no ama nada, es en realidad el hombre sin ligaduras. Pero tal hombre no puede existir. La existencia sin ligaduras no es pensable,

<sup>11</sup> Para Marcel (1956, pp. 68-69), la originalidad más profunda del hombre consiste, precisamente, no solo en poder "preguntar por la naturaleza de las cosas", sino también en "interrogarse sobre su propia esencia", situándose así "más allá de las respuestas inevitablemente parciales en que podría concluir esta interrogación". De este modo, nuestro autor, sin discutir los resultados logrados por las ciencias particulares, afirma: "Sólo debemos reconocer que, si sabemos más cosas sobre el hombre, estamos cada vez menos claros sobre su esencia. Hasta me preguntaría si esta profusión de conocimientos particulares en definitiva no es cegadora. Con ello quiero decir que parece excluir la posibilidad de esa respuesta una y simple, en suma, de esa luz a la que algo en nosotros aspira invenciblemente". Análogamente, agregamos, podríamos decir lo mismo del abordaje reflexivo del acontecimiento educativo.

<sup>12</sup> "El verdadero problema metafísico es ¿qué soy yo?, que [...] es la pregunta radical hacia la que remiten todas las demás preguntas posibles. ¿Y no es acaso la pregunta por el ser que soy, la más socrática de todas? ¿y no es ésta la que convierte en preguntas todas las demás preguntas posibles? ¿y no es la que convierte la vida en pregunta?" (Cantero Tovar, 2015, p. 101).



es imposible [...] cuando ha desaparecido no solamente la creencia en su sentido pleno, la creencia en Dios, sino la creencia en el prójimo, quizá se pudiera decir la creencia en la vida [...] ¿Qué es el tejido de un hombre que no cree ya en nada? ¿A qué presta atención ese hombre? Diré crudamente: a sí mismo. (Marcel, 1955b, pp. 53-54)

## **2. El neosocratismismo cristiano**

Por otra parte, Marcel rechazó cualquier encasillamiento de su pensamiento en las diversas escuelas filosóficas de su tiempo e insistió, en reiteradas ocasiones, en que su reflexión asumió las características de un neosocratismismo cristiano<sup>13</sup>. En primer lugar, la metodología socrática implica responder a la inquietud metafísica que nos constituye por medio de una reflexión interrogativa que asume el mismo preguntar como pulso de un diálogo transformador. Como afirma Miguel García-Baró:

Volverlo todo en la vida pregunta es la obra máxima del hombre, y así es como el socrático entiende la filosofía. Nadie puede hacer por sí mismo y por los demás algo superior a conseguir que la vida entera, todas las vidas enteras, siempre se vuelvan preguntas; todos los instantes, pues, estímulos, signos. El hombre entero, signo y movimiento. (2005, p. 21, citado por Cantero Tovar, 2015, p. 101)

Desde esta perspectiva socrática, no solo se descubre la novedad que resplandece en toda comunicación fundada en la intersubjetividad, sino que también se manifiesta que el retorno al prójimo es condición necesaria de la aproximación al misterio ontológico. Por el contrario, la dinámica tecnocrática, según Marcel (1955b, p. 207), hace abstracción del prójimo y termina negándolo, hundiéndonos en una profunda oscuridad donde ya no diferenciamos el ser del no-ser. Asimismo, este reconocimiento de la dignidad personal del otro, por medio de un diálogo liberador, llega a su plenitud para nuestro autor, cuando se convierte en una verdadera mayéutica cristiana que, al tratar al otro como hijo de Dios, despierta en él la conciencia de su filiación divina. De este modo, se reconoce, a partir del testimonio del amor humano, la sagrada presencia de Dios que, precisamente así, es evocado en su vida (Marcel, 2005, p. 172). Este alumbramiento pleno de lo humano, que Marcel nos describe, nunca puede desarrollarse si no es a partir del encuentro significativo con los demás, como fruto de un diálogo liberador y transformador. De tal manera que, sin alteridad ni comunión, no es posible ninguna verdadera mayéutica.

---

<sup>13</sup> Así lo explica el mismo Marcel (1956, p. 67) en su obra *El hombre problemático*: "A partir de la interrogación del hombre por sí mismo o de lo que algunos llaman el pensamiento interrogativo, y únicamente a partir de allí, la reflexión puede progresar [...] con ese espíritu, y oponiéndome a los que han tratado artificialmente de integrarme en lo que ellos llaman existencialismo, declaré que la expresión neosocratismismo parecía convenir mucho mejor al camino, a veces vacilante, que emprendí desde la época en que empecé a pensar por mi cuenta. El pensamiento interrogativo se opone en última instancia a todo lo que se presenta como aserción [...] o pretenderse sin réplica".

En este sentido, es destacable la consonancia del pensamiento y de la metodología de Marcel con algunas de las reflexiones pedagógicas del pensador brasileño Paulo Freire (1921-1997). Si bien las perspectivas y matrices de pensamiento son distintas, los dos autores reconocen la importancia de la esperanza y del diálogo y encuentran una fuente común de inspiración en el cristianismo. Para Freire, es necesario promover una pedagogía de la pregunta, al modo de la mayéutica socrática, que favorezca el desarrollo integral del hombre nuevo, por medio del parto doloroso de la liberación (Freire, 2021, p. 45)<sup>14</sup>. Esta verdadera *pedagogía del oprimido* busca restaurar, según el educador brasileño, la intersubjetividad herida por diversas situaciones enquistadas de injusticia social (p. 52). Así, la verdadera educación liberadora solo se realiza en la medida en que se despliegan las dinámicas creadoras del diálogo, sostenidas en un compromiso esperanzado<sup>15</sup>. De tal modo que, según Freire, no puede haber diálogo sin esperanza, ya que la dialogicidad se fundamenta en una profunda fe en los hombres, en su vocación a ser más, que se encuentra enraizada precisamente en la misma esperanza<sup>16</sup>. El diálogo es, en definitiva, el *encuentro de los hombres para ser más*, el cual jamás puede acontecer si reina la desesperanza. Por otro lado, para el pedagogo brasileño, la esperanza pone de manifiesto la búsqueda que nos constituye, fruto de nuestra condición de inacabamiento. Búsqueda que solo podrá desarrollarse en comunión con los demás hombres (p. 109). Vemos así la similitud con las reflexiones marcelianas sobre la esperanza, que hacen referencia a la itinerancia y a la intersubjetividad como elementos constitutivos de nuestra condición. En este sentido, se expresará también Torralba (2016, p. 104), quien insiste sobre el carácter socrático del diálogo educativo:

La mayéutica, no es en realidad más que el arte de la investigación en común. El hombre no puede por sí solo llegar a ponerse en claro consigo mismo. La investigación que le concierne no puede empezar y acabar en el recinto cerrado de su subjetividad; por el contrario, sólo puede ser fruto de un diálogo continuo con los demás, tanto como consigo mismo [...] La pedagogía y la transmisión del sentido no es monológica sino dialógica. El educador debe ayudar al educando a hallar su lógica del sentido. Su función es de acompañante, como la comadrona de Sócrates.

<sup>14</sup> Marcel hará referencia al hombre nuevo, sin ninguna connotación marxista, cuando introduzca los testimonios de auténticas transformaciones personales, en el libro *Un cambio de esperanza* (1958, pp. 11-12): "Para mis amigos (del Rearme Moral) la experiencia fundamental es la del cambio, no sólo interior sino radical, de la persona [...] a partir de ese momento [...] llego a ser realmente un hombre nuevo".

<sup>15</sup> En su libro *Pedagogía de la esperanza*, Freire (2018, p. 25) insistirá en la necesidad de educar la esperanza y en la importancia de la práctica para que la esperanza, como necesidad ontológica, se vuelva historia concreta: "Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación".

<sup>16</sup> En otra parte de su famosa obra *Pedagogía del oprimido* Freire (2021, p. 81) afirmará que "los hombres son seres de la búsqueda [y que] su vocación ontológica es humanizarse". Además, insistirá en que el verdadero educador debe dejar impregnar su acompañamiento pedagógico por una profunda creencia en los hombres, en su poder creador.

Volviendo a Marcel, desarrollaremos su comprensión específicamente cristiana del neosocratismo como dinamismo animado por la fe, teniendo en cuenta que, para nuestro autor, la verdadera creencia no se reduce a una opción superficial y pasajera, sino que se manifiesta como un modo de ser, una modificación ontológica (Marcel, 1957, p. 156). En tal sentido, el pensador francés se considera un verdadero *filósofo del umbral* que acompaña al hombre contemporáneo en su vacilante peregrinar hasta el atrio mismo de la experiencia religiosa (Marcel, 2005, p. 312). A su vez, Marcel se reconocerá como "un filósofo del umbral, con los ojos más vueltos a los incrédulos que a los creyentes" (Davy, 1963, p. 55, citado por Cañas Fernández, 1998, p. 83). Podemos reconocer así, en su antropología, una articulación fundamental entre el destino inmortal del hombre y su dignidad inalienable: "Si la muerte es una realidad última, el valor se aniquila en el escándalo puro, la realidad está como golpeada en el corazón [se fractura] en su núcleo la misma comunión humana [e, incluso] el valor no puede ser pensado como realidad" (p. 163). Asimismo, en las reflexiones marcelianas, la muerte y la vida están íntimamente unidas y mutuamente referidas, de tal forma que la muerte debería ir madurando a lo largo del propio itinerario vital (p. 241). Así, es esencial en esta comprensión la referencia a la resurrección, ya que la misma vida es, para nuestro autor, *muerte y resurrección perpetua* (p. 188).

De esta manera, descubrimos la perspectiva trascendente que adquiere la mayéutica que nos propone Marcel: en última instancia, el alumbramiento de la novedad humana y la realización plena de la comunión ansiada se fundamentan en la Resurrección de Cristo, apoyo de toda fe y de toda esperanza (p. 294). De tal modo que nuestro autor llegará a afirmar: "El milagro cristiano se me presenta en la hora actual como punto de rejuvenecimiento absoluto. Y quizá como fuente eterna o permanente de todo rejuvenecimiento posible" (Marcel, 1969, p. 31). En este sentido, el pensador francés sostendrá que esta metafísica de la esperanza es inconcebible si no se reconoce su inspiración profundamente cristiana (Marcel, 1951, p. 78). Así, resurrección y esperanza están íntimamente ligadas entre sí, hasta el punto de llegar a identificarse. De este modo, para Marcel, la promesa de la resurrección se nos revela como "el alma de la historia [...] y se confunde con la esperanza" (p. 79).

Por otro lado, nos puede iluminar, a la hora de comprender lo que implica la mayéutica cristiana para Marcel, el relato de su experiencia personal de conversión, la cual dejó testimoniada en su segundo *Diario metafísico*:

Se acabaron las dudas. Dicha prodigiosa, esta mañana. Por primera vez he experimentado claramente lo que es la gracia. Palabras aterradoras éstas, pero así es. Finalmente he sido acorralado por el cristianismo y me hallo sumergido. ¡Bienaventurada sumersión! [...] Impresión de balbuceo..., es exactamente un nacimiento. Todo es de otro modo. (Marcel, 1969, p. 20)

Para concluir este apartado, es necesario subrayar, además, el carácter socialmente transformador que, para Marcel (2005), tiene la esperanza cristiana, la cual enciende en nosotros (al ritmo de la plegaria) la llama de esa *confianza fundamental* que hace a nuestro mundo habitable (p. 295). En este sentido, el Papa Benedicto XVI, en su encíclica *Spe salvi* (2007), afirma: "Los cristianos reconocen

que la sociedad actual no es su ideal; ellos pertenecen a una sociedad nueva, hacia la cual están en camino y que es anticipada en su peregrinación" (nº 4). De tal manera, que "la esperanza en sentido cristiano es siempre esperanza para los demás [...] Es también esperanza activa en el sentido de que mantenemos el mundo abierto a Dios. Sólo así permanece también como esperanza verdaderamente humana" (nº 34).

De este modo, el actuar concreto por el bien de los demás se convierte en auténtica esperanza en acto. Pero, a su vez, la misma necesita ser iluminada por aquella gran esperanza, trascendente y superior, que permanece más allá de cualquier fracaso:

Sólo la gran esperanza-certeza de que, a pesar de todas las frustraciones, mi vida personal y la historia en su conjunto están custodiadas por el poder indestructible del Amor y que, gracias al cual, tienen para él sentido e importancia, sólo una esperanza así puede en ese caso dar todavía ánimo para actuar y continuar. (Benedicto XVI, 2007, nº 35)

A su vez, el despertar de la conciencia filial anima y fortalece el compromiso fraterno, de tal manera que pueda ser superada la dramática situación de los desheredados, haciéndolos partícipes de la herencia espiritual que, muchas veces, les es negada (Marcel, 1955a, p. 72)<sup>17</sup>. En este sentido, al referirse a la urgencia de fomentar el desarrollo en las poblaciones marginadas, nuestro autor insistirá en la necesidad de que el espíritu que anime la labor educativa esté impregnado por la verdadera justicia, la cual se compromete con los cambios sociales de fondo y se realiza plenamente en el amor (Marcel, 1967, p. 62). Precisamente, en el próximo capítulo, desarrollaremos de qué manera el compromiso esperanzado, propio de la intersubjetividad, se manifiesta como un testimonio concreto de fidelidad creadora.

### **3. La vocación educadora: centinelas de la esperanza**

A partir del desarrollo del presente capítulo sobre la esperanza y la fidelidad creadora, podemos identificar diversos aportes del pensamiento de Marcel a la comprensión de la vocación educadora, como íntimamente animada por la esperanza. De tal manera, el educador se descubrirá llamado a ser centinela de ella, en medio de la noche de una cultura marcada por la angustia y el sinsentido. Precisamente, Marcel hará referencia a la educabilidad propia del hombre a partir de esta imagen de la luz: "La condición de un ser humano, sea quien sea, no es esencialmente diferente a la del artista que tiene un cierto mensaje que comunicar, una cierta llama que atizar y transmitir, a la manera de los lampadóforos de Lucrecio" (2005, p. 100). Así, desarrollaremos lo que implica comprender la vocación educativa como la de ser auténticos centinelas de la esperanza.

<sup>17</sup> "El cristianismo no traduce su esperanza escatológica por una disminución de su compromiso concreto frente a la historia terrestre, sino por una renovación de su espíritu en este mismo compromiso" (Moeller, 1960, pp. 301-302).

En este sentido, el entonces cardenal Bergoglio (2014), en sus mensajes a los educadores, nos ha dejado luminosas referencias sobre la educación como un esperanzado camino de pasión por lo humano: "Educar es en sí mismo un acto de esperanza, no sólo porque se educa para construir un futuro, apostando a él, sino porque el hecho mismo de educar está atravesado por ella" (p. 134). De tal manera, los educadores, con su misión cotidiana, reorientan nuestro caminar como pueblo a la luz de la señal redentora y salvadora de la esperanza (p. 134), participan de la novedad y la fuerza del Misterio Pascual, el cual le confiere un sentido y una motivación trascendente (p. 60). A su vez, Bergoglio (2015) agrega:

¿Qué otra cosa que la esperanza es la sustancia misma del empeño de todo educador? ¿Qué sentido tendría consagrar las propias fuerzas a algo cuyos resultados no se ven inmediatamente, si todos esos esfuerzos no estuvieran enhebrados por el hilo invisible pero solidísimo de la esperanza? [...] Educar es apostar y aportar al presente y al futuro. Y el futuro es regido por la esperanza (pp. 49-50).

Más adelante, el entonces cardenal Bergoglio insistirá también en la importancia de que la esperanza se encarne en testimonios luminosos concretos:

La esperanza sostiene sin ser vista muchas de las esperas humanas, que son a plazo fijo. La esperanza necesita legitimarse con mediaciones eficaces que la acrediten; son encarnaciones que ya introducen y concretan - aunque no agotan- los valores más altos. (Bergoglio, 2015, p. 65)

Por otro lado, sobre la itinerancia como dimensión esencial del hombre esperanzado Bergoglio (2014) afirmará:

Caminar es ya, de alguna manera, "entrar" en una esperanza viva. Así como la verdad, la esperanza es algo en lo que debemos aprender a hospedar, un don que nos mueve a caminar [...] Caminar en esperanza es tener certeza de que el Padre nos dará lo necesario. Es la confianza en el don [...] Caminar y esperar se convierten así, de algún modo, en sinónimos. Podemos caminar porque tenemos esperanza. El hacer camino se vuelve la imagen visible del hombre que ha aprendido a esperar en su corazón. Caminar, sin detenerse o extraviarse, es el fruto tangible de la esperanza. (pp. 102-103)

Esta referencia a la trascendencia, desde una antropología cristiana, es esencial para el desarrollo integral de la humanidad, ya que "cuando el hombre pierde su fundamento divino, su vida y toda su existencia empieza a desdibujarse, a diluirse, a volverse intrascendente" (p. 65). De este modo, Bergoglio (2015) invita a los educadores, animados por la esperanza auténtica, a ser *maestros de humanidad* y a descubrir, en la realidad cotidiana, "los motivos, grandes o pequeños, para reconocer los dones de Dios, para celebrar la vida, para salir de la cadena del debe y el haber y desplegar el gozo de ser semillas de una nueva creación" (p. 75). Únicamente así las escuelas no solo serán lugar de trabajo y estudio, sino, sobre todo, un ámbito de *encuentro, celebración y gratitud* (p. 76).

Por otro lado, a partir de las reflexiones marcelianas, podemos reconocer que el educador está llamado a sostener una presencia que sea significativa en la vida de los educandos, de tal manera que florezca plenamente la promesa que cada uno lleva en su interior. En este sentido, consideramos muy significativo destacar esta vinculación entre presencia y promesa en la relación pedagógica. De tal manera que la presencia del educador está invitada a convertirse en un profético "llamamiento a cierta creatividad existente en el mundo, a los recursos reales puestos a disposición de esta creatividad" (Troisfontaines, 1968, p. 194, citado por Moeller, 1960, p. 312). Por otra parte, el pedagogo Max van Manen (2004, p. 65) insistirá también en la importancia de la presencia plena del educador en el marco de la relación pedagógica: "Cuando los profesores no saben ser lo que de forma tan ostensible hacen, entonces se encuentran realmente ausentes [...] Podemos estar físicamente presentes para los niños al tiempo que algo esencial se encuentra ausente de nuestra presencia"<sup>18</sup>. Además, el mismo Marcel (2005) reconocerá la importancia de la paciencia, con nosotros mismos y con los demás, como esencial en el proceso creador. Solo podremos favorecerlo si acompañamos la plena realización del otro en su singularidad, si reconocemos y respetamos su ritmo personal, confiando en cierto proceso de crecimiento o maduración que escapa a cualquier análisis rápido y superficial. En este sentido, es significativo el testimonio personal de Marcel en su autobiografía (2012) en la cual agradece el acompañamiento pedagógico de su maestro Victor Delbos, cuando le presentó sus germinales reflexiones para que las valorara:

Los ánimos que tuvo a bien prodigarme y que yo tanto necesitaba me dieron fuerzas para continuar. De verdad, no sé qué habría pasado si me hubiera dicho que no encontraba ningún interés, quizá incluso ningún significado, en los textos que, con el corazón laténdome fuertemente, le transmití. (p. 61)

A tal punto que esta confianza realmente pedagógica implica, para nuestro autor, "adherirse de alguna manera a este proceso para favorecerlo desde dentro" (pp. 51-52). Precisamente, comentando estas reflexiones marcelianas, Moeller (1960, p. 306) agregará: "Como saben los verdaderos educadores, otorgar confianza al niño es provocar, por un misterioso contagio, un aflujo de vida nueva [...] la paciencia flexible [...] despierta las energías profundas".

Por otra parte, desarrollando en el plano pedagógico los aportes reflexivos de Marcel, podemos afirmar que la vocación docente exige un compromiso personal que dinamice la relación educativa como verdadera participación de intersubjetividad. Así, solo en la comunión interpersonal se alimenta el dinamismo interior de la esperanza, que anima profundamente la labor educativa: "Esperar no es sólo esperar para sí, es difundir esa esperanza, es mantener cierto resplandor alrededor de uno mismo [...] ésta es la única condición para que cada uno

<sup>18</sup> "Cuando el adulto pasa a ser un simple ejemplo de conductas que el niño imita a ser un ejemplo auténtico, a vivir los grandes valores que predica a los niños, entonces [...] esa persona se ha convertido en pedagogo, en auténtico educador" (Van Manen, 2004, p. 66).

consiga guardar viva la esperanza en el fondo de sí" (Marcel, 2002, p. 325). En este sentido, en su estudio sobre la comunicación docente a partir de la obra de Marcel, Arroyo del Castillo (1957, p. 132) concluye que el educador está llamado a asumir en profundidad su misión, que favorece "una relación personal y directa con su alumno [...] una auténtica aproximación [...] entonces surgirá ese clima de confianza, de simpatía, de amor, donde podrá abrirse la intimidad en una fecunda comunicación". De tal manera que, en la medida en que se acoja con una mirada esperanzada al educando, se podrá favorecer esta comunicación creadora, esencial al acontecimiento educativo. Solo así será posible, además, una verdadera convivencia fraterna. Como afirma Osmunda, personaje de la obra *Un hombre de Dios*: "Para vivir juntos hay que conservar un mínimo de ilusión en los demás" (Marcel, 2004, p. 444).

A su vez, desde las reflexiones antropológicas marcelianas, podemos afirmar que el educador está llamado a consagrarse plenamente al bien de los educandos, de tal manera que su testimonio revele la novedad latente de lo humano y despliegue todo su potencial creador. De este modo, la esperanza educativa no se reduce a un simple estimulante subjetivo, sino que se revela como "un aspecto vital del proceso mismo por el que la creación se lleva a cabo" (Marcel, 2005, p. 69). En este sentido, en su artículo sobre la reflexión filosófica de lo educacional a partir de la obra de Marcel, Rojas Cortés (1983, p. 171) reconoce cómo, a partir del testimonio creador de una presencia plena, se logra recuperar el fenómeno ontológico fundamental que nos constituye. A tal punto que solo así podremos abordar el misterio del hombre en toda su riqueza y complejidad, el cual se revela plenamente a partir de la experiencia intersubjetiva: "La base de la relación intersubjetiva está constituida por el descubrimiento simultáneo en dos sujetos del misterio central que los cualifica: el ser, frente al cual sólo cabe responder con el amor" (p. 173). Precisamente, esta es la experiencia que favorece la relación pedagógica, vivenciada como una profundización mutua en la experiencia existencial, en respuesta a la íntima vocación ontológica: "Gracias a la relación intersubjetiva es posible la 'opción por el ser', categoría profundamente educacional: estamos en presencia de dos 'siendo' que viven la aventura y el riesgo de llegar hasta lo más profundo de la experiencia existencial" (p. 174).

Por otro lado, Marcel describirá el mismo encuentro interpersonal haciendo una comparación con la experiencia artística, ya que, en los dos casos, se estimula el cambio y la movilización personal, que invita a una verdadera conversión: la obra de arte (o la persona amada) "ejerce sobre mí su autoridad, se convierte en centro que me impone un reajuste de mí mismo [una] especie de desarticulación previa de mí mismo" (Marcel, 1957, p. 230). Por esto mismo, el amor verdadero implica inevitablemente el sufrimiento, ya que "si yo participo de ese amor [...] yo mismo todo entero me refundiré para penetrar en él; no lo subordino a mí, sino que me subordino a él" (p. 229). Ciertamente, estas afirmaciones marcelianas nos permiten vislumbrar lo que implica la verdadera autoridad pedagógica dentro de la dinámica de participación intersubjetiva propia del amor, que favorece el amanecer pleno de la persona humana.

#### 4. Pedagogía del despertar

En primer lugar, el mismo título con el cual Marcel designó su autobiografía (2012) nos permite constatar su comprensión de la vida humana como profundamente tensionada por una dinámica de trascendencia: *En camino ¿Hacia qué despertar?* Precisamente, el camino de la plena realización humana, para nuestro autor, no implica ir vagando a la deriva, sino orientar decisivamente el propio caminar como respuesta a una vocación espiritual, la cual conjuga misteriosamente la razón y el amor (p. 59). Para ello, es necesario abrir los ojos del espíritu y despertarnos, dejándonos movilizar interiormente por la exigencia de trascendencia que nos habita, por esas solicitudes del mundo invisible que dignifican y transfiguran nuestra vida. En este sentido, para Marcel, la filosofía tiene la misión de revelar, confirmar y estimular esta inquietud profunda que nos anima a vivir en plenitud:

Despertar, alimentar, enseñar a respirar: sí, estas funciones esenciales encuentran su exacta correspondencia en el nivel de la única filosofía válida a mis ojos, la que puede ayudarnos a vivir y a prepararnos, quién sabe, por las vías de la docta ignorancia, a la sorpresa indecible del mañana eterno. (Marcel, 2005, p. 311)

Precisamente, este camino de gradual iluminación está estrechamente vinculado, según nuestro autor, con la apertura a la trascendencia intersubjetiva como realización plena de la vida humana y anticipo de la consumación final. De tal modo que la labor propia de la auténtica reflexión filosófica, como afirma Prini (1963, p. 160), es "despertar y liberar en nosotros nuestra originaria disponibilidad de darnos y de acoger el don de la presencia de los otros en una relación de intimidad, de profundidad y de amor". De un modo análogo, podemos afirmar lo mismo sobre el acompañamiento pedagógico, el cual está llamado a favorecer el amanecer de una conciencia más plena de la participación intersubjetiva que nos constituye: "No podremos transmitirnos jamás una fórmula, una receta, sino solamente despertar -quizá- uno en otro esta vida en la que participa cada uno de nosotros" (Marcel, 1957, pp. 203-204). Además, solo esta experiencia de comunión y de profunda simpatía con el caminar del prójimo posibilita universalizar y hacer, de algún modo, inteligibles las experiencias ligadas al orden espiritual, que permanecen propiamente inverificables (Marcel, 1957, p. 203). En este sentido, Marcel acudirá al ejemplo del acompañamiento espiritual por parte de un sacerdote a un enfermo en el lecho del dolor:

Sólo el amor puede conferir un contenido real [...] a una afirmación del tipo "es una prueba". Es preciso que haya una comunidad entre quien me habla así y yo mismo; es preciso que seamos tú mutuamente [...] así aparece el enlace entre la prueba y la caridad [...] Se ve aquí cuál puede ser la misión del sacerdote; su misión es despertar en nosotros esa vida palpitante e indivisible, restituir en consecuencia a una idea como la de prueba su cabal significación, pero esto no es posible sino en la medida en que yo sea tú para él, en que él sea como la encarnación de la caridad (p. 202).

Por otro lado, en su introducción al libro *Un cambio de esperanza*, en el cual se reúnen diversos testimonios de renovación y transformación de distintas perso-



nas en contacto con el movimiento del *Rearme Moral*, Marcel (1958) hará referencia a las condiciones que posibilitaron estas experiencias, hablando de un auténtico descubrimiento vital y profundo<sup>19</sup>. Este se produce a partir de un encuentro interpersonal significativo, que se convirtió en un *acontecimiento-principio*, en un *acontecimiento-fuente*, que llegó a marcar la vida de estas personas (p. 12). Consideramos que esta descripción de las posibles transformaciones que, nacen de la relación intersubjetiva, bien puede iluminar lo que está llamado a ser el acontecimiento educativo, como aurora de una insospechada plenitud vital. Y, en este amanecer, precisamente, la esperanza juega un papel central como misterioso fermento de renovación. Así lo afirma el filósofo francés Henri Gouhier (1954), citado por Marcel (1958, p. 7): "Nada más grande sucede jamás en la historia que un cambio de esperanza".

Además, según Marcel, la aurora de trascendencia, hacia la cual caminamos, nos estimula a despertarnos mutuamente en orden a una búsqueda y un caminar vital que no es individual, sino, esencialmente, comunitario. De tal manera que solo despertando a una vida de comunión intersubjetiva, podremos acceder a nosotros mismos y a nuestro itinerario vital auténtico. De lo contrario, permaneceremos en la indisponibilidad propia de quien está todavía dormido en su autorreferencialidad, sonámbulo de la fascinación por las cosas y prisionero de la ansiosa codicia (Marcel, 2005, p. 34). De este modo, para Marcel (2012), nuestra inquietud más profunda nos invita a acceder a un grado de lucidez superior, abandonando toda superficialidad propia del mero espectador y renovándonos interiormente por el compromiso personal (pp. 137-138). Así, el hombre que se revela siempre como un "ser de debilidad y de esperanza [está llamado interiormente a] despertarse a la conciencia del ser evocado en su plenitud" (Marcel, 2005, pp. 220-221), lo cual solo puede suceder en el marco del comercio espiritual entre seres, propio del amor (Marcel, 1957, pp. 209-210). En este sentido, las reflexiones de Marcel se armonizan con la comprensión de Levinas del ser como relación con el otro y despertar (Riva, 2005, p. 654). Así lo destaca:

La nueva sabiduría y la nueva racionalidad que Marcel nos propone implica una reciprocidad, un despertar propio de un ser que "no es conciencia de sí, es relación con lo distinto de sí y despertar". De este modo, "el amor significa, ante todo, acoger a otro como tú [...] la espiritualidad del yo despertado por el tú [...] es tanto relación como ruptura y despertar: despertar del Yo gracias a Otro [...] al prójimo que no es más que prójimo [...] un despertar que significa una responsabilidad. (Levinas, 2001, pp. 82-83)

Desde estas reflexiones, podemos afirmar justamente que, para que los educadores puedan responder a su vocación de ser centinelas de la esperanza, tienen que custodiar celosamente en su interior la llama de la esperanza, la cual les

---

<sup>19</sup> El *Rearme Moral* fue un movimiento moral y espiritual internacional, de carácter ecuménico e interreligioso, iniciado en 1938 por el pastor estadounidense Frank Buchman (1878-1961). Marcel participó de un modo ocasional en algunos encuentros del grupo y colaboró para presentar esta recopilación de testimonios (Marcel, 1958, pp. 7-24).

permitirá mantenerse despiertos y sostener su compromiso fraterno, en medio de la noche del individualismo y la dispersión. Como afirma Marcel (1967, p. 98): "Creo que en la noche casi completa que nos envuelve y cuya densidad en determinados momentos amenaza con asfixiarnos [...] aparece una lucecita que brilla con fulgores de esperanza, y que es como una respuesta a nuestro anhelo". En este sentido, Moeller (1960) distinguirá entre la pálida claridad de una sala de conferencias, símbolo de la pretensión positivista, y la *luz velada, vacilante, amenazada* propia de la esperanza (p. 290):

Hay entre aquella claridad y esta luz la misma diferencia que entre el resplandor brutal y mate del alumbrado eléctrico y la dorada penumbra de la llama viva: el primero corre el riesgo de hacernos olvidar las paredes de la caverna en que estamos cautivos, mientras que la segunda, al mismo tiempo que parece tornarlas más amenazadoras, más herméticas, más próximas a confundirse con la masa de sombra que la llama mantiene a su alrededor, es como si les diera vida, movimiento, fluidez, al hacerlas participar de la misteriosa y ágil palpitación del fuego [...] la antorcha vacilante es la esperanza teologal, que, en el seno mismo de las tinieblas, asumidas por el cautivo, produce un relajamiento, una libertad, pues esta esperanza es una especie de sol velado en el fondo de nuestra caverna interior. (p. 291)

A su vez, esta luz misteriosa de la esperanza, como nos ha testimoniado de diverso modo el teatro marceliano, de un modo paradójico, suele resplandecer sorpresivamente en medio de las tinieblas de una situación límite, donde humanamente ya no queda más que "abrirse hacia Aquel cuya respuesta nadie tiene derecho a anticipar" (p. 40).

Por otro lado, el despertar del cual habla Marcel no solo se refiere al pleno desarrollo de la vocación humana por medio de la intersubjetividad, sino también al misterioso horizonte final de nuestro caminar terreno. En este sentido, de un modo análogo a lo que experimenta el centinela que comienza a vislumbrar la eclosión de la aurora, en la medida en que más se aproxima el misterio de nuestra muerte, de un modo creciente, se ilumina espiritualmente nuestra vida y se descubre, con mayor claridad, su sentido íntimo:

A medida que nos acercamos al término aparente de nuestra existencia, somos cada vez más capaces de percibir nuestra vida bajo una luz que deja transparentar el sentido oculto de los acontecimientos. Sólo que esa luz no se nos revela sino en tanto nos alejamos de esos mismos acontecimientos para adentrarnos cada vez más profundamente en una realidad que sin duda está más allá de la vida, aunque probablemente sólo se nos concede esta gracia cuando llegamos a desprendernos de nosotros mismos lo suficiente. (Marcel, 2002, p. 311)

De este modo, según Marcel, incluso las experiencias más desconcertantes de nuestra vida pueden redescubrirse y transfigurarse desde una nueva luz, cuya fuente está más allá del horizonte vital de nuestro caminar, pero que, al mismo tiempo, nos habita ya profundamente. En este sentido, la antropología marceliana asume la perspectiva de un humanismo trágico, que no niega ninguno de los dra-

mas que acechan al hombre contemporáneo (Marcel, 2012, p. 163), sino que, por el contrario, ayuda a vislumbrar la posibilidad de acoger, en lo profundo de la noche actual, que nos envuelve casi absolutamente, los imprevistos resplandores que la atraviesan a intervalos extrañamente irregulares (Moeller, 1960, p. 252). Así, desde estas reflexiones marcelianas, el educador, como centinela de la esperanza, está llamado a velar incesantemente a estar despierto, presente, disponible y permeable al encuentro, plenamente atento "al más ligero parpadeo" de su prójimo (Moeller, 1960, p. 301); desde la certeza de que "hay en nosotros algo que vela siempre, una lámpara oculta que alza su llama cuando otra conciencia habitada por la esperanza se pone en contacto con ella" (p. 222). Precisamente, en su obra dramática titulada *La señal de la cruz*, Marcel (2002, p. 594) pone en boca de uno de sus personajes estas preguntas: "¿No tengo derecho a pensar que esos acontecimientos tienen un sentido?, ¿que la tía Léna me ha sido concedida para aclarar mi camino? ¿Por qué ciertos seres están puestos en nuestro camino como luces?".

De esta manera, si la educación implica avivar y transmitir el fuego de la esperanza que habita en nuestro interior, solo será posible desde una experiencia concreta de intersubjetividad que haga presente la mediación de un amor trascendente, el cual se nos revela como abrazo que renueva, transforma y hace renacer nuestro espíritu, acechado por la desesperanza (Marcel, 2004, p. 228). Al respecto, Cañas Fernández (2010, p. 78) afirmará que la educación está llamada a inmunizar a las nuevas generaciones contra la desesperación, como camino de rehumanización de una sociedad y una cultura dramáticamente deshumanizadas.

Por otro lado, cuando Marcel (2012) rememora su conversión al catolicismo y, en particular, la reveladora carta que le envió François Mauriac, reconoce precisamente esta relación trídica propia de la intersubjetividad profunda, en la que se hace presente por mediación de otro "un poder invisible, que no era ciertamente extraño a mí, sino que, por el contrario, diría usando las palabras de San Agustín, estaba más dentro de mí que yo mismo" (p. 109). A partir de esta experiencia, nuestro autor reconoce haber sido despertado a una vida de fe más plena y comprometida. Así, se nos revela otro sentido posible de este despertar, que la educación está llamada a favorecer:

A la nueva luz que la carta recibida había encendido, no en mi ni alrededor de mí, sino como más allá de esta distinción entre fuera y dentro, descubrí de pronto que tenía que poner mis actos en conformidad con mis pensamientos; dicho brevemente: que tenía que comprometerme. (Marcel, 2012, p. 109)

Podemos descubrir así un testimonio concreto de lo que implica la pedagogía del despertar: solo por medio del diligente velar de su amigo, que actuó como verdadero centinela de la esperanza, pudo desarrollarse el despertar pleno de Marcel a la fe. Esto implicó, indudablemente, muchas búsquedas y reflexiones personales, pero nunca podría haber sucedido sin el testimonio luminoso de muchos de sus más cercanos compañeros de camino. Del mismo modo, todos estamos llamados a ese despertar espiritual e invitados a irradiar la luz de la verdad que nos alimenta interiormente y que sostiene nuestro caminar.

En este sentido, el acontecimiento educativo, vivenciado como trascendencia intersubjetiva, puede purificar nuestro itinerario vital de tal manera que, por medio del testimonio creador, resplandezca en nosotros el ser como concreto verdadero frente a los espejismos abstractos de todo tipo. Precisamente, Marcel (2002, p. 301) nos invitará a hacer experiencia de esta profunda purificación, condición necesaria de todo caminar iluminado por la esperanza auténtica: "en última instancia, purificarme es hacerme cada vez más permeable a la luz misma, y todavía eso es poco: es ser más capaz, progresivamente, de resplandecer, de irradiarla a mi vez".

## Referencias bibliográficas

- Arroyo del Castillo, V. (1957). La comunicación docente según el pensamiento de Gabriel Marcel. *Revista española de pedagogía*, 15(58), 123-132. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol15/iss58/6/>
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Benedicto XVI. (2007). *Carta encíclica Spe salvi sobre la esperanza cristiana*. Librería Editrice Vaticana.
- Bergoglio, J. M. (2014). *Educar: testimonio de la Verdad. Mensajes a los educadores 2006-2012*. Claretiana.
- Bergoglio, J. M. (2015). *Educar: exigencia y pasión. Mensajes a los educadores 1998-2002* (2ª ed.). Claretiana.
- Blázquez Carmona, F. (1988). *La filosofía de Gabriel Marcel. De la dialéctica a la invocación*. Encuentro.
- Cantero Tovar, E. (2015). *La ambigüedad humana en la obra dramática de Gabriel Marcel* [Tesis doctoral]. Universidad Pontificia de Salamanca. Facultad de Filosofía. Repositorio institucional UPSA. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=34809>
- Cañas Fernández, J. L. (1998). *Gabriel Marcel: filósofo, dramaturgo y compositor*. Palabra.
- Cañas Fernández, J. L. (2010). De la deshumanización a la rehumanización. El reto de volver a ser persona. *Pensamiento y Cultura*, 13(1), 67-79. <https://pensamientoycultura.unisabana.edu.co/index.php/pyc/article/view/1673/2143>
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza* (2ª ed.). Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido* (4ª ed.). Siglo Veintiuno.
- Giussani, L. (2005). *El riesgo educativo*. Ciudad Nueva.
- Grassi, M. (2014). *Fidelidad y disponibilidad. La metafísica del nosotros de Gabriel Marcel* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Repositorio institucional UBA. [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4628/uba\\_ffyl\\_t\\_2014\\_889481.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4628/uba_ffyl_t_2014_889481.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros*. Pre-textos.
- Marcel, G. (1920). *Le quatuor en Fa dièse*. Imprimerie Georges Cadet.
- Marcel, G. (1951). La Structure de l'Espérance. *Dieu Vivant*, 19, 71-80.
- Marcel, G. (1955a). *Decadencia de la sabiduría*. Emecé.
- Marcel, G. (1955b). *Los hombres contra lo humano*. Hachette.
- Marcel, G. (1956). *El hombre problemático*. Sudamericana.
- Marcel, G. (1957). *Diario metafísico (1914-1923)*. Losada.
- Marcel, G. (Ed.) (1958). *Un cambio de esperanza. Al encuentro del Rearme Moral*. Guillermo Kraft.
- Marcel, G. (1967). *En busca de la verdad y de la justicia*. Herder.
- Marcel, G. (1969). *Diario metafísico (1928-1933)*. Guadarrama.
- Marcel, G. (2002). *Obras selectas I* (Contiene: *El misterio del ser, El dardo, La sed, La señal de la cruz*). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Marcel, G. (2004). *Obras selectas II* (Contiene: *De la negación a la invocación, El mundo roto, Un hombre de Dios, El camino de Creta*). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Marcel, G. (2005). *Homo viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*. Sígueme.
- Marcel, G. (2012). *En camino. ¿Hacia qué despertar? Sígueme*.
- Moeller, Ch. (1960). *Literatura del siglo XX y Cristianismo. Tomo 4: La esperanza en Dios nuestro Padre*. Gredos.
- Prini, P. (1963). *Gabriel Marcel y la metodología de lo inverificable*. Luis Miracle.
- Recalcati, M. (2019). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza* (3ª ed.). Anagrama.
- Riva, F. (2005). Ética como Sociabilidad: Buber, Marcel y Levinas. *Anuario Filosófico*, 38(2), 633-655. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5024/1/RIVA.pdf>
- Rojas Cortés, J. (1983). Aportes del pensamiento de Gabriel Marcel a una reflexión filosófica de lo educacional. *Enrahonar, an international journal of theoretical and practical reason*, 5-6, 171-175. <https://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v5-6-rojas/965-pdf-es>
- Torralba, F. (2016). *Pedagogía del sentido* (3ª ed.). PPC.
- Urabayen Pérez, J. (2001). *El pensamiento antropológico de Gabriel Marcel: un canto al ser humano*. EUNSA.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.