



Universidad
BOLIVARIANA

La Universidad a Escala Humana

Santiago de Chile, verano de 2012

Educación

Apertura al Misterio... La medida del medir

Tesis para optar al grado de Doctora en Educación

Aprendizaje transformacional

Autora:

Valentina Carrozzi Reyes

Mentor:

José Santos Herceg

Trayecto

<i>A los míos</i>	3
<i>Introito a voz en cuello</i>	4
<i>Inmersión</i>	5
<i>I. El camino...</i>	18
a. La fenomenología hermenéutica	18
b. Desde lo óntico a lo ontológico	22
<i>II. Ontología del aprender...</i>	28
a. Sentido existencial del aprender	30
b. Memento mori: El aprender inscrito en el Cuidado	32
c. Apertura templada	37
d. Resueltos por la resolución solícita de nuestros predecesores	42
e. De la natalidad de los nacientes	52
f. Educar es un arte poderoso	55
g. Vínculo antes que nada	58
<i>III. Voces docentes en desarraigo in-cor-porado</i>	81
a. Conceptos orientadores	81
b. Saber del no saber, no saber del saber: Experiencia de prâxis, téchne y theoria subvertidas	82
c. In illo tempore... Una posible deriva por la experiencia	92
d. Experiencia en sentido existencial	95
e. La experiencia des-corporeizada o el desarraigo in-corporado en el olvido del Ser	97
f. Experiencia dislocada: Nuestro cuerpo como recurso y tabú	104
g. Terapéutica y encuadre pedagógicos	112
h. El habitar de "Una" que es profesora	122
<i>IV. Fragilidad ontológica inasible</i>	132
a. Entramado de memoria y olvido... Soy avidez de narración	132
b. Soy avidez de mismidad incondicionada	136
c. Soy mismidad in-corporada	145
<i>V. Apertura al Misterio, la medida del medir</i>	158
a. Cohabitar en Situación de Misterio	158
b. Cuaternidad... En la inmanencia de la estructura propia del cuidado se da la apertura al Misterio	173
c. La Medida del medir	179
<i>Apartados</i>	193
Apartado 1. Relato autobiográfico ((Un día... sólo un día))	193
Apartado 2. "Apercepción"	205
<i>Catalizadores</i>	210

A los míos

Tengo tanto que agradecer a estos cómplices maravillosos que me han enseñado a descubrir y agradecer el Misterio allegándose -tan porfiado- hasta nosotros...

*A Aldo Calcagni González
A Camilo Morales Retamal
A Carmen Barrera Hennings
A Carolina Calderón Salvo
A Ernst Tugendhat
A Fernando Vergara Henríquez
A Francisco Aliste Sánchez
A Harry Costin Weilbach
A Javiera De los Ríos Corvalán
A Jorge Elkins Segovia
A José Santos Herceg
A Juan Díaz Martínez, s.j.
A Juan Ignacio Sepúlveda Del Río
A la Comunidad Parroquial de Jesús Obrero
A las Lokas de Atar de allá en Tunquén
A María Cecilia Ríos Suazo
A Marisol Segura Olavarría
A mi Camilote itinerante
A mi hermano Ignacio
A Miriam Barrera Contreras
A mis mamás... la Blanca y la Bena
A Nano Contreras Morales, s.j.
A Nelson Peña Antil, s.j.
A nuestra Viejita Chica, la Señora Carmen
A Pablo Ramírez Rivas
A Rodrigo García Monge, s.j.
A Rolando Salinas Jiménez
A Román Guridi Ortuzar, s.j.
A Tito Fernández Cubillos
A Verónica Dávila Valenzuela
A Walter Contreras Cárcamo*

A estos tres amores infinitamente pacientes que el Señor me regala en el día a día:

la Fran, el Pigme y Clau

...Y a todos los que he amado y me han amado...

Simplemente Gracias

Introito a voz en cuello

πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει.
[todos los hombres saber desean por naturaleza]
Aristóteles, *Metafísica*, Alfa.

Soy profesora. Y este prefacio es el contexto declarativo que da inicio a una tesis para optar al grado de Doctora en Educación.

Hace tiempo que vengo rumiando – casi obsesivamente- dos intuiciones *vitales*. Son intuiciones que- como decimos en esta tierra- “me tienen tomadas las tripas”. Ellas – y consecuentemente los argumentos que me han permitido ir dándoles densidad y coherencia racional - emergen y se anudan en mi vivir cotidiano como profesora. Son, por así decirlo, las convicciones o principios prácticos fundamentales que orientan, dan sentido, interpelan y movilizan y, en definitiva, que *pro-vocan* mi experiencia y *prâxis* docente.

La primera: La apertura al Misterio es una condición ontológica del ser humano y la Educación sólo alcanza sentido existencial cuando se la pone en sintonía con esta apertura.

La segunda: La Educación no es ciencia ni técnica. Circunscribirla en esos dominios la desarraiga de su esencia. La Educación es una actividad artística en sentido ontológico.

Explicitar los supuestos que subyacen en estas convicciones –desde este momento hipótesis-, someterlas a crítica y articularlas filosóficamente es el propósito fundamental de este trabajo, que valoro como una oportunidad maravillosa que la vida me regala. Ojalá pueda lograrlo.

Inmersión

*El hombre, ocupado con los granos de arena de la playa,
vive a las orillas del mar infinito del misterio.
Karl Rahner, s.j.*

Estos últimos años los he vivido tan inquieta. Ando rumiando cada acontecimiento vital como un indicio de lo que *debiera ser dicho doctoralmente* en estas páginas... “Doctoralmente”. Al pensarlo transpiro. Ciertamente no estoy sola cuando me hago esta pregunta: ¿Cómo se dice algo *doctoralmente*? Unas voces surgen espontáneas y punzantes: *Rigor conceptual y originalidad. Especial atención en la revisión bibliográfica. Evitar enredos metodológicos. Salvaguardar el hilo conductor y la estructura argumentativa del discurso. Sostener un decir unívoco, fraguado en la prudencia...* Éstas son mis voces compañeras. Las quiero y las temo. Son las voces de mi biografía de “aprendiz de preguntona”. Voces escondidas a los demás, que por momentos quisiera desobedecer o interrogar hasta silenciarlas por completo. Y voces amorosas, también, en tanto me permiten soslayar mi déficit atencional jalándome hacia sí con fuerza. Deseo que mi natural dispersión no me pierda en un laberinto donde todo es tan importante como una cuestión metafísica, y ya no pueda discriminar lo accesorio de lo esencial. “No separes tu pensamiento de la expresión de tu pensar”, me decían querendones José y

Demanda

Dime dónde dejo esta deriva demente
que duele y duele
como duelo adicto a su dicción

Dónde, dime dónde y cómo deferirla desde dentro
cuando se dilate en todas direcciones otra vez
desperdigando su deforme destrucción

Dime dónde y dime cómo destronarla de aquí dentro
con un decir de danza y ditirambo
hacia el destino del don y el deleite de Dios

Valentina, Plaza del Mulato Gil,
Primavera de 2011

Tito¹ cuando les confesaba lo difícil que se me ha hecho darle una estructura clara a mi tesis y discriminar los motivos que me impulsan a escribirla. Pues bien, convoco sus dichos a modo de exorcismo, quiero atreverme a poner o sacar del tarro de mi basura – como diría el viejo Perls²- lo que quiera o pueda venir a la palabra en este escrito.

Quiero, además, decir esta palabra renunciando *a priori* al anhelo de ser comprendida unívocamente. No pretendo decir “la” verdad, sino ofrecer “una” verdad. En tanto entramado significante ya inscrito en la tinta y la dicción, este texto ya no es mío. No al menos en su interpretación. Es un obsequio. Nace como obsequio de una posibilidad: “Te doy una palabra, lector, para que hagas con ella lo que quieras. Que tu lectura transite, tergiversa, transgreda, represente y reescriba lo dicho para significar lo tuyo. Que te importe al punto de inspirar tu propia escritura”. Este es mi deseo.

Convoco y me pongo al servicio del Misterio y la magia en la creación de mi tesis...

Tal vez Giorgio Agamben no se equivoca cuando dice que “[...] no hay otra felicidad que la de sentirse capaces de magia”³

Comienzo:

Estoy convencida de que no hay posibilidad alguna de aprender o enseñar auténticamente algo si la actitud de quienes enseñamos y aprendemos no nos abre al misterio de nosotros mismos - estudiantes y educadores - reconociéndonos como seres ligados al *Misterio* inasible –tal vez Misterio vivo- que inhiere toda realidad. Aunque todavía no sé si llamar a esta dimensión una dimensión “mística” o

¹ Parafaseo a los filósofos chilenos José Santos Herceg y Héctor Fernández Cubillos que nos acompañaron en el Encuentro Intergeneacional de Enero de 2011 del Doctorado en Educación Aprendizaje Transformacional, en el Centro Cultural San José.

² Aludo al título del libro de Fritz Perls, **Dentro y fuera del tarro de la basura**.

³ AGAMBEN, Giorgio; **Profanaciones**, *Magia y felicidad*, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, 2005, p.24.

“unitiva”, sé que cada vez que me he sentido proyectada, arrojada, cuestionada o encontrada por el *Misterio* he aprendido -y he enseñado- *de verdad*, desplegándose en mí y en los demás el sentido.

Como profesora sirvo en la formación secundaria y en la formación docente. Y camino en el sentido, sintiéndome plena en la tarea multiplicadora de formar personas que formarán a otros. Y cada vez que a uno de mis estudiantes en la universidad se le agrandan los ojos cuando toma conciencia del desafío que significa acompañar el proceso de aprendizaje de otro ser humano, me siento mágica, feliz.

Con las misma preguntas, que operan casi como un conjuro, comienzan todas mis clases en la formación del pregrado: “¿Por qué estudiar Pedagogía si, para hacer carrera académica, basta obtener la Licenciatura en la disciplina y proseguir con el Magister o el Doctorado? ¿Por qué no sólo cursar la Licenciatura en Filosofía? ¿Qué se juega en la distinción entre Licenciatura en Filosofía y Pedagogía en Filosofía?”. La respuesta jamás ha surgido inmediatamente. Y comprendo por qué. Yo misma, como estudiante universitaria, he tenido profesores maravillosos que nunca cursaron siquiera una asignatura de Pedagogía. Los maestros que más admiré como formadores mientras cursaba mi carrera – Ernesto Tugendhat, Rolando Salinas y Aldo Calcagni- no conocían el significado de conceptos como “mapa de progreso”, “necesidades educativas especiales”, “adaptaciones curriculares” o “evaluación diferenciada” o “didáctica”. No los necesitaban. Sabían de su disciplina y sabían cómo desafiarnos a aprender y crear.

¿Cuál es entonces la necesidad de un físico, un químico, un artista o un lingüista de aprender el *arte* de la pedagogía? Mi respuesta es esta: *la Pedagogía tiene vocación universal*. Quiere ser profundamente equitativa e inclusiva. Mientras que en la universidad nos encontraremos siempre con los estudiantes más exitosos académicamente o –al menos- los más hábiles cognitivamente; en los jardines infantiles, la educación básica y la media hallaremos a *todos (o a casi a todos)*. No nos cuesta mucho desafiar a un muchacho que ha obtenido buenos puntajes en las

pruebas de selección universitaria a desarrollar aprendizajes de alta complejidad, pues su repertorio cognitivo y bagaje cultural es “amplio”, si lo evaluamos con los ojos de “nuestros patrones” socioculturales. Otra cosa sucede con niños en situación de riesgo social, o con adolescentes o adultos afectados por trastornos cognitivos, afectivos o conductuales. Ellos no tienen lugar en el mundo académico, insisto, porque no se los permitimos. Están excluidos de él. Estoy de acuerdo cuando Paulo Freire dice que

“Nuestro problema no es estar contra la academia sino rehacerla, ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo.”⁴.

Éste es el deseo profundo de la pedagogía, y su compromiso fundamental, que *todos aprendan*. Esta vocación es expresa en los lineamientos oficiales gubernamentales nacionales e internacionales, que fijan metas de aprendizaje transversales, sin distinción de raza, sexo, condición social o credo. La consigna es que todos aprendan según sus posibilidades. Que todos puedan recibir una enseñanza de calidad adaptada a sus necesidades. Que nadie se quede sin su herencia. Pero, ¿Puede aprender disposiciones morales un niño afectado por un déficit de atención con hiperactividad? ¿Qué adaptaciones podemos hacer en los planes de estudio y nuestras metodologías de enseñanza para asegurar que este niño aprenda todo lo que puede aprender? Pienso que sólo teniendo a la vista esta intención de universalidad, inclusión y equidad, tiene sentido la existencia de las llamadas “ciencias de la Educación”. Los pedagogos necesitamos explicitar, articular y priorizar los valores, conocimientos y habilidades cognitivas y técnicas que queremos alcanzar como sociedad a nuestros hijos, justamente para que puedan decirse “nuestros” sin distinción. La organización de contenidos, destrezas y disposiciones requiere conocimientos especiales, por lo que la existencia de estudios sobre Currículum,

⁴ FREIRE, Paulo; **El grito manso**, *Elementos de la situación educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006, pp. 37-38.

Evaluación, Didáctica, Psicología del Aprendizaje, Psicopedagogía, etcétera., tiene plena justificación⁵.

Sí, pienso que la Pedagogía tiene una vocación inclusiva... Una vocación que nos llama desde la convicción de la unidad de un “nosotros”. Lograr que un anciano afectado por el mal de Párkinson o un niño sometido a altos niveles de violencia en su casa, en su barrio y en su escuela puedan desarrollarse en plenitud tiene mucho de magia, entendiendo por magia hacer posible lo que para muchos parece imposible. Es un prodigio ético o espiritual más que taumatúrgico.

La Pedagogía es el territorio de la *práxis* pedagógica, del convivir y la vida del pedagogo. Ciertamente prefiero representármela como una actividad desarrollada por quien se concibe como “formador”, más que como “técnico” o “profesional”. Un formador comprometido en cuerpo y alma con su propia transformación y la de los demás, en constante aprendizaje.

*Confieso que he vivido*⁶, dice el poeta en sus memorias... Yo confieso mi vida como profesora. Tal como la vida de Neruda no se constata en su acta de nacimiento, mi vida como pedagoga no se constata en el certificado de título que recibiera al terminar mi carrera. Mi ser profesora se ha forjado en la confianza que año a año depositan en mí el Colegio y la Universidad en los que hago clases, en esos espacios acotados de cada curso en los que se me permite guiar jóvenes y adultos en sus procesos de aprendizaje. Y, me guste o no, toda vez que estoy “haciendo clases”, estoy “haciéndome” y “ofreciéndome” a otros como medida de lo humano, más o menos estimulante para mis estudiantes. Mi actuar pedagógico me revela, me expone, trasciende mis dichos en mi corporalidad y mi afectividad. No puedo evitar que mis imaginarios, deseos, disposición psicológica, etc., me revelen ante ellos. Cuando hago clases toda yo, *toda mi memoria, mi entendimiento y voluntad*- como diría

⁵ Espero poder verificarlo a lo largo de este ensayo.

⁶ Me refiero aquí al título de las memorias del poeta Pablo Neruda, **Confieso que he vivido**.

Ignacio de Loyola⁷, están ahí, en el centro emergente de esta *prâxis* docente. Lo declaro y siento escalofríos. Pero hoy tengo el convencimiento de que debo “exponerme” explícitamente si quiero decir algo significativo para quien pueda alguna vez leer este trabajo y, sobre todo, para mí misma.

He decidido caminar dejando que se abran los portales de la pura posibilidad, y transitarlos sin el apremio del control, en la resolución de mirar mi “*aquí y ahora*”. Declaro que ya viví demasiado tiempo negándome a explorar el enigma que soy yo misma y ya no quiero negarme a dar cabida a ninguna experiencia que me permita ahondar en mi ser.

“Apertura al Misterio y Educación” e “indagación en mi propio ser” no son dos problemáticas inconexas. En este ensayo busco comprender el fenómeno de la enseñanza/aprendizaje, de la Educación, de la *prâxis* educativa –o como queramos llamar al lugar simbólico en el que se proyecta y realiza la Educación– poniéndolo en relación con la experiencia del estar abiertos al Misterio. Al proponerme esta meta no puedo soslayar el hecho de que quien se hace la pregunta por su propio quehacer, su sentido y alcance, en tanto educadora, *soy yo misma ligada a ese Misterio*.

También he decidido en este tiempo no sólo atreverme a entrar en la espesura de mi ser educadora, sino a *exhibir el proceso y los frutos de esa exploración escribiéndola desde mí*: Trazaré este escrito usando la primera persona singular. Sí, *soy yo*, Valentina, la que escribe este ensayo, *yo*, ésta profesora, esta amante, esta madre, esta amiga, esta hija la que escribirá... Y no puedo negar que comenzar de este modo me asusta porque, “*qué dirán los hablantes*” –canta el refrán popular. Dirán que tal vez traiciono mi formación académica, aquella en la que aprendí que el rigor, la objetividad y neutralidad científica debieran ser mis principios ordenadores. Dirán que bastan dos

⁷ “Tomad, Señor, y recibid, toda mi libertad, mi memoria, mi entendimiento, y toda mi voluntad, todo mi haber y mi poseer; Vos me lo diste; a Vos, Señor, lo torno; todo es vuestro, disponed todo a vuestra voluntad; dadme vuestro amor y gracia, que esto me basta”, dice la oración de Ignacio DE LOYOLA. **Ejercicios Espirituales** [234], *Contemplación para alcanzar amor*.

dedos de frente para “saber” que un escrito “formal” tiene forzosamente que eliminar todo rastro de subjetividad, y jamás arriesgarse a la sobreexposición, el compromiso emocional y el uso de expresiones del tipo “yo siento” o “yo creo”, “yo deseo” o “yo intuyo”.

Sí, está bien, el ejercicio de la formalidad es necesario si queremos aprender la lengua de nuestros maestros y predecesores, en esta lengua se ha fraguado nuestro *êthos*, y la agradezco.

Podemos agradecer nuestra tradición, sin que ello signifique obedecerla ciegamente.

Hemos escrito tanto sobre Educación siguiendo los cánones establecidos de la academia y son tan escasos los frutos que hemos cosechado cuando nuestro criterio de evaluación es la satisfacción personal o colectiva.

Lo académico está condicionado por nuestra ideología. Tal vez la ideología nos esté cegando. Un ex compañero de Facultad de Filosofía en la que cursé mi Licenciatura, y hermano en la fe de Jesucristo, sacerdote piadoso y laborioso, me dijo hace un tiempo: “Valentina, no emigres a una universidad sin prestigio y casi desconocida a cursar tu Doctorado, nadie valorará tu trabajo”. Ambos hacemos clases en instituciones educativas ligadas a la Iglesia Católica. Aunque en ese momento me molestó su sentencia, tengo que reconocer que me ayudó a clarificar los motivos de mi propia decisión, y a desenmascarar el prejuicio subyacente que –ciertamente- era también el mío: El saber y su validez se confinan en muy pocas instituciones. Recuerdo que le hice hacer ver a mi amigo entonces nuestra preocupación compartida en algunas conversaciones que recientemente habíamos sostenido: Los católicos sabemos que tenemos a nuestro haber el apoyo de siglos de experiencia educativa. También sabemos que nuestra religión sigue apareciendo en los censos⁸

⁸ Cfr., por ejemplo: INE; **Censo 2002. Síntesis de resultados**, La Nación, Santiago de Chile 2003, p.25. En él se señala que la religión católica es predominante en un 70% entre los chilenos de 15 o más años. El PNUD, por su parte, informa que un 67,3% de las personas

como aquella a la que adhiere o se siente más cercana gran parte de la población chilena. Sin embargo, cuando indagamos en nuestra propia experiencia como profesores, orientadores, acompañantes espirituales o pastoralistas, constatamos que nuestros estudiantes muchas veces no se sienten en relación con Dios, o viven como si lisa y llanamente no lo hubiera. Las instituciones católicas estamos permitiendo que nuestros jóvenes identifiquen *espiritualidad* con *religión* y *religión* con *moralidad*. Obviamente, cuando ellos no coinciden con nuestros cánones morales, o rechazan nuestra institucionalidad, o nos juzgan negativamente por nuestras inconsecuencias, sienten que no pueden seguir confiando en lo que les proponemos. Nuestra rigidez institucional y la distancia entre lo que predicamos y practicamos les niega la oportunidad de conocer aquello que más nos moviliza: La existencia y la propagación del Evangelio de Jesús el Nazareno. Tal vez tenemos que “contaminarnos” en otras institucionalidades laicas y profanas. No porque ellas sean mejores o peores, sino porque nos permitirán tender puentes, integrar, ampliar y acuñar nuevos significados, dar un salto a lo nuevo, que nos permita abonar de otro modo nuestro territorio.

Me he formado en la tradición académica. En la confianza de que hay unos que saben y otros que aprenden de esos que saben. Y aprendí el lenguaje de mi disciplina, qué duda cabe, pero ¿Aprendí a aprender otros lenguajes? ¿Aprendí a crearlos? ¿Aprendí a abandonar los medios cuando ya no sirven para aquello para lo cual fueron creados? Mientras escribo estas palabras, pensando que precisamente lo esencial de la Educación es aportar un nicho seguro para legar a los nuestros un *mundo* que les permita desarrollarse en plenitud -por medio de diversas infraestructuras, ideologías y conocimientos -, me llega una presentación anónima

encuestadas el año pasado se sienten más cercanas a la religión católica. Cfr. PNUD, **Desarrollo Humano en Chile 2010. Género. Los desafíos de la igualdad**, Santiago de Chile, 2010, p.305.

titulada “*Kyrie eleison*”⁹. Sus imágenes... ¡Ay, sus imágenes! Hablan por sí solas. Lo espantoso está impreso en ellas. Son imágenes de niños abusados, explotados, violentados por la guerra, el hambre y el abandono. Ellos parecen gritarnos “*Nuestra herencia nos fue legada sin testamento alguno*”¹⁰. Cuánta razón tiene Enrique Dussel, y qué horror reconocerlo; tantos de nuestros hijos –los nacientes de todos los continentes- crecen desprovistos y sufrientes:

“La muerte física o cultural del hijo es la alienación pedagógica. Al hijo se lo mata en el vientre de la madre por el aborto o en el vientre del pueblo por la represión cultural. Esta represión, es evidente, se efectuará siempre en nombre de la libertad y con los mejores métodos pedagógicos.”¹¹

Su sufrimiento no tiene que ver con dinámicas de la naturaleza independientes de nuestras voluntades. Por el contrario, somos nosotros quienes lo producimos y, peor, lo promovemos. Estos niños forman parte de una humanidad a la que nuestra sociedad de consumo no quiere mirar a la cara y, menos, curar las heridas. Una humanidad a la que le hemos borrado el rostro. Sin embargo, sus rostros se me aparecen como viniendo desde la nada, en un anónimo mensaje. Alguien los ha traído hasta mi correo para que ya no pueda desarraigar el discurso “sobre” educación de la situación vital en la que nos encontramos, me encuentro, *aquí y ahora*. Mientras nuestros *curricula* están orientados a la trasmisión de los valores y contenidos más altos de la cultura, esos niños que se quedan sin voz. Y no es que no comprendan los contenidos abordados en clases o que no puedan desarrollar pensamiento hipotético deductivo. Es que no les damos la oportunidad de hacerlo.

Otro tanto sucede en nuestro suelo natal. Mi experiencia docente en educación secundaria se ha desarrollado entre muchachos pertenecientes a una clase media

⁹ “*Señor, ten piedad*” en griego.

¹⁰ CHAR, René. **Poesía esencial**, *Las hojas de Hipnos*, Círculo de Lectores Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2005, p.173.

¹¹ DUSSEL, Enrique; **Filosofía de la liberación**, *De la política al antifetichismo*, Nueva América, Bogotá, 1977, p. 113.

emergente y acomodada. También ellos se quedan en silencio y parecen no darnos crédito. Al otro lado del nicho protegido de sus aulas hay un mundo de violencia, miedo y pobreza. Allá afuera hay ciudades amuralladas en la que los más ricos experimentan cotidianamente el miedo a ser invadidos por el resentimiento y la violencia incontenible de los más pobres. Allá afuera hay hacinamiento, devastación climática. “Allá afuera”, en sus hogares, ellos mismos experimentan como abandono la ausencia de sus padres, agobiados por sostener su estatus económico obtenido mediante el sobre endeudamiento, intentando proyectar un falso bienestar. “Allá afuera”, están ellos mismos, frente a sus ordenadores, conectados a la INTERNET, como vagando por horas y horas en los sistemas de mensajería instantánea, las páginas pornográficas y una abismal cantidad de información que nadie les ha enseñado a discriminar, deseando comprar otro ordenador de mayor capacidad y rapidez, quién sabe para qué. Como diría Michel Foucault, ésta resulta ser una

“Ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra ‘liberación.’”¹²

Más allá de los muros protegidos del aula la gran mayoría de los muchachos en condiciones de hacerlo no se inscribe en los registros electorales, porque “¿Para qué perpetuar un sistema sostenido en la corrupción, la especulación y el afán de poder?”.

Nuestros jóvenes no nos creen porque lo que escribimos con la mano del discurso lo borramos con el codo de la acción. Y ellos perciben este doble mensaje. Ya sabemos cuán devastador es para la salud de nuestra psique el mecanismo de la doble vinculación. Mientras les decimos “me importas”, los abandonamos a su soledad; “sé honesto”, y los engañamos; “transforma la estructuras injustas”, y les negamos los espacios de innovación que ellos mismos requieren; “se crítico”, y nos quedamos perplejos ante las preguntas de los herederos de nuestra cultura. Evadimos, como Sofía en **Antigua vida mía**, excusándonos porque

¹² FOUCAULT, Michel; **Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber**, Siglo XXI, México, 2007, p.194.

“nosotros aprendimos de memoria todas las respuestas y nos cambiaron las preguntas”¹³.

Lo que les alcanzamos como herencia huele a olvido del presente. Y aunque no lo queremos, ni lo hayamos elegido, ni lo proyectemos a sabiendas, nos sumergimos en este entramado ambiguo de mensajes sin orientación clara.

Tal vez no sea tan descabellado renunciar a los prejuicios de mi formación academicista -y al cobijo de los muros institucionales en las que se forjó- con la esperanza de escribir un texto que convoque a cada uno de sus lectores, a fin de comprometernos hasta la médula en la transformación de las estructuras perversas y anquilosadas de nuestra institucionalidad educativa.

Releo lo que he escrito y me irrito al encontrarme nuevamente presa de esta tendencia tan característica mía a descubrir más las sombras que las luces. Convoco a Alberto, mi maestro de la sonrisa ancha y la alegría evangélica, para escucharlo decir “*Contento, Señor, contento*”¹⁴ en medio de la dificultad. Me mira dulce para recordarme que

“No es lo que tenemos, ni lo que tememos, lo que nos hace felices o infelices. Es lo que pensamos de la vida.”¹⁵

Con Alberto le pido al Señor de la Vida en Abundancia que me asista para que no deje yo de constatar lo inaudito, lo esperanzador, lo maravilloso e inesperado emergiendo en simultáneo por todos lados.

¹³ Cfr. de Marcela SERRANO, su novela **Para que no me olvides**, *La ciudad*, Alfaguara, México, 1995.

¹⁴ Es la expresión que usaba cotidianamente Alberto Hurtado Cruchaga s.j., entregado cotidianamente al servicio de los más desamparados de nuestro país cuando, en medio de la dificultad, se dejaba encontrar por el Dios de la Vida.

¹⁵ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, “*Vive contento*”, en la web de la Fundación Padre Hurtado, *Escritos*, 33, http://www.padrealbertohurtado.cl/index.php?pp=san_alberto&qq=escritos&rr=escritos_3
3

No quiero entrármeme en el pesimismo ni dramatizar cuando acuso al sistema educativo de sostenerse en “estructuras perversas y anquilosadas”. El sistema es algo creado por nosotros. Y *somos nosotros quienes pueden transformarlo*. Si sus orgánicas no responden a nuestras expectativas, hay que tomar cartas en el asunto y darnos una nueva orgánica. El movimiento estudiantil de “*la revolución de los pingüinos*”¹⁶ del año 2006 nos obligó como país a tomar conciencia de las inconsistencias de la Educación en Chile. Los estudiantes secundarios denunciaban en aquel momento las falencias estructurales de nuestro el sistema, y Michelle Bachelet, entonces presidenta de la república, se dejó permear por las demandas estudiantiles impulsando el Proyecto LGE. Copio las palabras con que la misma Bachelet acusa las indigencias de nuestro actual sistema:

“el primer requisito para elevar la calidad del conjunto de la educación nacional es resolver el grave problema de falta de equidad, de discriminaciones arbitrarias y de segmentación que se vivencian al interior del sistema educativo.”¹⁷

Hoy, cinco años después, habiendo constatado el fracaso de la nueva Ley General de Educación que reemplazó a la LOCE, en tiempos del desenmascaramiento de los poderes fácticos, políticos y religiosos, del descrédito de las jerárquicas, en medio de estadísticas devastadoras que sitúan a Chile como una de las sociedades que encarnan los índices de desigualdad , consumismo y devastación ecológica más

¹⁶ Entre abril y junio, y entre septiembre y octubre del año 2006, alrededor de seiscientos mil estudiantes secundarios en Chile se movilizan en marchas y paros para conseguir, entre otras cosas, la derogación de la entonces Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE). El libro **Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional**, editado por Cristián Bellei, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela, con el auspicio de UNICEF y Universidad de Chile, (Pehuén, Santiago de Chile, 2010) desarrolla in extenso el análisis de este movimiento social. Su versión digital se encuentra en http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/350/Ecos%20de%20la%20revolucion.pdf

¹⁷ BACHELET, Michelle “Mensaje de S.E. la Presidenta de la Republica con el que inicia un Proyecto de Ley que establece la Ley General De Educacion”, Santiago de Chile, 9 de abril de 2007.

altos, cientos de miles se reinventan y nos reinventan una nueva sociedad en una nueva “revolución” todavía más masiva y representativa que la del año 2006. Hoy es un contingente enorme de personas -estudiantes, padres de familia, trabajadores, colectivos culturales, organizaciones sociales, comunidades parroquiales, sindicatos, partidos políticos, pobladores, hombres y mujeres de todos los estratos sociales - el que sale a las calles y se toma por asalto las redes sociales; un contingente autoorganizado, creativo, luminoso, que pide reformas de fondo para nuestra sociedad, que expresa los deseos más profundos de nuestro pueblo. Marchas, cacerolazos, tocatas, tomas, conferencias, coreografías, música, nos siembran el alma con los anhelos de una nueva conciencia, nos enseñan el camino a la construcción de una nueva manera de habitar, fundada en un convivir vinculante, solidario y respetuoso de la diversidad. A muchos nos inspira más todavía el sentirnos en sintonía con otros pueblos. Este nuevo concierto ciudadano no es un fenómeno local o aislado. En el mundo entero se realizan movilizaciones ciudadanas multitudinarias que, mediante expresiones pacíficas, nos desafían a escuchar el grito de los “Indignados” de nuestro Occidente herido de muerte.

¿Cómo podemos indagar en la ontología subyacente de nuestras prácticas educativas? ¿Cómo podemos, desde esta indagación, intentar un “retorno” desde el “*know how*” y el “*know what*” al imperativo “*know to live*” de la Educación en sentido existencial? ¿Es posible explicitar este trasfondo de la Educación sin fragmentarlo?

Es éste mi contexto. Éste el campo desde donde intentaré abordar la relación entre apertura al Misterio y Educación como arte.

I. El camino...

a. *La fenomenología hermenéutica*

“Nosotros queremos volver a las cosas mismas”
Edmund Husserl, *Investigaciones lógicas*

Me dispongo ahora –en la medida de mis posibilidades– *“en la actitud del puro ver y evitar todos los prejuicios”*¹⁸, porque lo que ahora necesito es penetrar en el trasfondo de la *Educación* –de ese mundo al que denominamos *Educación*– sin alterarlo. Vale decir, me hago la pregunta por el acceso metodológico de este trabajo.

Opto por la fenomenología hermenéutica en tanto ella me permite entrar en el campo de nuestro quehacer educativo sin presunciones previas, o, más bien, suspendiendo el juicio sobre ellas para dejar que la “cosa” *Educación* “hable” desde sí misma. Esta decisión supone que me haga cargo, al menos en su explicitación, de los presupuestos epistemológicos y metafísicos de la fenomenología hermenéutica.

Primero: Las cosas tienen sentido y éste se nos manifiesta. Que haya un sentido y que éste sea susceptible de manifestación, me parece, es la apuesta o supuesto determinante de la fenomenología-hermenéutica. No podemos mostrar que hay un sentido único, unificador, que pueda dar cuenta de la realidad en su totalidad y tampoco sabemos con certeza apodíctica si hay puentes inteligibles entre el observador que somos, los otros y el mundo que nos rodea. *Sin embargo, vivimos como si los hubiera*. Nuestra vida cotidiana, el arte, la filosofía y todo el desarrollo teórico de las ciencias, operan desde este supuesto, explícita o implícitamente. Las cosas naturales y producidas, nuestras cosmovisiones, nuestros principios epistemológicos, los valores éticos y estéticos, nuestras experiencias personales, nuestras historias cotidianas, sociales y epocales, e incluso nuestros sueños, nos aparecen como dotados de significación. Es justamente esta experiencia la que nos

¹⁸ Cfr. HUSSERL, Edmund; *La idea de la fenomenología. Cinco Lecciones*, FCE, Bs. As., 1982, p. 85.

permite vivir en *un mundo*, es decir, en una apertura, un claro o campo abierto capaz de articular en una sola coherencia *todo*, incluso aquello que nos resulta más incomprensible a simple vista. Es cierto que no sabemos con certeza apodíctica si hay tal sentido subyacente, pero **contamos con él**.

Segundo: El sentido de las cosas se despliega históricamente y es susceptible de interpretación en su carácter originario. Tal como creyeron los primeros pensadores, la fenomenología-hermenéutica supone que, pese a todas las transformaciones e interpretaciones históricas que lo encubran¹⁹, podemos retroceder hasta las fuentes mismas desde las que mana el sentido, allí donde el fenómeno -ser- se manifestó en su origen. Éste tampoco es un supuesto evidente. A modo de ejemplo, podemos recordar cómo en nuestras clases introductorias tantas veces buscamos, en la etimología de las palabras *paidagogia, paideia, scolh, docens, didactiké, scholásticus, educare, alumno*, etc., el sentido originario de nuestras prácticas educativas, pero nada nos permite aseverar con certeza que no existe solución de continuidad entre esas primeras actividades y las contemporáneas. Persistente y honestamente podemos volver a preguntar si aquello que hacían y quisieron denotar con estos términos nuestros antepasados griegos y romanos efectivamente corresponde a lo que hacemos hoy cuando decimos que “hacemos educación” o si, al menos, nuestras prácticas conservan algo de su manifestación originaria. No tenemos acceso a la experiencia de nuestros precursores, pero creemos que podemos trascender el tiempo transcurrido, franqueando nuestra finitud con la mediación de la tradición.

Tercero: El comprender es una condición ontológica, condición de posibilidad de la interpretación y cualquier proyecto teórico posterior. Que podamos preguntar por el sentido del ser de la Educación sólo es posible si estamos ya abiertos a la

¹⁹ “La ontología sólo es posible como fenomenología. [...] Y precisamente se requiere de la fenomenología porque los fenómenos inmediata y regularmente no están dados” HEIDEGGER, Martin; **Ser y tiempo**, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1997, §7, p. 58. En adelante citaré esta misma edición.

comprensión de nuestro propio ser en relación y proyecto con “esto” o aquello”, pero, por sobre todo, con nosotros mismos, vale decir, abiertos lo que Heidegger denominó en **Ser y tiempo** “*significatividad*”²⁰, esto es, comprendiéndonos como abiertos a nuestro ser *ónticamente ontológicos*²¹. Porque nos encontramos comprendiéndonos en la apertura del ser, es posible que nos proyectemos en ésta o aquella interpretación de éste u otro dominio del mismo. Me parece importante recordar que para Heidegger la interpretación consiste “*en la elaboración de las posibilidades proyectadas en el comprender*”²² y está inmersa en un círculo o situación hermenéutica que se revela como *conditio sine qua non* de cualquier desarrollo interpretativo. Este círculo está constituido por tres momentos articulados entre sí: un “haber previo” (*Vorhaben*), una “manera previa de ver” (*Vorsicht*) y un “concebir (o entender) previo” (*Vorgriff*). Éste es el llamado “círculo hermenéutico” de la comprensión. Subyace, por tanto, en todo comprender, un “estar en perspectiva”, lo que implica que nuestra apertura al mundo nunca es neutra - o, si se quiere, “objetiva”. De algún modo aquello que entra en la mira de nuestra interpretación ya está siempre en nuestra comprensión previa del mundo. Ya “se tiene”, de algún modo, anticipadamente, el sentido de lo interpretado. De hecho, no podríamos hacer ningún acto de reflexión, por ejemplo, si no nos estuviera *abierto* ya en un cierto sentido aquello sobre lo cual reflexionamos. Debido a esto es un error concebir el sentido como un agregado de la cosa. En la interpretación nunca partimos de cero. El ser, el mundo, y todo lo que en él se nos da, ya se nos ha abierto en tanto está siendo comprendido por nosotros *in actu exercito*. Y hay que

²⁰ “En el por-mor-de está abierto el existente estar-en-el-mundo en cuanto tal; esta aperturidad ha sido llamada comprender. En la comprensión del por-mor-de está abierta la significatividad que en él se funda. La aperturidad del comprender en cuanto aperturidad del por-mor-de y de la significatividad, es cooriginariamente una aperturidad del íntegro estar-en-el-mundo. La significatividad es aquello en función de lo cual el mundo está abierto como tal”. HEIDEGGER, Martin; *Op. cit.*, §31, p. 167.

²¹ Ya desarrollaré estas categorías *in extenso* más adelante.

²² HEIDEGGER, Martin; *Op. cit.*, §32, p. 172.

agregar que esto sucede con independencia de que la interpretación sea o no explícita, pues antes de toda reflexión y enunciación de ésta ya estamos en la comprensión de nuestra situación previa. Así, lo que podría considerarse un círculo vicioso, esto es, el *factum* de no poder escapar del círculo de nuestro haber, tener y ver previos, puede ser integrado en la interpretación hermenéutica como portador de las significaciones más originarias de aquello que interpretamos.²³

En definitiva, lo que nos propone la fenomenología hermenéutica -que Heidegger denominó *hermenéutica de la facticidad* en sus clases y escritos previos a la publicación de **Ser y tiempo**- es no perder de vista que aquello que nos importa, al momento de la interpretación, no es higienizar o desproveer a las cosas de sus sentidos históricos adheridos, sino, por el contrario, revelarlas como portadoras de ellos. Cito a Heidegger mismo:

“La fenomenología es, lo hemos dicho, un señalado cómo de la investigación. En el tipo de investigación que llamamos fenomenológica los objetos son objeto de definición y determinación, pero tal como los objetos llegan a mostrarse, tal como los objetos ellos mismos se dan. La investigación tiene, pues, como primera obligación el obtener un hacerse presente la cosa, es decir, el conseguir ponerse la cosa a la vista. Queda así indicado el camino que nuestra hermenéutica de la facticidad está tratando de seguir.

Los objetos hay que tomarlos tal como en sí mismos se muestran, es decir, tal como los topa un determinado mirarlos, un determinado fijarse en ellos, y tal como éstos se muestran a ese fijarse en ellos. El mirarlos, el fijarse en ellos nace de un determinado estar orientado a ellos, es decir, de un determinado estar ya

²³ “El círculo hermenéutico no debe degradarse a la condición de círculo vicioso, y tampoco hay que considerarlo un inconveniente insalvable. En él se oculta una positiva posibilidad del conocer más originario, posibilidad que sólo se aferra de un modo genuino si la interpretación comprende que su tarea primera, permanente y última consiste en no dejarse imponer nunca pre-disponibilidades, pre-visiones y pre-conocimientos por parte del azar o de las opiniones comunes, sino hacer que emerjan desde las cosas mismas, garantizando así la científicidad del tema específico” REALE, G. y D. ANTISERI. **Historia del pensamiento filosófico y científico**. Vol. I, Herder, Barcelona, 1991. p. 555.

familiarizado uno con el ente, de una determinada familiaridad con él y saber ya de él. En la mayoría de los casos, este saber ya de él, este saber ya del ente, es resultado de un haber oído, **de un aprender o haber aprendido.**"²⁴.

b. Desde lo óntico a lo ontológico

Destaco con negritas este "haber aprendido" y me pregunto qué he aprendido del ser profesora. Quiero responder desde la que inmediata y regularmente soy, desde mi habitual día a día entregada a la docencia... Escucho mi voz acostumbrada:

"Me duele la cabeza. [...] Me tomo un paracetamol para el dolor [...] No quiero traspasarle mi ansiedad y lo dejo ensayando [...] Siento la rabia en el esófago. [...] Me doy cuenta que si sigo pensando en ello me voy a angustiar. [...] No quiero alterarme, pero no puedo evitar mi enojo. [...] Respiro profundo dos o tres veces. [...] Estoy nerviosa. [...] Me duele mi distancia [...] Mi corazón se acelera a mil [...] La energía y la alegría me llegan como gracia. [...] Puedo conectarme [...] Tengo ganas de fumar pero no puedo [...] Surge la angustia de un muchacho [...] Me pregunto si podré contener la emoción que lo invade [...] Termino la clase agradecida pero agotada [...] Leo el cansancio en sus cuerpos [...] y me siento contenta. [...] seducirlos me ha dejado nuevamente agotada. [...] Los profesores somos observados. [...] Se Se siente amenazado. Lo tranquilizo, le ofrezco mi confianza [...] Termino la clase y me siento exhausta. [...] Siento deseos de llorar y entro al baño a desahogarme. [...] tengo que estar entera para él. [...] le pido a Dios que Juan Manuel no note mi cansancio [...] Nos reímos, nos abrazamos y nos despedimos, [...] Están agotados. [...] Respiro hondo. Siento deseos de estar en otra parte. Sé que tengo que hacer que "vean" [...] pero no puedo dejar de ver a esos 10 ó 12 que simplemente hacen como que me miran, hacen como que están, mientras sus mentes vagan por otros mundos. No puedo abstraerme de ellos. Y mi déficit atencional me traiciona. Pierdo el hilo conductor. Ellos no lo notan, pero estoy exhausta física e intelectualmente. [...] Intento que no note mi perplejidad [...] Necesito dormir o llorar de cansancio. [...] Me enoja mi "obediencia". [...] Estábamos cansados. [...] La carga se vuelve pesada. [...] Su ansiedad se nos hace evidente. Nos sentimos

²⁴ HEIDEGGER, Martin, **Ontología. Hermenéutica de la facticidad**, §15, Alianza, Madrid, 1998. Las negritas son mías.

todos tocados por el miedo que siente a ser juzgada. [...] Me duelen los pies y el cuello. [...] El temor otra vez. Me siento atrapada [...]"²⁵

Con innegable pudor admito que este texto me pertenece. Lo he abreviado para subrayar lo que surge en y desde mi cuerpo y afectividad en el sobrevenir de un "día común y corriente". El espectro emocional es amplio. Hay esperanza, alegría, temor, conexión con otros, ansiedad, gratitud, miedo, confianza, ternura; hay también, rabia, angustia, dolor físico y -lo que más me llama la atención- mucho cansancio.

¿Cómo aprendí *este modo* de ser profesora? ¿Cómo aprendí la recurrencia del cansancio y la tensión muscular? ¿Cómo aprendimos los profesores a vivir como si lleváramos el peso del mundo en las espaldas arrastrando nuestros cuerpos cansados desde el amanecer hasta el ocaso? ¿Es mi cansancio el cansancio del estar docente en general?

Me quedo en estas preguntas. Me doy cuenta de su problematicidad. He operado un salto. Tal vez generalizo a partir de mi experiencia personal.

Necesito detenerme en la pregunta que ineludiblemente me hará quien no pueda concebir que un mero relato biográfico pueda ser útil o válido como insumo del que se puedan extraer conclusiones generales en una investigación

²⁵ CARROZZI, Valentina; *Relato autobiográfico ((Un día... sólo un día))*. La versión completa de este Relato - escrito en enero de 2008 mientras participaba en un taller del "Diario intensivo de Progoff" - se encuentra en el capítulo *Apartados* de este trabajo. Volveré a él con frecuencia, a fin de no desarraigar mi reflexión de la experiencia cotidiana que le da origen.

Acaso, como las interminables y exhaustivas páginas del diario de campo de un antropólogo, la lectura de sus nueve páginas pueda volverse tediosa. Sin embargo, sugiero su lectura íntegra a quien desee testear el ritmo, las tensiones y temple general de eso que experimento como "un día común y corriente" de mi vivir docente.

Por otro lado, el *Diario Intensivo Progoff* - originalmente *Intensive Journal Workbook* - es un método terapéutico de relato vivencial, o diario de vida, estructurado en torno a distintas temáticas, creado por el psicólogo jungueano norteamericano Ila Progoff en la década de los 60 del siglo pasado.

seria. Qué derecho tengo a generalizar. Sé que *éste es un momento crucial para mí*. Me juego la posibilidad de dar fundamento epistemológico a una tesis escrita en primera persona singular desde mi singularidad.

Explicito mi convicción teórica fundamental: Estoy aceptando el supuesto heideggeriano de que toda experiencia *óntica*, en tanto humana, es también ontológica. Así se lee en **Ser y tiempo**:

“Lo que lo caracteriza ónticamente [al Dasein] es que a este ente le va en su ser este mismo ser. La constitución del ser del Dasein implica entonces que el Dasein tiene en su ser una **relación de ser con su ser**. Y esto significa, a su vez, que el Dasein se comprende en su ser de alguna manera y con algún grado de explicitud. Es propio de este ente el que con y por su ser éste se encuentre abierto para él mismo. La comprensión del ser es, ella misma, una determinación de ser del Dasein. **La peculiaridad óntica del Dasein consiste en que el Dasein es ontológico**”.²⁶

¿Es posible aceptar que en el análisis de la vida cotidiana de cualquier persona, en cualquier momento, por trivial que nos parezca, subyace la posibilidad de proyectar una antropología filosófica? Tengo la tentación de hacer decir a Protágoras, no que “*el hombre es la medida de todas las cosas*”²⁷ sino que *cada hombre, cada mujer, cada niño, es la medida de la comprensión de todas las cosas y, entre esas “cosas” nuestra propia condición de ser*.

¿Cómo podría no ser así? Si defino a “x” como todo ente que posee un conjunto de características –supongamos– “y”; y suponemos que tenemos frente a nosotros un “x” cualquiera –Jossell, Dala, Mustafá, Armando– ¿Cómo es posible no encontrar las notas de “y” –lo común a todas las “x”– en este “x” particular? Yo, Valentina, soy la medida de lo humano, como cualquiera de esos “x” que *declaramos* que son seres humanos. *Exceptio probat regulam*. Si no se cumple en mí la regla, la regla no es tal. Yo soy un ser humano. Si hay algo así como una estructura ontológica en todo ser

²⁶ HEIDEGGER, Martin; *Op. cit.*, §4, p. 35. Los destacados son míos.

²⁷ PLATÓN, *Cratilo*, 385e.

humano, esa estructura debe hacerse patente en mí -y en cualquiera de nosotros- no a veces, sino *siempre*. Es por ello que acepto esta propuesta de Heidegger, acepto que cualquier experiencia humana habla de “lo humano” y puede darnos pistas para el descubrimiento de “lo común”. Cambian los contextos y los significados de cada cual, pero no cambia el atribuir significado y vivir contextualizado de todo ser humano. Si ser humano consiste en comprender el ser y comprenderse a sí mismo en esa comprensión, en mi propia comprensión del ser brillará la estructura del comprender humano.

Me parece importante profundizar aquí en la distinción entre lo *óntico* y lo *ontológico*, pues me permite mostrar que no es una locura hacer de la propia experiencia la medida de la experiencia de todos. Sigo a Heidegger en esta distinción.

Lo *óntico* dice relación con los seres, mientras que lo *ontológico* se refiere a los modos de ser. Me explico:

Los modos de ser de la entidad se han comprendido en nuestra tradición metafísica, por ejemplo, a partir de categorías como las de substancia y accidente; inmanente o trascendente; temporal, atemporal, eterno; etc. Vale decir, la comprensión *ontológica* revela modos “generales” de ser, mientras que la comprensión *óntica* revela el despliegue de éste o ése ser “individualizado”. Si me comprendo a mí misma a partir de la metafísica aristotélica, por ejemplo, diré que ontológicamente soy un compuesto hilemórfico, específicamente un “Animal que tiene logos” (*zôon lógon échon*), cuya esencia es un alma (*psichê*) que informa - da estructura y funciones de carácter vegetativas, sensitivas y racionales - a una materia inanimada. En el contexto de esta metafísica, el que ónticamente me comprenda a mí misma como mujer chilena, divorciada, con hijos, católica, ejerciendo el oficio de profesora, etcétera, es algo inesencial, pues todos estos caracteres no son más atributos accidentales de mi ser hilemórfico. Soy un “caso” al interior de una especie.

Otra es la propuesta de Heidegger. Para él, en cada acción, en cada creencia, en cada posibilidad que despliego ónticamente - en cuanto esta mujer, esta amante, esta

profesora..., etc. – determina ontológicamente mi ser, pues mi ser no es nunca un caso dentro de una clase determinada de seres. Cuando Heidegger dice que el ser humano es *ónticamente ontológico*, lo que nos está mostrando es que cualquiera de nosotros, en su vivir puramente cotidiano, incluso absortos en los más “insignificantes” quehaceres, ya está siempre revelando ónticamente una comprensión de su modo de ser que, a su vez, como posibilidad histórica que es - como pura posibilidad de ser -, puede determinarse siempre de modo distinto.

No existe nada trivial. El relato de un acontecimiento humano no es importante porque lo hayamos revelado o destacado, sino sólo porque es, de suyo, revelador de todo lo ontológicamente humano.

“Ahora bien [-dice Heidegger-]: en vista de la neutralidad y aislamiento metafísico del *Dasein*, la interpretación ontológica de sus estructuras tiene precisamente que ser *concreta*; la neutralidad no es de ninguna manera idéntica con la indeterminación del concepto vago de una conciencia en general; la genuina universalidad metafísica no excluye la *concreción*.”²⁸

Me parece leer la misma indicación en Aristóteles cuando, en el libro primero de su **Metafísica**, lo vemos intentando explicitar la distinción entre el saber de la *empeiría* (ἐμπειρία), de la *téchne* (τέχνη) y de la *theoría* (θεωρία). Aristóteles advierte la necesidad de anclar el saber de lo universal en el de lo concreto y particular, en este caso se refiere específicamente al oficio del terapeuta:

“Pues bien, para la vida práctica [πράττειν], la experiencia [ἐμπειρία] no parece ser en nada inferior al arte [τέχνης], sino que incluso tienen más éxito los expertos que los que, sin experiencia, poseen el conocimiento de las cosas singulares, y el arte, de las universales; y todas las acciones y generaciones se refieren a lo singular. No es al hombre, efectivamente, a quien sana el médico, a no ser accidentalmente, sino a Calias o a Sócrates, o a otro de los así llamados, que, además, es hombre. Por consiguiente, si alguien tiene, sin la experiencia, el conocimiento teórico, y sabe lo universal

²⁸ EL PROBLEMA DE LA TRASCENDENCIA Y EL PROBLEMA DE SER Y TIEMPO
Martin Heidegger 1928 Traducción de Pablo Oyarzun Robles. Edición electrónica de www.philosophia.cl/ / *Escuela de Filosofía Universidad ARCIS*. En http://www.heideggeriana.com.ar/textos/ser_tiempo_trascendencia.htm

pero ignora su contenido singular, errará muchas veces en la curación, pues es lo singular lo que puede ser curado.”²⁹

Efectivamente pienso que hemos olvidado esta advertencia fundamental. Nuestras intuiciones teóricas –hipótesis psicológicas, sociológicas, antropológicas, políticas con las que pretendemos explicar el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje - tienen su inspiración en nuestra vida práctica, concreta, y se validan sólo cuando logran retornar a ella permitiéndonos proyectarla teóricamente sin desnaturalizarla. La vida humana es siempre *una* vida humana. No es con el aprendizaje o la enseñanza en general con lo que nos enfrentamos en nuestra cotidianeidad como educadores, sino con el aprender de *éste* colectivo, de *esa* comunidad, de *aquel* individuo en concreto. No existe el aprender en abstracto, universal, sino el aprender situado de cada uno de nosotros.

Evidentemente, con esto no quiero decir que debemos prescindir de la teoría, la necesitamos si queremos compartir con otros nuestra experiencia, comunicarla, evaluarla y modificarla con relativa prelación. Lo que digo es que podemos procurar que nuestras especulaciones no se desarraiguen de aquello desde y para lo cual las hemos creado: para explicitar lo que ya está contenido pre-comprensivamente en nuestro convivir y generar desde ahí un puente entre nuestra facticidad y nuestras posibilidades futuras de ser.

Con todo, necesito insistir aquí que no afirmo en caso alguno que sea posible acceder sin sesgos a mi propia experiencia, como el mismo Heidegger dice:

“La verdad no puede ser demostrada en su necesidad, porque el Dasein no puede someterse a sí mismo a demostración”³⁰.

De hecho, por más que me esfuerce en todo momento en suspender el juicio y regular o fiscalizar mi discurso realizado en primera persona en relación con los

²⁹ ARISTOTELES; **Metafísica**, libro Alfa, 981a.

³⁰ HEIDEGGER; **Ser y tiempo**, §44, p. 248.

discursos realizados en la posición de las segunda y tercera persona, *siempre*, invariablemente, *interpretamos*, como dicen Francisco Varela y Jonathan Shear en su artículo “*Metodologías en primera persona: qué, cómo, porqué*”. Los cito:

“En efecto, ninguna aproximación metodológica a la experiencia es neutral e inevitablemente introduce un marco interpretativo en la recolección de datos fenoménicos. En la medida que esto sea así, es ineludible la dimensión hermenéutica del proceso: cada examen es una interpretación, y toda interpretación revela y oculta al mismo tiempo”³¹.

II. Ontología del aprender...

Vuelvo a mí. Me confieso profesora y educadora. En este capítulo quiero responder a la pregunta por el aprender, que es lo mío y los de todos los que comprendemos nuestra vida ligada a la Educación.

Me inspira comenzar haciendo un breve ejercicio de preguntar por el sentido de nuestro quehacer a partir del significado etimológico de las voces que nombran nuestro oficio.

Profesora se origina en *profiteri*, vocablo latino que, a su vez, se compone por *pro* y *fateri*. *Pro* es un prefijo que significa “tener a la vista” o “tener delante”; *fateri*, un verbo, que significa “confesar” o “admitir”. *Educadora*, a su vez, proviene de *ex*, que significa “desde”, “a partir de” o “encaminar”, y de *docere*, que significa “instruir”, “enseñar”, “tutorear”, o bien, de *ducere*, “lidiar”, “liderar”, “conducir”.

¿Qué tenemos adelante los educadores? ¿Qué lideramos? ¿Desde dónde lideramos? ¿Qué confesamos los profesores? ¿Qué tenemos a la vista? ¿Qué es aquello con lo que lidiamos cotidianamente? ¿Qué buscamos? ¿Hacia dónde nos encaminarnos? ¿Hacia dónde apuntan nuestros esfuerzos? Ya en nuestra etimología me parece encontrar la pregunta por el sentido de nuestro quehacer.

³¹ VARELA, Francisco y Jonathan SHEAR, *Metodologías en primera persona: qué, cómo, porqué*, Revista Gaceta Universitaria de la Facultad de Medicina de la Iniversidad de Chile, 1; 2, Santiago de Chile, 2005, p. 160.

¿Qué decimos de la Educación en nuestra región y en nuestro país? ¿Existe alguna relación, *algo común*, entre lo anunciado en nuestras voces antiguas, nuestras prácticas cotidianas y lo que prometemos y anhelamos en nuestros documentos oficiales y oficiales?

Si leemos algunos de nuestros escritos orientadores en políticas educacionales, como por ejemplo, la **Constitución Política de la Republica de Chile**³², el **Informe Delors** de UNESCO³³ o el **Marco para la buena enseñanza**³⁴, nos damos cuenta que nuestro país declara explícitamente su deseo de asegurar el derecho fundamental de todo naciente a recibir una buena Educación. Como sociedad deseamos que nuestros niños, jóvenes, trabajadores y ancianos aprendan, y también nosotros mismos, los convocados a facilitar esos aprendizajes. Necesitamos aprender a aprender y aprender a enseñar. Ciertamente el aprendizaje es el centro confesado de nuestras *prâxis* y orgánicas educativas, por ende, el aprender se revela como la medida o sentido de nuestro dispositivo³⁵ educativo.

³² En el art. 19, 10° de nuestra Constitución Política se declara el derecho a la educación. Dice: "La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho". Gobierno de Chile; **Constitución Política de la Republica de Chile 1980**, capítulo III, *Derechos y deberes constitucionales*, *El derecho a la Educación*, Artículo 19, 10°.

³³ DELORS, Jacques *et alii.*; **La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI**, París, Unesco, 1996.

³⁴ MINEDUC/CPEIP; **Marco para la buena enseñanza**, Santiago de Chile, 2003.

³⁵ Entiendo *dispositivo* en el sentido que le da Giorgio Agamben. Lo cito: "a. [Un dispositivo] Es un conjunto heterogéneo, que incluye prácticamente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificaciones, leyes, medidas policiales, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos. b. El dispositivo tiene siempre una función estratégica concreta y se inscribe siempre en una relación de poder. Como tal, resulta de la concurrencia entre relaciones de poder y relaciones de saber". AGAMBEN, Giorgio; **Che cos'è un dispositivo?**, Nottetempo, Roma, 2006, p.7. La traducción es mía.

El desafío fundamental que se nos impone como sociedad es esclarecer explícitamente el sentido existencial del aprender.

Abordaré esta búsqueda dejándome acompañar por los guiños de **Ser y tiempo** de Heidegger.

a. Sentido existencial del aprender

Nuestra familiaridad con el mundo -condición de posibilidad de cualquier fenomenología hermenéutica- se nos abre, propone Heidegger, tras "*aprender y haber aprendido*". Y repito sus palabras porque me permiten retornar desde mi propia experiencia de ser profesora, a la pregunta por el sentido de nuestra *prâxis* educativa.

Una de las cosas que más me sorprenden en mi labor cotidiana es, ciertamente, el hecho de no conocer a ningún profesor que no se pregunte *qué significa aprender*, y que luego de darle un par de vueltas reflexivas a respuestas del tipo "adquirir nuevos repertorios cognitivos, prácticos o técnicos susceptibles de ser aplicados en nuevos contextos" o "desarrollar una función adaptativa no clausurada como la que llamamos 'instinto'", simplemente no se quede mudo, como en aporía. Este hecho, la constatación de la dificultad que tenemos para definir el sentido ontológico del aprender, ya nos dice algo de él. El aprender es el trasfondo. Somos seres que aprenden. Lo sabemos. Y el **sentido que tiene para un ser humano aprender** -más allá o más acá de la contingente definición de metas de aprendizaje para nuestros estudiantes- **es, justamente, tener que darnos el ser. Soy un cosa aprendiente.** Y me río imaginando al suspicaz maestro Descartes leyéndome inquieto. Lo previo en mi ser no es su ser *res cogitans*, sino una existencia abierta y elástica, una existencia teniendo que habérselas con el imperativo vital de hacerse a sí misma. Vuelvo a citar el texto del §4 de **Ser y tiempo**, un texto innegablemente difícil en tanto lo *óntico*, categoría propia del lenguaje heideggeriano, todavía no forma parte de nuestro lenguaje cotidiano.

“La comprensión del ser es, ella misma, una determinación de ser del Dasein³⁶. La peculiaridad óptica del Dasein consiste en que el Dasein es ontológico”.³⁷

Por lo pronto quiero destacar en este texto el hecho fundamental de que el ser humano es *acción comprensora del ser*, es un constante hacerse el ser comprendiéndolo, y no una substancia determinada. En mis clases de Didáctica me gusta usar la metáfora “*ontología de la plasticidad*” para indicar nuestra maravillosa, desafiante y desconcertante condición de ser estos entes lanzados a la tarea de darse a sí mismos una determinación de ser. Me parece estar escuchando el apasionado grito de Sartre:

“[...] el hombre está condenado a ser libre. Condenado, porque no se ha creado a sí mismo, y sin embargo, por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace [...]”³⁸

Puede que yo no esté de acuerdo con aquello de que somos *responsables* de todo lo que hacemos. Al menos yo no puedo responder por mis cegueras desconocidas hasta que las descubro o me las descubre otro a *posteriori*. No obstante, concuerdo con Sartre en lo que se refiere a la experiencia que muchas veces tenemos de vivir nuestra libertad como una condena. Porque una vez que descubro que estoy hecha de la trama de las decisiones que otros han tomado por mí desde mi residencia intrauterina, y de mi posibilidad de adherir o no al legado de mis padres reales y

³⁶ *Dasein*. Doy por supuesto el sentido general de *Dasein* como “existencia humana”. En las notas aclaratorias de su traducción de **Ser y tiempo** de Editorial Universitaria publicada en 1997, Jorge Eduardo Rivera Cruchaga, dice: “La palabra *Dasein* significa, literalmente, existencia, pero Heidegger la usa en el sentido exclusivo de existencia humana. Se la podría traducir, pues, por existir o existencia. Pero con esto se pierden todas las alusiones que Heidegger hace implícitamente a la etimología de la palabra: *Dasein* significa literalmente “ser el ahí”, y, por consiguiente, se refiere al ser humano, en tanto el ser humano está abierto a sí mismo, al mundo y a los demás seres humanos. Pero *Dasein* alude también, indirectamente, al abrirse del ser mismo, a su irrupción en el ser humano. Por eso hemos preferido dejar la palabra en alemán, como lo hacen, por lo demás, hoy día, la mayoría de los traductores”. (**Op. cit.**, p. 454, nota *** a la página 30 del traductor Jorge Eduardo Rivera Cruchaga).

³⁷ HEIDEGGER, Martin; *Op. cit.*, §4, p.35.

³⁸ SARTRE, Jean Paul, **El existencialismo es un humanismo**. Edasa, Madrid, 2009, p.43.

simbólicos, recrearlo, o desecharlo, sé con las tripas que si elijo no elegir, estaré eligiendo no elegir. En este sentido, sí somos responsables en toda circunstancia, pues siempre podemos decidir qué hacer con aquello que nos sucede.

Estoy dando por supuesto aquí que hay una directa relación entre aprendizaje y libertad y tengo que fundamentarlo. Sigo orientándome por la matriz categorial de Heidegger, en tanto me parece que prescinde de las directrices éticas subyacentes en el pensamiento de Sartre.

Cuando digo con Heidegger que los seres humanos somos *ónticamente ontológicos*, digo que aquello que aprendemos a lo largo de nuestro existir no son sólo capacidades cognitivas u operacionales que antes no teníamos, ni contenidos o temáticas nuevas, sino un ser nuevo, *ya que en el despliegue de todo comportamiento particular lo que hacemos es comprendernos y decidirnos el ser*. Este comprender el ser, este ser ontológicos es la condena más originaria, tenemos que apropiarnos de la libertad para el sentido. Merleau-Ponty corrige a Sartre:

“Por estar en el mundo, nosotros estamos condenados al sentido”³⁹

Contextualizaré ahora brevemente esta idea dentro del tejido teórico más amplio del que forma parte en **Ser y tiempo**.

b. Memento mori: El aprender inscrito en el Cuidado

A juicio de Heidegger la *existencia* es nuestro modo de ser, y este modo de ser tiene un sentido. Un sentido extático que él denomina “*cuidado*” (*Sorge*). Con el término *cuidado* Heidegger se refiere la unidad irreductible de los tres momentos constituyentes de nuestra existencia, en los que se deja ver el éxtasis de la *temporeidad*: un entramado de pasado-presente-futuro inherente a la existencia misma. Estos tres momentos son la *existencialidad*, la *facticidad* y la *caída*. Tres momentos de la

³⁹ MERLEAU-PONTY, Maurice, **Fenomenología de la percepción**, Península, Barcelona, 1975, p. 19.

temporeidad, que constituye el *ya* excéntrico de nuestro ahora. Así precisa Heidegger el sentido esta temporeidad originaria:

“Éste es el tiempo originario que se identificará, más adelante, con la existencia: [...] a los fenómenos de futuro, haber-sido y presente ya caracterizados los llamamos éxtasis de la temporeidad. La temporeidad no es primero un ente que, luego, sale de sí, sino que su esencia es la temporización en la unidad de los éxtasis.”⁴⁰

Nuestra existencia es tiempo *temporeizándose*, un constante *estar fuera* o estar abierto, un éxtasis en el que se articulan simultáneamente un *previo estar arrojados* en el ser, con un *adelantarnos* a nuestras futuras posibilidades de ser, *en medio de* nuestro trato actual con el mundo. Siempre estamos situándonos fuera de nosotros mismos, en el sentido de que no existe el modo de poder resguardarnos en una suerte de presente fijo. Esta estructura unitaria y extática de nuestra existencia es expresada formalmente por Heidegger, en **Ser y tiempo**, bajo la siguiente formulación:

"La totalidad del todo existencial ontológico del Dasein debe concebirse, pues, formalmente, en la siguiente estructura: el ser del Dasein es un **anticiparse-a-sí-estando-ya-en-(el mundo)-en medio de- (el ente que comparece dentro del mundo)**. Este ser da contenido a la significación del término *cuidado*, que se emplea en un sentido puramente ontológico-existencial. Queda excluida de su significación toda tendencia a ser de carácter óntico, tal como la preocupación o, correlativamente, la despreocupación".⁴¹

En el *anticiparse a sí* de la existencia se expresa la *existencialidad*, que se refiere a ese movimiento que nos lleva constantemente a la anticipación de nuestras posibilidades de ser, cualesquiera sean. Heidegger pensó que nuestra existencia se abre prioritariamente a partir de la proyección de nuestros *todavía-no ser*. Ahora bien, es importante aclarar que no todo adelantarnos a nuestras posibilidades tiene que ver con una decisión discernida o esclarecida – y, por tanto, responsable, como diría Sartre-, pues incluso cuando no pereiéramos poder proyectarnos en ninguna

⁴⁰ HEIDEGGER, Martin; *Op. cit.*, §65, p. 346.

⁴¹ *Ibidem*; §41, p. 214. El destacado es mío.

posibilidad - supongamos que atravesamos por un síndrome angustioso-, nos proyectamos pre-reflexiva e irremisiblemente, en aquellas posibilidades futuras que se nos “cerrarán” de todos modos. Nuestra existencia presente está lanzada al futuro en nuestro *ahora* en la muerte, o de cara a la muerte.

Por otro lado, en el *estando-ya-en-el-mundo* se expresa la facticidad, el “*ahí*” (*Da*) del Dasein, en la que la misma existencia es vista por Heidegger desde el punto de vista de su la condición de arrojada. Para el ser humano la existencia siempre se despeja a partir de unas posibilidades de ser que no ha proyectado él mismo, sino que ha encontrado ya en su mero existir: mi ser mujer, mi ser chilena y antofagastina, mi ser hembra, madre, amiga, amante, hija y hermana, este Síndrome de Déficit Atencional que me acosa cotidianamente, esta lengua castellana que hablo - tan distinta del italiano, el euskera, el alemán o el aymara de mis ancestros, en fin, son sólo algunos ejemplos constituyentes de mi ser fáctico⁴². Quizá el acontecimiento fundamental en el que mi facticidad se revela más originariamente es *mi ser mismo*. Me “descubro” siendo alguien que, no sólo no se ha dado a sí misma el ser de éste u otro modo, sino tampoco el ser mismo. Simplemente me he encontrado arrojada, de pronto, existiendo. Preguntar si mi existir es un deseo de Dios, un proyecto de mis padres, o un mero suceso fortuito, no me libera de la exigencia de reconocer la absoluta facticidad de ser en la que ya me encuentro. Por consiguiente, mi facticidad es el *a priori* de toda situación.

Por último, con la estructura *en-medio-de-el-ente-que-comparece...* Heidegger denota la “caída”. Ésta condición se refiere a nuestro estar inmersos regularmente en

⁴² Entiendo *fáctico* como *histórico*. Ya explicaré por qué. Por lo pronto, copio la definición que Heidegger le asigna al concepto en su lección Introducción a la fenomenología de la religión: “‘Fáctico’ no significa efectivo como la naturaleza o causalmente determinado ni real como una cosa. El concepto de lo fáctico no cabe interpretarlo a partir de presupuestos gnoseológicos concretos, sino que será comprensible únicamente a partir del concepto de lo ‘histórico’”. HEIDEGGER, Martin; **Introducción a la fenomenología de la religión**, capítulo primero, *La formación de conceptos filosóficos y la experiencia fáctica de la vida*, § 3, Siruela, Madrid, 2005, p.44.

el presente de nuestras ocupaciones y convivencias. Aquello que me ocupa ahora, esos con los que ahora me encuentro, lo que actualmente estoy sintiendo, creyendo, imaginando, olvidando, deseando, pensando, etc., todo ello, constituye mi existir presente. Tal como la existencialidad denota el futuro y la facticidad el pasado, la “caída” - más bien, el existencial “estar-caído” (*Verfallensein*) cuyo movimiento es la caída⁴³ -se refiere básicamente a nuestro presente estar en medio de los entes, habiéndonos con ellos en la *ocupación* con las cosas, los proyectos teóricos o la naturaleza en su inmensidad, y en la *solicitud* con otros seres humanos⁴⁴.

Habiendo expuesto la estructura formal del *cuidado*, puedo volver a preguntar por la relación entre libertad y aprendizaje. Tomo una cita de del mismo §41 de **Ser y tiempo**:

“En el anticiparse-a-sí, en cuanto estar vuelto hacia el más propio poder-ser, radica la condición ontológico-existencial de la posibilidad del *ser libre para* posibilidades existenciales propias. El poder-ser es aquello por mor de lo cual el Dasein es en cada caso como fácticamente es. Ahora bien, en la medida en que este estar vuelto hacia el poder-ser está determinado por la libertad, el Dasein *puede* comportarse también *involuntariamente* en relación a sus posibilidades, *puede* ser impropio, como de hecho sucede de un modo inmediato y regular.”⁴⁵

Si bien existencialidad, facticidad y estar caído son las componentes estructurales del *cuidado*, y el *cuidado* es la estructura esencial de toda existencia, no hay que olvidar que la existencia no es nunca un abstracto, sino la existencia de cada cual. Cada ser humano está arrojado y proyectado en una situación única, concreta, finita. Su situación particular. Es en esta situación específica donde el Dasein es Dasein, donde *hay* Dasein. Porque cada uno de nosotros es un “ahí” que comprende su “ahí” como posibilidad, se puede habitar el propio poder-ser de la existencia como

⁴³ Vocablo poco afortunado, pienso, pues, en su uso cotidiano solemos asociarlo a la condición fáctica del pecado original asumida por nuestra Fe cristiana.

⁴⁴ Ocupación (*Besorge*) y solicitud (*Fürsorge*) son los modos de relación que establecemos con los entes, a juicio de Heidegger. Cfr. HEIDEGGER, Martin; **Ser y tiempo**, §26.

⁴⁵ *Ibidem*, §41, p. 215.

libertad y obligación a la vez, pues cada cual tiene que resolver el problema de cómo hacer frente a esta situación vital en la que está.

Nuestra existencia es una *ontología obligada a resolverse* porque *sabe* que morirá.

Me parece importante detenerme un momento en el sentido ontológico del morir, que Heidegger denomina *ser-para-la-muerte* (*sein zum Tode*), porque sólo en la anticipación de la propia muerte se despliega por completo⁴⁶ la estructura del *cuidado*.

Pensamos, por lo general, que la muerte es un fenómeno extraño a la vida misma. De hecho hablamos de ella como si señalara el término de la vida, o como si los sentidos de 'vida' y 'muerte' fueran antagónicos. Y nos preguntamos si habrá un "más allá" de ella, o si ella simplemente significa un "nada más" definitivo. Heidegger invierte esta comprensión acostumbrada. A su juicio, la muerte actúa al interior de nuestra existencia, enquistada en nuestro cotidiano vivir. Es que mi muerte, en todo momento, puede -y puede no- ocurrir, por esto *sigue siendo una posibilidad, una pura indeterminación*, y no un hecho objetivo determinado. La muerte es una posibilidad que no se ha llegado a realizar, pero en la que *ya* estamos arrojados fácticamente. Es una posibilidad distinta de cualquier otra posibilidad. En la inminencia de un acontecimiento cualquiera se ponen en juego la realización de posibilidades más o menos significativas, mientras que en la inminente posibilidad de mi muerte, me encuentro ante una

⁴⁶ Así aparece en su contexto: "Pero una interpretación ontológica originaria no demanda tan sólo una situación hermenéutica garantizada por su adecuación a los fenómenos, sino que debe asegurarse explícitamente de que ha hecho entrar en el haber previo el todo del ente temático.[...] La manera previa de ver que apunta hacia el ser debe, más bien, alcanzarlo en la *unidad* de los correspondientes y posibles momentos estructurales. Sólo entonces podrá plantearse y responderse con seguridad fenoménica la pregunta por el sentido de la unidad de la totalidad-de-ser del ente entero." (*Ibidem*, §45, p. 252.)

posibilidad en la que *es mi ser el que está inminentemente "a punto" de desaparecer*. La muerte, en cuanto mi ya-no-poder-estar-en-el-mundo, es una inminencia que amenaza mi propio ser. No amenaza una entre muchas posibilidades de ser, sino *la* de mi ser. El siguiente pasaje de **Ser y tiempo** es crucial:

"Su muerte es la posibilidad del no-poder-existir-más. Cuando el Dasein es inminente para sí, como esta posibilidad de sí mismo, queda *enteramente* remitido a su poder-ser más propio. Siendo de esta manera inminente para sí, quedan desatados en él todos los respectos a otro. Esta posibilidad más propia e irrespectiva es, al mismo tiempo, la posibilidad extrema. En cuanto poder-ser, el Dasein es incapaz de superar la posibilidad de la muerte. La muerte es la posibilidad de la radical imposibilidad de existir. La *muerte* se revela así como la *posibilidad más propia, irrespectiva e insuperable.*"⁴⁷

Y agrega:

"Estar vuelto hacia la muerte es adelantarse hasta un poder-ser *del* ente cuyo modo de ser es el adelantarse mismo."⁴⁸

c. Apertura templada

Los profesores lo sabemos, la experiencia de la comprensión del ser sucede *siempre templada, atemperada*. En toda acción y toda dicción nos encontramos estando ya en un estado de ánimo o una emoción. Como profesora experimento cotidianamente el esfuerzo que significa sostener el *clima* de la clase que permite los aprendizajes. Pero el clima de la clase es no es más que el tono emocional o afectivo que tiñe, abre, o posibilita el encuentro, la comprensión y la integración de cada uno en el convivir. Si retorno a mi *Relato biográfico ((Un día, solo un día))* y evoco lo que he recogido de él en el primer capítulo de este trabajo, nuevamente estoy ahí: Mi día fluye en un espectro amplísimo de emociones: Experimento miedo, rabia, confianza,

⁴⁷ *Ibidem*, §50, p. 271.

⁴⁸ *Ibidem*, §53, p. 282.

inquietud, culpa, amor, apremio, ironía, resentimiento, ansiedad, apatía, alegría, tristeza, nostalgia, resolución, indignación, paz, gratitud... y en el trasfondo, como la reiteración armónica subyacente a toda melodía, me encuentro en la angustia, el amor o la esperanza. Quiero desarrollar ahora el sentido existencial de la *condición afectiva* como el ámbito abierto en el que ya se encuentra siempre nuestra existencia.

Heidegger distingue en **Ser y tiempo** entre el comprender (*Verstehen*) y la condición afectiva (*Befindlichkeit*). Quizás, la novedad de la perspectiva filosófica que tiene Heidegger de la existencia es, justamente, que muestra que la condición afectiva es una condición de ser originaria de todo existente humano, tan originaria como el comprender.

Me parece haber mostrado suficientemente que toda experiencia surge como propia, única, "mía", cuando damos un salto o retorno a la nuestra esencia, cuando aceptamos nuestra condición de arrojados. Arrojados no a un abismo extraño, sino a lo más cercano, a aquello que nos constituye plenamente: nuestra *nihilidad ontológica*. Esta nihilidad es, insisto, antes que discurso o pensar, un temple afectivo. Es importante aclarar que Heidegger no entiende afectividad en un sentido psicológico, sino en un sentido ontológico-existencial. La condición afectiva es un existencial del Dasein. Aun cuando pretendamos neutralizar nuestra afectividad disponiéndonos a la apatía o la desafección - para volvernos "más objetivos", por ejemplo, al momento de evaluar o inquirir la realidad -, este disponernos a no predisponernos es también un modo de estar templados. Toda experiencia humana está templada *a priori*. Para que algo tenga sentido tiene que encontrarnos afectados. Es justamente en este estar templado en el que el Dasein descubre su ser abierto para él mismo como una especie de *carga* - carga que le ha sido impuesta - *que debe sobrellevar*, pues que el Dasein esté siempre en un determinado estado de ánimo significa, ópticamente, que ontológicamente el Dasein, al estar en lo abierto, *está en su ahí*. Dasein es ser-ahí, vale decir, un ser comprometido, encarnado, en situación, teniendo que ser su ser ya desplegado originariamente en una disposición afectiva que determina el trasfondo

desde el cual él se autointerpreta como ya arrojado. Pues en la disposición afectiva, el Dasein

“[...] queda puesto ante su ser en cuanto Ahí”.[...] En el temple de ánimo, el Dasein ya está siempre afectivamente abierto como aquel ente al que la existencia le ha sido confiada en su ser, un ser que él tiene que ser existiendo. Abierto no quiere decir conocido como tal. Y justamente en la más indiferente y anodina cotidianidad el ser del Dasein puede irrumpir como el nudo *factum* de ‘que es y tiene que ser’. Lo que se muestra es el puro ‘que es’; el de-dónde y el adónde quedan en la oscuridad.”⁴⁹

Por otro lado, el despliegue de unos estados de ánimo determinados, abiertos por nuestra existencial disposición afectiva, no es algo “privado”, propio de cada Dasein, sino, también, algo “nuestro”, algo en lo que podemos “contagiarnos” mutuamente. Curiosamente, los estados de ánimo son a la vez que “personales”, sociales o “públicos”.

La disposición afectiva es un modo de ser descubridor, aperiente. Sin ésta, el mundo no podría abrírsenos de ningún modo *en cuanto mundo*.⁵⁰ La dimensión afectiva en el ser humano es tan originaria como la dimensión del lenguaje. Son dimensiones de nuestro ser que, si bien se manifiestan articuladas y en coherencia, son absolutamente irreductibles entre sí.

Aunque el ejemplo que doy pertenece al orden de lo psicosocial, puede resultar ilustrativo. Intento de encontrar en lo óntico una notificación del carácter ontológico de nuestra condición afectiva.

Supongamos que me he propuesto explicar el concepto ‘metafísica’ a un grupo de jóvenes del colegio donde hago clases. Al entrar en la sala se “me” hace patente el desgano de unos como oponiéndose al entusiasmo y la empatía de otros. El hecho de

⁴⁹ *Ibidem*, §29, p.

⁵⁰ Consultar, a propósito de este tema, por ejemplo, **Al alba de las emociones**, de Susan Bloch, **Ontología del lenguaje** de Rafael Echeverría, **El fenómeno de la vida**, de Francisco Varela o **La objetividad, un argumento para obligar** de Humberto Maturana.

percatarme de sus estados de ánimo, inmediatamente me obliga a cambiar el rumbo de la clase que me había propuesto previamente: Me pregunto cómo cautivar a los que no se interesan, ya que, de no lograrlo, “sé” que, de seguro, estos indiferentes estudiantes dispersarán a los demás. Por lo demás, es evidente para mí que, de igual forma, ha cambiado el rumbo de mi propio fluir afectivo: ahora me encuentro ansiosa, insegura, mientras que hace apenas un instante, cuando caminaba rumbo a la sala de clases, me encontraba optimista y resuelta. La clase es distinta para cada uno de nosotros y está "abierta" a la possibilitación u obstaculización de un determinado espectro de posibilidades de acción. Los estados de ánimo condicionan nuestro actuar. Si persiste en mí la impaciencia, ésta no me permitirá concentrarme ni afinar mi exposición. Por el contrario, si encuentro el modo de “entrar” en el sosiego, éste me abrirá efectivamente la posibilidad de poner en práctica una didáctica adecuada. Tal vez, cada uno de los que hemos participado de la clase describirá de distintas maneras el desarrollo de ésta, pues la clase se nos “abrió” a partir de desiguales modulaciones afectivas.

Es evidente en este ejemplo que “interpretar” -entendiendo la interpretación como un posible desarrollo discursivo del comprender- la “clase de metafísica” depende de mi capacidad de darme cuenta de la situación afectiva en la que nos encontramos mis estudiantes y yo. Del contacto con esa afectividad desplegada surgirán los juicios que me sugieran nuevas decisiones y repertorios de acción que podrían modificar el curso emocional de la clase. En esta circularidad hermenéutica entre comprender y afección nos movemos casi indiscerniblemente y, por ello, solemos creer que la condición afectiva y el comprender son existenciales co-origenarios, en tanto todo comprender se abre en una disposición afectiva y toda disposición afectiva se nos da en un comprender, pues, como dice Heidegger:

“El Dasein es un ser-posible entregado a sí mismo, es, de un extremo a otro, posibilidad arrojada.”⁵¹

⁵¹ *Ibidem*, §31, p. 168.

Sin embargo, Heidegger afirma que la condición afectiva es previa incluso al comprender, porque ella abre originalmente el mundo.

*“En la disposición afectiva se da existencialmente un aperiente estar-consignado al mundo desde el cual puede comparecer lo que nos concierne. En efecto, **desde un punto de vista ontológico fundamental, es necesario confiar el descubrimiento primario del mundo al ‘mero estado de ánimo’**. Una pura intuición, aunque penetrase las fibras más íntimas del ser de lo que está-ahí, jamás podría descubrir algo así como lo amenazante.”⁵²*

En la segunda sección de **Ser y tiempo** Heidegger liga directamente la posibilidad de mostrar el fenómeno del *cuidado* en su integridad con la antelación de la muerte y ésta, a su vez, con la angustia. A su juicio, sin la angustia, jamás podría el ser humano tomar el peso a la nihilidad de su propio ser.

Como dije antes, en todo estado de ánimo me encuentro a mí misma como teniendo que ser y teniendo, por ende, que padecer - en el sentido de *pathos* -, “abierta” a diversas formas de concreción de mi imperativo de ser. Los estados de ánimo, en general, me arrojan en un mundo sin que pueda yo dar cuenta de la razón por la cual me encuentro en ellos - mientras que, a la inversa, en el caso de las emociones, sí puedo referir un acontecimiento o un objeto que las desencadena. Pues bien, la angustia es, para Heidegger, el estado de ánimo en el que el mundo se oscurece totalmente pues nos pone fácticamente frente a nuestro no-poder-más-existir. Cuando me angustio, me angustio por mi muerte, por mi más originario poder-ser. Me encuentro desnuda, sin mundo. El mundo en cuanto tal desaparece y, con él, el sentido de mis quehaceres y de mis vínculos con otros. Y, si bien el estado de angustia oscurece el mundo, ilumina mi comportamiento más propio, la relación más propia de mi ser con mi ser: Me manifiesta que siempre estoy en relación con mi existencia en cuanto pura posibilidad de ser. Me ilumina en cuanto me angustio en el descubrimiento de mi existencia como absolutamente carente de sentido. Mi ser no

⁵² *Ibidem*, §29, p. 162. El destacado es mío.

tiene a qué aferrarse. Carece de fundamento en el ser. Carece de un para qué y de un por qué. En la angustia me quedo sin referentes, o, más bien, mi único referente es no tener referente alguno al que asirme. Heidegger lo expresa así en Ser y tiempo:

“El ‘ante qué’ de esta angustia es el estar-en-el-mundo mismo. El ‘por qué’ de esta angustia es el poder-ser radical del Dasein.

[...] El estar vuelto hacia el fin no se produce en y como una actitud que surja de vez en cuando, sino que pertenece esencialmente a la condición de arrojado del Dasein, la que se patentiza de tal o cual manera en la disposición afectiva (estado de ánimo). El ‘saber’ o ‘no saber’ acerca del más propio estar vuelto hacia el fin, que de hecho siempre impera en el Dasein, es sólo la expresión de la posibilidad existencial de mantenerse de distintas maneras en este estar. El hecho de que muchos inmediata y regularmente no quieran saber nada de la muerte, no debe presentarse como prueba de que el estar vuelto hacia la muerte no pertenece ‘universalmente’ al Dasein, sino que sólo prueba que inmediata y regularmente se oculta su más propio estar vuelto hacia la muerte, huyendo *de* ella. El Dasein muere fácticamente mientras existe, pero inmediata y regularmente en la forma de la *caída*.”⁵³

d. Resueltos por la resolución solícita de nuestros predecesores

Al terminar este acápite – a la luz de la muerte- me parece que ya es posible afirmar que la libertad no se resuelven en la mera deliberación de un pensar o actuar de ésta u otra manera, sino en la resolución de la antelación de propia muerte, que es la resolución del sí mismo. Únicamente porque estamos *a priori* abiertos podemos resolvernos o no resolvernos en la elección de una determinada posibilidad.

No voy a detenerme *in extenso* en el sentido que da Heidegger a la *resolución* (*Entschlossenheit*). Sí me parece importante aclarar que él la define como “el acto existencial de hacer la elección de un ser-sí-mismo”.⁵⁴ Según él, en la resolución el Dasein

“hace entrega de sí mismo a sí mismo en una posibilidad que ha heredado, pero que también ha elegido”⁵⁵

⁵³ *Ibidem*, §50, pp. 271-272.

⁵⁴ *Ibidem*, §54, p. 289.

⁵⁵ *Ibidem*, §74, p. 400.

Quiero profundizar en esta resolución como posibilidad heredada.

Pienso que antes que mía, de cada cual, la resolución se hace posible sólo porque antes otros se resolvieron a darnos el ser. No sólo cada cual se elige y resuelve para sí mismo, *también otros pueden resolverse, elegirnos o no elegirnos para la existencia.*

Aunque no podemos elegir el existir *en-medio-de-el-ente-que-comparece*, sí podemos elegir el modo de esta comparecencia, es decir, elegir *estar ocupados o ser solícitos* con ése o éste ente que comparece. Me explico. El modo como comparece el ente es una decisión que tomamos desde la particular perspectiva de nuestras creencias o pre-comprensiones colectivas. El trato que damos al ente, cualquiera sea, depende de los imaginarios y símbolos colectivos compartidos de nuestras respectivas culturas y sus demandas contingentes.

Ilustraré esta idea con un par de ejemplos. La niña pequeña que juega con su muñeca “decide” permitir el ser *solícito* de su muñeca, esto es, decide comportarse respecto de ella siguiendo un patrón distinto de relación. La niña comprende su muñeca y se sitúa ante ella como teniendo ante sí un ente capaz de espontaneidad, decisión e interacción comprensivas. Pienso que éste es el juego⁵⁶ propio de toda *solicitud*. Por el contrario, el médico agobiado después de una larga jornada laboral, que tiene que atender en tan solo quince minutos a una persona que llega a su consultorio público aquejada de malestar estomacal, “decide” alienar o “cosificar” a esa persona convirtiéndola en un complejo sintomatológico, para poder así ya sólo *ocuparse* de esclarecer e intervenir técnicamente en la etiología de la enfermedad de un cuerpo entre otros cuerpos. Pone ante sí sólo un caso entre tantos, un caso cualquiera, lo que le permite liberarse de la angustia que conllevan la empatía y el respeto “debido” a otro ser humano.

Así se descubre que incluso nuestra condición de humanidad puede ser objeto

⁵⁶ Entiendo aquí *juego* como *juego de lenguaje* en sentido wittgensteiniano, esto es un “todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretelado”. WITTGENSTEIN, **Investigaciones filosóficas**, Crítica, Barcelona, 1988, § 7.

de extrañamiento de su posibilidad más propia -la de resolverse para sí misma- para ser comprendida como una mera cosa. Ésta es, a mi juicio, la más tremenda constatación de nuestra plasticidad y fragilidad esencial: Ya en el “líquido amniótico” de nuestros imaginarios, símbolos y significaciones en el que se gesta nuestra particular comprensión del ser, los demás y nosotros mismos, se nos hace patente nuestro carácter esencialmente posible. Somos pura *posibilidad*. Es importante recordar que -cito a Heidegger otra vez- el término ‘posibilidad’

“[...] significa lo que todavía no es real y lo que jamás es necesario. Ella es el carácter de lo meramente posible. Es ontológicamente inferior a la realidad y a la necesidad. En cambio, la posibilidad, entendida como existencial, es la más originaria y última determinación ontológica positiva del *Dasein*. [...] El comprender, en cuanto proyectar, es el modo de ser del *Dasein* en el que éste *es* sus posibilidades como posibilidades”⁵⁷.

Qué tremenda constatación. No somos nunca un hecho natural. Nuestro derecho a ser considerados como *vida humana* no está inscrito como un instinto o respuesta natural en nuestros progenitores. La declaración “hombre o mujer y no cosa” es el tácito regalo de nuestra primera facticidad. “Eres como yo” o “Eres de los míos” es la más originaria declaración de quienes que nos lanzan en la existencia al nacer - o antes del nacer- cuando todavía nuestros cuerpos pueden ser expulsados de la matriz uterina como mero absceso, o encerrados e ignorados como insignificantes animales. *Los que nos proporcionan nuestra constitución biológica nos legan con ella una contextura ontológica*. Cómo no recordar ejemplos paradigmáticos como el de Víctor encontrado en Aveyron en 1799, o nuestros Vicente Caucau, el “niño puma”, encontrado en 1948 en los alrededores de Puerto Varas a los 10 años, y Mirtha Carrasco, la joven denominada “mujer gallina”, liberada en 1992 del corral donde vivió encerrada durante tres décadas en las afueras de Colina. Niños lobos, niños gallina, nuestra plasticidad ontológica nos hace tan frágiles. Dependemos de un acto lingüístico, de un realizativo, para existir humanamente.

⁵⁷ HEIDEGGER, Martin; *Ser y tiempo*, §31, p. 169.

“Estar preñada” no es lo mismo para una hembra humana que “esperar un hijo”. Sólo las existentes humanas podemos *esperar un hijo*. Tenemos la esperanza de verlo nacer, de que se parezca a nuestro abuelo, de que tenga mejores posibilidades, de que tenga salud... y sabemos que podría no nacer. Esperar un hijo es tener una esperanza, no una esperanza de esto o de algo, sino de alguien. Así como yo *espero* que mi la muerte como acabamiento real no ocurra “aún” –porque ya está claro que como posibilidad existencial *siempre la soy-*, también *espero* que ese niño nazca. Y esperar supone siempre ya aceptar que podría no ser. Me parece que muerte y nacimiento se anudan existencialmente. En este sentido concuerdo con Paulo Freire cuando concibe la *esperanza* como una necesidad ontológica⁵⁸. En el §68 de **Ser y tiempo** Heidegger la interpreta como un modo de concreción del *precurсар* o *antelar* la propia muerte en sentido existencial de la siguiente manera:

“El estar a la espera debe haber abierto ya cada vez el horizonte y el ámbito desde el cual algo puede ser esperado. *Esperar algo es un modo del futuro fundado en el estar a la espera, futuro que se temporiza en forma propia en el precurсар*. Por eso, el precurсар es un modo más originario de estar vuelto hacia la muerte que la preocupada espera de ella.”⁵⁹

Pienso que cuando aceptamos vivir de cara a la posibilidad del no ser, el hecho de ser es experimentado como la esperanza de seguir siendo. No podemos vivir sin esperar seguir abiertos al ser. En este sentido son simultáneos la aceptación del morir y el gozo del “extraordinario” hecho de vivir, sólo vivir, así a secas... Vivir que podría no haber ocurrido, vivir que puede en cualquier momento dejar de ocurrir.

Quiero ligar ahora la esperanza del propio seguir siendo con la esperanza del llegar a ser y seguir siendo de otro ser humano, por ejemplo, con la esperanza del nacimiento y la vida de un hijo.

Me parece que la esperanza que ponemos en el ser de ese que todavía no nos

⁵⁸ Cfr. FREIRE, Paulo; **Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido**, Siglo XXI, México, 1996, especialmente en la p. 24.

⁵⁹ HEIDEGGER, Martin; *Op.cit.*, §68, p. 354.

nace, de ese hijo, es ejemplo privilegiado de lo que Heidegger denomina la solicitud en sentido propio, esa solicitud que anticipa al otro en su poder-ser existensivo, esa la solicitud que le procura el ser, que lo *cuida* para ser ser humano y no cosa. A juicio de Heidegger la *solicitud* tiene dos posibilidades extremas de concreción -si se me permite decirlo así: una alienante o *cosificante* y otra *humanizante*. Lo cito (quiero decir, además, que es un texto al que vuelvo recurrentemente, pues me inspira cuando me encuentro perdida en el ajetreo y la nivelación de lo rutinario:

“Respecto de sus modos positivos, la solicitud tiene dos posibilidades extremas. Puede, por así decirlo, quitarle al otro el “cuidado” y en el ocuparse tomar su lugar *reemplazándolo*. Esta solicitud asume por el otro aquello de que hay que ocuparse. El otro es arrojado de su sitio; retrocede, para hacerse luego cargo, como de cosa terminada y disponible, de lo que constituía el objeto de su ocupación, o bien para desentenderse por completo de ello. En este tipo de solicitud, el otro puede hacerse dependiente y dominado, aun cuando este dominio sea tácito y le quede oculto a él mismo. Esta solicitud sustitutiva y aliviadora del ‘cuidado’, determina ampliamente el convivir, y afecta por lo general a la ocupación con lo a la mano.

Frente a ella está la posibilidad de una solicitud que en vez de ocupar el lugar del otro, *se anticipa* a su poder-ser existensivo, no para quitarle el ‘cuidado’, sino precisamente para devolvérselo como tal. Esta solicitud, que esencialmente atañe al cuidado en sentido propio, es decir, a la existencia del otro, y no *a una cosa* de la que él se ocupe, ayuda al otro a hacerse transparente *en su cuidado y libre para él.*”⁶⁰

Cuando esperamos un hijo (un naciente, un nuevo ser humano), ese ser que nos nace debe ser puesto en el lenguaje, inscrito en lo simbólico, en el mundo, debe ser arrancado de la naturaleza para la cultura, tratado en la solicitud y no en la ocupación, si es que verdaderamente deseamos que ese ser se despliegue como “ser humano”. Sólo después del “*volo ut siat*” de nuestros padres, podemos emprender la tarea de aprendizaje más importante e inacabada de nuestra existencia, la de desplegarlos en la existencia en la que hemos sido ya proyectados.

Quiero decir, además, que pienso que la antelación de la muerte nos anuda

⁶⁰ *Ibidem*, §26, p. 147.

también con la gratitud.

Los que nos dieron el ser podrían no haberlo hecho. El sólo hecho de tener un lugar en lo humano es un regalo; incluso cuando, en el peor de los casos, nuestros padres nos entregan al cuidado de otros renunciando a nuestra crianza, o cuando nuestros cuidadores nos lastiman, incluso entonces *todavía* podemos agradecerles el solo hecho de ser seres humanos.

Así, tenemos que el *cuidado* nos revela que, desde el punto de vista ontológico, lo primero es nuestra pertenencia simbólica, no nuestra constitución biológica. Aquí no importan los credos, las lenguas o las usanzas específicas de las que cada cual tenga que apropiarse y recrear desde la cuna. Antes que todo, y en todo despliegue óntico, nos encontramos ya *aprendiéndonos el ser*, esto es, arrojados fácticamente en la demanda por el sentido del propio ser, proyectándonos y teniendo que serlo –y hacerlo. Y *lo simbólico no se hereda por naturaleza, no es instinto, es aprendizaje, esto es, un modo de ser adquirido, que podríamos no haber adquirido.*

Me parece que ya puedo afirmar con suficiente fuerza que *el aprendizaje no es un comportamiento secundario que podamos circunscribir o aislar en los dominios de lo biológico, lo psicológico o lo social. Es, ante todo una posibilidad e imperativo existencial.* De hecho **no hay seres humanos a priori.** Hoy sabemos que cada ser humano es capaz de transformación y resignificación constantes. Y, justamente porque el aprendizaje es una posibilidad ontológica de nuestro ser, las transformaciones producidas por nosotros o los que nos rodean, pueden afectar y modificar todas las dimensiones de nuestro ser, incluso esas dimensiones que nos parecen más inmodificables de nuestra anatomía biológica. Sí, podemos metamorfosearnos. Cuando fenomenólogos y existencialistas del siglo pasado nos hicieron ver que los seres humanos no tenemos una esencia fija, o que nuestra existencia era previa a nuestra esencia, lo aceptamos porque pensamos que era nada más que una simple metáfora, en tanto entendíamos bien que hombres y mujeres podemos vivir *concibiéndonos* como cosas, dioses o animales en tanto habitantes de lo abierto del símbolo. De hecho, aunque Gregorio

Samsa piense, crea o imagine que se ha convertido en un “enorme y repugnante insecto”⁶¹, nadie en su sano juicio aceptaría que Gregorio Samsa *es en realidad* un enorme y repugnante insecto... Hoy sabemos que lo que no es cuerpo –el lenguaje, la afectividad- altera nuestra constitución esencial. Nuestros deseos, nuestros estilos de vidas, nuestras tradiciones, transforman nuestro ser en su totalidad. La niña gallina modificó su columna hasta hacerla tan flexible como la de los pollos con los que convivió para poder acurrucarse a su lado sobre los palos del gallinero, y el niño lobo no perdió el bello que cubría su cuerpo para protegerse del frío. Sus cerebros probablemente no crearon redes sinápticas tan complejas como las de otros niños vinculados al lenguaje humano desde el nacimiento. Hoy lo sabemos,

“... el aprendizaje es alcanzado ya sea mediante el crecimiento de nuevas sinapsis, o del fortalecimiento o debilitamiento de las existentes [...] incorporar cualquier aprendizaje nuevo de largo plazo a un cerebro requiere la modificación de su anatomía”⁶²

De nacer inmersos en otros entramados simbólicos, de ser *declarada* ser humano, la joven Mirtha podría haber existido como la madre del Salvador, o una vestal romana, o haberse convertido en una experta desarrolladora de juegos de video. Tal como el niño Vicente, tal vez podría estar predicando como avatar de Visnú, o danzando como derviche en su Tariqa.

Ciertamente nos encontramos en una tensión constante e irresuelta. En algún momento olvidamos que una de las experiencias más fundamentales para los seres humanos es el aprendizaje. Tengo la convicción –perfectamente discutible, lo sé- de que toda experiencia supone un cierto tipo de aprendizaje o inversamente, que todo aprendizaje es un cierto tipo de experiencia. Gregory Bateson definió el aprendizaje como la construcción o la penetración de nuevos contextos o entramados simbólicos

⁶¹ KAFKA, Franz; *La Metamorfosis*, I.

⁶² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), **La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje**, cap. IV, *El aprendizaje visto con un enfoque neurocientífico*, Aula XXI, Santillana, México, 2003, p.62

subyacentes que dan significación y tono emocional a la experiencia⁶³. Sin embargo, no todo aprendizaje es significativo en este sentido. Los hay insustanciales y, muchas veces, carentes de sentido “existencial”.

No obstante su insustancialidad, en nuestra cultura los aprendizajes “irrelevantes” desde el punto de vista existencial se nos han vuelto ineludibles. Nos hemos resignado a pasarnos la vida aprendiendo insignificancias dictaminadas formalmente, por ejemplo, por los *curricula* inspirados en los variados proyectos educativos de nuestros centros de formación. Digo “nos resignamos” porque los contenidos curriculares se nos presentan como “inocentemente” impuestos desde organismos institucionales u oficiales, por lo que los asumimos como obligatorios, y le damos a nuestros estudiantes explicaciones del tipo “Si está en el currículo no puedo evitar hablarles de esto” ¡Como si el currículo no hubiera sido formulado por nosotros mismos! Todo el andamiaje de nuestra educación formal tiene su origen en un anhelo: la de ofrecer a nuestros pueblos condiciones de posibilidad para aprender “lo importante”.

Pero reproducimos compulsivamente. Ofrecemos una y otra vez más de lo mismo. A pesar de estar concientes de la obsolescencia de los conocimientos técnicos

⁶³ En el capítulo "*Las categorías lógicas del aprendizaje y la comunicación*", de su libro **Pasos hacia una ecología de la mente**, Gregory Bateson entiende el aprendizaje como un tipo de cambio específico y, dentro de esta especificidad, al menos cuatro tipos lógicos: el aprendizaje cero, que corresponde a conductas más bien innatas y no sujetas a modificación. El aprendizaje I, que es la adquisición de un nuevo conocimiento, frecuentemente asociado aprendizajes de tipo memorístico que tienden a la desaparecer si no son reforzados. El *deuteroaprendizaje* o aprendizaje II, concebido como el aprender a aprender, vale decir, relativo al a aprendizaje de nuevas configuraciones o contextos cuyas premisas son, por lo general, inconscientes y tienden a autovalidarse. Por último, Bateson fija el aprendizaje III o aprendizaje del contexto de los contextos, en el que colapsamos la coherencia de la experiencia previa y requerimos de su reformulación completa, como es el caso, por ejemplo, de quien se ha sometido a un psicoanálisis o ha experimentado una conversión religiosa. (Cfr. BATESON, Gregory; **Pasos hacia una ecología de la mente**, Lohlé-Lumen, Buenos Aires, 1998, pp. 196 y sgtes.)

y científicos y de la imposibilidad de actualizarnos debido a la vertiginosidad y ampliación exponencial con que surgen los nuevos, seguimos enseñando y aprendiendo en lo yermo como si la nuestra fuera una vocación de sepultureros. Utilizamos estrategias de enseñanza que buscan la habituación y la memorización de conductas condicionadas o respondientes según sea lo que deseamos evitar u obtener. Habituación. Estímulo. Ensayo y error. Recompensa. Castigo. Hemos creado programas exitosos de reforzamiento a sabiendas de que lo aprendido de este modo se extinguirá una vez que desaparezca el factor externo que promueve esa conducta específica. No obstante sabemos que el goce, la resonancia afectiva, el compromiso espiritual no son susceptibles de ser aprendidos técnicamente.

Un ejemplo entre tantos posibles, pero que me afecta y desafía cotidianamente en mi trabajo en obras de la Iglesia Católica: Aunque concentramos diariamente enormes esfuerzos por comunicar nuestra fe a nuestros estudiantes haciéndoles participar de nuestros cultos, rezos y celebraciones litúrgicas, gran parte de ellos sólo reproduce externamente nuestros gestos de fe. Simplemente responden a nuestras expectativas. Aprenden, no a tener fe, sino a adecuarse a lo que “se” espera de ellos. Ciertamente, este tipo de aprendizajes instrumentales y complacientes son convenientes, pero desaparecen, repito, en la medida que desaparece la compensación esperada.

Sin embargo - somos testigos -, también ocurre que en nuestras salas de clases, en nuestra cotidianidad aparentemente desarraigada del ser, somos testigos privilegiados de experiencias profundamente transformadoras. Al menos yo sé que he aprendido existencialmente. He encontrado en el camino personas y acontecimientos que me han permitido una total reelaboración de mi propio ser y de todo el entramado de juicios maestros que constituían mi identidad.

El anhelo de enseñar me, y nos, viene -es mi convicción- de esta profunda experiencia: queremos que “algo” nos dilate la existencia desde dentro, que nuestras vidas se abran de par en par al Misterio, que se nos lleve a extensiones de conciencia

cada vez más anchurosas y vinculantes. Y queremos que los nuestros puedan tener la experiencia de sentirse ligados a sus comunidades y sus símbolos, a sus pueblos y culturas, al planeta y su ecología, al universo en su totalidad y, por último, al fundamento último de toda la realidad.

“Las cosas, por sabidas se callan, y por calladas se olvidan”, dice el refrán popular. Lo que nos habíamos propuesto enseñar a nuestros hijos como cultura, simplemente, se nos olvidó. Nuestros mitos, ritos, símbolos, himnos, y patrones de acción parecen vestigios visibles de una experiencia ininteligible cuyo sentido originario se nos oculta cada vez más. Las metas que alguna vez nos fijamos como cultura para enseñar a nuestros hijos las experimentamos como jaculatoria proferida en lengua muerta. Repetimos el gesto, pero no comprendemos ya su significado. Experimentamos una profunda crisis de sentido en nuestro quehacer educativo.

Cuando yo misma siento que pierdo el sentido en mi trabajo me arranco con Andrés, mi hijo pequeño. Vamos a andar en bicicleta por el Parque Forestal hasta el Paseo Bulnes para terminar en el Parque Bustamante y volver al Forestal. Él habla, habla y habla como un lorito. Y me exige que lo escuche. “Mamá, -me decía ayer visiblemente excitado - hay personas en la selva que viven en árboles inmensos y prenden fuego en casas de madera ¡Que no se queman! Las prenden en unas cortezas húmedas - Andrés daba vueltas en torno a un ceibo gigante y me atolondraba- Sabes que son monos... Bueno, en realidad no son monos, ya, pero viven como monos mucho más inteligentes que los gorilas; y le roban a las abejas la miel, y no les importa que los piquen, porque los hijos la necesitan, ¿Sabes que el papá espera que la mujer y los niños coman y si no alcanza la miel para él no le importa?” ... Cuánto me emociona constatar su ser, su contingencia emergiendo en mi vida como un regalo invaluable; me emociona verlo aprender; me emociona pensar que él es una promesa para el futuro. Él y todos los venideros, todos los que están por nacer... *Ellos son el sentido*. Y me inquieta darme cuenta de que su futuro depende de nuestro presente y de las transformaciones que nosotros, sus cuidadores, tenemos que hacer

hoy. Sin embargo... No quise decirle a Andrés que la selva amazónica está amenazada de muerte por la tala indiscriminada...

e. De la natalidad de los nacientes

En su libro **Entre el pasado y el futuro**⁶⁴, Hannah Arendt denuncia esta crisis que nos toca en lo pequeño y lo grande. Tanto en el aula cotidiana, como en la gestación de las megapolíticas educacionales que implementamos a nivel nacional y global nos encontramos en crisis. Pero tal vez sea esta una maravillosa oportunidad de retornar a la fuente silenciosa -o silenciada- que alumbró nuestras prácticas y teorías en su origen. Arendt concibe la crisis como una oportunidad inaugural en tanto ella hace posible escudriñar y preguntar por la esencia misma de la educación, que podrá volver a manifestarse porque la crisis, justamente, demuele esa capa rígida de apariencias y prejuicios que nos obnubilan.

En la constatación de lo perdido justamente se nos vuelve a hacer patente “eso” que habíamos perdido. Como profesores y padres nos sentimos reproduciendo repertorios de enseñanza carentes de sentido y, en el *actu exercito* de esa misma repetición automática - siempre y cuando nos dejemos encontrar por nuestra más auténtica afectividad- nos descubrimos en la nostalgia de un futuro fundado en esa “llamada” original que solemos denominar vocación de paternidad... *Paternidad, maternidad* o *fraternidad*. Quisiera encontrar un término en el castellano que no distinguiera genérica o éticamente lo que me parece un impulso existencial de todo ser humano: el donarse a los *nacientes*, sean éstos hijos, alumnos, o congéneres. Al que nace, querámoslo o no, le damos vida humana. Al parirlos, y sostenerlos en la vida, les damos todo lo que tenemos y somos: nuestra lengua, nuestras tradiciones, nuestra comprensión del mundo, nuestros sueños y temores. Querámoslo o no, repito, pues

⁶⁴ ARENDT, **Entre el Pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre la Reflexión Política**, *La crisis de la educación*, Península, Barcelona, 1996, p. 185 y sgts.

en un sentido estrictamente político todo ser humano es un ser que se apropia de esta vocación de entrega. No importa aquí si lo que entregamos es “correcto”, “adecuado” o “bueno”. No hablo de moralidad, sino de *humanidad*. En lo humano sólo tienen lugar derivadamente lo sublime y lo espantoso. Lo previo, nuestro *a priori*, es tener que elegirnos el ser. En tanto lo elegimos de ésta u otra manera, nos arrojamos, ciegos o confiados, a un proyecto que se manifiesta siempre como un ideal, una tarea futurible, un vivir de tal o cual manera que todavía no es, pero queremos que llegue a ser y, por ende, que nos parece que *debería* ser. En este sentido, son igualmente humanos el torturador, el usurero, el santo, el filántropo y el violador, igualmente humanos en su capacidad de apropiarse *existentivamente* de un modo de desplegar la propia humanidad, y ofrecerla a otros, justamente como *posibilidad de humanidad*.

Jean Paul Sartre lo expresa con tanta vehemencia:

“Cuando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también queremos decir con esto que, al elegirse, elige a todos los hombres. En efecto, no hay ninguno de nuestros actos que, al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser. Elegir ser esto o aquello es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que elegimos, porque nunca podemos elegir mal; lo que elegimos es siempre el bien, y nada puede ser bueno para nosotros sin serlo para todos”⁶⁵.

El ser humano es expresión de ser, y modelo de ser *para otros*. Cuando un niño nos nace lo que hacemos es ofrecerle un modelo de humanidad. Cada gesto, cada palabra, cada signo adquiere para ese nuevo ser una sentido existencial/existencial... es posibilitante. En cada “Te nombro”, “te pienso”, “te esquivo”, “te sueño”, “te encierro”, “te veo”, “te acaricio”, “te cargo”, “te hablo”, “te acuno”, “te arropo”, “te alimento”, “te hago callar”, “te aguanto”, “te llevo”, “te paseo”, “no te soporto”, “te enseño...”, hay subyacentes unos gestos, significados y afectos que el niño tomará como ingredientes orientadores de su propia autocomprensión de ser. Quiero aclarar

⁶⁵ SARTRE, Jean Paul, *El existencialismo es un humanismo*, Edasa, Madrid, 1999, p. :::

aquí que no estoy pensando sólo en la relación entre la madre o el padre con el niño, sino también a la relación entre instituciones de salud y el niño, entre escuela y niño, entre gobierno y niño. El niño y todos esos “otros”... Sin esos otros, que le reconozcan como tal, modelo de humanidad, simplemente no *sería*.

Hannah Arendt aborda el hecho de la natalidad desde tres perspectivas o despliegues ordenados a los tres estados que ella distingue en el hacer humano: la labor, el trabajo y la acción. Constata, en primer lugar, el nacimiento, como un *factum* existencial. Somos natos. Somos finitud inaugurada en la concepción y el parto. Nacer es el *ágere* o *práttein* inicial. Si bien –aunque la Arendt no lo dice, me ayuda entenderlo así–, lo ontológicamente primero es la natalidad en sentido de acción, ónticamente lo primero es nacer, nuestra primera labor. Por último, desde la perspectiva de la convivencia, en el sentido de la *poiesis* aristotélica, somos seres iniciadores de proyectos. Damos origen a procesos históricos, técnicos y domésticos deliberadamente. Cuando esta *prâxis* es acordada –así entiende la Arendt la política– la natalidad se muestra a sí misma como acción –de *pratteeo* (πράττειν)– concreción. Damos a luz y somos dados a luz. La *acción* es un ámbito abierto en la pura libertad de entregarnos al vivir con otros, en constante tensión entre singularidad individual y el hecho de ser ónticamente distintos y ontológicamente lo mismo, como diría Arendt:

“[...] *todos somos lo mismo* en tanto que seres humanos, pero *todos somos diferentes, singulares* dado que ‘nadie es igual cualquier otro que haya vivido, viva, o vivirá.’”⁶⁶

Tal vez no es sólo la propia muerte lo que hace a cada ser humano único, sino el hecho su nacer, en tanto en el nacer adviene la posibilidad de algo nuevo, inesperado.

La misma Arendt afirma que la irrupción del neonato en el mundo es un segundo nacimiento, en el lenguaje y la acción. Así lo expresa:

⁶⁶ ARENDT, Hannah. **La condición Humana**, Seix Barral, Barcelona, 1974, p.22.

“Cada acto, visto no desde la perspectiva del agente sino del proceso en cuyo entramado ocurre y cuyo automatismo interrumpe, es un ‘milagro’, esto es, algo inesperado”.⁶⁷

Un milagro pues , según la misma Arendt,

“con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra al mundo”⁶⁸
y se nos regala

“el potencial espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan.”⁶⁹

Erich Fromm comparte esta comprensión del carácter existencial del nacimiento que no se reduce al hecho concreto de salir del útero materno:

“El problema que la especie humana, lo mismo que cada individuo, tienen que resolver es el de su nacimiento. El nacimiento físico, si pensamos en el individuo, no es de ninguna manera un hecho tan decisivo y singular como parece. [...] En realidad, continúa el proceso del nacimiento [...], pues, en el sentido convencional de la palabra, [el nacimiento biológico] no es más que el comienzo del nacimiento en sentido amplio. La vida toda del individuo no es otra cosa que el proceso de darse nacimiento a sí mismo”⁷⁰.

f. Educar es un arte poderoso

La Educación se vuelve así, ante el milagro de la natalidad, *el lugar político por excelencia*, el lugar del convivir proyectando *intencionadamente el deseo* de lo que aspiramos para los nuestros venideros. Lugar político por excelencia, el lugar de una *politicidad*, como dice Freire, orientada a realizar el sueño de una sociedad abierta al sentido y la donación del sentido.

“Es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi

⁶⁷ ARENDT, Hannah. *¿Qué es la libertad?*, Rev. Zona Erógena, n°8, 199; publicado por la Asociación de amigos del arte y la cultura de Valladolid en http://www.dooos.org/articulos/otros/Hannah_Arendt.htm

⁶⁸ ARENDT, Hannah. **La condición Humana**, Seix Barral, Barcelona, 1974, p. 236.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 264.

⁷⁰ FROMM, Erich; **Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana**, *La situación humana*, FCE, Buenos Aires, p. 24.

misma condición de educador me la impone. [...] Esto significa que como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños.”⁷¹

La Educación, en este sentido, es poder dar ser, es poder político en sentido estricto, y no esa porquería de poder de sujeción, sometimiento y concientización en que la hemos convertido. Vuelvo a apoyarme en Hannah Arendt:

“[...] el poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades.”⁷²

Estoy de acuerdo con ella. El poder político, en sentido ontológico, es eminentemente creativo. Porque no está inscrito en nuestro ser un único modo de interpretar el sentido del ser. El sentido del ser es histórico, y la historia es esencialmente devenir, movimiento, transformación de mundo; y el mundo es esencialmente co-estar, co-habitar. El existente humano tiene un único *a priori*, es ónticamente ontológico, vale decir, es el ente que tiene que interpretar, significar, comprender el sentido de ser, es decir, *hacer historia en sentido ontológico*. El hecho de nuestra facticidad es indudablemente una condena o destinación de la que no podemos escapar, ni individual ni colectivamente, pero el estar arrojados o destinados es sólo uno de los tres momentos del *cuidado*. Somos también *existencialidad*. La *existencialidad* es ahora, aquí, en nuestro presente propio, un poder ser, esto es, libertad. Y la libertad es siempre *artística*, si entendemos lo *artístico* también en sentido existencial u ontológico. Lo propio del poder político - y, por ende de la Educación como concreción de lo político- es, por esencia, capacidad de crear nuevos mundos, nuevos modos de convivir, nuevos modos de existir. Cuando

⁷¹ FREIRE, Paulo; **El grito manso**, *Elementos de la situación educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006, pp. 42.

⁷² *Ibidem*, p. 264.

decimos que alguien tiene capacidad de crear decimos que es capaz de arte. Recojo ahora un texto de Heidegger en el que –en dialogo con Nietzsche– sitúa el arte antes que la verdad, pues la verdad, en tanto afirmación de lo definitivo, niega justamente lo propio de la vida, su devenir. La vida pertenece al caos:

“La vida misma, integrada en el caos, le pertenece propiamente a éste, en cuanto sobrepujante devenir, en el modo del arte. [...] Aquello de lo que no es capaz la verdad, lo lleva a cabo el *arte*: la transfiguración de lo viviente hacia posibilidades más altas y, por su intermedio, la realización y el ejercicio de la vida en medio de lo propiamente real, del caos. Cuando Nietzsche *aquí*, es decir en el ámbito del pensar metafísico, habla del *arte*, se refiere *no sólo* al arte en el sentido de los géneros artísticos conocidos. Arte es el nombre que se aplica a toda forma de transportar la vida, de modo concluyente y transfigurante, hacia posibilidades más altas; en ese sentido, también la filosofía es ‘arte’. [...] La verdad fija el caos y, gracias a esa fijación de lo que deviene, se mantiene en el mundo aparente; el arte, en cuanto transfiguración, abre posibilidades, libera lo que deviene en su devenir, y se mueve así en el mundo ‘verdadero’ [...] el mundo verdadero es lo que deviene, el mundo aparente es lo fijo y consistente.”⁷³

Como profesora soy testigo de la asombrosa creatividad que poseemos. La interacción pedagógica me permite tomar cotidianamente el pulso de lo indeterminado y caótico. Cuando formulamos una pregunta, cuando pedimos una interpretación, cuando provocamos un deseo, nunca sabemos qué es lo que el otro nos devolverá. Como profesores ofrecemos algún medio didáctico como pretexto y nuestros estudiantes *simplemente* crean. Creamos. No tengo que leerlo en Heidegger, Nietzsche o Morin, yo sé que la Educación es antes que técnica o ciencia, una *prâxis* artística. Porque lo que la Educación obra, aquello sobre lo que ella actúa, no es la materialidad de un algo, sino la *ontología de un alguien inaprensible*. La obra de la Educación es la herencia del existir humano en lo público. *Cada uno de nosotros es ya creación artística de otros y, a la vez, creador de otros.*

⁷³ HEIDEGGER, Martin; Nietzsche, Tomo I, *La verdad y la diferencia entre “mundo verdadero y mundo aparente”*, Hunab Ku Proyecto Baktun, Madrid, 1980, pp.493-494.

g. Vínculo antes que nada

Antelación de la muerte y reminiscencia de la propia natalidad... En el origen y el término de nuestro existir, la nada, sí, pero no una nada vacía, sino una nada-con-otros, una *nada vinculada*.

Quiero ahora hacerme cargo de esta declaración.

Somos con otros. Estoy convencida de que *la experiencia existencial más honda no es la del desarraigo, sino la de la vinculación*. No la angustia ni el apremio. Estoy de acuerdo con Heidegger cuando afirma que la angustia aparece, en el desarrollo de una analítica existencial, como un *a priori* ontológico en tanto es ella la que permite al *Dasein* la comprensión de toda posibilidad como posibilidad. Es la angustia (o el apremio) -interpretada lingüísticamente como saber existencial de la propia falta de fundamento y arraigo - la que permite al existente humano el retorno al sí mismo como ser finito o, lo que es lo mismo, el retorno a su ser histórico. Según Heidegger, la existencia, para ser mía, propia,

“debe ser comprendida en toda su fuerza como posibilidad, interpretada como posibilidad y, en el comportamiento hacia ella, sobrellevada como posibilidad.”⁷⁴

Sobrellevarla como pura posibilidad es ineludible si no queremos autoengañarnos rehuendo la propia finitud. Heidegger piensa que la angustia, como estado de ánimo fundamental, no tiene objeto. La existencia angustiada se angustia de su falta de vínculo con todo y todos, incluso consigo misma⁷⁵. Tal vez en

⁷⁴ HEIDEGGER, Martin; **Ser y tiempo**, §53, p. 281.

⁷⁵ “El ‘ante qué’ de esta angustia es el estar-en-el-mundo mismo. El ‘por qué’ de esta angustia es el poder-ser radical del *Dasein*. [...] El estar vuelto hacia el fin no se produce en y como una actitud que surja de vez en cuando, sino que pertenece esencialmente a la condición de arrojado del *Dasein*, la que se patentiza de tal o cual manera en la disposición afectiva (estado de ánimo). El ‘saber’ o ‘no saber’ acerca del más propio estar vuelto hacia el fin, que de hecho siempre impera en el *Dasein*, es sólo la expresión de la posibilidad

la misma dilucidación de la angustia que Heidegger ofrece en **Ser y tiempo** encuentre yo fundamento para señalar lo contrario. Si la angustia se angustia por la total desvinculación de su ser en el mundo, ¿No es posible pensar que lo más originario, en tanto experiencia óptica, es el arraigo y la vinculación? Si este anhelo no existiera en lo más hondo, ¿Por qué se angustiaría la existencia al comprenderse como falta de fundamento o finita?

Tal vez Heidegger me diría que tuve que experimentar el desarraigo para poder encontrarme arraigada luego de la conversión. Pero yo podría objetar que ese desarraigo co-existe con el anhelo de arraigo. Que sólo se aprecia la angustia como tal en la medida que hay anhelo de vinculación. A mi juicio, la “coexistencia” -o el “coestar” (*Mit-sein*)- es una apertura existencial a priori vinculante. En el §26 de **Ser y tiempo**:

“El coestar determina existencialmente al Dasein incluso cuando no hay otro que esté fácticamente ahí y que sea percibido. También el estar solo del Dasein es un coestar en el mundo. Tan sólo en y para un coestar puede faltar el otro. El estar solo es un modo deficiente del coestar, su posibilidad es la prueba de éste. Por otra parte, el hecho de estar solo no se suprime porque un segundo ejemplar de hombre, a diez de ellos, se hagan presentes ‘junto’ a mí. Aunque todos éstos, y aún más, estén-ahí, bien podrá el Dasein seguir estando solo”.⁷⁶

En lo personal, una experiencia enormemente vinculante transformó mi vida. Tuvo lugar el día sábado 28 de septiembre de 1996 en el templo de la antigua residencia de los juniore jesuitas de la casa de retiro Loyola, en la localidad de Padre Hurtado. Aunque no puedo recordar cada detalle de aquel acontecimiento, me doy

existente de mantenerse de distintas maneras en este estar. El hecho de que muchos inmediata y regularmente no quieran saber nada de la muerte, no debe presentarse como prueba de que el estar vuelto hacia la muerte no pertenece ‘universalmente’ al Dasein, sino que sólo prueba que inmediata y regularmente se oculta su más propio estar vuelto hacia la muerte, huyendo de ella. El Dasein muere fácticamente mientras existe, pero inmediata y regularmente en la forma de la caída”. *Ibidem*, §50, pp. 270 -271.

⁷⁶ *Ibidem*, §26, p. 145.

cuenta de que su sentido y emergencia se fue prefigurando desde mucho antes y se sigue descubriendo, todavía, ahora, tras quince años de su ocurrencia. Es una experiencia de transfiguración e integración que sigue obrando en mí y no parece consumarse del todo en su devenir. Es esa experiencia la que me compele a formular este ensayo doctoral, la misma que me sostiene cada día en la relación con cientos de muchachos en un colegio y una universidad jesuitas, con mis hijos, con la humanidad y el cosmos entero y su *historia*. Subrayo *historia* porque tengo la convicción de que toda experiencia es histórica en sentido existencial. No una suma de sucesos más o menos datables y concientes, sino de acontecimientos sincrónicos, cuya significación convergente en la conformación de mi vida ha ido apareciendo con una evidencia “íntima” arrolladora. Admitir una relación de sincronía entre sucesos aparentemente inconexos y tan aislados en el tiempo supuso para mí admitir –como dice Jung–

“que los fenómenos están relacionados generalmente unos con otros, como cadenas causales por una parte, y, por otra, como una especie de *conexión cruzada significativa*”⁷⁷

Y lo significativo sólo puede tener ocurrir en el sentido para un ser capaz de comprenderlo. Esta conexión totalizante y transformadora es descubierta como un “metasignificado”, un logos vinculante, o un *suprasentido*⁷⁸, como lo denomina Viktor Frankl.

Experiencia es vínculo que se da cuenta *-in actu signato o exercito-* de su estar vinculado.

⁷⁷ JUNG, Karl; **Sincronicidad**, Sirio, Málaga, 1988, p. 17.

⁷⁸ En su libro **El hombre en busca de sentido** Frankl se refiere al suprasentido como el “sentido que excede y sobrepasa, necesariamente, la capacidad intelectual del hombre. Lo que se le pide al hombre no es, como predicán muchos filósofos existenciales, que soporte la insensatez de la vida, más bien que asuma racionalmente su propia capacidad de aprehender toda la insensatez incondicional de esa vida. *Lógos* es más profundo que lógica” (FRANKL, Viktor, **El hombre en busca de sentido**, Herder S.A., Barcelona, pp. 59-60).

Aunque he elegido como ejemplo mi propia experiencia de conversión espiritual, cuántos pueden atestiguar sus propias conversiones en el orden del pensamiento, el arte, el encuentro personal con uno que les ama profundamente, con la totalidad del universo, etc. Es que la experiencia existencial se articula siempre en un cierto dominio óntico, en tanto situada históricamente. Lo que la hace existencial, en sentido estricto, es que es profundamente vinculante, es decir, en tanto compromete e integra todos los demás dominios de la propia vida y la de la totalidad de lo que hay.

¿Qué tipo de entramado es éste?

Entre lo biológico y lo existencial parece no haber solución de continuidad. El hilo de plata que integra nuestra experiencia y su sentido es justamente su capacidad de ligarlo todo.

Hoy por hoy tenemos la suerte de atestiguar –por ejemplo, en la concepción del hombre como un *homo sapiens amans* de Maturana-, el acercamiento de la ciencia a un nuevo paradigma holístico. Es esperanzador ver cómo se está reconocido que lo propio de la evolución es el vínculo y la codependencia.⁷⁹ El *amans* nos define específicamente, tanto como el *sapiens*. Por mucho tiempo juzgamos que todo lo que tenía que ver con lo emocional nos “animalizaba” en tanto interpretábamos los afectos como conmociones compulsivas movilizadas por un objeto catéxico.

Maturana arraiga la evolución biológica en la vinculación amorosa. Desde allí postula que surgen, como epifenómenos, el lenguaje y lo social:

“Yo afirmo que la emoción que guió el devenir evolutivo que nos dio origen como *homo sapiens*, es el amor como emoción que funda lo social. Y pienso que es el vivir en el amor como la emoción que constituye lo social, lo que hizo posible la intimidad en la convivencia que dio origen al lenguajear como modo de convivir en las coordinaciones de coordinaciones

⁷⁹ Cfr. De Maturana, Humberto, **La objetividad. Un argumento para obligar**, Dolmen Ediciones S.A., Santiago de Chile, 1994, pp. 132 - 135.

conductuales consensuales, y permitió su conservación de generación en generación como un modo de convivir en el aprendizaje de los niños.⁸⁰

Un nuevo apartado podría escribirse a propósito de esta arriesgada hipótesis.

Maturana y sus asociados se enfrentan dificultosamente con el desafío de crear un nuevo modelo de pensamiento científico. Transitamos desde un paradigma epistemológico que se ha definido a sí mismo como racional, vale decir, analítico, interesado en resultados, obediente de los principios de identidad, de no contradicción, de razón suficiente y del *tertium non datum*. Y reconocemos que por sí solo el paradigma de lo racional nos queda estrecho pues no da cuenta de la complejidad de aquello que quiere describir. Necesitamos integrar lo propio de lo creativo: fecundidad, holismo, interés más en el proceso que en los resultados, sistemidad, divergencia. La teoría de la autopoiesis postulada por la Escuela de Santiago ha sido fecunda tanto en la biología, como en las ciencias sociales y la psicología. Tal vez lo que la hace enormemente atractiva es lo mismo que la hace tan problemática: el hecho de que sus conceptos cruciales sean empleados en distintos “dominios explicativos”. Por lo general, tendemos a pensar que a mayor amplitud de aplicación, menor rigurosidad, pues “sospechamos” de una posible vaguedad.

Pues bien, en sus orígenes el concepto de *autopoiesis* se propone como un concepto descriptivo para sistemas vivos en su expresión molecular. La autopoiesis se comprende como característica de ciertas “máquinas homeostáticas”, cuya variable fundamental es que mantienen constante una operación de autoorganización en su propia organización. Si bien Varela y Maturana se plantean una tarea puramente descriptiva, en la misma obra afirman que su enfoque “será mecanicista”, pues “nuestro problema es la organización de lo vivo”, a fin de cuentas “lo que nos interesa no son las propiedades de sus componentes, sino los procesos, y relaciones

⁸⁰ *Ibidem*, p. 131.

entre procesos, realizados por medio de los componentes"⁸¹. Tal vez Varela y Maturana cometen un error en la elección del concepto '*máquina*' para describir el funcionamiento de lo vivo, pues si éste se utiliza, la teoría de la autopoiesis deja de ser descriptiva para volverse explicativa y deudora del supuesto metafísico del mecanicismo.

En la misma línea crítica, nos podemos preguntar si es válida la ampliación de 'autopoiesis' a órdenes distintos de la vida micromolecular. Para estos epistemólogos de la biología, parece no haber solución de continuidad entre las moléculas, los organismos vivos y los sistemas sociales pues ellos emplean el concepto de autopoiesis para explicar o describir estos tres órdenes. En el mismo libro, cuando se profundiza en el concepto de "máquina autopoietica", ésta es definida como "una máquina organizada", como un sistema de

"procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes que: i) generan los procesos (relaciones) de producción que los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y ii) constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico"⁸².

Vale decir, Varela y Maturana sostienen que la autopoiesis opera en todos los sistemas vivos pero en gradientes distintas, existiendo autopoiesis de primer orden o autopoiesis molecular, en la que se fundan las autopoiesis de organismos multicelulares o de segundo orden, y la autopoiesis de los sistemas sociales o de tercer orden. Los organismos multicelulares y los sistemas sociales constituyen sus organizaciones por las relaciones autopoieticas de sus elementos componentes. El sistema es lo importante, no existen moléculas determinantes de la dinámica autopoietica.

"Un fenómeno es sistémico si ocurre como resultado del operar de los componentes de un sistema mientras realizan las relaciones que definen al

⁸¹ *Ibidem*, p.65.

⁸² *Ibidem*, p. 69.

sistema como tal, y en tanto ninguno de ellos lo determina por sí sólo, aún cuando su presencia sea estrictamente necesaria".⁸³

Podemos estar de acuerdo en que estos tres órdenes son sistémicos, pero cabe preguntar si son "vivos" en el mismo sentido un cuerpo humano, una institución social, un organismo unicelular o una cultura. Aunque en **De máquinas y seres vivos** esta pregunta no se responde directamente, sí se afirma que un sistema social es un sistema vivo que "existe en un espacio de conversaciones"⁸⁴ y en **Amor y juego** de Verden-Zoller y Maturana se interpreta la cultura como "una red cerrada de conversaciones"⁸⁵. Pues bien, las acciones ocurridas entre los seres humanos constituyen redes conversacionales y conversaciones son fenómenos lingüísticos que integran lo biológico y lo emocional. Maturana distingue estos tres dominios como irreductibles entre sí pero formando acoplamientos complementarios a la vez. El lenguaje es un fenómeno biológico que no ocurre en la fisiología sino en el dominio de coordinaciones de acciones de los participantes, pero siempre desde una determinada emoción que tiñe el sentido de esas conversaciones⁸⁶. Lo que hace posible la comunicación entre los seres humanos es que los tres dominios -emoción, cuerpo y lenguaje- están presentes individualmente. No obstante, todavía es posible preguntarnos si las culturas son sistemas autopoieticos con características análogas a los individuos humanos y, también, preguntar si es posible - y cómo es posible - el encuentro entre culturas.

⁸³ *Ibidem*, p. 23.

⁸⁴ MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco; **De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo**, Universitaria, Santiago de Chile, 2006, p. 15.

⁸⁵ Cfr. Humberto MATURANA y Gerda VERDEN-ZOLLER, **Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano**, Instituto de terapia cognitiva, Santiago, 1997. pp. 11 y sgts.

⁸⁶ *Ibidem*, pp. 50 y sgts.

No viene al caso seguir insistiendo en el problema de la aceptación o rechazo de la llamada “Biología del amor”, pues, pese a toda su posible vaguedad o reduccionismo epistemológico, ya nos ha revelado que incluso en el dominio de la biología hay constatación de las operaciones sistémicas e integradas que constituyen todo sistema vivo y su vinculación con otros sistemas u órdenes.

Lo que aquí me importa es constatar que el *estar-en-relación* es lo nuestro. Un estar-en-relación-dándonos-cuenta-de-ello.

El correlato afectivo de una relación buscada o deseada con otro ser, sea éste un cuerpo, un objeto o una idea, o la realidad en su totalidad, ha sido desde lo antiguo llamado “amor”. El deseo sexual, la amistad altruista, la fruición intelectual, el goce estético, son ejemplos de nuestra propensión original a unirnos con lo que no somos, con aquello que nos complementa o “completa”.

Los antiguos griegos se dieron cuenta de que el amor es un estado de ánimo complejo, que integra e ilumina nuestras actuaciones teóricas y prácticas más elaboradas. Ellos describieron tres temple y actitudes amorosas complementarias: el *éros*, la *philía*, y el *ágape*⁸⁷. Pienso que aunque haya en el amor gran diversidad de concreciones, lo que une y distingue la diversidad de experiencias amorosas es la constatación –explícita o no- de la propia insuficiencia y, a una con ello, la tensión por superarla en la consecución de lo buscado. Esta insuficiencia ontológica es, en sentido estricto, un a priori que nos lanza a la trascendencia.

Los seres humanos somos capaces de trascendencia: Nos podemos vincular desde nuestra abreviada constitución biológica con lo absolutamente Otro, lo que no es físico ni biológico. Me parece que no es necesaria una experiencia de lo sagrado o lo santo para aperebirse en relación con todos y todo. Lo sexual, lo histórico, lo estético, lo político y lo ontológico se nos ofrecen como dominios en los que nuestra

⁸⁷ Una hermenéutica sugestiva de la complementariedad de los distintos tipos de amor es desarrollada, desde una perspectiva cristiana, por el actual Obispo de Roma, Cardenal Joseph Ratzinger, en su carta encíclica **Dios es amor** publicada en enero de 2006.

experiencia finita parece ensancharse hasta lo imposible. Somos capaces de anhelar la posesión de lo que, *ex natura*, no nos pertenece.

Toda vez que deseamos conservar, encontrar, recuperar o reparar una determinada relación con algo o alguien que no somos nosotros mismos, se nos hace patente nuestra incompletud y dependencia. En este sentido, me parece interesante la propuesta de Maturana de recuperar el *amans* como especificación tan determinante como el *sapiens* para el ser humano.

Cuando somos testigos o sujetos de este tipo de experiencias totalizantes sabemos que no somos sus dueños. Sabemos que no las podemos manipular experimentalmente. Heidegger nos advierte que aunque seamos “tomados” por una, “no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer”⁸⁸.

No obstante, nos cuesta tanto ser sinceros y reconocer nuestra indigencia. Muchas veces fracasamos; aunque pongamos todos los medios a nuestro alcance para calcular, planificar y regular la ocurrencia de aprendizajes o experiencias profundas. Lo que sucede, o vaya a suceder, no depende de nosotros. Al no poder controlar su ocurrencia, ni poder regular su impacto, la experiencia existencial –propia o ajena– nos hace sentir como meros espectadores impotentes.

Y escapamos de esa impotencia.

Necesitamos tener control sobre lo que nos sucede. Nos obstinamos en la búsqueda de causas explicativas. Nos autoengañamos diciéndonos que si “x” ha sucedido, tiene que haber un “y” que lo produzca. En el orden del “hacer” hemos aprendido que las personas seguimos ciertos patrones comunes y, por ello, podemos replicar nuestros experimentos y generar manuales operativos seguros. Pero aprender a operar técnicamente, por ejemplo, en el orden de la sumatoria en N , o en el ordenador algún procesador de textos, no es lo mismo que aprender. Sabemos que esas operaciones técnicas pueden tener un sentido específico para cada cual. Sabemos

⁸⁸ HEIDEGGER, Martín, *De Camino al habla*, ODÓS, Barcelona, 1990, pág. 143.

que cualquiera puede aprender a leer, pero no sabemos cómo integrará ese aprendizaje en su mundo de simbolizaciones y significaciones, ni cómo está éste conformado, ni por qué.

Si construyo un ejercicio de selección múltiple, declaro la “objetividad” de las preguntas y respuestas, a sabiendas de que las relaciones analógicas o no lineales que cada estudiante puede establecer son casi infinitas. Es conocido el ejemplo que utiliza Bateson para ilustrar cómo opera un pensar esquizofrénico –a partir el proceso primario de pensamiento, mucho más rico en metáforas y sin regulación lógica- identificando clases o tipos lógicos en la construcción de sus conclusiones:

“Los hombres son mortales
La hierba es mortal
Los hombres son hierbas”⁸⁹

Si uno de mis estudiantes razonara de este modo simplemente le diría que está equivocado. Pero él podría rebatir preguntando con qué autoridad establezco que el principio secundario es “el” modo de pensar que conduce a “la” verdad. Ante una réplica como ésta sólo podría guardar silencio desarmada, pues nunca explicité mis supuestos como tales, simplemente los di por hecho. Sin embargo, para diseñar un instrumento de evaluación que se aplicará a numerosas personas de idéntico modo “estamos obligados” a soslayar la complejidad que subyace en cada individuo.

Nivelamos la experiencia. Y se nos olvida señalar que lo estamos haciendo. Sí, *las cosas por sabidas se callan, y por calladas se olvidan*, es verdad. Jill Bolte Taylor me pediría que no olvide relacionarme en todo momento con mi hemisferio cerebral derecho.

El olvido de nuestra experiencia y de su irreductible complejidad tuvo en su momento un fin práctico, cual era permitirnos operar distinciones formales para conocernos mejor. Pero se nos fue olvidando el retorno a nuestra experiencia

⁸⁹ BATESON, Gregory; **Pasos hacia una ecología de la mente**, Lohlé-Lumen, Buenos Aires, 1998, p. 149.

fundante, al todo, y nos fuimos haciendo aficionados a las partes. Olvidamos la unidad de la experiencia. Y al centrarnos en un aspecto de ella, la negamos.

Y en este olvido nos hemos criado.

Si enseñamos y aprendimos la fragmentación hace ya tanto, ¿Cómo no sentir consternados ante una experiencia existencial? ¿Cómo no tratar de dominar y controlar todas las “variables” comprometidas en ella?

No podemos aceptar lo que no está regulado, configurado, controlado y “rigurosamente formalizado”.

Sin embargo, en este afán de formalización del proceso de enseñanza aprendizaje se nos escapa lo más importante: **aceptar que hay complejidad, caos, indeterminación**, que existen, y que ellos nos ofrecen la más fecunda y creativa riqueza en sus distintos contextos de ocurrencia. Motivaciones, historias personales, complejos afectivos, tipologías, situación social, ecología, etcétera, no son “variables” que haya que controlar y aislar, sino ocurrencias simultáneas que hay que aceptar como portadoras de nuevos y posiblemente únicos significados.

Nos guste o no, tenemos que reconocer que no existe un acceso cognitivo *seguro* al entramado emergente del “sí mismo”. Dos personas nunca enfrentarán un mismo evento –figuremos que pudiera haber tal cosa-, pues ese evento, en su significación más honda, es una elaboración de coherencia y consonancia propios.

¿Cómo relacionarnos desde esta profunda aceptación sin perder nuestros queridos objetivos de enseñanza? ¿Cómo respetar la riqueza de lo humano sin abandonar el proyecto de acompañar al mayor número de personas posible en su proceso de aprendizaje? Calidad versus cantidad, unidad versus fragmentación, competencias prácticas versus contención existencial.

Si la Educación tiene su raíz en este anhelo existencial, y si creemos que todo ser humano tiene que ser acompañado en el proceso del retorno a su esencia, la pregunta es cómo posibilitar, en medio de la tarea cotidiana de enseñar y aprender lo útil, una enseñanza arraigada en la experiencia.

En nuestras prácticas cotidianas de planeamiento y medición de aprendizajes queremos mirar y preservar la complejidad del fenómeno, pero es tan vasta que no sabemos cómo comenzar. Paul Tillich propone evitar todo afán interventor. Desasimiento, ataraxia, indiferencia⁹⁰, contemplación, aceptación. Ninguno de estos talentos busca aprehender o dominar la experiencia, sino dejarla sobrevenir. La experiencia existencial, es, además de vinculante, una experiencia de profunda aceptación y apertura al Misterio. A juicio de Tillich, cuando algo así nos sucede, es obra de la gracia:

“A veces, en ese momento, un rayo de luz irrumpe en la oscuridad, y es como si una voz dijera ‘Eres aceptado. Eres aceptado’, aceptado por algo más grande que tú y cuyo nombre no conoces. No preguntes su nombre ahora; tal vez lo descubras más adelante. Ahora no trates de hacer nada; tal vez después hagas mucho. No busques nada; no realices nada; no te propongas nada. Simplemente acepta el hecho de que eres aceptado. Si esto nos sucede, ahí experimentamos la gracia...”⁹¹

⁹⁰ Aunque desarrollaré mi comprensión de esta actitud de indiferencia en el capítulo V de este trabajo, quiero por lo pronto, aclarar que me refiero a la *indiferencia* en sentido ignaciano. Los que seguimos a Cristo en el camino de espiritualidad que Ignacio de Loyola nos legó, creemos que cada ser humano es un ser ligado a Dios, y que Dios quiere y viene a hacerse presente en la vida de cada uno de nosotros en todo momento y circunstancia, en nuestra historia. El deseo de desear lo que el Señor desea para nosotros es el principio y fundamento orientador de todas nuestras decisiones –y consecuentemente, de todos los dispositivos que dispongamos para articular esas decisiones. Quisiéramos vivir todo en relación con esta vinculación fundante. En este sentido, deseamos que todos los medios nos resulten indiferentes, esto es, relativos a ese único fin, supeditados a él. La indiferencia ignaciana pone la decisión en la voluntad de no apegarse a nada, salvo al deseo de seguir ligados a Dios. En los **Ejercicios Espirituales** Ignacio lo expresa así: “*2º puncto* es menester tener por obieto el fin para que soy criado, que es para alabar a Dios nuestro Señor y salvar mi ánima; y con esto hallarme indiferente sin affección alguna dessordenada, de manera que no esté más inclinado ni affectado a tomar la cosa propuesta, que a dexarla, ni más a dexarla que a tomarla; mas que me halle como en medio de un peso para seguir aquello que sintiere ser más en gloria y alabanza de Dios nuestro Señor y salvación de mi ánima.” De LOYOLA, Ignacio; **Ejercicios Espirituales**, [179], *Anotaciones*.

⁹¹ TILLICH, Paul, **Se conmueven los cimientos de la tierra**, “*Eres aceptado*”, Libros del Nopal, Ed. Ariel, Esplugues de Llobregat, 1968; pp. 257-258

Aceptación. Esta emoción la distinguimos en el habla como la declaración de un “santo decir sí”⁹² por parte de la totalidad -sea ésta un Dios o un universo entero- que parece querer seguir expresando su origen estelar en nuestras moléculas. Y nos dice “Se, sólo se, no tienes que cumplir las expectativas de nadie, no tienes que ser esto o aquello, simplemente te acepto y me gozo en ti.” En su libro **La más bella historia del mundo**, Hubert Reeves⁹³ relata cómo la combinación de moléculas de carbono, oxígeno y nitrógeno provenientes de estrellas mortecinas da paso a la formación de los primeros organismos vivos de los que, a su vez, proviene nuestra especie.

Ya sea que nuestra interpretación de la experiencia del vínculo arranque de lo “espiritual” o de lo “físico” (y suponiendo que tenga sentido tal dualidad), toda vez que retornamos temáticamente al fundamento de nuestro ser no nos queda más remedio que reconocer que nuestra vida carece de otra finalidad que ser ella misma. No servimos para nada. No cumplimos función alguna. No encontramos un fundamento suficiente. Sólo existimos nuestra existencia. Ante esta “constatación” podemos entramparnos en la confesión del absurdo o entregarnos al profundo misterio de formar parte, lúcidamente, de una realidad que nos acoge en el seno del ser, gratuitamente. Gracia, gratuidad, regalo. Ser y permanencia en el ser, integrados en él, no nos exigen otra cosa que acoger-nos y escoger-nos, cada vez, como una obra inédita que despliega una posibilidad del cosmos. Efímera, diminuta, sí,

⁹² Parfraseo a Nietzsche. En su contexto el giro aparece así: “Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir si. Sí, hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir si: el espíritu quiere ahora su voluntad, el retirado del mundo conquista ahora su mundo”. (NIETZSCHE, Friedrich; **Así habló Zaratustra**, *Las tres transformaciones del espíritu*, en el sitio “Nietzsche en castellano” de Horacio Potel, en http://www.nietzscheana.com.ar/textos/de_las_tres_transformaciones.htm

⁹³ REEVES, Hubert; **La más bella historia del mundo**, escena 3, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996,

insignificante desde la perspectiva del contingente enorme de seres que la han preexistido y la coexisten, pero conciente y dilatada en el querer ser.

Leibniz se preguntó porqué el ser y no la nada queriendo encontrar fundamento al conocimiento racional⁹⁴. Heidegger se deja interpelar por la pregunta y denuncia que en la formulación del principio de razón suficiente Leibniz, irreflexivamente, dejó sin pensar lo medular y que tal omisión esconde un afán de representación o emplazamiento calculador:

“Así pues, tiene todo ente, ineludiblemente, un fundamento de dote por el hecho de que es el ser - como fundamento - el que lo ha dado <el que lo ha puesto> en el ser. Pues, de otro modo, el ente no estaría siendo. La proposición del fundamento, entendida como proposición fundamental del fundamento suficiente que hay que emplazar, es verdadera sólo porque en ella habla una palabra acerca del ser, una palabra que dice: ser y fundamento: lo mismo”⁹⁵.

Somos, nos damos cuenta de ser, y no nos damos el ser. No somos el fundamento de nosotros mismos ni sabemos qué o quién nos regala -o arroja- en esta posibilidad que subvierte la nada, pero somos. No importa cuánto dure nuestra existencia, ni su sentido, nos encontramos a nosotros mismos como acogidos en la realidad y abiertos a ella, diciendo el ser y rehusando o aceptando su aceptación, sin posibilidad alguna de computarizar o medir este “entre” que somos.

⁹⁴ En su contexto la pregunta surge como necesidad para comprender el fundamento de los principios de la razón y el ser. La cita dice: “Hasta ahora hemos hablado simplemente como físicos; ahora será necesario elevarse a la metafísica, valiéndonos del significativo, pero poco aplicado principio, según el cual nada acontece sin una razón suficiente, esto es, que nada sucede, sin que el que conoce satisfactoriamente las cosas no pueda aducir una razón determinante suficiente, de acuerdo a la cual ellas son así y no de otra manera. Establecido este principio, así surge la primera pregunta que debe hacerse - ¿por qué hay algo que no más bien nada?”. Cfr. LIEBNIZ, Gottfried, **Principios racionales de la naturaleza y de la gracia**, I. En revista de Filosofía, Volumen 59, Santiago de Chile, 2003.

⁹⁵ HEIDEGGER, Martin, **La proposición del fundamento**, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1994, p. 186.

En la segunda anotación de los **Ejercicios Espirituales** Ignacio de Loyola advierte al ejercitante y al acompañante, a fin de entender y poder ayudarse de ellos, que tengan presente que *“no el mucho saber harta y satisface al ánima, mas el sentir y gustar de las cosas internamente”*⁹⁶. Pero nuestra experiencia cotidiana parece hundirse justamente en la a la actitud contraria. Nuestro hacer y decir se ordenan a la realización inadvertida de patrones regulares. La premura nos excusa. Sentir o tomar conciencia del sentido de la acción, discernir sus fines, medirnos en ella, es un esfuerzo insostenible cuando hemos declarado como cultura que nos urge el progreso como producto y no como experiencia. Hacemos lo que hay que hacer, decimos lo que hay que decir. Ni los quehaceres científicos, ni los artísticos ni los filosóficos se libran de la nivelación que operamos cuando los ponemos al servicio de la reproducción en serie y la divulgación.

Hannah Arendt pensó que necesitamos que la experiencia pierda intensidad afectiva y se vuelva reflexiva porque

*“Los estereotipos, las frases hechas, la adhesión a lo convencional, los códigos de conducta estandarizados cumplen la función socialmente reconocida de protegernos contra la realidad, es decir, sobre los requerimientos que frente a nuestra atención pensante ejercen los acontecimientos y los hechos en virtud de su existencia. Si siempre tuviéramos que ceder a dichos requerimientos, pronto estaríamos exhaustos”*⁹⁷.

Es más, la meditación, el pensar discerniente, el dejarnos cuestionar por el sentido de lo que nos sucede cotidianamente no sólo es algo inquietante, sino un lujo cuando nos descubrimos afanados en mil quehaceres, como imposibles de ser rehusados. Soy mamá, profesora, parroquiana, pareja, hija, contribuyente, ciudadana, habitante del mundo. Me siento apremiada por la necesidad de responder responsablemente a las exigencias de mi vida familiar, social y política. Si me detengo

⁹⁶ DE LOYOLA, Ignacio, **Ejercicios Espirituales** [2], *Anotaciones*.

⁹⁷ ARENDT, Hannah, **La vida del Espíritu**, Introducción, Paidós, Buenos Aires, 2002, p.30.

en la pregunta por el sentido de lo que nos sucede como sociedad, y declaro explícitamente sentirme abrumada por la disociación entre lo que profesamos y lo que vivimos, quedo exhausta, como dice Arendt. Al confesar en bancarrota mis presupuestos, la interpretación que tengo de mí misma y la realidad en su totalidad se desmoronan y ya no me permiten, si soy honesta intelectual y afectivamente, seguir fundando mis prácticas “automáticas” en metafísicas anacrónicas o místicas intransferibles, en tanto se han vuelto incapaces de dar cuenta de la nueva situación en la que me-encuentro-con-otros. El divorcio entre los propósitos de la educación tecnocrática (permítaseme el neologismo) y la educación centrada en el deseo de transformación existencial no es un problema mío. Es nuestro. De mi comunidad religiosa, de nuestro país, de nuestro mundo. Me siento obligada a darme y darnos una respuesta. Seguir reproduciendo pautas infecundas no sólo nos hace daño hoy, sino que perpetua la sucesión de este absurdo a nuestras futuras generaciones. “Porque no es lo que importa llegar solo ni pronto, sino de llegar con todos y a tiempo”, apuntaría el poeta León Felipe. No estoy segura de llamar a ésta una exigencia ética, prefiero con Gadamer, denominarla una exigencia filosófica:

“En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía”⁹⁸

En mi vida -proyectada teóricamente- la ética sólo ha encontrado un fundamento satisfactorio intelectual y afectivamente en esta antropología que constata y nos concibe como *seres de pertenencia*. Somos los que *se deben a priori* a los demás. Insisto, sean éstos la lengua que hablamos, los padres que nos parieron o criaron, las comunidades en las que vivimos y morimos, el universo entero que nos abriga, o el Dios de la Vida. Nos me importa tanto con qué o cómo nos vinculamos, sino el hecho de darnos cuenta que siempre hemos estado vinculados, incluso en el

⁹⁸ GADAMER, Hans Georg, **La herencia de Europa**, Península, Barcelona, 1990, p. 196.

odio, la guerra o el holocausto nos hemos vinculado emocionalmente a un Otro, y nos angustia la absoluta desvinculación.

Sea cual sea el ente en el que ópticamente se nos done el ser, ontológicamente estamos enredados con todos, y en todo, sin solución de continuidad... Si, aun cuando vivimos como si estuviéramos desvinculados. Qué tremenda paradoja, ¿Qué dice de nosotros esta posibilidad -no sé si llamarlo *poder-* de negarnos u olvidarnos de nuestra condición de existentes vinculados ontológicamente?

Recuerdo una tarde en la que estábamos con Pablo Ramírez sentados en la biblioteca de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica. En ese maravilloso Campus Oriente que nos acogía seguros. Había una luz diáfana y acogedora. Los aromos en flor anunciaban la primavera venidera, allá afuera. Estábamos en completo silencio. Unidos en lo profundo de una amistad insospechada. Creo que yo me devanaba los sesos intentando comprender a Wittgenstein. No sabía en qué lectura andaba Pablo. Sólo lo miraba a veces, como de reojo, apenas para constatar al compañero a mi lado. De pronto, Pablo me alcanzó amorosamente un libro y me señaló un párrafo para que lo leyese. No profirió palabra alguna. El solo gesto de alcanzármelo era para mí una invitación. Solíamos jugar así. Nos incitábamos mutuamente a entrar en el goce del otro, y compartíamos el sentido que cada uno masticaba, en comunión y complicidad exquisitas. Leí...

“¿Qué a dónde se ha ido Dios? -exclamó-, os lo voy a decir. ***Lo hemos matado:*** ¡Vosotros y yo! Todos somos sus asesinos. Pero ¿Cómo hemos podido hacerlo? ¿Cómo hemos podido bebernos el mar? ¿Quién nos prestó la esponja para borrar el horizonte? ¿Qué hicimos cuando desencadenamos la tierra de su sol? ¿Hacia dónde caminará ahora? ¿Hacia dónde iremos nosotros? ¿Lejos de todos los soles? ¿No nos caemos continuamente? ¿Hacia delante, hacia atrás, hacia los lados, hacia todas partes? ¿Acaso hay todavía un arriba y un abajo? ¿No erramos como a través de una nada infinita? ¿No nos roza el soplo del espacio vacío? ¿No hace más frío? ¿No viene de continuo la noche y cada vez más

noche? ¿No tenemos que encender faroles a mediodía? ¿No oímos todavía el ruido de los sepultureros que entierran a Dios?"⁹⁹

No pude terminar de leer el párrafo completo. Se apoderó de mí un llanto incontenible que ya nada pudo atajar. Comprendí que

"Los límites de la voz son velados por el llanto"¹⁰⁰

Lloré como nunca había llorado. Lloré todas mis muertes, todos mis odios, todas mis pérdidas, y todo lo mío, también mis amores, mis anhelos, el sentido. Todo mi ser estaba dislocado. Se había desatado su nudo más profundo. Y comprendí. No sabía bien qué. Pero comprendí... para que ya nada fuera lo mismo. Caí con Nietzsche en esa "nada infinita". Vi la mano de todos los vivientes borrando con nuestras esponjas cada horizonte. Apenas puedo referir ese momento. Todas mis posibilidades de ser se nivelaron en la nada. Se produjo el primer salto al absurdo. Comprendí lo absoluto del sinsentido a la vez que comprendí lo invaluable del sentido. Cada cosa brilló en su ser, para hundirse en la posibilidad de su no ser, y brillar *nueva*, transignificada en la pura ocurrencia maravillosa de su ser. No sé cuánto tiempo estuve así. Sentí que Nietzsche había dicho *la* palabra de mi vida entera... A mí y a todos los vivientes humanos. Nos decía lo que somos *de profundis*. Pablo no interrumpió mi experiencia. Ésta es una de las manifestaciones de respeto más hondas que he experimentado en mi vida. Simplemente se quedó a mi lado. *Como si comprendiera lo que había sucedido*. Cuando pude sobreponerme, Pablo me miró y me dijo: "Esta es la experiencia de Jesús en la Cruz". La que soy hoy atribuye a sus palabras un nuevo sentido. En lo personal, pienso que Nietzsche está describiendo la antesala del Misterio. El lugar del viviente mortal puesto de cara a lo tremendo, lo sublime, lo extático, lo sobrecogedor,

⁹⁹ NIETZSCHE, F., *Gaia Scienza*, 125 "El loco", en el sitio "Nietzsche en castellano" de Horacio Potel, http://www.nietzscheana.com.ar/textos/de_la_gaya_scienza.htm

¹⁰⁰ AGAMBEN, Giorgio; *La potencia del pensamiento. Ensayos y conferencias*, *El Yo, el ojo, la voz*, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, 2007, p.134.

lo horroroso, lo numínico, lo bello, lo espantoso... Más allá de toda posible comprensión.

Vuelvo a ese momento y a este texto de Nietzsche como vuelvo a la casa de retiro de Padre Hurtado... Vuelvo a la memoria de este Loco de Nietzsche en **Gaia**

Scienza, como vuelvo a la contemplación de Jesús con María, Marta y Lázaro en Bethânia¹⁰¹, allá en el retiro de Padre Hurtado de 1996. Vuelvo como quien vuelve a una experiencia inaugural. Cada episodio tuvo lugar en un momento distinto, pero constituyen una sola historia. Antes de esas experiencias de “conversión” sólo en la infancia primera hubo una experiencia tan totalizante como éstas. Era 1974. Cómo extraño el olor de las clavelinas en el Parque Presidente Errázuriz, y los guijarros en el suelo

de Alcántara pidiéndome que no los dañara al pasar sobre sus jorobas. A los siete años era una con el aroma, las piedras, la textura del viento en el rostro, con las campanas del Templo, con los niños, las bicicletas, el pasto y el sol. Recuerdo que le pedía a Andrés y a las clavelinas (después supe que ellos “solamente” eran mis amigos imaginarios) que le contaran a Dios que las piedras y yo teníamos un pacto. Ellas me protegerían y yo no las pisaría nunca más. Volé sobre esos guijarros escuchando sus voces agradecidas, de la mano de mi compañero Andrés, alentada por las clavelinas copuchentas (hoy comprendo que “creí” volar). En ese entonces no

Ecce puella

Érase una niña en escotomas
una sola con los guijarros y el castaño en flor
arengándole cenizas al silencio
de puro licenciosa en extensión

Érala llevando su sandalia en andas
Una sola no más
que la otra no la tiene
por pintar de frentes las clavelinas y el sol

Érala siendo y sintiendo sin abastos en la alforja
como si casi casi no existiera una razón
tic tac, puf, ran, susurra su lengua toronjil
en sonajera de huertos y vereda al oriente del sur

Érala asomándome el pasado
en sostén de carne y recuerdo sin dicción
ondulándose hasta mí de sopetón, imprevista
más y más, ran y paf, hela en mí

Valentina
Bellas Artes, invierno de 2011

¹⁰¹ Cfr., por ejemplo, Lc 10, 38-42.

había diferencia entre realidad y fantasía. Qué doloroso fue perder a la voz de mi amigo Andrés y los guijarros, qué horfandad trajo a mi vida el silencio de las voces aromáticas de las clavelinas y sus cantos. Un golpe, sólo un golpe me despertó del paraíso. Ése día perdí la presencia aterradora, conmovedora, misteriosa, tremenda, mágica y bella de Dios.

No puedo negar quién soy. No puedo negar estos inicios. Los autores de estos dos textos están muertos, y mis amigos “imaginarios” de la infancia ya desaparecieron... Y sin embargo, yo vivo y *me encuentro a mí misma en esas experiencias*. Esas experiencias no quieren callar nuestro encuentro. “No podemos callar lo que hemos visto y oído¹⁰²”, dice Pablo, el de Tarso. Y Juan, el más amado de los amigos de Jesús de Nazaret, dice:

“Lo que hemos oído, lo que hemos visto con nuestros ojos, lo que hemos contemplado y lo que hemos tocado con nuestras manos acerca de la Palabra de Vida, es lo que les anunciamos.
Porque la Vida se hizo visible, y nosotros la vimos y somos testigos”¹⁰³.

Ellos relatan sus biografías en la **presencia** –como patencia o ausencia- de Dios. Y yo narro con ellos mi propia biografía interpretada a partir de la presencia y la ausencia de Dios. La relatamos porque necesitamos historiarnos el ser, decírnoslo unos a otros. Quiero aclarar que no me interesan ahora los hechos. Sino el sentido de esos hechos: el acontecimiento de la presencia/ausencia de Dios entre los hombres a lo largo de la historia.

Vuelvo a pedir ayuda a Ricoeur, para que exprese el sentido preciso de lo que quiero decir:

“Un acontecimiento no es sólo una incidencia, algo que sucede, sino un componente narrativo”¹⁰⁴.

¹⁰² Hech 4, 20

¹⁰³ I de Jn 1, 1-2

¹⁰⁴ RICOEUR, Paul., “Narratividad, fenomenología y hermenéutica”, Revista **Análisis**, nº 25, 2000, p. 192.

Es acontecimiento sólo aquello que se inscribe en la comprensión del ser. Incluso de aquello inefable o incomprensible de suyo tenemos que hacer un discurso, porque necesitamos asirlo, adherirlo, “meterlo” *a fortiori* en nuestra inmanente finitud. Es curioso que la expresión *discurrere* en latín signifique *deambular, correr*. El discurso quiere dotar de coherencia y sentido a los simples hechos desnudos, los meros incidentes, como los llama Ricoeur. La pregunta es por qué. Por qué queremos retener ése episodio, ése olor, esa presencia o esa ausencia y ligarlo con otros “incidentes”. Pienso que simplemente lo hacemos para que no se nos pierda en la nada. En el narrar corremos lejos del olvido. Construimos discursos porque somos esos caminantes que van a perderse en el olvido, los que van a morir, los que saben que van a morir. Otra vez una tensión irresuelta. Otra vez llego a un límite en que casi no puedo “lenguajear” –como diría Humberto Maturana.

Con todo, insisto: No puedo ni quiero callar lo que he vivido. Por qué hacerlo. Quiero decirle al mundo que he tenido un encuentro con el Misterio, es mi historia, mi memoria. Creo que si me encontrara ahora con Mircea Eliade me extendería su mano para tranquilizarme. Sí...

“Toda revelación de lo sagrado, cualquiera que sea el plano en que tenga lugar, se convierte en histórica por el simple hecho de que el hombre la conozca.”¹⁰⁵

Mi historia no es importante porque sea mía, sino por ser histórica y, en tanto tal, un lugar adecuado para desarrollar una hermenéutica de este modo de ser –o existencial- en sentido heideggeriano- que es el estar abiertos al fundamento vivo de toda realidad.

Me doy cuenta que todavía no aparece con claridad en mi escrito la distinción entre “Ser” y “Misterio”. La metafísica, entendida con Aristóteles como esa “ciencia buscada” (*episteme zetoumene*)¹⁰⁶ –un saber anhelado de ciertas causas y principios¹⁰⁷

¹⁰⁵ ELIADE, Mircea; **Tratado de historia de las religiones**. Ediciones Cristiandad, Madrid, 1984, p.253.

¹⁰⁶ Cfr. ARISTÓTELES, **Metafísica**, libro Beta, 996b.

del ser- se inauguró en la afirmación de la Realidad, con mayúscula. Ser es realidad. Para los primeros pensadores habría sido legítimo identificar a Dios como principio constituyente de toda realidad. De hecho, Heidegger desarrolla esta cuestión *in extenso*, en lo que él denomina el despliegue de la historia del ser en occidente como una ontoteología¹⁰⁸. Quisiera volver a aclarar –y aclararme- que no escribo para demostrar que Dios existe como correlato de mi deseo. Cómo podría. Quiero permanecer en mi experiencia. Y mi experiencia no dice “sé que hay Dios”, sino “creo que hay Dios”. Como la de tantos otros que dicen “Creo que no hay Dios”, o “No sé si hay o no algo así como un Dios”, etc. Sé que no da lo mismo el “contenido” de nuestra fe. Cambia radicalmente nuestra comprensión de la realidad y de nosotros mismos si creemos en Inti, Horus, Ñuke Papai, Tao, Brahmna, Nirwana o nada. En lo existensivo nos jugamos el sentido de nuestra vida. Sin embargo, pese a la diversidad de respuestas individuales, incluso en las antagónicas, ya se anuncia –repito- lo “común” en todas ellas: Somos los que pueden preguntarse por la posibilidad de ser de un “alguien”, un viviente, fundamento de toda vida. Apostar, creer o rehusar el ser de un Viviente creador, ordenador o testigo omnisciente de todo lo real es preguntar por un ente en particular, y no por el ser. En ese caso, coincido con Heidegger cuando afirma que la aclaración de la pregunta por el ser es condición de posibilidad de la aclaración de cualquier otra ontología regional¹⁰⁹. En la hermenéutica fenomenológica del Dasein su ser se nos aclaró como historicidad. Y la historicidad es la “narración” de una corporalidad comprensivamente afectada, o

¹⁰⁷ Cfr. *Ibidem*, libro Alfa, 982b.

¹⁰⁸ Cfr. HEIDEGGER, Martin; **Contribuciones a la filosofía (El acontecimiento)**, III. La sugerencia, §106. *La decisión acerca de toda “ontología” en el ejercicio de la confrontación entre el primer inicio y el otro inicio*, Traducción de Breno Onetto, Universidad Austral de Chile, 2002, p. 148.

¹⁰⁹ Cfr., HEIDEGGER, Martin; **Identidad y diferencia**, Anthropos, Barcelona, 1990, pp. 99-157.

afectadamente comprensiva. El *homo sapiens amans* es el existente histórico. Entendiendo aquí histórico en sentido existencial. En palabras del mismo Heidegger:

“La historicidad es la constitución de ser del ‘acontecer’ del *Dasein* en cuanto tal, acontecer que es el único fundamento posible para eso que llamamos la “historia universal” y para la pertenencia histórica a la historia universal¹¹⁰.”

Somos históricos. Ello significa que somos los que a sabiendas dejarán de ser. Nuestro comprendernos en la posibilidad del no ser nos constituye, querámoslo o no. Porque sabemos que moriremos, toda circunstancia humana es una posibilidad, que debe ser tomada como tal, para dejarla brillar en su ser. Sea lo que sea que elijamos, no será más que una posibilidad, es decir, algo que puede dejar de ser. Somos los que podemos creer. Y en los que pueden creer (incluyo a los que creen en Nada) hay ya implicada una posibilidad existencial que puede ser desplegada. A mi juicio, ésta es la condición de posibilidad de lo que denomino *situación de Misterio*. No es la situación de Misterio en sí, sino su antesala: Podemos dejar que devenga lo que se anuncia en nuestra finitud.

Ya retomaré este tema en el capítulo V de este trabajo.

¹¹⁰ HEIDEGGER, Martin; *Ser y tiempo.*, §6, p.30.

III. Voces docentes en desarraigo in-cor-porado

Me detengo un momento a precisar –al menos provisionalmente- el sentido que yo misma atribuyo a algunos términos cruciales cotidianamente presentes en nuestras conversaciones de profesores. Son palabras propias de nuestro *lenguajear*¹¹¹ docente, como diría Humberto Maturana, vale decir, no sólo denotan significados, sino que regulan nuestra autocomprensión y nuestro convivir.

a. Conceptos orientadores

Lo he prometido. No voy a simplificar mi *prâxis*. Quiero respetar la complejidad propia de nuestro oficio. Sin embargo necesito fijar ciertos significados –aunque sólo sea de manera provisional. Es que pienso que –con tanta palabrería pseudocientífica a la que cada vez más nos estamos acostumbrando- hemos perdido nuestro norte, la propiedad de nuestra lengua, como educadores. Estas definiciones han surgido de las dos vertientes que nutren mi experiencia docente: la teoría y la práctica cotidiana de la enseñanza.

Concibo la *Pedagogía* como un pensar reflexivo y crítico sobre la Educación, entendiendo aquí *Educación* como es ese complejo dispositivo socio-político que selecciona, articula e intenciona formalmente la enseñanza y el aprendizaje de ciertos “saberes” que un pueblo o una comunidad decide heredar a sus hijos por considerarlos más relevantes. Pienso también que cuando el pedagogo se proyecta teóricamente en su propia interacción o *prâxis* como facilitador de esos aprendizajes intencionados, desafiado a considerar la diversidad e impredecibilidad de los eventos que surgen en el contexto específico de enseñanza en el que se halla inserto, entra en

¹¹¹ Cfr. MATURANA, Humberto, en **Emociones y lenguaje en educación y política**, Noreste, Santiago de Chile, 2007, pp. 28 y sgtes. También en **El sentido de lo humano**, Granica, Buenos Aires, 2008, pp.42 y sgtes.

el campo de la *Didáctica*, esto es, en el campo de una *reflexión situada* que requiere de su parte desarrollar el hábito de una cierta intuición de contexto, no resuelta por apriorismo teórico alguno.

b. Saber del no saber, no saber del saber: Experiencia de prâxis, téchne y teoría subvertidas

Me llama la atención que somos casi ciegos a la candidez y desarraigo que subyace en nuestro palabrear. Nos estamos acostumbrando a incorporar tecnicismos de los que desconocemos su sustento teórico, o bien, sin darnos el trabajo de someterlos a la contrastación en nuestra propia *prâxis*. Mucho de las voces técnicas que plagan nuestras conversaciones fue obtenido en el último curso de perfeccionamiento o formación continua que adquirimos por una módica suma en una universidad de prestigio relativo. Nos bastó que en estos cursos se nos dijera que eran modelos propuestos por expertos de la Educación para que los incorporáramos en nuestros planes de clases y *curricula* sin cuestionamiento alguno. No indagamos en la consistencia interna de dichas teorías, ni tampoco preguntamos si estos “expertos” han puesto a prueba su saber en el campo cotidiano del trabajo con niños, jóvenes o adultos. Dejamos que nos “guíen” y con ello aceptamos tácitamente que “estamos perdidos”. Estándares de calidad, modos de organización, gestión y evaluación nos caen como desde fuera. Y no los repensamos, aunque sabemos que, como dijo Kant,

“El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado”¹¹²

Yo agregaría: requiere ser razonado *por nosotros*, por los profesores, los que compartimos la vida con esos niños, esos jóvenes y esos adultos durante jornadas completas, en salas atestadas, con infraestructuras análogas a las carcelarias.

¹¹² KANT, Immanuel, **Sobre pedagogía. Sobre educación**, en <http://presencias.net/indpdm.html?http://presencias.net/educar/ht1055b.html>

Razonado significa cuestionado, sometido a examen, justificado, examinado, resignificado y proyectado, tanto en sus fundamentos teóricos (pedagogía), como en su *prâxis* cotidiana (didáctica). En nuestro quehacer docente teoría y *prâxis* se requieren y desafían mutuamente... Y, no obstante, los escindimos. Dejamos que unos hagan teoría lejos de los contextos de enseñanza mientras los otros nos desarraigamos de nuestra propia experiencia. Los profesores sabemos que cuando estamos inmersos en una situación de enseñanza/aprendizaje con nuestros estudiantes todo nuestro ser está contantemente evaluando y reorganizando el entramado de construcciones teóricas que se hemos ido integrando a lo largo de nuestros años de formación como “aprendices de enseñantes”. Sabemos también que esas teorías sin arraigo en la experiencia resultan insustanciales, porque, tal como reza en la vieja locución latina, *theoria sine prâxis sicut rota sine axis*. Pese a ello, permitimos que se nos descalifique y concedemos una autoridad inusitada a esos “expertos” sin experiencia *in situ*. Dejamos que nos digan cómo pensar y actuar, y adoptamos su jergonza epistemológica como si nuestro propio saber no tuviera valor alguno. Nunca he entendido por qué guardamos silencio cuando aquellos pseudoexpertos nos dicen que la Enseñanza y la Didáctica son procesos que pueden ser comprendidos y orientados como estrategias puramente técnicas, pese a que *sabemos por experiencia* que nuestra labor está en las Antípodas de la predictibilidad, el cálculo, la medición y el recurso –categorías propias de lo técnico- a los que nos quieren hacer adherir. No quiero aquí distraerme en una crítica del dispositivo de formación inicial docente de nuestros institutos profesionales y universidades. Me interesa destacar el hecho singular de que *somos nosotros –los profesores, educadores de párvulos, profesores básicos, de enseñanza media científico humanista y técnico profesional-, somos nosotros quienes les damos autoridad a esas voces expertas desarraigadas... y les somos fieles*. Consecuentes con ellas, hablamos de *reflexión*, pero no tenemos tiempo para reflexionar, hablamos de *competencias* sin distinguir todavía cuánto más aporta esta distinción de lo que aportan o aportaban las *habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes* o

virtudes de antaño. Y decimos *evaluar, medir* o *evidenciar* aprendizajes como si estos vocablos denotaran significados evidentes. No nos detenemos. Porque no tenemos tiempo. Otros responden a nuestras preguntas, a nuestras preguntas cotidianas. Nuestras: ¿Es nuestro quehacer un arte, una técnica, una ciencia? ¿Qué ganamos o perdemos asumiendo alguno de estas delimitaciones? ¿Es lo mismo evaluar indicadores de logro que evaluar aprendizajes? ¿Qué significa evaluar? ¿Cuál es el sentido de la evaluación? ¿Qué significa ser competente? ¿Cuál es nuestra relación con la técnica? ¿Cuánto determinan nuestros modelos pedagógicos el aprendizaje de nuestros niños? ¿Qué significa infancia? ¿Qué significa educación básica? ¿Cuál es la diferencia entre lo técnico-profesional y lo humanista-científico? ¿Tiene sentido esta diferencia? ¿Centro educacional es lo mismo que centro de formación o centro de normalización? ¿Cómo enseñar la libertad de pensamiento cuando no se la practica? ¿*Inicia*¹¹³ medirá nuestra capacidad de traducir significativamente nuestra cultura al

¹¹³ Programa de gobierno que pretende tener estandarizada la formación docente antes de que termine el 2012 . Se lee en la carta de *Presentación del Programa INICIA a Rectores y Decanos Palabras de la Ministra de Educación 1° de Octubre de 2008, publicada en el sitio web de MINEDUC*: “No hay debate en el país en el que no se exprese la importancia y urgencia de adecuar la formación docente a las necesidades de la educación [...] Esta línea de **trabajo definirá un conjunto de orientaciones curriculares y estándares disciplinarios y pedagógicos por carrera, con el fin de establecer las competencias y saberes elementales que debe desarrollar todo profesor**. Sobre esta base de conocimientos fundamentales, las instituciones podrán complementar su formación de acuerdo a los perfiles profesionales que definan autónomamente. [...] Sobre la base de estos estándares se desarrollarán orientaciones para la elaboración de un currículum fundamental, el que será propuesto como marco orientador luego de un trabajo desarrollado en conjunto con las instituciones [...] Los componentes de este programa apuntan a los desafíos centrales que tiene el país en el campo de la formación de profesores. Requiere del involucramiento activo de las instituciones formadores y sus de líderes”.

En

www.mineduc.cl/biblio/documento/200810141344420.PresentaciOnProgramaINICIA0110082.doc. El destacado es mío.

mundo, por ejemplo, *flaite*¹¹⁴? ¿Cómo determinar en cada caso cuáles son las necesidades específicas que deben ser cubiertas y qué necesitan los *flaites* aprender?

Al formular estas últimas preguntas me parece oportuno evocar una situación particular en la que me sentí verdaderamente ignorante de “lo nuestro”. Es una intervención de un muchacho de 15 años que participaba en un taller de desarrollo emocional que guíé hace cuatro años en un sector popular al sur poniente de Santiago. Él estaba indignado porque uno de sus compañeros de grupo había dicho que la ley era pareja para todos por igual, y que había que confiar en los procedimientos judiciales cuando uno es inculpado falsamente de comerciar alguna sustancia ilícita:

“Putas ná que ver poh. No estoy ni ahí. Danoh la pulenta, si tay tollando, oh. Terrible’e vio, vo poh, aweonao. Piensa al toque, poh guacho, oh. Vo sabí que si te si te agarra un yuta y te pillá con la weá puesta te quea la zorra y corrí a la conchaelalora... Putas... Si eh que tení cuea pa’ pretar, apretay cuea con too, porque pa loh pacoh no somoh nah, poh. , y a quién le importa pitearse un apanao como voh, poh. Perdone, señorita. Si te digo que te la van a cobrártela, sabí. Te vay libreta ‘e pura cuea, culiao, porque te queday como sicoseao, pal pico, y el piño se va puro a hacerse el larry cuando te pillen los pacoh fleiteao, pa’ que no loh carguen a elloh. Los vio nos vamoh a la antigua, y na que gritamoh, no somoh ná maricone, poh. Si noh dejan votaoh, callaoh no má”.

Recuerdo mi ansiedad por no entenderlo y su desconcierto por la perturbación que le provocaban mis constantes demandas de *traducción*. Nos tomó casi cuatro meses alcanzar cierto nivel aceptable de comprensión mutua. Es un muchacho brillante, solidario y trabajador. Capaz de criticar sus propios prejuicios, de darles fundamento, de evaluar las consecuencias de sus hipótesis y acciones. Y, sin embargo, apenas sabe escribir, y en una prueba estandarizada de comprensión lectora para su edad, no alcanza los mínimos de aprobación. Él no me entendía a mí, ni yo a él. Si el examen

¹¹⁴ Término despectivo con el que se señala a personas “de baja extracción social”, de conducta “disruptivas” o “indeseables”, que han creado un coa y cultura propios. Una editorial chilena define en un manual para comprender la jerga chilena al *flaite* como “*low class, disgusting*”. Cfr. ROMÉY, Jared; **Speaking chileno. A guide to chilean slang**, RIL, Santiago de Chile, 2010, p.89.

de lenguaje de la prueba de selección universitaria se hubiera redactado en esta lengua, yo no hubiera entrado a la Universidad.

Este muchacho habla la lengua que hablan cerca de un millar de jóvenes en nuestro país. Y yo no aprendí esta lengua en mi formación docente, ni puedo enseñarla a mis propios estudiantes de pedagogía en filosofía en la universidad, pese a todos los esfuerzos que hacemos por aproximarlos -en sus experiencias laborales- a contextos de riesgo y vulnerabilidad donde la filosofía -como asignatura- prácticamente no existe.

Me quedo pensando en las nociones de *riesgo* y *vulnerabilidad*. Evoco otro momento. Hace un par de años sufrimos el terremoto más devastador del que tengamos registro en la historia de nuestro país. El terremoto destruyó ciudades y poblados enteros. Muchas de nuestras ciudades quedaron sin suministro eléctrico, sin telefonía celular, y sin INTERNET. En varias de nuestras grandes ciudades nos sentíamos aterrados. Es que en las megápolis no sabemos cómo vivir sin estos medios. Si el apagón se hubiera prolongado por más días se hubiera producido una catástrofe. En apenas unos días pudimos ver saqueos y cientos de personas atestando los supermercados. Es sorprendente, millones de personas vivimos en las grandes ciudades dependiendo de servicios que no podemos proveernos autónomamente. Las personas que viven en los márgenes, lejos de nuestra tecnología, sí saben cómo ¿Cómo fue que olvidamos que el aprendizaje fundamental de una manada es la supervivencia? ¿Quiénes son los vulnerables en situaciones como éstas? ¿Quiénes tienen el saber que necesitamos como sociedad en tiempos de crisis energética y tecnológica?

Lo que me ofrece en la cotidianeidad mi experiencia docente sobrepasa tantas veces mi saber y mi poder. Es inmensamente más complejo, rico, desafiante o inquietante que cualquiera de las teorías que haya estudiado en mi formación académica.

Me aferro nuevamente a mi *Relato autobiográfico ((Un día... sólo un día))*, extraigo de él lo que hace manifiesta la enjundia de lo que denomino mi *reflexión in actu exercito* o *reflexión situada*:

[...] Tomo conciencia de que no he terminado con el Análisis de contenidos del programa de "Comprensión del Medio" de primer ciclo básico. [...] pienso que tengo que volver a decirle que no tiene sentido el trabajo que hacemos. Las categorías de análisis son reduccionistas. "Declaración", "Aplicación" y "Generación". Si al menos hubiéramos recogido la taxonomía de Bloom revisada por Anderson completa [...] sólo nos hacemos cargo de conocimientos y habilidades cognitivas. No incluimos en nuestro análisis los objetivos actitudinales declarados explícitamente en el currículo y los planes de clases de los profesores. Tengo la sensación de estar haciendo un trabajo que no nos dará una visión integradora de lo que hacemos en las salas de clases. [...] Tengo 20 minutos para hacer oración con mi curso y no quiero improvisar. Me imagino qué pasaría si entrara y les dijera "no sé muchachos si esta mañana tengo fe"[...] Gastón trajo el certificado del psiquiatra, veremos cómo lo hacemos para que los profesores de asignatura le tomen las pruebas según sus posibilidades. [...] Manuel no quiere cortarse el pelo y esconde su aro debajo del gorro, nuevamente no trajo su carta de compromiso firmada. Lo mando a la oficina de Normalización. No quiero entrarme con él en otra discusión, pero necesita límites. Pablo no quiere saludarme porque le dije a sus padres que no ha cumplido sus metas de estudio y lo han dejado sin permiso para jugar este fin de semana en la final de básquetbol. Sebastián me dice que necesita "una entrevista urgente porque mis papás no me aceptarán nunca y me quiero ir de la casa". [...] No he logrado que se integre a sus compañeros ni que me acepte. [...] pienso en lo difícil que es amar cuando nos hacen daño. [...] Les he enseñado lo importante que es declarar los quiebres, y me pregunto si podré contener la emoción que lo invade. [...] quiero que el Taller de Currículo y enseñanza de la Filosofía, el curso que estoy dando en la universidad tenga sentido para estos muchachos que se preparan para ser profesores. [...] En 15 minutos tenemos que idear una estrategia para convocar, al menos, a una toma de conciencia [...] En secreto me digo que las clases en cuarto debieran tener asistencia liberada [...] Los desafío con preguntas[...] Me enojo conmigo misma por no aprender a "entrar" y "salir" de cada situación sin sentirme afectada. [...] Diez minutos son escasos cuando necesito enseñarle al muchacho a operar en la diferencia entre lo psicológico y lo antropológico. [...] un cuarto medio muy "desnormalizado" (¡Qué espanto de concepto, me enferma y, de todos modos lo uso... Como si fuera anormal que un grupo de machos vigorosos se quede inmóvil ocho horas diarias!), [...] Otro mecanismo de "enseñanza" que opero coercitivamente en función de una calificación directa al libro de clases. Me descubro a mí misma temiendo ser descubierta por el Asistente de ciclo medio. Los profesores somos observados. [...] Les pregunto a los muchachos cómo es posible

que un matemático pueda comunicarse con un psicólogo y éstos con un biólogo. Todos mis sentidos, mi inteligencia y voluntad están puestas en incentivar su curiosidad [...] salgo con Leandro al pasillo. Intuyo que ha estado consumiendo algún tipo de droga. [...] Me pregunto qué hacer, cómo ayudarlo [...] Le pregunto a Dios dónde está [...] ¿Cómo permanecerá este niño adherido a una iglesia que niega la legitimidad de su condición homosexual [...] Le pregunto por su vida afectiva, por su experiencia de Dios, y me doy cuenta de que lo único que necesita es ser escuchado con todo el cuerpo, sin consejos, sin preceptos éticos o religiosos, le pido a Dios que Juan Manuel no note mi cansancio. [...] sentimos que es importante que hagamos algo, pero tenemos conciencia de la apatía que cunde entre nuestro cuerpo de compañeros. [...] Otra vez la pregunta de todo cuarto medio "¿Por qué tenemos que pensar, Miss, si la filosofía no sirve para la PSU?". [...] Los desafío a fundamentar sus propios prejuicios. "¿Lo útil es lo bueno? ¿Qué valor tienen la música, el deporte, la literatura [...] Quiero despertar a mis alumnos de su adormecimiento. Hacerles ver lo valioso de su angustia y de su saber, pero no estoy segura de si este afán mío de "despertarlos" es pura arrogancia o realmente es un imperativo ético. [...] No tiene sentido hacerlo pero lo he hecho y me enoja mi "obediencia". [...] yo me pregunto qué criterios tengo yo misma para evaluarla y, todavía más, para calificarla.

Este extracto del *Relato* me descubre en todo momento deliberando, aplicando íntegramente todo mi saber pedagógico, psicológico, filosófico. Me descubre también cuestionándolo todo. Mis propias prácticas, y los modos de proceder institucionalizados, así como las taxonomías de evaluación y análisis curricular adoptadas, mis estrategias de acompañamiento y mi enseñanza, intentando crear, aprender, confiar en mi intuición y mi experiencia, inquiriendo los motivos éticos, políticos, espirituales que orientan mis acciones y omisiones, descubriendo mis cegueras personales.

Lo que descubre, *confiesa* y *profesa* mi vida docente es su deliberación determinada a hacer inteligible para mí misma y los demás mi decir y mi actuar. Es esta experiencia práctica de reflexión cotidiana la que me hace enfurecer cuando escucho a quienes sugieren a los profesores no hacer teoría, sino sólo aplicar estrategias técnicas que otros expertos han diseñado *ad hoc*. Es una locura. Locura porque no podemos hacer docencia sin hacer teoría de nuestra cotidianeidad, y locura porque aceptamos una distinción difusa en lo conceptual. ¡Ni siquiera tenemos clara

cuál es la diferencia entre técnica y teoría, entre técnica y práctica o entre teoría y práctica! Recorro otra vez a Heidegger para mostrar que estamos operando con distinciones vacías de sentido:

“Como la esencia de la técnica no es nada técnico, la meditación esencial sobre la técnica y la confrontación decisiva con ella tienen que acontecer en una región que, por una parte, esté emparentada con la esencia de la técnica y, por otra, no obstante, sea fundamentalmente distinta de ella.”¹¹⁵

¿Cuál es esta región? Tenemos tanto que reflexionar como profesores y tanto que reconfigurar. Ponemos las teorías y técnicas educativas por sobre la práctica educativa y se nos olvida que la teoría y la técnica son ya respuestas *vivas* a nuestras necesidades prácticas. Toda vida práctica, toda *prâxis*, requiere de estructuras, esquemas, orientaciones, métodos, mapeos. Qué duda cabe. Sin una regularidad que asegure una relativa recurrencia a nuestro devenir simplemente no podríamos sobrellevar lo que nuestra vida acarrea de caos. Y son la contemplación y la articulación metodológicas aportadas por la ciencia y la tecnología las que nos permiten la anhelada consistencia, las necesitamos. Pero sus indicaciones nunca son capaces de abarcar, anticipar o explicar la integridad de aquello que emerge en la práctica misma del arte de enseñar.

El *arte* de enseñar. Repito y destaco *arte*, porque concibo la Educación, la Pedagogía, la Didáctica, en fin, todas las teorías que alimentan la *prâxis* educativa, y la docencia misma, como un arte.

Arte proviene del vocablo latino *ars* que traduce, a su vez, el término griego *τέχνη*. Tanto en *ars* como en *téchne* encontramos una polisemia maravillosa; dependiendo del contexto en que se usen pueden significar ciencia útil, artes plásticas, artes manuales, artes de la industria y la fabricación, artesanías u oficios, en fin, denotan un modo de *saber hacer algo en la vida cotidiana*, inclusive el saber pensar y

¹¹⁵ HEIDEGGER, Martin; **Conferencias y Artículos**, *La pregunta por la técnica*, p. 37.

saber hacer pensar¹¹⁶. En este sentido me parece que el *ars vivendi* es el arte que todo ser humano, por el sólo hecho de serlo, tiene que aprender y, por ende, el *ars docendi* y el *ars discendi*¹¹⁷ se le supeditan.

Cuando elevamos las teorías y modelos pedagógicos o didácticos a los altares de la estandarización o nivelación en lo abstracto, y nos volvemos idólatras de su aplicación indiscriminada, siento deseos de gritar con Alfred Korzybski que no podemos olvidar que

¡“El mapa no es el territorio”!¹¹⁸

En el § 41 de **Ser y tiempo**, Heidegger nos recuerda que

“‘Teoría’ y ‘prâxis’ son posibilidades de ser de un ente cuyo ser debe ser definido como cuidado”¹¹⁹.

Si Heidegger tiene razón cuando define el ser del Dasein como *cuidado*, esto es, como un anticiparse-a-sí-estando-ya-en-el mundo-en medio de- el ente que comparece dentro del mundo, que es siempre *comprensión afectada*, nuestras teorías sobre la Educación -pensadas en abstracto- vuelven a su fuente originaria: La enseñanza y el aprendizaje como articulaciones del *cuidado* y la *solicitud*.

Teoría de desarrollo evolutivo, teoría del aprendizaje, teoría de la evaluación, teorías de la enseñanza, teoría del currículo y la organización escolar, etcétera, son mapeos teóricos que responden a las preguntas fundamentales de nuestra *prâxis* educativa: ¿Cómo se promueve y sostiene el vivir aprendiendo? ¿Qué condiciones de posibilidad en la enseñanza aseguran la satisfacción de las necesidades del aprender

¹¹⁶ Cfr. FERRATER MORA, José; **Diccionario de filosofía**, Tomo I, Sudamericana, Buenos Aires, 1965, pp. 142-145. Allí se puede rastrear cómo esta polisemia

¹¹⁷ *Discere* significa *aprender* y *docere*, *enseñar*, en latín.

¹¹⁸ KORZYBSKI, Alfred; **Science and Sanity**, Science Press, Nueva York, 1941. Citado por Gregory BATESON en **Pasos hacia una ecología de la mente**, Lohlé-Lumen, Buenos Aires, 1998, p.133.

¹¹⁹ HEIDEGGER, Martin; **Ser y tiempo**, § 41, p.215.

de cada uno nosotros?

Hemos olvidado que todo desarrollo humano es expresión de lo humano, y, por ende, tiene su constitución esencial. Incluso el quehacer aparentemente más alejado de la práctica es ya una práctica, en tanto el ser humano está siempre teniendo que habérselas con otros seres humanos y los artefactos materiales y simbólicos del entramado de su convivir situado e histórico.

En *Ciencia y meditación* Heidegger recupera el sentido originariamente práctico de las nociones de *teorizar*, *meditar* o *contemplar*:

“A aquel modo de vida (βίω) que recibe su determinación desde el *ψεωρείν* y que se consagra a él, lo llaman los griegos el βίω *ψεωρητικῶ*, el modo de vida del que mira, que mira al puro resplandecer de lo presente. A diferencia de éste, el βίω *πρακτικῶ* es el modo de vida que se dedica a la actuación y a la producción.

Sin embargo, en esta diferenciación no podemos perder de vista nunca una cosa: para los griegos, el βίω *ψεωρητικῶ*, la vida contemplativa, sobre todo en su forma más pura, como pensar, es el supremo hacer”¹²⁰.

Si Heidegger acierta en su indicación, podemos reconocer que Educación, Pedagogía, Didáctica, etcétera, son, antes que ciencia o técnica, en sentido originario, respuestas a una demanda existencial del ser que está arrojado siempre en su poder-ser, en su tener que aprender, vale decir, en la exigencia de determinarse en unas posibilidades de ser e, insisto, posibilidades de ser de su vida, una vida concreta, situada, que es siempre *praxis*, cada vez mía, o nuestra:

“Pensada de modo originario, *prâxis* no significa primariamente actividad como realización; tal realización está fundada, más bien, en el ejercicio de la vida misma: ejercicio en el sentido de la vitalidad de la vida. ‘Necesidad práctica’ quiere decir ahora: tener necesidad de aquello que está en la esencia de la *prâxis* como ejercicio de la vida”¹²¹.

Nada nos obliga a detener o desnaturalizar técnicamente nuestra *prâxis*

¹²⁰ HEIDEGGER, Martin; *Conferencias y Artículos*, *Ciencia y meditación*, p. 45.

¹²¹ HEIDEGGER, Martin; *Nietzsche*, Tomo I, Hunab Ku Proyecto Baktun, Madrid, 1980, pp. 458-459.

educativa para hacer teoría o técnica de la educación. La teoría o actitud teórica es, en primer lugar, *contemplación del suceder inmersa en el suceder, un pensar inscrito en la vida misma, una actividad humana en la que proyectamos sobre nuestro convivir aprendiendo y enseñando el deseo de hacerlo más inteligible en su devenir.*

En nuestra actividad cotidiana, de hecho, estamos constantemente deliberando, hipotetizando, discerniendo medios para la consecución de nuestros fines más queridos o la evitación de lo indeseado, fijando procedimientos, orientados por convicciones éticas, estéticas, políticas o espirituales, y lo hacemos para enriquecer nuestra *prâxis*, en la que ya nos encontramos. Conuerdo con Heidegger cuando sugiere recordar, en el §69 de **Ser y tiempo**, que:

“[...] así como a la *prâxis* le corresponde su específica visión (‘teoría’), así también a la investigación teórica, su propia *prâxis*.”¹²²

¿Cómo llegamos a producir esta escisión entre *prâxis* y teoría? ¿Cómo llegamos a descalificar nuestra experiencia –saber práctico, saber vivido, vida comprendida– hasta supeditarla al dominio de lo abstracto?

Me parece que podemos rastrear en la historia de la metafísica un comienzo posible. Se supone que nosotros, occidentales, herederos de una breve pero fecunda tradición gnoseológica, somos expertos en experiencia, y nos hemos empeñado en explorar y distinguir relaciones al interior de su amplio dominio.

c. In illo tempore... Una posible deriva por la experiencia

Una vía regia a la Verdad ofreció la diosa al atónito Parménides¹²³, cansado ya del *“hábito preñado de experiencia”* en el que todo anhelo de constancia se le diluía.

¹²² HEIDEGGER, Martin; **Ser y tiempo**, §69, p. 374.

¹²³ Cito en su contexto esta expresión del §103 del Poema de Parménides: *“Y la diosa me acogió benévolamente. Tomó mi mano derecha en la suya y me habló dirigiéndome estas palabras: Oh,*

Ofreció la vía de los inmortales omniscientes - en la que *pensar* y *ser* se identifican- que nos permitiría trascender nuestra originaria transitoriedad. Tiempo, espacio, sucesión... nuestra experiencia - sea especulativa, onírica, sensible, ética, estética o mística - está infiltrada de finitud. El consentimiento de Parménides cristaliza la voluntad de hallar una unidad de sentido más allá - o más acá- de la experiencia misma. Porque, pese a vivir cada experiencia como una totalidad implicada, saltamos de una en otra sin poder dar cuenta de cómo ocurrió o sin, siquiera, poder reconstruirla. Ésta es la revelación de la diosa: nuestro constante estar inmersos en la fragmentación y el devenir, puede y debe ser trascendido en la articulación de una palabra o proyecto racional que le proporcione la codiciada constancia. Parménides nos regaló la profunda convicción de que podríamos crecer en el conocimiento de este "entre"¹²⁴ en el que desplegamos nuestra existencia sin grietas, como tantos otros consagrados en el proyecto de decirnos el Ser.

*joven, que en compañía de inmortales conductores y traído por esas yeguas arribas a nuestra morada, salud, pues que no es un destino aciago quien te impulsó a recorrer este camino, que está, en efecto, fuera del trillado por los hombres, sino la ley y la justicia. Mas necesidad es que te informes de todo, tanto del intrépido corazón de la Verdad bien redonda, cuanto de las opiniones de los mortales, en las que no hay una fe verdadera. Pero en todo caso aprenderás también esto, cómo necesitaban haber puesto a prueba cómo es lo aparente, recorriéndolo enteramente todo. Mas tú, de este camino de busca aparta el pensamiento que pienses, no te fuerce el hábito preñado de experiencia a entrar por este camino, moviendo ciegos ojos y zumbantes oídos y lengua, antes juzga con la razón la muy debatida argumentación por mí expuesta. Una sola posibilidad aún de hablar de un camino queda." (GAOS, José; **Antología filosófica: la filosofía griega**, La casa de España en México, México, 1941; publicado en el sitio "Biblioteca Cervantes Virtual" en http://bib.cervantesvirtual.com/extras_autor/00002616/hipertextos/estatico/estatico2/seccion_4_parmenides.htm).*

¹²⁴ ¡Qué bella metáfora la de Heidegger!: "Es el hablar del habla. El Habla habla. Habla al ordenar venir a lo ordenado cosa-mundo y mundo-cosa, en el **entre** de la di-ferencia. Lo que es así ordenado es encomendado para la llegada que viene de la di-ferencia y llega en ella. Aquí pensamos en el antiguo significado de *Befehlen* que todavía conocemos por la frase: "*Befiehl dem Herren deine Wege*" (*Encomienda tus caminos al Señor*). HEIDEGGER, Martín; *El hablar del habla*, Conferencia pronunciada el 7 de octubre de 1950 en Bühlerhöhe, Revista Peruana de Cultura, Segunda época, No. 2, Lima, 1984, p.12.

Tal vez al fijar el sentido de los conceptos de *empeiría*, *prâxis*, *póiesis*, *téchne* y *theoría*, fue Aristóteles el primero de los nuestros en transparentar, a partir de su pura inmanencia, lo sustantivo de aquello que encontramos en el “entre” de la experiencia: Experiencia orientada a la sensación del mundo, a la relación con otros, a la creación de la obra técnica y artística, y a la contemplación.

La fragua lenta del pensar no parió hasta el siglo IV, con Agustín de Tagaste, la distinción de lo *místico* como aquel territorio experiencial en el que nos sorprendemos en conexión contemplativa inefable e intransferible con lo Sagrado en tanto trascendencia inaprensible. Al parecer el cuadro se nos completaba. Todo lo humano sucede en estos dominios ocurriendo en el mismo y único territorio: la experiencia. Sí, distinguiendo hemos podido crear las ciencias fácticas¹²⁵, la estética, la teología, la ética, mas hemos olvidado que la distinción era formal y no real, ¿Cómo fue que en la búsqueda de la unidad, la asesinamos? Hoy lo que más parece importarnos es la experiencia sensible, fuente de saber de las llamadas ciencias fácticas o empíricas, aquella que el maestro Kant definiera como el constructo originado en el encuentro y síntesis de dos dominios ontológicos distintos como son el caos fenoménico y nuestra estructura cognitiva. Me pregunto cómo volver a mirar (tal vez debiera decir “escuchar¹²⁶”) con los ojos de la unidad, la experiencia en sentido totalizante. La experiencia existencial. Esa experiencia que supone e implica una transformación e imbricación total del propio ser, que integra todo lo que somos.

¹²⁵ Me doy cuenta de la ambigüedad del término “fáctico”. Aquí me refiero a toda ciencia cuyo objeto de estudio se constituye originariamente en lo extenso, comprendido como aquello que ocupa un lugar en el espacio.

¹²⁶ Pienso en el “escuchar” heracliteano. Dice en el fragmento 50: “[...] No escuchándome a mí, sino a la Razón (lógos), sabio es que reconozcas que todas las cosas son Uno.” (En MONDOLFO, Rodolfo; **Heráclito. Textos y problemas de su interpretación**, Siglo XXI, México, 1976, p.36.

d. Experiencia en sentido existencial

Mi convicción es que en la experiencia existencial toda otra experiencia es integrada como algo que nos transforma ontológicamente, vale decir, intrínseca y completamente. Reitero mi convicción profunda. Pienso que para hablar de la experiencia existencial no necesitamos seguir operando distinciones formales en su objeto. Si nos atenemos a la experiencia existencial con la mirada de la fenomenología, tendremos que reconocer que no son los “objetos” de una experiencia los que la hacen “existencial”, sino el “sujeto”. Porque la transformación del ser no opera en el objeto, sino en el ser ónticamente ontológico.

En muchos de los escritos de Heidegger encontramos una invitación a hacer una *experiencia*¹²⁷ con la cosa pensada, ya sea con la técnica, con el habla, con el pensar, con la ciencia, con el arte, con la poesía, etc. Si queremos decir algo de estas cosas tenemos que hacer una experiencia con ellas. Este es el punto de partida exigido por Heidegger para toda *meditación*. Por lo general, en nuestro hablar cotidiano, no usamos esta expresión en un sentido tan amplio como el que utiliza Heidegger, más bien, solemos pensar que sólo podemos tener experiencias con cosas “concretas”, “palpables” con entes “esencialmente” delimitados, o bien, tener experiencias “subjetivas” e intransferibles – en este sentido, impropias por su indefinición- como la experiencia de relación con la belleza de un paisaje, con el Dios Viviente regalándose a nuestra comunidad, o la experiencia de amor hacia los que queremos. Nunca esperamos, por ejemplo, que alguien tenga una experiencia “en sentido estricto” con el pensar o con el habla, o con el mismo Dios, en tanto no son sujetos de “experimentación”. Sin embargo, con maravillosa irreverencia, Heidegger parece poner a todos los entes al mismo nivel, en tanto propone que todos los entes son susceptibles de ser experimentados existencialmente por el existente humano. Podemos “tener una experiencia” con el habla, con el pensar, con Dios porque lo

¹²⁷ *Erfahren*: tener experiencia, experimentar.

propio del *existente humano* es ser –estar siendo- siempre, y en la medida de su duración, un ente inesencial que puede libremente transformarse. En la primera conferencia de **De camino al habla** Heidegger describe el sentido de esta transformación:

“Hacer una experiencia con algo -sea una cosa, un ser humano, un dios- significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de ‘hacer’ una experiencia, esto no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; hacer significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello. Algo se hace, adviene, tiene lugar¹²⁸.

“Algo adviene... tiene lugar”... ¿Qué es lo que adviene en la experiencia científica? Las ciencias – y mansamente nosotros mismos, al volvernos devotos de su predicación- se refieren a la experiencia como aquel reducto dominado y regulado que asegura la validez de los resultados en sus investigaciones. Las ciencias sociales se preocupan de fijar el campo de estudio en el cual experimentar, más o menos “concientes” de que su “asunto” requiere de unos métodos e instrumentos de validez distintos a los de las ciencias empíricas o formales. La ciencia, en general, busca asegurarse la experiencia de su objeto, y para ello acota, abstrae, mide. Experimentar científicamente con un objeto supone poseer sus notas esenciales (sea lo que sea lo que esto signifique), en buenas cuentas, explicarlo. Esta es la experiencia de la ciencia, *pero no la más originaria*. La validez fundada en la representabilidad de la cosa es pobre y reduccionista. En el pensamiento de Heidegger la experiencia existencial sólo puede ser descrita si se relaciona con una *meditación* (*Besinnung*) en un sentido muy peculiar. La meditación es un retorno del pensar “calculador” al pensar “vital”. Así lo expresa en “*Ciencia y Meditación*”

“Echar a andar en la dirección que una cosa, por sí misma, ha tomado ya es lo que en nuestra lengua se dice meditar (*sinnan, sinnen*). Prestarse al sentido (*Sinn*) es la esencia de la meditación (*Bessinung*). Esto quiere decir

¹²⁸ HEIDEGGER, Martín; **De Camino al habla**, ODÓS, Barcelona, 1990, pág. 143.

algo más que la mera toma de conciencia de algo. Todavía no estamos en la meditación si estamos sólo en la conciencia. La meditación es más. Es la serenidad para con lo digno de ser cuestionado.

Por la meditación, entendida-de esta manera, llegamos propiamente allí donde, sin experienciarlo y sin verlo del todo, residimos ya desde hace tiempo. En la meditación nos dirigimos a un lugar desde el que, por primera vez, se abre el espacio que mide todo nuestro hacer y dejar de hacer.”¹²⁹

e. La experiencia des-corporeizada o el desarraigo in-corporado en el olvido del Ser

Al concebir la experiencia como mero campo determinado y conciente de estudio nos engañamos y empobrecemos el vivir, pues lo conciente no es lo únicamente conocido o experienciado.

Los escolásticos acuñaron una distinción iluminadora en este sentido entre la *ratio* y la *cognitio connaturalis*, o bien, entre la *cognitio in actu exercito* y la *cognitio in actu signato*.¹³⁰ Tenemos al menos dos modos de conocer. Conocemos, por un lado, en el decurso mismo de nuestra existencia donde nos relacionamos con las cosas y el mundo antes de representárnoslos. Ya es conocido el ejemplo del martillo: cuando lo usamos no estamos pensando en sus dimensiones, en su peso, en su utilidad, no media entre él y nosotros ninguna distancia. Él es una extensión de nuestro ser. En el mismo momento en que queremos pensarlo, nuestro martillar se detiene y quizás, de seguro, nos aplastaremos un dedo. Este segundo momento, el de la representación - el de la *cognitio in actu signato*- es el momento de la fijación que rompe la unidad de la acción para poner ahí, al frente, el martillo en cuanto martillo.

¹²⁹ HEIDEGGER, Martín; **Conferencias y Artículos**, *Ciencia y meditación*, p. 59.

¹³⁰ Estas distinciones fueron ofrecidas por el profesor Jorge Eduardo Rivera Cruchaga en el Seminario “*Beiträge zur Philosophie: vom Ereignis*” del Segundo Semestre de 1997, dictado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sin referencia bibliográfica.

Por otro lado, tenemos la opinión errada de que el momento de la representación, en el que decimos lo que el martillo es, es un momento más “profundo”, más “serio” del pensar. Claro, al martillar “no sabemos” nada del martillo, en el sentido del proceso secundario de pensamiento, sólo martillamos. Tanto es el desprecio de todo otro pensar que no sea el calculador, que la psicología contemporánea cree que el pensamiento formal es la más alta posibilidad del ser humano. Se me viene a la memoria Piaget quien, al distinguir estadios dentro del desarrollo de la inteligencia, pone como condición del paso del estadio del pensamiento pre-operacional al operacional, que el sujeto sea capaz de distinguir entre él y el mundo. Pensó que el hecho de que los niños no fueran capaces de representarse el mundo como un objeto, era porque estaban todavía en un estadio inferior de desarrollo, como si la distinción entre sujeto y objeto fuera lo más evidente. Piaget tal vez no se preguntó de dónde le viene al ser humano el ver el mundo como una extensión de sí mismo. Esta “claridad y distinción” de la representación es, sigo con Heidegger, un derivado de un modo de comprender más originario: la aperturidad (*Erschlossenheit*) de nuestra existencia, que se abre, antes que nada, al ser. Estamos en el ser del martillo antes de ponerlo delante en la representación.

La ciencia inventa el dominio en el que nuestro martillo aparece como objeto, lo acota para poder experimentar con él. La oferta que nos hace es justamente la rigurosidad de su método de recolección, observación y explicación de los fenómenos. Pero en algún sentido olvida la ciencia que en la abstracción operada, el objeto ya no es el martillo, sino un constructo, un bosquejo, a penas, de lo que el martillo es.

Como sea, ya sea que tengamos una experiencia con un martillo, con una idea o una experiencia de encuentro con Dios, lo que tiene de peculiar “esta” experiencia es que “me” acontece, “me” sucede, en mi aquí y mi ahora. En **Verdad y Método**, Hans Geog Gadamer reclama contra los filósofos de la ciencia -y también contra los

filósofos de la vida- que han colapsado la experiencia con su perspectiva objetivante. La experiencia es antes que todo una ocurrencia histórica. Nuestro *hic et nunc* es *histórico*. En nuestro esfuerzo por aislar las variables “subjetivas” que interfieren en la consecución de patrones reproducibles de los distintos tipos de experiencia, lo que hacemos es falsificarla, pues la experiencia es siempre hermenéutica en el sentido de que quien la vive, digamos el intérprete, la vive inmerso, alimentado y en algún sentido limitado por una precomprensión cultural, su tradición. La ciencia no entiende el martillo, diría Gadamer con Heidegger, porque ya no ve el martillo en su contexto de significaciones, *porque lo ha desprovisto de su historicidad*:

“Por paradójico que suene, el concepto de la experiencia me parece uno de los menos ilustrados y aclarados. Debido al papel dominante que desempeña en la lógica de la inducción de las ciencias naturales, se ha visto sometido a una esquematización que epistemológicamente me parece recortar ampliamente su contenido originario. Quisiera recordar que ya Dilthey reprochaba al empirismo inglés una cierta falta de formación histórica. Para nosotros, que hemos detectado en Dilthey una vacilación no explicitada entre el motivo de la ‘filosofía de la vida’ y el de la teoría de la ciencia, ésta nos parece sólo una crítica a medias. De hecho, la deficiencia de la teoría de la experiencia que afecta también a Dilthey consiste en que ha estado íntegramente orientada hacia la ciencia y en consecuencia ha desatendido la historicidad interna de la experiencia. El objetivo de la ciencia es objetivar la experiencia hasta que quede libre de cualquier momento histórico”¹³¹.

Sin embargo, algo extraño sucede con esta desnaturalización de la vida. Tenemos la tentación de pensar que el hecho de conocer o interpretar de modo representativo o “vital”, depende de nosotros, que podemos decidirlo a nuestro antojo. A juicio de Heidegger, esta forma de experimentar de la ciencia no es algo que la ciencia, o cualquiera de nosotros, pueda decidir. Heidegger se pregunta hasta qué punto esta convicción es fundada. Él, más bien, entiende el pensar técnico-calculador, no como una decisión, sino como una *destinación*.

¹³¹ GADAMER, Hans Georg; **Verdad y Método**, Sígueme, Salamanca, 1999, p. 432.

Todo nuestro Ser-ahí se encuentra por doquiera -ya jugando, ya apremiado, bien acosado, bien empujado-, incitado a dislocarse de todo pensar y calcular. (...) El nombre para la reunión del incitar, que com-pone mutuamente a hombre y ser de tal manera que ellos se pongan alternativamente, suena: lo dis-puesto (*Gestell*)¹³².

El Ser¹³³ se destina para el *Dasein* al modo de un disponer de los entes como recurso (*Bestand*), como cosas dispuestas en una repisa. Este es el fundamento del pensar calculador. Mas hablar de un destino podría llevarnos a confusión. Podemos creer que detrás de la idea de destino, está la presencia de un dios destinador. No es así. El ser no es hipóstasis, no es persona, no es un dios, porque el ser no es un ente. En la idea de destino (*Geschick*) de Heidegger está el despliegue del Ser. Aquello que disloca al hombre a ver el ente como lo dispuesto. Es la verdad del Ser, la des-ocultación del Ser en nuestra época, el ser aconteciendo históricamente para nuestro tiempo.

Detrás de toda explicación, piensa Heidegger, hay una enorme necesidad de seguridad. Se quiere “agarrar” y “manipular” la historia, se la quiere objetivar porque se necesitan garantías. Hoy creemos que el ente sólo puede ser pensado cuando es representado. Pero contrariamente -y nos hemos olvidado de esto- estar entre objetos sólo es posible si estamos ya en el Ser. Que el hombre olvide que regular e inmediatamente está abierto al Ser y no al ente es lo que en las **Contribuciones para la filosofía** se denomina el *olvido del Ser* (*Seinsverlassenheit*).

Cuando el ente aparece abandonado del Ser todo queda al mismo nivel, es decir, desaparece la diferencia ontológica. Al desaparecer la diferencia entre Ser y ente, el *mundo* se fragmenta. Pero, ¿Qué es *mundo*? El mundo es unidad última de sentido. Más allá de cualquier articulación óptica, nuestra existencia anhela una unidad ontológica, porque sin ella no existimos. Incluso en la afirmación heracliteana del

¹³² HEIDEGGER, Martin; *Identidad y Diferencia*, Revista de Filosofía, U. de Chile, Vol. XIII, Santiago de Chile, 1966.

¹³³ Ahora con mayúsculas para distinguirlo del ser de “este” ente.

cambio¹³⁴, el fluir mismo, el cambio, es proferido como lo permanente, lo que da unidad última o referente a toda transformación. En la experiencia del olvido del Ser nuestras experiencias cotidianas quedan como dislocadas, como flotando en la pura insignificancia, sin referentes, suspendidas en la espera de algo que las ligue más allá de la angustia, la desesperación o el absurdo. Angustia, absurdo. En tanto estados de ánimo siguen uniéndolo todo. Lo propio de los estados de ánimo es que tiñen a priori toda ocurrencia. En la ansiedad o la angustia sucede que nos encontramos como destinados al sin sentido. Nada metafísica, nada histórica, nada antropológica. Nietzsche se pregunta cómo fue posible que esto sucediera. El nombre que occidente había dado al sostén del sentido de la historia y la realidad era “dios”. Y occidente asesinó a dios.¹³⁵

Cierro mis ojos. Juego un momento a sentir sin interpretar. Estoy en mi escritorio escribiendo. Una brisa tenue acaricia mis pómulos. Me pregunto qué ha sucedido. Simplemente es el viento del medio día que atraviesa el valle de Santiago proveniente de la costa... Ahora me imagino sentada a los pies del sagrado Tlalocan. Soy una mujer tolteca hilando sus plegarias ¿Qué significa esa brisa en mis mejillas? Es el aleteo amoroso de la Serpiente Alada. Quetzacoatl me da su bendición. No. Necesito una *descripción objetiva*. Ya sea yo una habitante del Chile del siglo XXI o una tolteca del VII antes de Cristo, lo que he sentido es apenas un estímulo físico impactando mi aparato sensorial. Quién podría negarlo... ¿Quién? Pues cada ser humano. Mi experiencia sensorial no es natural. “Brisa”, “caricia”, “impulso”, “sensación”, “providencia”, “sagrado”, “dios” son todas distinciones lingüísticas, referidas unas a otras sin límite alguno al interior del mundo simbólico en el que son sostenidas. El mundo es contexto, entramado, respectividad y recursividad. Mi

¹³⁴ Dice el fragmento 88 de Heráclito: “Una misma cosa es [en nosotros] lo viviente y lo muerto, y lo despierto y lo dormido, y lo joven y lo viejo; éstos, pues, al cambiar, son aquéllos, y aquéllos, inversamente, al cambiar, son éstos”. (En MONDOLFO, Rodolfo; *Op. Cit.*, p.41.)

¹³⁵ Cfr. NIETZSCHE, Friedrich; *Gaia Scienza*. §125. *El loco*.

experiencia sensorial está *ya siempre interpretada*. Está siempre contextualizada históricamente. Así, el mundo no es hábitat, naturaleza o universo desprovisto de significado. El mundo es el trasfondo, el horizonte de sentido que hace posible la emergencia de toda experiencia. El mundo es la unidad última. Lo que nos sucede hoy es que se nos ha roto la unidad de la experiencia.

No sé si esta dislocación ha sido producida a voluntad o se nos ha destinado, lo que nos ocurre, lo que podemos constatar en nuestras salas de clases, en nuestro afán de consumo, en el querer tener o poseer antes que ser, es que vivimos en un mundo lleno de entes y sin Ser. Y, no obstante, *sentimos el Ser desde el abandono del Ser*.

En sentido estricto, el Ser no abandona al ente, pues resuena aún en el olvido. Su presencia se manifiesta en la resonancia del abandono. Olvidamos que estamos en la unidad del ser, pero nunca dejamos de estar en ella. De lo contrario no tendríamos *un mundo*. Que el Ser resuene, se haga sonoro, quiere decir que nos templa, que nos sitúa en un estado de ánimo (*Stimmung*). Según Heidegger la resonancia del Ser hace vibrar al *Dasein* en una disposición emocional epocal: el apremio (*Not*). Mientras que Nietzsche pensó el sentido del Ser como voluntad perdiendo su sentido, Heidegger la concibió como tiempo o apertura epocal finita y templada. El abandono o huída del Ser es fundamento de la imposibilidad histórica de hacer una experiencia en su sentido más originario. Este abandono se deja ver, primero que todo, en la incapacidad del hombre contemporáneo de ver la polisemia del ente. Hoy la verdad sólo se entiende en un único sentido: el que dicte el pensar calculador, representativo, lo que “se estila”. Lo que no se ajusta a esta verdad no tiene, siquiera, existencia. Hoy el arte, la religión, la cultura, la educación, entre otros, aparecen como objetos de consumo. Estas pequeñas mutaciones de lo significativo en insignificante desde el punto de vista existencial son, sin embargo, manifestaciones derivadas del desplazamiento ontológico:

“Todas estas cosas son sólo emisiones del intrincado y rígido desplazamiento del despliegue del Ser, particularmente, de su hendidura: el que singularidad, rareza, instantaneidad, coincidencia e incidencia, reserva y libertad, custodia y

necesidad pertenezcan al Ser; que éste no es lo más vacío y universal, sino lo más rico y supremo y se da [west] sólo en el a-propiamiento acontecido, en virtud del cual el Da-sein logra la fundación de la verdad del Ser en el cobijamiento mediante lo ente".¹³⁶

Según Heidegger, esta manipulación o tergiversación nos conduce a la *vivencia*. La vivencia es al representar, como la experiencia es a la verdad del ser. En la vivencia impera la objetivación del *Dasein*. Desde la comprensión del *Dasein* como *animal rationale* la vida se sale de la vida. No hay misterio. Nada está oculto. El yo tiene vivencias. El *Dasein* queda apresado en un yo fuera del mundo, extranjero del Ser. En **Ser y Tiempo** Heidegger denuncia que la vivencia aparece como fundamento de la idea de hombre, sin aclarar su sentido ontológico, ¿Qué significa ser el animal capaz de *lógos*?

"La definición del hombre como ζῷον λόγον ἔχον, en el sentido de *animal rationale*. Ahora bien, el modo de ser del ζῷον es comprendido en este caso como estar-ahí y encontrarse delante. El λόγος es un acondicionamiento superior, cuyo modo de ser queda tan oscuro como el del ente así compuesto."¹³⁷

En las **Contribuciones para la filosofía** agrega:

"Se apela a las bajas charcas de las 'vivencias', siendo incapaces de mensurar la vasta ensambladura del espacio pensante y de pensar en tal apertura la profundidad y altura del Ser. Y allí donde uno se cree por sobre la 'vivencia', ello ocurre apelando a una hueca agudeza."¹³⁸

Me parece ver claramente que Heidegger contrapone la experiencia en sentido existencial al concepto psicológico de vivencia. La vivencia (*Erlebnis*) define el modo

¹³⁶ HEIDEGGER, Martín; **Contribuciones para la filosofía (El acontecimiento)**, II. La Resonancia, §56. *El perdurar del abandono del Ser en el modo oculto del olvido del Ser*, Traducción de Breno Onetto, Universidad Austral de Chile, 2002, p.92

¹³⁷ HEIDEGGER, Martín; **Ser y tiempo**, §10, p. 73.

¹³⁸ HEIDEGGER, Martín; **Contribuciones a la filosofía (Del acontecimiento)**, I. Mirada Preliminar, §5. *Para los pocos - para los escasos*, Traducción de Breno Onetto, Universidad Austral de Chile, 2002 p.30.

calculador y representacional como nos relacionamos con las cosas en nuestro tiempo. Es la vida arrancada de ese cauce primigenio al que hice referencia antes, de ese fluir que es previo a toda constatación, objetivación y puesta adelante. La vida no es nada objetual, ella comparece en el vivir mismo, *in actu exercito*. Pero en el vivenciar contemporáneo no permitimos la llegada de *nada que nos transforme*. Nada que nos abra a la inasibilidad de nuestra existencia. El vivenciar es el correlato psicológico del encontrarnos abandonados del Ser. Impotentes para hacerle frente, aquietamos el vacío con distracciones, perdiéndonos en un sinfín de pequeñas tareas más o menos planificadas orientadas a quién sabe qué... ¿Cómo se expresa esta dislocación en nuestra cotidianeidad docente?

- *¿Dónde vas tan apurada, Valentina?*
- *No me pidas que piense en ello*
- *¿Escapas?*
- *Sí. No quiero ver que detrás de tanto afán hay... Nada.*

La meditación existencial, nos aterra individual y colectivamente porque ella ***nos obliga a dejar resonar la nada sosteniéndonos.***

La pregunta que dejo pendiente, por el momento, es si sólo cabe la resignación pesimista frente a la nada existencial, puesto que si no podemos escapar del pensar calculador no podremos retornar apaciguados a esa Itaca en la que podamos sentirnos “como en casa” de cara a nuestra nihilidad.

f. Experiencia dislocada: Nuestro cuerpo como recurso y tabú

Tal como decía en el *Introito*, estando inmersos, como estamos, en ese complejo de significaciones explícitas e implícitas que constituye el ámbito de lo educativo en “occidente” -y en tanto lo experimentamos como un dominio distinto de otros-, *no podemos pensar ingenuamente que el modo de interpretar el “objeto” de la Educación y sus “agentes” sea algo distinto que interpretarnos a nosotros mismos*. La escuela tal cual la encarnamos no ha existido siempre, ni tampoco de la misma manera. Si hoy tenemos

éste tipo de Educación, y no la de los mapuches o los maoríes, es porque tenemos una pre-comprensión de que lo que nosotros mismos somos que es coherente con “esa” pre-comprensión que inspira y da vida a lo que hacemos cuando hacemos Educación. Y tal como nos interpretamos, nos comportamos. Cuánto se ha constatado ya el tremendo impacto que tienen en los estudiantes los distintos estilos docentes, los paradigmas pedagógicos y las políticas de producción de los *curricula*. Cómo y qué enseñar es una cuestión inmensamente investigada. Pero ocurre que, sabiéndolo, no lo ponemos en práctica, o haciéndolo, no nos deja satisfechos. No hemos mirado con detenimiento el ser de la Educación, su ontología, me parece, por pensarla como una actividad ajena a sus actores.

Nuestras prácticas docentes están, como todo nuestro vivir cotidiano, entregadas a la impropiedad de lo que anda en boca de todos, sabido por “uno”, “todos”, errantes en lo obvio, empapadas en lo más íntimo por una nivelación ontológica abismal.

Lo repito a riesgo de resultar majadera. Nuestro decir y actuar docente *están desarraigados* de las demandas de aprendizajes emergentes desde los contextos específicos en los que enseñamos, y también de unas teorías surgidas en la *escucha de esas praxis específicas*.

Este desarraigo nos cuesta caro y tiene su expresión primera en nuestra corporalidad. Vivimos en el desarraigo *in-cor-porado*. Quisiera que estos guiones dejaran sonar nuestra afectividad y nuestra lengua inscribiéndose en nuestros cuerpos rígidos, acorazados, tan típicamente “cuerpos docentes”. Nuestra corporalidad es reflejo de nuestra ambigüedad. Pese a nuestros esfuerzos por disimular, nuestra corporalidad no puede evitar comunicar una autoridad insegura y menoscabada en lo público. Jacques Derrida me recuerda, cuando estoy yo misma en ese cuerpo acorazado, que *mi cuerpo es siempre ya una palabra*, mi primera palabra ofrecida a otro:

“el pensamiento no puede ser *de entrada* lenguaje si no se reconoce que [el cuerpo] es *de entrada* e irreductiblemente relación con el otro”¹³⁹

Nuestros cuerpos dicen lo que quisiéramos callar. Ante las autoridades políticas, la “opinión pública” y nuestros empleadores, nuestros cuerpos docentes emergen faltos de vigor y confianza, como traspasados por tonalidades emocionales recurrentes de autocompasión, pesimismo y retroyección. *Me duele la cabeza, tengo colon, el dolor de espaldas me mata*, son expresiones que se nos quedan como adheridas al ser.

Por otro lado, nuestras clases se desarrollan en espacios de hacinamiento, en aulas estrechas, carentes de iluminación y ventilación adecuadas. Ni pensar en áreas verdes, porque no hay espacio para menudencias estéticas. Qué decir de los pupitres, tantas veces fijos al suelo. Escuelas cercadas. Profesores con ocho horas de clases consecutivas, estudiantes sentados durante toda la jornada. En mi *Relato autobiográfico* ((*Un día... sólo un día*)) se expresa el horror de la experiencia del propio cuerpo apresado:

“Los muros del colegio me saben a cárcel”.

¿Qué revelan en la cotidianeidad docente nuestros cuerpos? ¿Qué hay en ellos del olvido del ser - de nuestro propio ser, en este caso - del que nos habla Heidegger?

Estremecen los resultados de un estudio realizado el año 2003 por un equipo de investigación de la Universidad Católica de Chile sobre la salud laboral de los profesores. En él se informa que el 45% de los docentes encuestados hizo uso de alguna licencia médica durante el año anterior a la aplicación de la encuesta. Hipertensión arterial, colon irritable, hemorroides, várices, alergias cutáneas, lumbago, depresión y ansiedad eran los diagnósticos médicos más frecuentes. En lo relativo a la “salud mental”, los investigadores informan que el 35% de los profesores encuestados presentaba altos niveles de riesgo, por lo que tenían altas posibilidades

¹³⁹ DERRIDA, Jacques; *La escritura y la diferencia*; Anthropos, Barcelona, 1989, p.139.

de padecer algún trastorno afectivo como ansiedad, depresión o alteraciones del sueño.¹⁴⁰

No tengo que leerlo para saberlo. Mis propias estadísticas son más inquietantes todavía. Hace un par de años, cuando conducía un taller de Desarrollo Emocional en un Liceo Politécnico que convocaba a alrededor de 80 profesores y directivos -provenientes de distintos establecimientos municipalizados- pregunté cuántos de ellos habían tenido algún diagnóstico psiquiátrico. 34 de los participantes levantaron la mano. En el transcurso del taller, cuando ya habíamos conquistado la confianza entre nosotros, volví a formular la pregunta. Esta vez levantaron su mano 47 personas. Algunas reconocieron que habían solicitado a sus médicos tratantes que registraran en la licencia médica cualquier otra enfermedad que no tuviera relación con lo psiquiátrico, pues temían ser estigmatizados como enfermos mentales.

Cuando en *"Moralidad, límite del ego y agresión"* Frederick Perls busca el motivo de la insatisfacción crónica -en este caso, de nosotros, los profesores "aquejados"-, nos acusa por suplantar con el deber nuestra genuina capacidad de discriminación orgánica, esto es, de olvidarnos de nuestra capacidad corporal de estar en contacto con nuestras propias emociones, deseos, preferencias y necesidades de contexto, para reemplazarla por lo que no es, aquí y ahora, nuestra necesidad fundamental.

"Hemos olvidado nuestra discriminación orgánica y así hemos aminorado el grado de satisfacción de nuestras vidas. Atrapados en la prisa y las preocupaciones, no tenemos tiempo para finalizar situaciones. Principalmente, quizás, en vez de ser atraídas por lo que les interesa, las personas son llevadas por el 'deber', por la necesidad de ganarse la vida en ocupaciones que no son apropiadas para ellas, que no son su verdadera vocación, por codicia de cosas

¹⁴⁰ Cfr. VALDIVIA, Gonzalo, Cecilia Avendaño *et alii*; **Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Informe final de investigación**, Universidad Católica de Chile, Escuelas de Medicina y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, Abril de 2003.

en vez de apetito de relaciones significativas, por codicia de entretención en vez de esfuerzo por la felicidad".¹⁴¹

En su ensayo "*Teoría y técnica de integración de la personalidad*", Perls explica que la "autorregulación organísmica" –así la denominó Wilhelm Reich– es esa capacidad que manifiesta un organismo sano cuando

"acomete con todas sus potencialidades hacia la gratificación de sus necesidades más destacadas. Apenas una tarea se completa y concluye, ésta retrocede al fondo y permite que emerja hasta el primer plano la que ahora se ha vuelto más importante."¹⁴²

Esta sustitución de deliberación organísmica por deliberación moralística no tenemos que decirlo, *los profesores simplemente la actuamos*. Nos desconectamos, y aquello de lo que nos desconectamos se expresa en la tensión o coraza muscular, en la tendinitis, en el malhumor, en la ansiedad, en la hiperreflexión. Experimentamos nuestro cuerpo como escindido de nuestro pensar y emocionar, y, por no atenderlo, seguimos adelante evadiendo sus señales de insatisfacción inequívoca, y lo tratamos como *recurso* que hay todavía podemos explotar un poco más, a voluntad en función de lo que "deberíamos" sentir, "deberíamos" decir, "deberíamos" querer. Lisa y llanamente no nos contactamos con lo que verdaderamente experimentamos o deseamos.

¡Cómo no, si lo hemos aprendido hace tanto! Nuestra sociedad nos lo ha enseñado: El cuerpo es instrumento, más o menos dócil, ajeno a nuestra constitución de seres de voluntad y pensamiento. Qué razón tiene Foucault cuando dice que nuestra cultura ha estatuido

"una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que

¹⁴¹ PERLS, Frederick y otros; **Esto es Gestalt**, "*Moralidad, límite del ego y agresión*", Cuatro vientos, Santiago de Chile, 2008, p. 47.

¹⁴² *Idem*, "*Teoría y técnica de integración de la personalidad*", p.59.

lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una 'anatomía política', que es igualmente una 'mecánica del poder', está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles'. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)"¹⁴³.

Vuelvo a mi *Relato autobiográfico* ((*Un día... sólo un día*)) y me escandalizo aún más en la constatación de este olvido cotidiano tan patente. No podemos salir de las salas hasta el recreo. Hay que cuidar la disciplina, controlarnos, vigilar y ser vigilados, para que nadie se "desnormalice" y la maquinaria institucional pueda funcionar como mecanismo perfecto. Controlamos los cuerpos, sus movimientos, sus emociones y también la expresión de su sexualidad.

Sección aparte merecería la sexualidad. Aunque no existe un cuerpo humano asexuado. Aunque "sabemos" que somos hembras y machos, *el sexo es tabú*. Lo circunscribimos en lo discursivo a la mera dimensión biológica o moralizante. Nada del deseo, del erotismo, ni de la seducción. Nada de su dimensión antropológica. Nada de su dimensión posibilitadora del encuentro. El sexo es algo que hay que dejar fuera de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. A las profesoras les pedimos que se cubran las piernas y el escote, que escondan su *sex appeal* y su belleza; y a los profesores, pues que cuiden su proxémica, no sea que se les interprete como acosadores. Mientras la industria pornográfica crece a pasos agigantados y nuestros niños pueden sumergirse en el sexo más alienado que podamos imaginar en la INTERNET y la televisión, en la escuela les exigimos que no exploren ni actúen lo que nosotros mismos hemos dejado que interpreten como algo natural. Sabemos que el mecanismo de aprendizaje fundamental es la imitación, pero cuando nos imitan, lisa y llanamente los mandamos al psicólogo -si son pequeños- o al juez de policía local - si ya son sujetos susceptibles de punición.

¹⁴³ FOUCAULT, Michel; **Vigilar y castigar**, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, pp. 141-142.

Yo misma, al escribir estas palabras, siento temor por lo que puedan pensar de mí mis compañeros de trabajo y empleadores, no vaya a ser que piensen que soy libertina. Pero cómo evitar el miedo aprendido antes de que yo misma pudiera decir “yo”. De hecho, en otro de sus escritos Foucault nos advierte al respecto que

“la empresa de hablar libremente del sexo y de aceptarlo en su realidad es tan ajena al hilo de una historia ya milenaria, es además tan hostil a los mecanismos intrínsecos del poder, que no puede sino atascarse mucho tiempo antes de tener éxito en su tarea”¹⁴⁴

Es más. Ni siquiera hemos evidenciado suficientemente el problema en la formación docente, ahí donde “debiéramos” adelantarnos en tanto se nos confía la proyección y recreación de las políticas y prácticas educacionales venideras. Basta una revisión de las mallas programáticas de los planes de estudio de la formación docente. En ellas encontramos poco o nada relativo al aprendizaje de la comprensión y la espontaneidad requeridas para potenciar en la enseñanza la propia condición de ser sexuados. Tal vez podríamos reflexionar en nuestros cursos de pedagogía en torno a lo que George Steiner ve con tanta lucidez:

“Toda ‘irrupción’ en el otro a través de la persuasión o la amenaza (el miedo es un gran profesor) raya en lo erótico, lo libera. La confianza, el ofrecimiento y la aceptación tienen unas raíces que son también sexuales. La enseñanza y el aprendizaje se ven determinados por una sexualidad del alma humana de otro modo inexpresable. Esta sexualidad erotiza la comprensión y la *imitatio*. Añádase a esto el elemento clave de que, en las artes y en las humanidades, el material que se enseña, la música que se practica y se analiza, están *per se* cargados de emociones. Dichas emociones, en una parte considerable, tendrán afinidades inmediatas o indirectas con el ámbito del amor”¹⁴⁵

Hace unos días una amiga, Educadora de Párvulos, me contó avergonzada que se encontró en el patio de su escuela con un niño pequeño de prekindergarten que se había

¹⁴⁴ FOUCAULT, Michel; **Historia de la sexualidad. La voluntad del saber. Volumen 1.** Siglo XXI, México, 1981, p.17

¹⁴⁵ STEINER, George; **Lecciones de los maestros**, Siruela, Madrid, 2003, p. 18.

hecho caca. El niño lloraba y pedía que lo cambiaran de ropa. Ella recurrió a la Coordinadora de la Pre-básica y ésta, a su vez, llamó a la casa del niño para que vinieran a lavarlo y cambiarlo. El niño estuvo más de una hora sentado sobre su caca sollozando. No sólo se irritó su piel: Ya no quiso volver al colegio en varios días. Interpretó la omisión de mi amiga Educadora como abandono. Cuando por fin la madre del niño llegó enfurecida preguntando por qué no lo habían cambiado si tenía en la escuela una muda de ropa, mi amiga le explicó que *sabía que tendría* que haberlo socorrido, *pero no podía*, porque tenía que protegerse de las posibles sanciones institucionales y la potencial demanda judicial por abuso sexual de los padres del niño, ¡Abuso sexual! Es que el reglamento interno de la escuela dice explícitamente que ningún miembro de la comunidad escolar tiene derecho a violentar la intimidad de otro de sus miembros. Sobra cualquier comentario. Estamos enfermos de descriterio. Y no porque individualmente lo decidamos, sino porque nuestra sociedad nos presenta como beneficioso lo perjudicial. En el ámbito de la psicología, Erich Fromm constata que nuestra sociedad está entrampada en algo análogo a una neurosis individual, lo que él denomina un *defecto socialmente modelado*:

“Si una persona no llega a alcanzar la libertad, la espontaneidad y una expresión auténtica de sí misma, puede considerarse que tiene un defecto grave, siempre que supongamos que libertad y espontaneidad son las metas que debe alcanzar todo ser humano. Si la mayoría de los individuos de una sociedad dada no alcanza tales metas, estamos ante el fenómeno de un defecto socialmente modelado. El individuo lo comparte con otros muchos, no lo considera un defecto, y su confianza no se ve amenazada por la experiencia de ser diferente, de ser un proscrito, por decirlo así. Lo que pueda haber perdido en riqueza y en sentimiento auténtico de felicidad está compensado por la seguridad de hallarse adaptado al resto de la humanidad, *tal como él la conoce*”¹⁴⁶

Empequeñecer, patologizar, criminalizar o demonizar nuestro natural erotismo es ciertamente un defecto socialmente modelado. Proscribimos el deseo y la atracción

¹⁴⁶ FROMM, Erich; **Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana**, *Patología de la normalidad*, FCE, Buenos Aires, 1964, p.20.

fecunda que despertamos unos en otros. Y este tabú nos impide relacionarnos de manera enriquecedora y espontánea. Traigo a Enrique Dussell para decir lo que quisiera yo misma haber escrito:

“El ritmo sexual como liturgia en el respeto del otro, cumplen el deseo del otro como otro, como otramente sexuado, como alteridad erótica. Sólo en la real exterioridad del otro, otro libre y sexuadamente distinto, el orgasmo puede ser un acto humano que plenifica a la política y a la pedagógica.”¹⁴⁷

En lo personal, prefiero creer que no hay una intención de sometimiento y adormecimiento por parte de los poderes fácticos y políticos como piensa Foucault. Quisiera pensar que quienes conducen nuestros pueblos están tan perdidos como cualquiera, tan ciegos como nosotros para éste y otros defectos socialmente modelados, y quisiera también que por fin ocurriera una transformación política profunda que nos enraizara en la tierra. Nuestro cuerpo es nuestra expresión y palabra primera, en el brilla nuestra vida, que es lo mismo que decir nuestra animalidad. Vida humana es vida animal, y animal es vida erotizada, vida buscando poetizarse y perpetuarse creativamente en esos los que todavía no nos nacen. Como Giorgio Agamben, pienso que

"La aportación fundamental del poder soberano es la producción de la *nuda vida* como elemento político original y como umbral de articulación entre naturaleza y cultura, *zoé* y *bíos*." ¹⁴⁸

g. Terapéutica y encuadre pedagógicos

El tabú de la sexualidad es sólo un ejemplo de estos “defectos socialmente modelados” que atraviesan todos los dispositivos sociales y producen en cada uno de nosotros la ilusión de ser libre. Actuamos conforme a su condicionamiento sin darnos

¹⁴⁷ DUSSEL, Enrique; **Filosofía de la liberación**, *De la política al antifetichismo*, Nueva América, Bogotá, 1977, p. 106.

¹⁴⁸ AGAMBEN, Giorgio; **Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida**, Valencia, Pretextos, 2003, p.230.

cuenta y elegimos lo que nos hace daño. Qué razón tenía Platón cuando afirmaba que es la ignorancia el origen del mal. La acción y la omisión engañosas sólo pueden ocurrir si no nos damos cuenta. Así lo expresa en su **Protágoras**:

“Toda acción en la que puede haber engaño por falta de ciencia, ya sabéis que es por ignorancia”¹⁴⁹,

Rousseau coincide con Platón en este sentido. Si los pueblos dejan de atender las necesidades colectivas, y deciden la inequidad, es porque son engañados. Así lo leemos en el **Contrato Social**:

“Se sigue de todo lo que precede que la voluntad general es siempre recta y tiende a la utilidad pública; pero no que las deliberaciones del pueblo ofrezcan siempre la misma rectitud. Se quiere siempre el bien propio; pero no siempre se le conoce. Nunca se corrompe al pueblo; pero frecuentemente se le engaña, y solamente entonces es cuando parece querer lo malo”¹⁵⁰

Tengo que reconocer que comparto con Platón, Rousseau, Perls, Reich, y otros tantos, la convicción de que la única posibilidad de que el ser humano escoja o quiera el mal para sí mismo o los demás, es que sea ignorante o esté dañado psicológicamente. Pienso que si los seres humanos crecemos en contextos amorosos, buscaremos espontáneamente el bien propio y del colectivo.

Pero estamos ya dañados. Y hemos perdido nuestra autorregulación orgánica, lo que nos hace experimentar el defecto socialmente modelado como una conducta -un deseo, un afecto o un pensamiento- como originado en nuestro propio querer, sin darnos cuenta de que, como dice Naranjo,

“[...] al final el individuo afectado no reconoce la diferencia; es decir, no sabe que ha existido una pérdida, limitación o fracaso en el desarrollo de su potencial

¹⁴⁹ PLATÓN; **Obras completas, Tomo 2**, *Protágoras*, Medina y Navarro Editores, Madrid 1871, p.85.

¹⁵⁰ ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Contrato social**, cap.III, *Sobre y la voluntad general puede errar*, Espasa Calpe, Madrid, 2007, p. 58)

completo. Es tal la caída que la conciencia se ciega en relación a su propia ceguera y queda limitada hasta el punto de creerse libre.”¹⁵¹

¿Qué hacer cuando sabemos que el “desquiciamiento” u “olvido” de la cultura es evidente y no podemos obligar a los demás a que hagan lo que nos parece que es correcto? ¿Cuál es la relación entre libertad y poder?

También la libertad del otro, y no sólo la propia libertad es vivida a menudo como condena.

Giorgio Agamben, en su ensayo *La potencia del pensamiento*, me obliga a pensar el deseo de no desear *del otro*, el no querer *el otro* aquello que *yo* quiero, y, sobre todo, el aceptar *yo su posible* negativa. Decir que los seres humanos *podemos*, es decir no sólo el poder en tanto poder-ser ontológico, sino también el poder en tanto potencia *práctica* (valga el neologismo), esto es, el poder como concreción ético-política, el poder como acción o inacción en esta u otra dirección del convivir. Dice Agamben:

“La grandeza -pero también la miseria- de la potencia humana es que ella es, también y ante todo, potencia de no pasar al acto, potencia para la tiniebla. [...] El hombre es el señor de la privación, porque más que cualquier otro viviente está, en su ser, asignado a la potencia. Pero esto significa que está, también, consignado y abandonado a ella, en el sentido de que todo su poder obrar es constitutivamente un poder no-obrar; todo su conocer, un poder no-conocer.”¹⁵².

Me cuesta tanto hacerme libre para la aceptación del querer del otro cuando ese otro tiene el poder político, comunicacional y económico global, cuando ese “otro poderoso” no desea aquello que hace dilatar y prosperar la vida. A veces quisiera forzar los cambios, pero la negativa del otro me ofrece siempre un límite ético y político: Si el otro no quiere, simplemente puede decir *no*. Enfrentados en sentidos contrarios nuestros querer, podemos decidir respetar o no respetar, empatizar o no

¹⁵¹ NARANJO, Claudio; **Neurosis y carácter. Una visión integradora**, *Una visión de la neurosis, el oscurecimiento y el carácter*, Comunicaciones noreste, Santiago de Chile, 2008, p.49.

¹⁵² AGAMBEN, Giorgio; **La potencia del pensamiento. Ensayos y conferencias**, *La potencia del pensamiento*, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, 2007, pp. 359-360

empatizar, desplegar nuestra potencia en dirección del cuidado de lo nuestro, o ejercerla en la dirección de los intereses personales o de grupo.

La empatía y el respeto no son disposiciones innatas. ¿Qué hacer cuando el otro dice “no” y pone límites a lo que consideramos un “sí” a la vida del colectivo? ¿Qué hacer cuando ese otro convierte - como ocurre en nuestro país- el derecho a aprender en un valor transable en el mercado, cuando con sus políticas habitacionales desintegra la sociedad desplazando cada vez más lejos a los pobres de los barrios donde están los servicios básicos, y simplemente se niega a *ver su sufrimiento* y dice “no”?

Estoy convencida de que el lugar privilegiado para operar la transformación de nuestra vida personal y colectiva es *en la comunidad, en el colectivo, en la empresa, en la escuela y el colegio, en la universidad...* No es un lugar físico, ni una institucionalidad específica, es, más bien, un lugar ético (político) en el que se declare y sostenga la promesa de ser libres para decir sí a la vida de cada cual, a la vida de todos, libres para transformarnos en una comunidad amorosa.

En este sentido es que propongo comprender la Educación como *arte terapéutica*. Si es cierto que nuestra sociedad excreta una patología de la normalidad y que sus defectos socialmente modelados inhieren la totalidad de nuestro convivir y se traspasan a las nuevas generaciones incoados en todas las dinámicas de enseñanza - las familiares, las sociales, las institucionales- “sin darnos cuenta”, debemos comprometernos como sociedad en la tarea de una *pedagogía terapéutica radical*, ya que quienes educamos estamos “contagiando” a nuestros hijos nuestras cegueras desde su mismo nacimiento. Pero antes tenemos que confesar que estamos nosotros enfermos. Y es doloroso.

Escribir sobre las cegueras de mi cultura es escribir sobre mis propias cegueras. Lo que denuncio está tan arraigado en mí como en cualquiera. Me viene a la memoria el diálogo entre el antropólogo Carlos Castañeda y su maestro, el brujo yaqui Don Juan. Cuando Don Juan le enseña a su discípulo el arte del acecho del guerrero le advierte que un

brujo debe siempre comenzar por acecharse a sí mismo. *Tampoco en la pedagogía terapéutica podemos comenzar por otros.* El darse cuenta requiere de una actitud de percepción concentrada y constante sobre nosotros mismos:

“-El primerísimo principio del *acecho* es que un guerrero *se acecha* a sí mismo -dijo mirándome a la cara-. *Se acecha* a sí mismo sin tener compasión, con astucia, paciencia y simpáticamente.”¹⁵³

Un par de ejemplos ilustrativos:

Hace un par de días caminaba por el pasillo del Colegio en el que trabajo y un muchacho de secundaria puso su mano sobre mi hombro. Sonreía mientras me saludaba afectuoso y caminaba, rodeándome con sus brazos. Cuando noté que me abrazaba, *automáticamente* le pedí que retirara su mano. No quise confesarle que sentí que si aceptaba esa proximidad ponía en riesgo mi autoridad ante él. En alguna parte aprendí que el respeto y la autoridad prohíben la caricia.

Ayer, justamente cuando me quejaba con un amigo sacerdote sobre el tabú del sexo en nuestra Iglesia y nuestras instituciones católicas, él me hizo ver que cada vez que él mismo me regala un piropo yo lo rechazo con expresiones agresivas del tipo “*No me coquetees, Juan*”, o “*No me trates como a una mujer que necesita que le digan que es atractiva para sentirse satisfecha consigo misma*”. Quedé perpleja. Mi pseudo-feminismo es sólo un modo de esconder que para mí misma el sexo -mi ser mujer sexuada-, es también un espacio de prohibición.

Sobran los comentarios. La toma de conciencia de que el modo como concebimos la realidad -y, por ende, como *la actuamos*- no sólo nos hace daño en lo personal, sino también a los que deseamos cuidar y proteger, es doloroso. Es doloroso descubrir, analizar, dismantelar y suspender nuestros juegos tramposos. Y hacerlo requiere coraje, perseverancia y mucha creatividad, porque lo que hemos aprendido desde la infancia es algo tan arraigado en nuestro ser como nuestra propia identidad. *Tal como nadie tiene éxito en una terapia psicológica si no siente la convicción de que la*

¹⁵³ CASTAÑEDA, Carlos; **El conocimiento silencioso**; EMECÉ, Buenos Aires, 1988, p. 113.

necesita, los profesores no podemos modelar transformaciones en otros sin aceptar antes que es nuestro propio ser el que debe ser transformado. Pienso que tenemos que intentar sostener el defecto como defecto, sostener el olvido de nuestra esencia como olvido de nuestra esencia, no permitir que vuelva a hundirse en la transparencia. No siempre lo lograremos, pero podemos sostener el propósito en el presente. La pregunta es cómo. Somos pasado y futuro. El pasado actúa en mí fácticamente. Y el futuro se proyecta en mí sin poder trascender los límites de esa facticidad. Postular una terapéutica pedagógica como principio de acción es, inevitablemente, postular una obligación. Y no quiero caer en una perorata deontológica.

Sólo quiero decir que a mí me ayuda seguir a ese “pinche tirano” de Perls. Él sugiere ampliar el “darse cuenta”, expandir la percepción, volver una y otra a la experiencia misma, centrar la atención en lo que nos está ocurriendo, anclarnos en las señas de nuestra corporalidad y afectividad. Sospechar de lo que no es coherente con lo que nos hemos propuesto. La rigidez o tensión muscular, los repentinos dolores de cabeza, el cambio del ritmo cardiaco, la agitación del pensamiento, nuestra garganta cortando la respiración, la emergencia de estados de ánimo sorprendentes, nuestras distracciones, la evasión de las circunstancias actuales en la fuga hacia el futuro o el pasado, etcétera. Que nada nos resulte trivial. Todas estas conductas pueden ser signo de que nos hemos desarraigado de la experiencia. La pregunta que podemos hacernos en todo momento y circunstancia es qué sucede ahora y cómo experimentamos lo que nos está sucediendo. Perls constata la paradoja subyacente en la diada tensión de la no-tensión, e igualmente se niega a dictar una receta. Aunque generalmente pensamos que la conducta espontánea es contraria a la atención sostenida por la deliberación -la atención constante como deber-, tenemos que sostener el deseo deliberado de experimentar nuestro vivir espontáneamente si queremos desenmascarar nuestros automatismos anquilosantes y recuperar nuestra libertad:

“[...] para lograr esta espontaneidad necesitamos, como en el Zen, de una disciplina férrea. La disciplina es simplemente entender las palabras *ahora* y *cómo*, poniendo entre paréntesis y dejando de lado cualquier cosa que no esté contenida en las palabras *ahora* y *cómo*.”¹⁵⁴

Quiero aquí establecer aquí una analogía entre el *encuadre terapéutico* y lo que denominaré “*encuadre pedagógico*”. Al comenzar un proceso de terapia tanto el analizante como el analista definen unos mínimos éticos que permiten fundar confianzas. La promesa del analista es “no haremos el amor, pese al amor que va a surgir entre nosotros” y “no intentaré manipularte”. *Se hace esta promesa porque se sabe que se amará*. Y el amor no es siempre diáfano. A veces nuestra necesidad de vínculo se vuelve manipuladora, asfixiante, castradora, absorbente, anquilosante. Y -mucho más de lo que quisiéramos reconocer- cuando amamos, podemos hacer daño por el solo hecho de necesitar que el otro se quede con nosotros. Porque a la vez que queremos que el otro sea, también queremos que sea para nosotros, que nos pertenezca. *Eros* y *philia*, *ágape* no son abstractos, tienen la contextura de nuestra propia facticidad. Y nosotros somos necesidad del otro.

Intencionalmente he evitado usar la categoría de lo “*inconsciente*”, prefiero referirme a que lo que está más lejos o más cerca del “*darse cuenta*”, en sentido gestáltico. A lo largo de este escrito me parece haber mostrado suficientemente el hecho de que sabemos que detentamos como formadores un saber que experimentamos como “*inconfesable*”, un comprender que no podemos proferir, y que, sin embargo, se acusa en cada momento, sobre todo en nuestros actos fallidos, tiñiendo nuestras relaciones. En su Seminario “*Aún*”, Jacques Lacan se refiere al amor en el contexto de la relación analítica. Me detengo en una de sus expresiones. Ésta me hace pensar en el imperativo ético de hacernos lúcidos y responsables del poder que ejercemos sobre nuestros estudiantes, pues sabemos que cada uno de ellos puede suponer que nosotros tenemos algo que él o ella necesitan, un saber. Cito a Lacan,

¹⁵⁴ PERLS, Fritz; **Sueños y existencia**, Cuatro vientos, Santiago de Chile, 2005, p. 57.

mutatis mutandi -sé hay semejanza y no identidad entre la relación pedagógica y la relación psicoterapéutica:

“A aquel a quien supongo el saber, lo amo”¹⁵⁵.

Los profesores no solemos confesar el amor del que somos objeto. Ser amado es recibir el regalo de la confianza y ser testigo de la expresión de una demanda, de un deseo. Quien nos ama se nos entrega de algún modo, con mayor o menor libertad. Agréguese el hecho de que la relación de enseñanza/aprendizaje, lo queramos o no, en tanto institucionalizada, pone a nuestros niños y jóvenes en una situación de dependencia de la autoridad que los centros educativos nos confieren. Amor y poder, lo observamos cotidianamente, son potencialmente capaces de favorecer o destruir la vida de nuestros estudiantes, y también la nuestra. En efecto, a propósito de nosotros como educadores, me parece que tampoco confesamos el amor que sentimos por ellos. Tal como el analista sabe que los problemas, los padecimientos y las inquietudes del analizante catalizarán sus propias preocupaciones y malestares, los profesores sabemos que el amor que despertamos en nuestros estudiantes es también amor que nace en nosotros por ellos, y que este amor es el que nos moviliza. En la dinámica de enseñanza aprendizaje hay amor, hay dependencia, hay necesidad de compensar los propios vacíos, hay transferencia... Y la transferencia es amor, siempre es amor.

Estoy convencida. La tarea de darnos una nueva formación docente es ineludible, y no me refiero sólo a la formación de quienes enseñan en las escuelas y jardines infantiles; me refiero además a los académicos, a la formación de los formadores, de aquellos que proponen y proyectan teorías y dispositivos para la enseñanza. Tenemos que aprender con urgencia a desanudar, liberar, recrear eso que sigue oculto para nosotros mismos, porque -sigo analogando la relación terapéutica

¹⁵⁵ LACAN. Jacques; **Seminario 20 (Aún)**, clase 6, publicado por Psicolibro en <http://downloads.ziddu.com/downloadfile/1143292/oclacan.zip.html>

con la relación de educativa e interpretando el amor desde Lacan: Todo lo que permitimos que permanezca sin analizar, en lo oculto de nosotros mismos, actuándose sin darnos cuenta, podrá ser obstáculo para el despliegue libre de nuestra función de educadores¹⁵⁶. Podemos sostener la meta de mantenernos libres para educar, formar, enseñar y aprender... Sin embargo, escribo esto último a sabiendas de que es un ideal inalcanzable, porque mi libertad no sólo está condicionada por aquello que yo misma no sé de mí, sino también por las condiciones o las reglas del juego de la institucionalización de la enseñanza, del dispositivo educativo, del que formo parte y es, justamente, ese dispositivo que me permite situarme o acreditarme como profesora. También esto lo ocultamos muchas veces. Ocultamos el hecho de que sabemos que nuestra *prâxis* se reglamenta, gobierna y supedita por la institucionalización política del saber. Cuando enseñamos inevitablemente estamos imponiendo un saber a otro. Ahora bien, cuando lo hacemos sin esclarecer la coacción como coacción, estamos ejerciendo lo que Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron denominan *violencia simbólica*, esto es un poder que “

[...] logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.¹⁵⁷

¡Cómo sostener la paradoja! Educación liberadora y educación opresora se dan en simultáneo, no allá afuera, en otros, sino en mí misma. Soy símbolo de mi cultura, y mi posición como educadora legitimada en tanto tal por mi comunidad académica, me pone, lo quiera o no, en situación de poder, un poder liberador y a la vez opresor.

¹⁵⁶ Estoy parafraseando la siguiente cita de Lacan: “Todo lo que en el analista representa su inconsciente, en tanto que no analizado, diríamos, es nocivo por su función, para su operación de analista”. LACAN, Jacques; **Seminario 8** (La transferencia), clase 13, publicado por Psicolibro en <http://downloads.ziddu.com/downloadfile/1143292/oclacan.zip.html>

¹⁵⁷ BORDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON; **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, Libro 1 *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*, Fontamara, México, 1996, p. 44.

Sigo a Bordieu y Passeron:

“La idea lógicamente contradictoria de una AP [acción pedagógica] que se ejerciera sin AuP [autoridad pedagógica] es sociológicamente imposible: una AP que pretendiera desvelar en su misma práctica su verdad objetiva de violencia y destruir de esta forma el fundamento de la AuP del agente sería autodestructiva. Encontraríamos entonces una nueva versión de la paradoja de Epiménides el Embustero: o bien ustedes creen que yo no miento cuando les digo que la educación es violencia y mi enseñanza es ilegítima y por tanto no pueden creerme; o bien ustedes creen que yo miento y mi enseñanza es legítima y por tanto no pueden creer tampoco en lo que yo digo cuando digo que es violencia”¹⁵⁸.

Leerlo así, descarnadamente, es tremendo. Nuestra *prâxis* es ya siempre una imposición ética y política con implicancias éticas y políticas ineludibles. Al aceptar que mi propio ejercicio de la docencia modela y legitima tanto lo liberador como lo reproductivo anquilosante y encubridor de mi cultura, quedo perpleja. Y me siento impotente, lo confieso. Porque *una* tiene miedo, *una* no quiere sentir la indignación, la frustración, la culpa, y *una* se siente sola... Y *la soledad*, o el temor a la soledad, como dice el mismo Lacan -tal vez aprendida también como un defecto socialmente modelado, creo yo- *deja huellas profundas en nuestro ser*. Las huellas de la ruptura del vínculo:

“Lo que habla, sólo tiene que ver con la soledad, sobre el punto de la relación que no puedo definir sino diciendo, como hice, que no puede escribirse. Ella, la soledad, en ruptura del saber, no sólo puede escribirse, sino que además es lo que se escribe por excelencia, pues es lo que de una ruptura del ser deja huella.”¹⁵⁹

¹⁵⁸ *Ibidem*; p. 52.

¹⁵⁹ LACAN, Jacques; *Op. Cit.*

h. El habitar de “Una” que es profesora

Vuelvo a tocarme el rostro. He escrito durante horas. Enciendo un cigarro y releo nuevamente mi *Relato autobiográfico ((Un día... sólo un día))*. Escribo como esta Valentina que intenta proyectar teóricamente su experiencia cotidiana y me pongo en diálogo con esta otra Valentina, la de la experiencia misma, la que simple y llanamente vive y la conmino:

- ¿En qué andas, Valentina? ¿Quién eres?
- ‘Una’ que se cansa de tanto esperar, sostener, trabajar, estudiar, ser mamá, y “parar la olla” ... ‘Una’ que quisiera descansar, una que tiene que hacer lo que sabe que no debiera hacer, una que quiere lo que no puede, una que hace lo que se hace. Eso, simplemente soy “Una” ... ¿Y tú?
- ¿Yo? No evadas, ¿Qué revelan de ti tu decir y actuar en transparencia?
- Mírame. Mi pensar, mi estar en constante fuga del presente hacia el pasado o el futuro incierto, esos diálogos imaginarios que sostengo con mis jefes, mis alumnos, mis compañeros y Dios mismo “hechos a imagen y semejanza” de mis prejuicios. Todo mi cuerpo y mi emocionar me revelan tan ambigua. Y no sólo ambigua, también errática, como entrando y saliendo de las cosas sin quedarme en nada verdaderamente.

Etimología

“Máscara”... del étimo de “rumiante”
Dícese del origen de toda indigestión existencial
De mascar y mascar lauchas en resistencia metafísica
Como cólico de la nada expandiéndose en el celeste caleiforme
Úsese para arruinarle a la cebolla sus ensueños de cobertura infinita
(Pero sólo cuando el concierto de los egos lo requiera)
Sin gotearle las ganas a la muerte
Ni en demasiada afectación
Simplemente llévese bien pegada al espinazo
A la vista en toda circunstancia
Y en todos los contextos disponible
Con la mímica simple del que sabe de su irrenunciable disipación.

Valentina, Plaza del Mulato Gil,
Otoño de 2011 en Santiago



“Máscara”

Dibujo en tinta de Carolina Calderón Salvo
Santiago de Chile, noviembre de 2011

Mientras escribo me doy cuenta. Me río de mí misma. El viejo Perls vendría a mi encuentro señalándome como una neurótica:

“Y aquí viene el neurótico, amarrado a su pasado y a sus modos anticuados para actuar, vago acerca del presente porque lo ve oscuramente a través de su cristal, torturado por el futuro, porque el presente está fuera del alcance de sus manos”.¹⁶⁰

Hay tanta ambigüedad en nuestro vivir cotidiano. Decir, hacer y convivir insatisfactorios, evitación constante del silencio, nivelación de las ideas, trivialización de los sentimientos, actuación maquinal a partir de opiniones sin fundamentos propios, rigidez...

Heidegger se pregunta en **Ser y tiempo**

"¿Quién es entonces el que ha tomado entre manos el ser en cuanto convivir cotidiano?"¹⁶¹.

Éste sujeto impersonal, “Uno” -nunca “yo”-, cuyo decir nos identifica y, a la vez, no nos alcanza en lo íntimo, ha sido descubierto y descrito de diversas maneras en la psicología, la sociología y la antropología.

Mostraré un par de ejemplos entre muchos posibles.

Jung simbolizó este sujeto impersonal como la “*persona*”, el arquetipo de la máscara, que nos proyecta para nosotros mismos y los demás como lo que no somos. Él dice que

“La persona [...] es aquel sistema de adaptación o aquel modo con el cual entramos en relación con el mundo. Así, casi toda profesión tiene una persona característica... El peligro está sólo en que se identifique uno con la persona, como por ejemplo el profesor con su manual o el tenor con su voz [...]. Se podrá decir con cierta exageración: la persona es aquello que no es propiamente de

¹⁶⁰ PERLS, Frits. **El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia**. Cuatro vientos. Buenos Aires. 1976. p 53.

¹⁶¹ HEIDEGGER, Martin; **Ser y tiempo**., §27, p. 151.

uno, sino lo que uno y la demás gente creen que es”¹⁶².

La *persona* es esa “voz” interna que frena cualquier intento de individualizarme o diferenciarme de la gente: *Una* siente a veces que el estado de ánimo le cambia a *una* tan inesperadamente cuando se anuncia la menstruación, pero *una* no debe reconocerlo nunca. Si a *una* le preguntan si se siente mal, porque anda pálida, más callada que de costumbre, o algo irritable, *una* lo niega, porque *una* no quiere que la juzguen como una mujer voluble o “lunática”, presa de sus variaciones hormonales y afectivas, ¿No sabe ya *una* que “histeria” viene de “*husteriun*”? *Una* no quiere averiguar en esta etimología, *una* no se pregunta siquiera por el sentido de sí que pudiera manifestarse en esa hipersensibilidad en la que ya *se* encuentra destinada, con la regularidad ineluctable de cada ciclo lunar, por el “simple” hecho de ser hembra fértil capaz de dar natalidad.

Simplemente *una se* esconde tras la máscara. Aunque no le ajusten los sayos del sus roles materno, político, sexual, espiritual o social, actúa estos guiones como si ellos fueran un destino natural.

Eric Berne, por su parte, identificó este sujeto impersonal como el actor de nuestros *juegos* comunicativos, en cuyos roles y parlamentos, tácitamente acordamos con los demás no trasgredir los dichos y conductas sociales esperables y niveladoras que nos permiten convivir seguros de que, sea lo que sea que tenga que ocurrir en nuestras interrelaciones, no nos expondremos de ningún modo a lo indeseable o inesperado y, además, su mayor rédito, es que nos permitirá manipularnos los unos a los otros y ajustar nuestras cuentas cuando alguien deje de someterse al juego:

“Un juego es una serie de transacciones ulteriores, complementarias, que progresan hacia un resultado previsto y bien definido. Descriptivamente, es un conjunto de transacciones recurrentes, frecuentemente prolijas, superficialmente plausibles, con una motivación oculta; o en lenguaje familiar, una serie de jugadas con una trampa o truco. Los juegos se diferencian claramente de los procedimientos, rituales y pasatiempos, por dos características principales: 1) Su

¹⁶² JUNG, K.: **Recuerdos, sueños, pensamientos**. Seix Barral, Buenos Aires, 2002, p.352

carácter ulterior. 2) El ajuste de cuentas".¹⁶³

Uno de los juegos recurrentes en los que *una* suele entrar con sus colegas en tanto que profesora es el juego de la *victimización*. Ser víctima a *una* la protege de la responsabilidad que *le* cabe en el fracaso de sus proyectos pedagógicos, ¿Quién puede acusar a la inocente víctima que es *una* del destino adverso en el que *le* toca ejercer la enseñanza de la filosofía y la didáctica? *Una* vive en una sociedad metalizada, pragmática y reduccionista, que modela valores tan contrarios a los promovidos por el pensar filosófico. *Una que es filósofa* busca el ser y "la gente", el tener y el aparecer. Como Quijote contra monstruos, *una se* encuentra combatiendo en la antelación del fracaso, en la certeza de la soledad y en la vulnerabilidad del sentirse incomprendida por las autoridades de los centros educativos en los que *una* trabaja. Tragedia e inmolación son la constante de este juego. *Una, víctima, siempre*. Esos otros -la gente-, son victimarios, *siempre*. En el juego *una* no indaga en la intimidad del otro ni en su la suya propia, simplemente *se y les* impone el corsé de un rótulo rigidizante. De esta manera, *una* logra la tan anhelada estabilidad que "nadie" posee existencialmente. *Una* y la *gente* se vuelven constantes, siempre los mismos, predecibles, manipulables y susceptibles de inculpación. El juego, diría Berne, le permite a *una* evitar el contacto íntimo, el saber de las motivaciones y necesidades del otro al que ya encasilló en un determinado papel o posición. El juego le permite a *una* *agarrarse con dientes y uñas* de un sinfín de estereotipos. Consigue librarse *una* de la responsabilidad de ser. Qué más decir. Si es cierto que para el existente humano *existencia* significa *comprender el propio ser*, como piensa Heidegger, es evidente que *una* renuncia a esta comprensión propia, supliéndola con la comprensión impropia de todos y ninguno en especial.

Lo trágico del juego - afortunada o desafortunadamente para *una*- se hace a veces también cómico, patético o absurdo. Pero cuando eso ocurre, "*una se siente*

¹⁶³ BERNE, Eric.; **Los juegos en que participamos. Psicología de las relaciones humanas.** Diana. México, 1986, p.20.

desprovista”, porque “*una necesita saber a qué atenerse*”.

Si Jacques Lacan estuviera ahora frente a esta hablante proscrita de sí misma, tal vez le preguntaría:

“Has actuado en conformidad con el deseo que te habita?”¹⁶⁴

Una responderá que sí. Que *una* sabe exactamente lo que desea y que *una* decide ser coherente con ese deseo. Porque, si bien *una* sabe que tiene que elegir, en tanto una existencia constantemente asediada por la posibilidad existencial del no ser, inevitablemente tendrá que resolverse en la elección –en tanto quien va a morir no puede evitar habitar sus posibilidades en tanto que posibilidades–, “*todavía*” *una* puede elegir la posibilidad de la prórroga como la posibilidad constante de un existir caído, y *una* elige la anestesia: *una* decide ser la evitación de su sentido de ser. Así, al ser de *una*, *una* misma “le embolina la perdiz”. Efectivamente *una* es leal con su deseo más profundo. Tiene siempre ante sí el advenimiento del no ser, y, consecuente, desea la posibilidad de ser la evitación. Quiere exiliarse, alienarse, esconderse de *sí misma* en tanto posibilidad de no ser.

En fin, a juicio de Heidegger, sea cual sea la perspectiva disciplinaria desde la cual se le observe, al sujeto impersonal expresado en el decir del “Uno” o el “se” lo encontramos regularmente ocultándose de su verdad mediante tres actitudes niveladoras: la *habladuría*, la *ambigüedad* y la *curiosidad*. Estas tres actitudes son componentes innegables de nuestra *prâxis* cotidiana. Este ocultamiento puede ocurrir –según Heidegger– porque

“El Dasein, en cuanto coestar comprensor, puede *escuchar* a los otros. Perdido en lo público del uno y en su *habladuría*, el Dasein, al escuchar al uno-mismo, desoye su propio sí-mismo.”¹⁶⁵

Caracterizaré de modo muy simple las actitudes propias de lo impropio, que

¹⁶⁴ LACAN, J. **Seminario 7. La ética del psicoanálisis**. Paidós, Buenos Aires, 1991, p. 370.

¹⁶⁵ *Ibidem*, §55, p. 290.

consisten básicamente en dejarse “tentar” y perderse en lo público, en lo que “se” estila, en lo que “se” sabe, en lo que “se” hace, en lo que “hay” que decir y sentir.

La *habladuría* es básicamente un parloteo incesante, que, en vez de comunicar auténticamente la comprensión de la situación en la que nos encontramos, más bien la imposibilita. En la habladuría lo que hacemos es “hablar de todo a propósito de nada”, nos dejamos llevar por el sentido previamente interpretado de todo lo que es, por un estado interpretativo establecido, al que adherimos, quizá sin darnos cuenta. De un modo trivial, podemos opinar sobre cualquier asunto sin jamás preguntarme si lo que decimos es algo que yo digo o algo que se dice. Hablamos como el uno que somos¹⁶⁶. Es un constante e irreflexivo repetir “como loro” lo que todos y -ninguno a la vez- dicen.

En la *ambigüedad* nos resulta imposible distinguir de dónde proviene nuestro actuar y nuestro hablar, no estamos seguros de qué es realmente lo que está sucediendo. Sospechamos de nosotros mismos y de los demás. No sabemos a ciencia cierta quiénes somos, quiénes son los demás, qué motiva nuestras acciones o qué regula nuestra convivencia.

Por último, en la *curiosidad*, aparentemente todo nos interesa, pero “brincamos” de una cosa a otra sin detenernos verdaderamente en ninguna. Sólo queremos “vitrinear” insaciable y dispersamente frente a todos los escaparates u ordenadores. Pasamos por encima de las cosas, sin hacernos problema por ninguna, sin poder persistir en nada.¹⁶⁷ También mi *prâxis* educativa está transida de esta ambigüedad, errancia y vaciedad constantes. Pero es desde este mismo quehacer errático y ambiguo desde donde me proyecto y comprendo fáctica y existencialmente.

En mi labor educativa me encuentro a mí misma *ejerciendo la ambigüedad, la curiosidad y la publicidad de una como profesora*. Con esto no quiero decir que yo, Valentina, me identifique con mi rol de profesora de filosofía o con cualquier otro.

¹⁶⁶ Cfr. *Ibidem*, §35, pp. 190-193.

¹⁶⁷ Cfr. *Ibidem*, §36, pp. 193-195.

Más bien estoy pensando en el supuesto heideggeriano de que toda experiencia óntica, en tanto humana, es también ontológica. La relación de ser de *una* con su ser es la de comprenderse a sí misma desde acciones, ideas, tareas, utensilios y dispositivos técnicos curriculares, como si *ella misma* -Yo, Valentina- fuera un ente perteneciente a la misma clase de entes con la que *una* se identifica. Esta comprensión "alienada", o extraviada de mí misma se expresa en mi afectividad, mi decir y mi corporalidad. Como ya lo he mostrado en el acápite anterior, *una "corporea" el cuerpo que las profesoras "corporean", una se afecta y emociona por las mismas cosas y de la misma manera que cualquiera, y una dice lo que dicen todos, lo normal*. Lo normal es aquello en lo que deambulo cotidianamente, en mi condición existencial de *estar caída en medio de los entes, ocupada con las cosas, en la solitud con otros seres humanos*. Mi presente es un constante perderme en la *solitud ocupada*, rehusando mi ser fáctico y, sobre todo, mi existencialidad. En la actitud de *una*, yo y los demás desaparecemos, la solitud de vuelve ocupación y ya no hay distinción entre las cosas y los seres humanos. Como las cosas, nos volvemos pura exterioridad en un existir impropio. Sólo así puede *una* medir, calcular, predecir, operacionalizar, controlar y aislar las variables del "componente educativo" -sea éste un alumno, un objetivo de aprendizaje o la orgánica de una institucionalidad - para volverlo un mecanismo concreto, técnico. Y *una* olvida lo esencial:

"Los idólatras de los hechos jamás han notado que sus ídolos brillan sólo por un brillo prestado"¹⁶⁸

Cuando *una* constata su devoción al brillo prestado de lo que es de todos y de nadie a la vez, cuando *una* constata que lo que brilla de verdad es el abandono del ser, *una* siente angustia. Y *una escucha* la angustia en su garganta, el *silencio* de la angustia en su garganta y se escapa a escondidas al baño a llorar. *Una* se estremece porque se

¹⁶⁸ HEIDEGGER, Martin; **Contribuciones a la filosofía (Del Acontecimiento)**, VII. El Ser, §259. *La filosofía*, Traducción de Breno Onetto, Universidad Austral de Chile, 2002, p.293.

siente llamada silenciosamente, **y ya no es una, sino propiamente yo**. Y no puedo decir nada. Porque no hay decir posible cuando yo anticipo mi propio morir.

Heidegger lo expresa así en *Ser y tiempo*:

“La llamada no relata ningún hecho, ella llama sin ruido de palabras. La llamada habla de ese modo desazonarte que es el *callar*. Y habla así tan solo porque la llamada no llama a entrar en la habladuría pública, sino que, *sacando de ésta, llama al silencio del poder-ser existente.*”¹⁶⁹

En el capítulo segundo de **Ser y tiempo** Heidegger muestra que el testimonio de la conciencia y el adelantarse a la muerte son relativos el uno al otro. Escuchar la propia conciencia es dejar resonar el propio poder-ser, es comprender pre-discursivamente el propio morir.

Nuestro ser conciente es un escuchar ontológico, previo a cualquier deber articulado en un precepto óntico. Ser conciente es simplemente dejar resonar el silencio de la posibilidad de mi poder ya no ser más, de mi inevitable finitud manifiesta aquí y ahora en cada acontecimiento.

Me ayuda comprender esta llamada silenciosa como una llamada puramente corporal y emocional, como una comprensión pre discursiva, o todavía no interpretada:

“*La conciencia habla única y constantemente en la modalidad del silencio. Con esto no sólo no pierde nada de su perceptibilidad, sino que fuerza al Dasein interpelado e intimado a guardar silencio sobre sí mismo*”¹⁷⁰

Cuando esto ocurre. Cuando me dejo interpelar por la antelación de mi propia muerte, todo se vuelve mío, propio, y mi cuerpo, mi afectividad y mi lengua ya no pueden vagar, trivializar, curiosear o perderse en lo público, porque mis posibilidades son eso, *posibilidades*. En este movimiento hacia el sí mismo encuentra cada uno de nosotros el fundamento ontológico de su libertad, su autonomía, su

¹⁶⁹ HEIDEGGER, Martin; **Ser y tiempo**, §56, p. 296.

¹⁷⁰ *Ibidem*, §56, p. 293.

deliberación y su resolución a aprender, porque por primera vez nos hacemos libres para ser fundamento de nuestra nihilidad.

Soy testigo de este movimiento. Es a la vez doloroso y hermoso. Sobrecogedor.

Hace unos días tuve la última clase con los cuartos medios que ya egresan de su enseñanza media en el Colegio donde hago clases. Me despedí de cada grupo con un rito de agradecimiento por ese espacio que habíamos compartido por dos años. Uno de los muchachos del último grupo me dijo “Pero, Miss, si usted ha despedido a tantos alumnos, para qué se apena, ya debiera estar acostumbrada”... Lo abracé sin palabras, y luego le pedí al grupo entero que formáramos un círculo en el que todos pudiéramos encontrarnos por última vez. Les pedí que evocáramos momentos importantes. Cada cual trajo un episodio –de dulce y agraz- , y el espacio parecía llenarse de vida y sentido sobreabundantes. El muchacho al que me refiero por un largo rato no pudo articular palabra alguna. Sólo lloró, y finalmente sonrió para decir “Pucha, Miss, si sé”. Nos quedamos en absoluto silencio. Simplemente mirándonos profundamente unos a otros. Y lloramos y dimos gracias en simultáneo. Porque lo que se nos había regalado como colectivo podría no haber sucedido y sucedió. Y lo gozamos al máximo, porque sabíamos que iba a terminar. Fue nuestro en todo sentido. *Lo hicimos nuestra posibilidad.*

Cito nuevamente a Heidegger:

“El sí-mismo que, como tal, tiene que poner el fundamento de sí mismo, *jamás* puede adueñarse de éste, y sin embargo tiene que asumir, existiendo, el ser-fundamento. Tener que ser el propio fundamento arrojado es el poder-ser que está en juego en el cuidado. Siendo fundamento, es decir, existiendo como arrojado, el Dasein queda constantemente a la zaga de sus posibilidades”¹⁷¹.

¹⁷¹ HEIDEGGER, Martin; **Ser y tiempo**, §58, p. 303.

IV. Fragilidad ontológica inasible

Me concentro en mí misma. Examinó nuevamente en mi *Relato autobiográfico* ((*Un día... sólo un día*)) que, como dije, fue realizado hace ya algunos años. Soy un enigma para mí misma. En este capítulo quiero adentrarme en lo que me resulta más inquietante de mi propia vida. Mientras más profundizo en mi propio ser y me dejo sorprender por su inasibilidad, más se acrecienta en mí la convicción de que los demás son una incógnita para sí mismos.

Me doy cuenta de que lo que subrayé en aquel tiempo en mi *Relato autobiográfico* ((*Un día... sólo un día*)), hoy lo escribiría de otra manera y que, además, mucho de lo que en él narro ya simplemente hoy no lo recuerdo. *Memoria viva y memoria escrita no se identifican*. Vuelvo a leer y *un resto queda pendiente*: No logro ver los rostros de los muchachos, sus disposiciones corporales, la luminosidad del día, los olores de cada sala, no logro recordar qué llevaba puesto ese día, ni el color de la plaza, y tanto, tanto más. Lo que está registrado de primera fuente, se me ha perdido. Y noto todavía algo más: Que, pese a que muchas de las situaciones consignadas aquel día se siguen dando de manera similar en la actualidad, hoy ha cambiado todo. No sólo el modo como me enfrento, juzgo o interpreto esas circunstancias, sino yo misma he cambiado.

a. Entramado de memoria y olvido... Soy avidez de narración

Casi para exorcizar el demonio de la ansiedad me toco las manos y el rostro. La constatación de mi cuerpo me tranquiliza. Sí, he cambiado y soy la misma. Soy el mismo personaje de mi historia recreándose a sí mismo en el presente y, una y otra vez, recreando, reinterpretando y rescatando su propia biografía. Qué decir. Al pensarme como protagonista amenazada por el olvido de sí misma me siento tan frágil. No son mi presente o mi pasado los frágiles, sino mi condición de ser. En el

relato de un día de mi vida hago memoria y digo “yo soy”. Soy la que escribió y soy la que vivió esas experiencias. También las experiencias olvidadas llegan a mi presente como el recuerdo de mis olvidos y, a su vez, se me presentan como las cesuras que hay que sortear entre un episodio y otro para poder darle sentido a mi vida, sin hiatos, sin cesuras. Soy la suma de todas mis experiencias, las que puedo recordar y las que he olvidado. Este compendio de lo que puedo y no puedo recuperar constituye, en el decir, mi autobiografía.

Qué fragilidad se pone en evidencia. Soy apenas este querer narrarse a sí misma, un querer urgido por robarle al olvido la memoria de lo que yo misma he sido. “Érase una vez... Bueno, este... No lo recuerdo exactamente, pero dame un tiempo. Espera, lo tengo en la punta de la lengua... Ah, sí, creo que después vino eso y ocurrió esto otro, y aquello, y... Mmm... La verdad, no sé, no estoy segura, pero si lo pienso mejor, tal vez lo que pasó es que...” A veces la reconstrucción de un hecho simple se vuelve una urdimbre indiscernible de fantasía, olvido y experiencia “real”.

Me siento perpleja. Somos los que podemos olvidar y en ese olvido, somos.

Cuando Paul Ricoeur dice que

“la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. [Y - agrega Ricoeur-] Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado.”¹⁷²

Yo quisiera agregar que la experiencia no sólo puede, sino que *debe ser relatada*, porque sin ese relato que resguarde la memoria nos quedamos como sin sintaxis. Sé que la vida no es nunca apresada en el relato de la vida. Sé que la vida,- o la experiencia de la vida- es siempre algo que supera cualquier discurso o actuación que podamos hacer “sobre” o “desde” ella. Sin embargo, la experiencia -suponiendo que pudiéramos acceder a ella sin la comprensión previa de ella en tanto que tal - no se

¹⁷² RICOEUR, Paul; *Del texto a la acción*. FCE, Bs As, 2001, p.16.

dice a sí misma. *La experiencia proferida es siempre ya una experiencia comprendida e interpretada.* Su significado está circunscrito en el tiempo y el espacio: desde una mirada, un deseo o un propósito más o menos precisos. *Experiencia y círculo hermenéutico no se pueden desanudar.* En el relato de mi vida un resto de ella queda siempre pendiente, “no dicha”. Al volver sobre el texto “*Relato autobiográfico ((Un día... sólo un día))*”, me doy cuenta de que requeriría cien años de escritura para reconstruir con mediana suficiencia todo lo experimentado aquel día. Nuestro acceso a la experiencia es siempre mediado por lo discursivo, lo corpóreo, lo afectivo. Ser existencia significa ya siempre tener que renunciar al decir explícito de la totalidad de lo vivido. Y, sin embargo, el olvido se nos hace presente en cuanto tal, y esto nos inquieta. Cuando vuelvo a intentar evocar ese día, y no puedo recordar algunos diálogos que entonces me parecían importantes, aunque no logro siquiera recordar por qué, me incomoda. Me parece que olvidando no puedo dar testimonio de mi propia experiencia y que, de algún modo, he perdido o renunciado a algo de mí misma. Si extremo este sentimiento de pérdida del propio ser al máximo, y proyecto esta experiencia de “pequeños” olvidos a esos otros olvidos inenarrables constatados en los estudios sobre la experiencia traumática, tengo que reconocer que “permitirnos el olvido” supondrá fragmentar la ligazón o trama significativa de nuestra identidad. En el olvido del sí mismo propio o colectivo el hombre y la comunidad se quedan sin gramática, como ese Altazor inquietante, atestiguando simplemente la *caída*.

“Los cuatro puntos cardinales son tres: el Sur y el Norte. [...]”

Adentro de ti mismo, fuera de ti mismo, caerás del zenit al nadir porque ese es tu destino, tu miserable destino. Y mientras de más alto caigas, más alto será el rebote, más larga tu duración en la memoria de la piedra”¹⁷³

Olvido, caída, cesura, hiato, grieta, son recursos metafóricos significantes de lo que no tiene significado, de algo sin denotación posible, incomprendible de suyo, que no podemos poner en el discurso sin falsearnos a nosotros mismos: el “no ser”

¹⁷³ HUIDOBRO, Vicente; **Altazor o el viaje en paracaídas**, Prefacio.

acechándonos el ser. Sin la representación de lo pasado en el presente nuestra existencia se hunde en su *caída* del ser, en su pérdida de sí misma.

Mientras escribo estas palabras, sé que puedo preguntar qué importa que nos hundamos en el no ser o el olvido del propio ser. Aquí no me refiero, evidentemente, a la evocación o a la omisión de lo insignificante. Me refiero al olvido y al recuerdo de aquello que, cuando fue experimentado, fue interpretado como significativo o determinante en la propia vida. A veces no vale la pena recordar, sobre todo cuando somos testigos o agentes de situaciones que verdaderamente no podemos integrar, y necesitamos olvidar para salvaguardar el valor que atribuimos a la representación de nuestra identidad personal o colectiva. He hecho daño. Me han hecho daño. En mi propia biografía reconozco la necesidad del olvido- no sólo el fingimiento del olvido, sino el auténtico olvido- cuando el recuerdo de un episodio me refleja lo indeseable de mí misma o los demás. Nietzsche insinúa con tanta fuerza esta función adormecedora o anestésica del olvido.

“‘He hecho esto’, dice mi memoria. ‘¡Imposible!’, dice mi orgullo, y permanece inflexible. En fin de cuentas, la memoria es la que cede.”¹⁷⁴

Si lo ignominioso, lo absurdo, lo sinsentido estuvieran siempre disponibles o a la mano, se fragmentaría nuestra experiencia. Como dice el mismo Nietzsche:

“sin capacidad de olvido no puede haber ninguna felicidad, ninguna jovialidad, ninguna esperanza, ningún orgullo, ningún presente”¹⁷⁵

Mi identidad necesita una narrativa coherente -Entendiendo aquí *identidad personal* como el juego o entramado significativo de los esquemas corporales, imágenes, afectos y representaciones que constituyen mi respuesta a la pregunta por mi propio ser-. Es decir, mi identidad requiere una sintaxis capaz de organizar temporo-espacialmente la que he sido. Fácticamente soy la que he sido. Sin embargo, al intentar testificar todo lo que he sido, o lo que me “han sido” -lo que me han

¹⁷⁴ NIETZSCHE, Friedrich; **Más allá del bien y del mal**. Sección Cuarta, 68, Edaf, Madrid, 1999, p. 93.

¹⁷⁵ NIETZSCHE, Friedrich, **La genealogía de la moral**, Alianza, Madrid, 1972, p. 65.

hecho, lo que me “ha pasado” - , tantas veces se ha puesto en jaque mi propia sintaxis. Se me viene a la memoria Daniel Paul Shreber, hijo de un médico que aplica experimentalmente en sus propios hijos métodos extremadamente violentos de formación del carácter. D. P. Shreber *decide* su propia locura a fin de olvidar el sistemático maltrato de su padre - y la omisión incomprensible de su madre¹⁷⁶. Seamos víctimas o victimarios, responsables o inocentes, qué duda cabe, con el olvido logramos escapar del dolor, la culpa, la vergüenza, el resentimiento y la rabia.

Necesitamos la memoria para construir el futuro y necesitamos el olvido para construir el futuro. Éste fenómeno paradójico sigue siendo un problema para la filosofía, la psicología y todas las disciplinas que tienen por objeto lo humano. Tiene sentido reinventarnos la historia. Cada uno necesita proyectarse desde lo que “se desea haber sido para seguir siendo”, es decir, identificarse y retener lo que le ayuda a mirarse en el espejo amorosamente, si se anhela un proyecto futuro. Aunque nuestro destino está inscrito en la nada, porque nos hundiremos –querámoslo o no– en la muerte individual y colectiva una vez que tenga lugar el colapso del sistema planetario, necesitamos proyectar nuestra facticidad “como si” contáramos con el futuro.

b. Soy avidez de mismidad incondicionada

Poco a poco me acorralo, ya no puedo evadir una pregunta elemental de la que no me he hecho cargo explícitamente todavía. Y no sé siquiera si podré hacerlo. La pregunta por el “quién soy”.

Y es que inclusive en el olvido, incluso en la ceguera de lo que otros nos ocultan de nosotros mismos¹⁷⁷, inclusive en la fusión de la experiencia mística, o en la *petit*

¹⁷⁶ Cfr. SCHATZMAN, Norton; **El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria**; Siglo XXI, Madrid, 1979.

¹⁷⁷ Pienso, por ejemplo, en esos niños a los que se les oculta la identidad de sus padres naturales cuando son adoptados, negándoles el acceso a su memoria verdadera.

mort de nuestros cuerpos deshaciéndose en un otro, o en el éxtasis de la experiencia estética en la que no parece haber distancia entre la materialidad de la obra y nosotros como observadores, en cualquiera de ellas, todavía podemos –he podido– decir “es mi experiencia”. En la experiencia de lo sublime o lo sagrado nos sumergimos en una suerte de unión oceánica en la que “yo soy todo y todo es yo”, en la que, de algún modo, “sabemos” que hemos trascendido o superado la distancia o diferenciación entre nuestro ser y el de la totalidad del universo. Nos encontramos en una “cumbre” donde ya no hay diferenciación, mediación o distancia entre el yo y lo no-yo. Pero... Me detengo. No puedo omitir un hecho radical. Tengo que reconocer que en estas experiencias de fusión con Dios, la naturaleza, esa melodía, o mi amante, en todas estas experiencias de unión, se me manifiesta inmediatamente la fugacidad de su acontecer. Sea cual sea el objeto en el que me haya fusionado extáticamente (inclusive cuando ese objeto soy yo misma bailando, escribiendo o divagando), *ya-estando-vuelta-hacia*, me doy cuenta que también estoy *ya-toda-vuelta-hacia-mí*, cercada por mis límites temporo-espaciales, afectivos o lingüísticos. Ya me he hecho cargo de la característica finitud de toda experiencia en el abordaje de la *temporeidad*. Unidad y separación simultáneas, dos caras de una misma moneda. Simone de Beauvoir lo expresa así:

“Nunca se pueden separar el aspecto inmanente y el aspecto trascendente de la experiencia viva: lo que yo temo o deseo siempre es un avatar de mi propia existencia, pero nada me sucede sino a través de lo que no soy yo”¹⁷⁸

Hace un tiempo, cuando yo venía “aterrizando” de los *Ejercicios Espirituales* - un retiro de silencio que me regalo cada cierto tiempo para encontrarme con Dios- y aún tenía en la piel el goce terrible y profundo de constatar que me siento totalmente unida al Señor, cayeron en mis manos **Una teoría del todo** y **Ciencia y Religión** de Wilber. Deliciosamente irreverente con sus maestros Jung, Freud y Maslow, este

¹⁷⁸ BEAUVOIR, Simone; **El segundo sexo. Los hechos y los mitos**, Siglo Veinte, Buenos Aires, 1977, p.68.

pensador -que no se deja etiquetar como científico, filósofo o místico- propone una reinterpretación de la teoría del desarrollo psicodinámico. Con su teoría del desarrollo transpersonal o transegoico, Wilber se ha convertido en una especie de tábano odioso y desafiante que me exige revisar otra vez los supuestos de mi propia autocomprensión como “sujeto” de toda experiencia...

¿Quién soy? Tengo que reconocer que, de un tiempo a esta parte, me resultaba tan razonable aceptar la propuesta de Wittgenstein y Tugendhat de entendernos a nosotros mismos -nuestro “yo”- como un fenómeno lingüístico. No sólo razonable sino ¡Tan liberador!, porque si no hay un “yo” ontológico, real, subsistente, si sólo soy una distinción en el lenguaje - un relato, una narración, una metáfora -surgida como epifenómeno de la interacción entre biología y cultura, ahora sí podía emprender, confiada, la codiciada autotransformación, y darme a mí misma una nueva identidad. Ya me tenían harta algunos rasgos tan obstinados y recurrentes en mi conducta. Mi pena, mi pesimismo, mi perseverancia compulsiva, mi culpabilidad y mi abandono, me parecían más yo que yo misma y los consideraba parte de mi naturaleza o estructura trascendental invariante.

Pero ya no más. Si sólo somos una creación metafórica, todo lo que no me agradaba de este “yo” que era “yo misma”, se revelaba ahora como algo susceptible y capaz de transformación.

La constancia perceptiva y aperceptiva de mí misma, experimentada como la fuente desde la que manan y a la que retornan todas mis emociones, pensamientos y deseos, podía seguir siendo postulada, *pero ya sin devoción obediente*. El “yo” era un axioma o dogma operacionalmente útil, pero no más que eso: una premisa sujeta a fundamentación. Los contenidos -el entramado de ideas o juicios maestros que sostengo sobre mí misma, no eran más que representaciones provisionales “contenidas” en este principio ordenador sólo aparentemente subsistente. Me admiré con Nietzsche y Heidegger de nuestra capacidad creadora. “Nos hacemos a nosotros mismos”, gritaba seducida por este nuevo manifiesto existencial. “Llega el momento

de la liberación. No más la tiranía de la 'esencia', del 'alma', el 'sí mismo', el 'espíritu' o lo que fuere. No soy algo determinado *a priori*. Qué alivio.

Decidí, para protegerme a mí misma de mis premuras metafísicas, "agarrarme con dientes y uñas" del propósito firme de no explicar ni interpretar una de mis experiencias más cotidianas: la de diariamente retornar, como emergiendo desde la nada del sueño, hacia un "mí misma".

Y es que antes, siendo fervorosa defensora de la sustancialidad del yo, cuando me preguntaba cada amanecer "Quién soy", después de "volver" de esas ensoñaciones en las que me experimentaba como bestia o heroína, árbol, cielo estrellado o mar embravecido, me respondía "Soy otra vez Valentina", "Soy yo misma". Y me resultaba tan misterioso este retorno, que sólo podía explicármelo postulando la subyacencia de un yo capaz para ligar sus vigilas interrumpidas. "Sí - me decía- soy la misma, pese a haberme 'perdido' en los no-yo de los sueños y la inconciencia del dormir... Si despierto sintiéndome la misma de la vigilia anterior, simplemente es porque soy la misma". Sin embargo, la afirmación de mi constancia substancial me llevaba a ligar "permanencia" con "invarianza" y -creí- esta ligazón me obligaba a la "resignación": Si preexistió de manera estable, debo aceptar que también son estables o estructurales a mi ser esos rasgos indeseables.

Resolución en "(absur)Do" metafísico mayor

Ando en eso
deletreando en lo abierto un sí-misma que no acaba de nacer
a sabiendas
y en el uso pleno de mis facultades
como nunca
enardecida
soslayando lo inane
concibiendo en mí nada
el enredo de una sintaxis sin contexto
... de puro gusto

Valentina, Plaza del Roto Chileno,
primavera de 2008

Afortunadamente, los descubrimientos de las neurociencias me liberaron junto con Nietzsche, Varela, Wittgenstein, Perls y Tugendhat, del credo del yo ontológico. Las neurociencias nos vienen mostrando que la memoria – el “lugar” en el que hemos fijado tradicionalmente la constancia de nuestra identidad psicológica- no sólo es episódica o semántica, sino también emocional y celular: Los “contenidos” mnémicos tienen su arraigo en nuestro cuerpo. Cada acontecimiento traza en nuestras células un entramado de huellas que orientan nuestra conducta en éste u otro sentido.

Ahora ya podía decir que yo no era más que la resultante de la interrelación entre estas huellas mnémicas y el lenguaje, por tanto, podía cambiar mis rasgos y abrir camino a otros trazados neurológicos a partir de nuevas distinciones lingüísticas. Simplemente “el ‘yo’ es la vivencia de la figura que está en primer plano”¹⁷⁹, me diría socarronamente Frederick Perls.

Sin embargo, la libertad regalada a mi psique, era una condena y negación de la experiencia de saberme amada por Dios y amando a Dios en mi absoluta unicidad. Recuerdo que Wilber repetía en su **Diario** “*Soy el testigo*”¹⁸⁰. *Soy el testigo...* Y estas palabras fueron abriéndose camino en mi ser suavemente, como el agua penetrando en una esponja. Yo soy el testigo. Hay un testigo que permanece más allá de mis emociones, pensamientos, más allá de mi propio ego. Siento esta rabia pero no soy esta rabia; me tiene agarrada el miedo, pero no soy el miedo; me invade la ansiedad sin correlato, pero no soy esta ansiedad; deseo, pero no soy este deseo. Volví otra vez al punto cero. Me sentí como crucificada en una antinomia insuperable, ¿Mi ser no tiene más consistencia que cualquier creación literaria o soy la que puede testificar que –aunque sólo sea por breves instantes- se ha encontrado en la irrefutable constatación de estar en la presencia perfecta, siendo totalmente ella misma, con y en Dios. En pocas oportunidades he experimentado este estado. Me he sentido

¹⁷⁹ PERLS, Fritz; **Dentro y fuera del tarro de la basura**. Cuatro vientos. Buenos Aires. 2008. p 119.

¹⁸⁰ WILBER, Ken; **Diario**, Kairós, Barcelona, 2008, p. 195.

integrada en la trascendencia de su Ser y a Él inscrito en mi inmanencia. En uno de los **Upanishad** su autor describe esta experiencia de contemplación perfecta sin la desintegración del darse cuenta del sí mismo:

“Se corta el nudo del deseo, se disuelven todas las dudas, y desaparece el karma cuando se ve Aquél que es trascendente y, al mismo tiempo, inmanente”¹⁸¹

Me pregunto si la síntesis “transegoica” de Wilber da cuenta del estatuto ontológico y epistemológico de nuestra identidad. Me parece que no, en tanto no logra superar la noción de sujeto, ya desarticulada por la fenomenología y la filosofía del lenguaje. Pues, aun cuando este *Testigo* es definido por Wilber como un sujeto *transpersonal*, sigue siendo *sujeto*, noción que, de suyo, supone una relación de diferencia con la de *objeto*, lo que hace necesario explicar esta diferencia y las condiciones de posibilidad que permitirían la superación de ella. Lo *transpersonal*, por otro lado, nos obliga a pensar la noción de *persona*, tan saturada de ambigüedad. Pienso que Wilber ha elegido significantes demasiado cargados de metafísica. Sin embargo, *mi objeción a Wilber es meramente teórica*. Espero poder explicarme. Tal vez Wilber deja en la ambigüedad la delimitación teórica de aquello que debe ser significado, pero la intuición que lo guía, -pienso- es la misma que orientó a Kant en sus **Crítica de la razón pura** y **Crítica de la razón práctica**. Es que *alma, yo, self, sí mismo, Atman, Testigo*, o como queramos denominar a ese *nudo o trama - cuyos hilvanes se adhieren unos con otros sin aceptar cesuras* (No puedo evitar el uso quizás excesivo de metáforas); “éso”, que conforma lo que comprendo como un “*continuum viviente que se da cuenta de su darse cuenta, extático, deliberante y deseante*”, “eso, que no podemos objetivar porque nunca es objeto, es una orientación práctica, un postulado de la razón – como diría Kant-, aunque yo preferiría decir “*un a priori del sentido*”, que *nos orienta* en el trato con nosotros mismos, los demás y el mundo de la convivencia social en su totalidad.

¹⁸¹ **Mundaka upanishad**, II, 3, 9

Echo mano ahora del guiño pragmático de William James. Lo imagino diciéndome que estas especulaciones en torno al *quién soy* no son “*más que maneras de nombrar un mismo hecho, una más útil en unos casos, otra en otros*”¹⁸². Efectivamente no tengo respuesta definitiva a la pregunta por mi propia consistencia, pero vale la pena apostar por una, por la que más frutos me dé. Sé que no aplica del todo la cita, pues ese *yo soy “profundo”* no es un “hecho”. Aceptando que en esta pregunta voy más allá de los hechos, todavía puedo preguntar qué gana o pierde mi vida si postulo mi propia consistencia profunda. Intento una exhortación:

Ciertamente la fenomenología hermenéutica me satisface filosóficamente *casi* por completo, en tanto su aproximación a lo humano esclarece *casi* la totalidad de mi propia experiencia existencial, sin duda más que ninguna otra teoría de lo humano que haya yo conocido: Ella integra en su esquema nuestra capacidad de autotransformación constante, el carácter práctico, vinculado y vinculante, finito y proyectivo de nuestro ser, su atemperamiento espacial y temporal, en fin, lo que he denominado su *plasticidad ontológica*. No obstante, es justamente esta *plasticidad ontológica* –tan razonable, tan plausible– la que visceralmente no puedo aceptar cuando la llevo *hasta sus últimas consecuencias*. Me explico. Me parece que la intuición de Kant responde mejor a un cierto tipo de experiencias *sui generis*. El *alma* era entendida por Kant como la

[...] “unidad sintética incondicionada de todas las condiciones en general, [...] *unidad absoluta (incondicionada) del sujeto pensante.*”¹⁸³

Esta idea de *alma* es un incondicional efectivamente imposible de ser constatado como correlato de cualquier experiencia empírica y, sin embargo, no podemos

¹⁸² JAMES, William; **El significado de la verdad. Una secuela de pragmatismo**, Marbot, Barcelona, 2011, p. 129

¹⁸³ KANT, Inmanuel; **Crítica de la razón pura**, *Dialéctica Trascendental*, Edición digital basada en la edición de Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1928. En <http://www.cervantesvirtual.com>, p.239.

prescindir de ella como supuesto integrador de nuestras interacciones. Su sentido es práctico, no teórico. Así lo enuncia el mismo Kant:

“Estos postulados no son dogmas teóricos, sino presupuestos en un aspecto necesariamente práctico.”¹⁸⁴

Prácticos porque, repito, no hay manera de darle sentido a nuestros ritos funerarios, nuestros afanes médicos y psiquiátricos si no apelamos a una dimensión ontológicamente incondicionada todavía presente en ese cadáver en el ataúd, en el cuerpo del paciente en estado vegetal y en la mente del psicótico, por ejemplo. En toda relación de convivencia, y en mi propia relación conmigo misma, siempre que me comporte *solícitamente* (en sentido heideggeriano), “*actúo como si*”, me relaciono conmigo misma o con los demás como apostando a que quien está ahí, ante mí, es un ser con ciertas características invariantes. Me comporto “como si” fuera el mismo o la misma pese a su locura, pese a sus arrebatos, pese a sus inconsistencias manifiestas, pese a sus conductas erráticas, pese a que él o ella misma, o pese a que yo misma, no pueda dar cuenta del motivo o sentido de ciertas acciones u omisiones. En síntesis, me comporto “como si” ése fuera un *ser subsistente en lo hondo*. En el encuentro “límite” con el cadáver, el loco de remate, o el enfermo en estado vegetal se pone a prueba esta conjetura, tanto como la contraria: ¿Cómo se entiende que un médico sostenga la esperanza de que una persona en estado vegetal después de meses de ausencia total de todo indicio de actividad mental pueda “volver” del limbo en el que “se encontraba como ausente”? ¿Cómo se entienden la terapia y la farmacología psiquiátricas en aplicadas en personas “perdidas” en sus cuadros psicóticos o esquizofrénicos? Nuestros locos y nuestros “muertos en vida” retornan. Viktor Frankl lo denominó su “credo psiquiátrico”. No podemos someter a este yo a una contrastación,

¹⁸⁴ KANT, Inmanuel; **Crítica de la razón práctica**, *De la dialéctica de la razón pura en la determinación del concepto de bien supremo*, IV, La página, Buenos Aires, 2003, p. 115.

“Pero la práctica médica no hace sino confirmar una y otra vez lo que yo he llamado mi Credo psiquiátrico: La fe incommovible en la personalidad espiritual, incluso del enfermo psicótico:¹⁸⁵

Esta atribución de subsistencia trasciende el contexto acotado de la clínica. Aparece en la cotidianidad. Ayer mismo presencié un altercado en el que un chofer de la locomoción colectiva y un taxista se trenzaron a golpes. El taxista arremetió a golpes, furibundo contra el chofer del bus que casi le estropeó el capó de su auto producto de una maniobra irresponsable. Un transeúnte, que logró detener y calmar al taxista antes de que éste noqueara al chofer, se sentó en la cuneta y lo abrazó. Miró en rededor y nos dijo: “Tranquilos, tranquilos, ya *volvió en sí*”. Sus palabras me quedaron resonando. “*Ya volvió en sí*”. Cuando el taxista se sobrepuso, se acercó al chofer y, pidiéndole que lo perdonara, le dijo: “No sé qué me pasó, sabía que tenía que parar y no podía, casi lo mato, por Dios, por Dios, que alguien ayude a este hombre”. Los que estábamos ahí quedamos perplejos. El llanto y el asombro desaforados de ese hombre todavía me tienen confusa. Era testigo de una rabia que lo poseyó y que él podía contemplar pero no controlar. Deliberación suspendida. Qué tremendo. Ese hombre volvió de su ira como si no hubiera estado allí. Es así, no sólo en situaciones límite, sino cotidianamente somos testigos de sucesos como este en los que constatamos esta suerte de retorno desde el miedo, la ira o los celos, como quien vuelve a la vigilia desde el delirio de los sueños.

En lo personal constato que cada vez que estoy en clases inmersa en la danza del aprender y enseñar junto a mis estudiantes, cada vez que apuesto a que hay en mí y en ellos un Testigo trascendente, todo fluye. Cada dificultad o desencuentro se relativiza. Me miro y los miro más allá de lo evidente, les hablo al alma desde el alma. Como si en ellos y en mi hubiera siempre un ser único, capaz de sabiduría, libertad y entendimiento infinitos. Esta disposición práctica marca la diferencia entre una clase normal -entendiendo normal como plana, rutinaria e indiferenciada de tantas otras- y

¹⁸⁵ FRANKL, Viktor; **La idea psicológica del hombre**, Rialp. Madrid, 2003, p.163.

una clase abierta al misterio. En este ver y pensar al otro -y a mí misma- como realidad absoluta en su unicidad, todo lo inmanente se vuelve trascendente; lo profano, sagrado. Me hayo en *Situación de Misterio*.

c. Soy mismidad in-corporada

Es jueves en Santiago. Mientas estoy absorta en lo que escribo, no percibo que allá afuera hay barricadas, cacerolazos, sirenas policiales, gritos y carreras. Mi hijo jala de mi brazo y me “despierta”. Noto el brillo de sus ojos y la inquietud de su cuerpo, su curiosidad. Me pregunta qué ocurre afuera. En sus nueve años Andrés no tiene la experiencia de los toques de queda ni el terrorismo de estado de mi infancia. Andrés no se crió escuchando las arengas antagonistas de izquierdas y derechas. Esas sirenas, gritos y carreras bien podrían ser la celebración de un evento deportivo o una batucada. Él sólo quiere saber qué ocurre y se aproxima a la ventana. Yo veo caer una bomba lacrimógena a pocos metros. Corro a cerrar la ventana, lo empujo hacia atrás y, enervada, le explico lo que pasa, mientras busco en la cocina unas cacerolas. Son las nueve de la noche y olvidé la convocatoria ciudadana a expresar el descontento por la inequidad y la escasez que campean en nuestras escuelas, liceos y universidades. Me dice que no quiere tocar las cacerolas, que prefiere escuchar la radio y volver a su juego en Internet. Ha palidecido su rostro. *No pensé en mi cuerpo proyectándole la rabia y el miedo*. Cuando me doy cuenta que ahora son suyos, intento tranquilízalo. Que no pasará nada. Que la gente necesita ser escuchada y es legítimo expresar la insatisfacción mediante recursos pacíficos. Que el gobierno tendrá que pedir a las fuerzas especiales de carabineros que vuelvan a sus cuarteles y escuchará la voz del pueblo. Pienso en el Señor, dicen que *vox populi, vox Dei*. En las redes sociales leo que el cacerolazo se ha expandido por todo Santiago y gran parte del país. Nos conectamos con amigos de todas partes, incluso con algunos que están fuera en el extranjero. Me siento contenta y acompañada. A las diez y media Andrés

ya duerme. Sigo emocionada. El ritmo agradable de las cacerolas de nuestro barrio meció su sueño. Cuando por fin llega el silencio, me siento un amasijo de pertenencia, miedo, orgullo, esperanza, resentimiento e inquietud. Mi cuerpo se anuncia en el dolor del cuello y la tensión de la mandíbula, siento la presión arterial palpitando en mis pies, mi cuerpo parece gritar, como rogándome que me detenga, que respire profundo y haga un aro para volver a mí misma y buscar mi propio centro.

Mi cuerpo es mi territorio. El territorio de todas mis experiencias. Siento deseos de decir, con Jacques Lacan, que

“Si hay algo que fundamenta al ser es, ciertamente, el cuerpo.”¹⁸⁶

Al terminar el día, a solas en mi dormitorio, ensayo la posición del arco que he aprendido en mis clases de Gestalt. En el arco mi cuerpo deja de ser ese instrumento que exploto como un recurso inagotable. En el arco afloran las tensiones y emociones subyacentes, las que *una* ha debido esconder para “poder rendir”. En el arco “sale” a flote la que soy. Como dije antes, no sé si mi ser es un “yo” o una “sí misma”, pero sí sé que tengo la sensación de que es y siempre ha sido un “lugar”. Soy en el lugar de mi cuerpo. Si reporto fenomenológicamente mi ser, tengo que decir que soy mi cuerpo. En él radica mi identidad primera. La que no tiene que construirse en la distinción de lo conciente y lo inconciente, de lo propio y lo impropio, de sus anhelos o renuncias. Este cuerpo es mi ser. Inclusive cuando me molesta, cuando intento dissociarme de él. Estoy siempre en él. Y él tiene su propia lengua, allende la palabra, más cercano a la afectividad, pero sin identificarse con ella por completo. Cuerpo vivido, vida encarnada. El *Leib* de Maurice Merleau-Ponty, que no se reconoce a sí mismo en la composición ni la estructura operacional de su especificidad animal. Éste que no podrá ser trazado nunca en una proyección teórica acabada, porque no hay teorizar capaz de recoger su cualificación artística. Sin embargo, tampoco puede ser

¹⁸⁶ LACAN. Jacques, **Seminario 20 (Aún)**, clase 9, publicado por Psicolibro en <http://downloads.ziddu.com/downloadfile/1143292/oclacan.zip.html>

contemplado en estado de naturaleza, sin la mácula de la cultura. Porque nuestro cuerpo, mi cuerpo, está o ha sido ya siempre poetizado. Antes que poetas o creadores somos poesía o creación de otros. Con su ironía habitual, Lacan nos muestra lo absurdo de este anhelo de encontrarnos con nuestro cuerpo en estado de naturaleza:

“¿Cómo volver, si no es con un discurso especial, a una realidad prediscursiva? Este es el sueño, el sueño fundador de toda idea de conocimiento. Pero es igualmente lo que ha de considerarse como mítico. No hay ninguna realidad prediscursiva. Cada realidad se funda y se define con un discurso.”¹⁸⁷

Francisco Varela viene a decir de otro modo lo mismo. La posibilidad del experimentar teórico viene fundada en la experiencia primera de la “encarnación”:

“La idea fundamental es que las estructuras encarnadas (sensorimotrices) son el meollo de la experiencia, y que las estructuras experienciales "motivan" la comprensión conceptual y el pensamiento racional.”¹⁸⁸

En este cuerpo que soy yo misma se ha venido produciendo una *transformación* potente, inquietante y –sobre todo– esperanzadora.

Hace ya seis años, cuando pesaba cincuenta kilos más que ahora, me convocaron a un concurso de poesía y fotografía cuyo desafío era dejar que se manifestara “el decir silencioso del propio cuerpo”. Luego de un ejercicio de apertura bioenergética intenté silenciar el parloteo interno y escuchar. Me pareció que él hubiera estado esperando el momento para “hablar”. Mi cuerpo gritó. Traía una palabra nunca proferida.

*“Memoria de una historia aparente.
Asume el pecho anquilosado.
Es cuerpo de hembra mutilado”.*¹⁸⁹

¹⁸⁷ LACAN. Jacques, **Seminario 20 (Aún)**, clase 3, publicado por Psicolibro en <http://downloads.ziddu.com/downloadfile/1143292/oclacan.zip.html>

¹⁸⁸ VARELA, Francisco; **Ética y acción**, *Primera Conferencia: Know how, know what*, Dolmen, Santiago de Chile, 1996. Publicado por Psicolibro en <http://www.LibrosTauro.com.ar>, p.9.

¹⁸⁹ Cfr. **Apartado n° 2 “Apercepción”**.

Soy yo la que escribió y yo la que tomó las fotos. Eso era innegable. Pero no era *una* la que hablaba. Sentí terror. Me encontré como desquiciada, sin sintaxis... No se supone que *una* pueda despojarse de sí misma de esta manera tan impúdica

Cuerpo vivido. Eso soy. Un cuerpo que pese a todos mis esfuerzos se resiste al olvido de sí mismo. Basta una respiración profunda, una expansión torácica, un cambio postural que le permita temblar, para que se active en él su memoria celular o –como le gustaba decir a Rolando Toro, el creador de la biodanza- su “inconciente vital” o “psiquismo celular”. Ya lo sabemos hoy, aunque nos sorprenda todavía,

“[...] las células poseen una forma de memoria, manifiestan afinidad y rechazo, así como de solidaridad entre ellas y se valen de diversas formas de comunicación [...] El inconciente vital es por ello un psiquismo celular que genera regularidades y mantiene estables las funciones orgánicas; posee una gran autonomía respecto de la conciencia y al comportamiento humano; sus manifestaciones durante la vida cotidiana son el humor endógeno, bienestar cenestésico y estado general de salud.”¹⁹⁰.

Nuestro cuerpo expresa – y muchas veces “es presa” - de experiencias que las que no nos damos cuenta cabal, y sigue enunciando las glosas significativas de nuestra biografía inscritas en él desde nuestra vida intrauterina. Cómo no recordar la sentencia de Lacan:

"No hay necesidad de saber que se sabe para gozar de un saber"¹⁹¹.

Tal vez el cuerpo es el lugar por excelencia de esa narrativa que es cada uno de nosotros. Él tiene un saber propio, un *saber de símbolo encarnado*. Reconozco hoy que en él tienen lugar todos mis goces y dolores –los presentes y los olvidados. Reconozco en él también la capacidad de reinterpretar su memoria. Su saber no es estático. Es un cuerpo en constante recreación. Quizás la transformación que más me impresiona de todas las operadas en estos últimos años, desde que comencé a “dejarlo hablar”, es la

¹⁹⁰ TORO, Rolando; **Biodanza**, Cuarto propio, Santiago de Chile, 2007, p.83.

¹⁹¹ LACAN, Jacques. “Conferencia en Ginebra sobre el síntoma” (1975).

patencia actual con la que surge lo olvidado. No sé cómo tiene mi cuerpo un saber de mí que yo misma no sé que poseo. Yo había olvidado el tacto. Tocaba sin palpar. Sentía que mis dedos estaban como anestesiados. Con la danza, con la terapia, con la poesía, con la decisión de ser feliz, con la resolución de obedecer mi querer sin confundirlo con el deber, y de amarme tanto como amo, vino la novedad: mi cuerpo me restituye hoy todas las texturas y temperaturas olvidadas, y no sé cómo las guardó. Algo parecido sucedió con mi voz. Mi garganta cerrada hoy se abre a los gritos y las risas que alguna vez experimenté.

Imposible no preguntármelo. Qué experiencia es ésta la de nuestra corporalidad. *Todas las experiencias tienen lugar en mi cuerpo, y no son mi cuerpo.* Otra vez se me enreda el ovillo. Otra vez tengo la tentación de hacer una nota pie de página y excusarme diciéndole a usted que lee, que debido a la necesidad de “acotar” este trabajo sobre Educación y Misterio, me excuse por no hacerme cargo de este nuevo problema. He dejado abiertas ya tantas aristas: Cuál es el camino para aproximarnos al ser mismo de nuestra prâxis educativa. Cómo validar mi saber personal como saber de lo humano en general. Qué significa aprender. Qué es lo sagrado. Qué poder hay en la aceptación del no poder. Quién soy cuando no soy *una* que parlotea todo el día. Qué relación hay entre la que soy y mi cuerpo. Y ahora ésta pregunta por la experiencia y la realidad. Me duele la cabeza: ¿Qué es una experiencia? ¿Tienen todas las experiencias lugar en la corporalidad? ¿Se extiende la experiencia más allá de mi aquí y ahora para alcanzar la envergadura de un territorio más amplio? Se complejiza todo, pero no quiero escapar de este enjambre de preguntas, no esta vez.

Otra vez evoco a mi cuerpo evocando... Allá, en el trasfondo de mi despertar de domingo de abril de 2008 sin lluvia, imagino al mar penetrando los granos de arena de la playa de Tunquén. Amanece y decido reformular el comienzo. Mis compañeras de magister duermen mientras la brisa marina devuelve a mi piel aquella otra brisa.



"El sueño de Valentina"

De Juan Antonio Torrijo

Dibujo en grafito, Valencia, España, 2008

La tengo en los poros, comprometiéndome entera. Y no puedo creer que suceda lo que ahora sucede, cuando mi cuerpo evoca aquel goce... pese a mí misma. Aunque sé que aquello sólo pudo ser un sueño y, pese al pudor de confesarlo, mientras lo evoco, siento el deseo de volver a experimentarlo. Sé que jamás pude hacer el

amor con aquel pulpo gigantesco, ni menos descubrirme fecundada por su simiente de abrazo perfecto. Esos tentáculos penetrando mi ser femenino hasta sus fundamentos... Jamás constaté tal unión. Y me dejaba amar. Me abandoné totalmente, ajena a la conciencia de lo inusitado... Sí, mientras me comprometía toda en su abrazo y sus mimos ventosos bebían mis pezones y mi matriz, esta bestia inverosímil me enseñaba el misterio de su mar esmeraldino. "Confía", me decía, con brazos de tornasol y arena, en una lengua transparente que mi cuerpo y mi corazón comprendían sin voz alguna proferida. Nos acariciábamos y en cada acabamiento sinuoso, yo me volvía, con él, agua marina, grano de arena y destello verdeazulado...

En el mismo momento en el que mi amante fabuloso me dejaba para volverse al centro de su océano infinito, me alcanzaba, dócil y generoso, el aliento tibio de un *hiposezno*¹⁹² bellissimo. El blancor y la espesura frondosa de su pelaje me conmovían. Con uno de sus flancos delanteros daba pequeños golpes en mi espalda y revolvía mi pelo, como invitándome a compartir los delicados nenúfares que le regalaba el suelo inauditamente fértil. Juguetón, sagrado, perfecto en su omnipresencia. ¡Qué anhelo! Si sólo pudiera ahora retornar al tacto y exhalación de esos nenúfares que se desplegaban por el suelo como hilos de tisú entreverándose en mis pies descalzos. Ahora todo el universo me decía “*Confía*”, y me abría de par en par a la experiencia de la unidad perfecta. Experimenté una “*cumbre*” y la interpreté como una invitación a recrearme desde una nueva “*meseta*”¹⁹³. Viví esta experiencia y sé que fue un sueño, y aunque estoy segura de que si ahora, cuando cierro los ojos para evocarla, un escáner registrara la actividad neurológica de mi cerebro, probablemente el instrumento colorearía las mismas zonas activadas durante una experiencia erótica -o mística- “*real*”, la viví...

¿Cuerpo fantaseado? ¿La experiencia onírica se inscribe en mis células con la misma contundencia que la experiencia real? ¿Qué enuncia esta maravilla? ¿Qué naturaleza es ésta que puede hundirse en una infinidad de mundos simbólicos o reales sin distinguir su estatuto ontológico? ¿Cuáles son los límites y condiciones de posibilidad de esta contextura creativa que llamamos “*experiencia*”?

En mi cuerpo tienen lugar los sueños, las fantasías, las percepciones, y creo distinguir entre uno y otro... *creo*... Acabo de terminar de leer un estupendo informe

¹⁹² He bautizado así a esta bestia mezcla de oso y potro.

¹⁹³ Utilizo la distinción que opera Ken Wilber entre experiencias místicas de *cumbre*, breves y acotadas, y de *meseta*, que nos ubican en estados de conciencia cualitativamente distintos, más integradores que los previos, de manera perdurable.

etnoantropológico¹⁹⁴ que describe las prácticas de sanación sagrada del norte del Perú. Me pregunto si las visiones alcanzadas por los Mazatecos de Oaxaca con la salvia, o a través de las canalizaciones chamánicas de Chavín con la huachuma en el vientre de la tierra tienen correlato en la realidad. Y me sorprende que los autores del artículo jamás se hagan explícitamente la pregunta. Estas “alucinaciones”, ¿Son producto de drogas psicotomiméticas o psicodélicas como la mescalina, el LSD o la escopolamina? La meditación alcanza en ocasiones los mismos resultados que los químicos psicodélicos. Aquellas entidades con las que se relacionan los chamanes en sus ceremonias, o los espíritus con los que sostenemos coloquios ¿Existen? ¿Cómo estar *seguros*? ¿Verdaderamente no se abren, en estos sueños y rituales sacramentales, en los delirios del psicótico - justamente posibilitados en la alteración química y por la química- portales conducentes a otros dominios de realidad más sutiles, quizá plagados de estos personajes maravillosos? ¿Estados alterados de conciencia, ampliación de la conciencia o despertar de la conciencia? ¿Simbolismo desatado, enajenación o iluminación? ¿Química abriendo mundos “existentes” o creando mundos “simbólicos”? Mircea Eliade pensó que lo visto por los chamanes trasciende la pura proyección, pero, justamente, para poder verlo, debieron estar enfermos.

“El chamán es un enfermo que se ha conseguido curar y que se ha curado a sí mismo. Su instrucción es demasiado complicada para ser accesible a un neurótico, no pueden ser considerados como simples enfermos porque su experiencia psicopática tiene un contenido teórico. Si se curan a sí mismos y saben curar a los demás es, entre otras cosas, porque conocen el mecanismo, o mejor dicho aún, la ‘teoría’ de la enfermedad.”¹⁹⁵

¹⁹⁴ Cfr. “Mescalina y ritual del cactus de san Pedro: evidencias arqueológicas y etnográficas en el norte de Perú” de F.J. Carod-Artal y C.B. Vázquez-Cabrera, En “HISTORIA Y HUMANIDADES”, REV NEUROL, 2006, pp. 489-498 en

http://www.google.com/search?q=cache:1rIZEPLCV64J:www.santodaime.it/Library/RELATEDSUBJECTS/carod-artal%26vazquez-cabrera06_english.pdf+mescalina+y+ritual&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=cl

¹⁹⁵ ELIADE, Mircea., **El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis**, FCE, México, 1960, pág. 41

¿De qué enfermedad se ha curado este chamán? El loco es aquel que ve, escucha o siente -respecto de sí mismo o de los demás o del mundo- lo que nadie más en su comunidad. El loco es el *desquiciado*. El que ha perdido el quicio, el que se ha desenlazado de los pivotes o espolones sobre los cuales se sostiene el andamiaje de ese océano, imaginario, imperativo, colectivo, “nuestro” que denominamos “realidad”. Tal vez el chamán se desquicia para anclarse en otros quicios navegando sobre las aguas de otros mares, tal como se “curó” Newton de Ptolomeo. Tal vez no ha perdido, como creemos, el *principio de realidad*, sino esa suerte de adhesión obediente a “esta” realidad “nuestra”, unívoca, en la que nos sentimos como en casa porque nos ofrece una estabilidad psicológicamente confortante. Es una hipótesis. Lo sé. Pero, al fin y al cabo, una hipótesis *razonable*. Si la seguimos, podríamos pensar que el chamán se ha curado de “nuestra” realidad para instalarse en “otra” y lo que llamamos locura en él no es más que un tipo de experiencia a la que, por motivos que desconocemos, todavía no podemos distinguir como “nuestra”.

Alucinaciones, fantasías, sueños, delirios, éxtasis místicos, ponen en jaque la delimitación de nuestro ser... Sin embargo, estemos locos o no, no podemos negar que la locura es un modo de expresión del pensar. Derrida, en diálogo con Descartes, lo dice tan bellamente en su libro **La escritura y la diferencia**:

“Esté loco o no, *Cogito, sum*. En todos los sentidos de la palabra, la locura no es, pues, más que un *caso* del pensamiento (en el pensamiento).”¹⁹⁶

Pero inmediatamente nos conmina a no abandonar la reflexión en torno al pensar.

“Pues si el *Cogito* vale incluso para el loco más loco, hace falta no estar loco de hecho para reflejarlo, retenerlo, comunicarlo, comunicar su sentido”¹⁹⁷.

¹⁹⁶ DERRIDA, Jacques; **La escritura y la diferencia**; Anthropos, Barcelona, 1989, p.78

¹⁹⁷ *Ibidem*, pp. 81-82

Todas estas experiencias del pensar *tienen lugar en el cuerpo* ¿Se engañan nuestros cuerpos proyectando lo inexistente? ... ¿Volvemos de estas experiencias como de un sueño, o a “la realidad” entramos como a un sueño? Sin importar la respuesta que cada uno de nosotros pueda provisionalmente darse, lo que sí “experimentamos” es que somos los mismos los que *entran* y los que *salen de ellas*. Tal vez me apresuro, tal vez sólo algunos experimentamos este “ir” y “venir” de un estadio en otro como implicado en contexto respectivo más amplio. Y, sin embargo, así fuéramos sólo algunos, suponiendo que no engrosamos las filas de esos desquiciados extrañados de la realidad ¿Por qué tenemos la sensación de vivir en un continuo sin hiatos cada uno de estos procesos?

En este momento me parece estar escuchado a viejo Kant, majadero, sometiendo a mi razón a un juicio contra sí misma: ¿Cuáles son los límites y alcances de tu experiencia? ¿De qué eres capaz? ¿Qué puedes realmente conocer? ¿Cuál es el estatuto ontológico tu cuerpo y cuál el de eso a lo que llamas *realidad*?

Heidegger responde anudando *indisolublemente* cuerpo, afectividad y lenguaje. El cuerpo vivido es expresión artística de la existencia, por lo que en él vibra su sentido:

“No ‘tenemos’ un cuerpo como llevamos una navaja en el bolsillo; el cuerpo tampoco es simplemente un cuerpo físico que nos acompaña y del que constatamos, expresamente o no, que está también allí delante. No ‘tenemos’ un cuerpo, sino que ‘somos’ corporales. A la esencia de ese ser le pertenece el sentimiento en cuanto sentirse. El sentimiento realiza de antemano la continente inclusión del cuerpo en nuestra existencia. Pero puesto que el sentimiento, en cuanto sentirse, es de modo igualmente esencial el tener en cada caso un sentimiento del ente en su totalidad, en cada estado corporal vibra un modo en el que nos dirigimos a las cosas que nos rodean y a los seres humanos que están con nosotros”¹⁹⁸.

¹⁹⁸ HEIDEGGER, Martin, *Nietzsche*, Tomo I, *La embriaguez como estado estético*, Hunab Ku Proyecto Baktun, Madrid, 1980, p.102.

Ninguna de nuestras experiencias podrían ser reportadas como tales sin su vibración corpórea y tonalidad afectiva, ni la mística, ni la onírica, ni la demencial. *En cada estado corporal vibra un modo en el que nos dirigimos a las cosas*, dice Heidegger. El modo de dirigirnos a las cosas es siempre orientado por un modo de comprensión o sentido, queremos usarlas, construirlas, contemplarlas, esquivarlas, etcétera. El modo está ya siempre proyectado y proyectándonos desde una corporalidad. Somos *sentido corporeizando o corporalidad comprensora*.

Quiero indagar un poco más en la trama de nuestra corporalidad, en su fisiología más profunda. Pese a mi absoluta ignorancia respecto de las neurociencias, sí puedo comprender los alcances de los nuevos descubrimientos sobre el funcionamiento de nuestro cerebro que los estudios en neurofisiología nos ofrecen. Jill Bolte Taylor, especialista en anatomía neuronal -quien en 1996 sufriera un derrame cerebral en el hemisferio izquierdo, que le hizo perder paulatinamente las funciones propias de ese hemisferio, tales como la conciencia del futuro o el pasado, el pensamiento lineal, el habla proferida y el movimiento intencionado- me diría que estas preguntas están siendo planteadas desde mi hemisferio izquierdo, porque mi hemisferio derecho no es capaz de experimentar la separatividad, el discurso secuencial o el cálculo estratégico, simplemente porque él opera en la simultaneidad del presente sin distancia entre el mundo y los demás - ¿Tal como esos chamanes y esos desquiciados de los que hablé?

Con su embolia Bolte tuvo la oportunidad de constatar *en carne propia* el paso de un hemisferio a otro, y las diferencias funcionales de cada uno, ya descritos por ella misma, antes del accidente, como neuroanatomista. Dice Bolte, en una lengua tan amorosamente inteligible para una neófita como yo:

“Nuestro hemisferio derecho se ocupa del momento presente. Solo le concierne el aquí y ahora. Piensa en imágenes y aprende kinestéticamente a través del movimiento de nuestros cuerpos. La información, en forma de energía fluye simultáneamente a través de todos nuestros sistemas sensoriales, y explota en este enorme collage, con la apariencia de este momento, el gusto, el sabor de este momento... los sonidos y los sentimientos que provoca. Soy un ser hecho de

energía conectado a la energía que me rodea a través de la conciencia de mi hemisferio derecho. Somos seres hechos de energía, conectados entre sí mediante la conciencia de nuestros hemisferios derechos como una familia humana. [...] Nuestro hemisferio izquierdo piensa lineal y metódicamente. El hemisferio izquierdo se concentra en el pasado y en el futuro. Este hemisferio está diseñado para sacar ese enorme collage del momento presente y observar los detalles, detalles y más detalles de esos mismos detalles. Luego, categoriza la información y la organiza, la asocia con todo lo que hemos aprendido en el pasado y la proyecta en el futuro de todas nuestras posibilidades. El hemisferio izquierdo piensa en forma de lenguaje. [...] Es la inteligencia calculadora [...] Pero quizá lo más importante, es que la vocecita me dice "Yo soy". Y mientras mi hemisferio izquierdo me diga "Yo soy", me vuelvo un ser separado. Me convierto en un individuo singular, independiente del flujo de energía que me rodea y separado de los otros".¹⁹⁹

¿Puede cada uno de nosotros decidir deliberadamente dar mayor participación en la construcción de su sí mismo a uno u otro hemisferio? Lo que Bolte reporta de la experiencia de sí misma cambia radicalmente según sea el hemisferio que prepondere en el momento en el que se plantea la pregunta. Vuelvo a citarla, ahora al final de su conferencia en TED:

“¿Quiénes somos? Somos la fuerza generadora de vida del universo con destrezas manuales y dos mentes cognitivas. Y tenemos el poder de elegir, momento a momento, quiénes somos y cómo queremos estar en este mundo. Aquí mismo, en este momento, puedo ir a la conciencia de mi hemisferio derecho, donde estamos. Soy la fuerza generadora de vida del universo. Soy la fuerza generadora de vida de 50 trillones de hermosos genios moleculares que componen mi forma como una persona con todo lo que eso significa. O puedo elegir ir a la conciencia de mi hemisferio izquierdo donde soy un individuo particular una sustancia, independiente del resto, separada de ustedes. Soy la Dra. Jill Bolte Taylor intelectual, neuroanatomista. Estos son los distintos "yo" interiores. ¿Cuál elegirían ustedes? ¿Cuál eligen? ¿Y cuándo? Creo que mientras más tiempo pasemos eligiendo utilizar los profundos circuitos que nos dan paz

¹⁹⁹ BOLTE TAYLOR, Jill; Video conferencia “*Stroke of insight*”. En el sitio web “**Technology, Entertainment, Design**”, en http://www.ted.com/talks/lang/eng/jill_bolte_taylor_s_powerful_stroke_of_insight.html, minuto 3.53 de la grabación en adelante.

de nuestro hemisferio derecho, más paz, podremos proyectar al mundo y nuestro planeta será más pacífico”²⁰⁰.

Jill Bolte no nos ofrece una táctica técnica para alcanzar este estado de plenitud. Y esto ya nos dice algo del modo como podemos operar en nosotros mismos el tránsito. Ella habla sin esconder sus emociones, integrando todo su cuerpo en su decir, sin desvalorizar ninguna de sus experiencias, suspendiendo el juicio de realidad. Su decir surge de un “lugar” comunicativo que renuncia a la desafección y neutralidad intelectual. Me sorprende verla y escucharla adjetivando como bellos o buenos los procesos cerebrales y poniendo su saber científico al servicio de una exhortación a la paz y la integración con la naturaleza en su totalidad. Bolte parece querer decirnos que la ciencia sí tiene una vocación ética, política y espiritual, que la ciencia no tiene por qué conformarse con la simple descripción de los hechos. Tal vez si la ciencia aprende el lenguaje del hemisferio derecho podamos recrear nuestras lecturas de la experiencia.

Con todo, las experiencias del sueño, de la locura, del olvido, del éxtasis chamánico o psicodélico, o del estar trasfigurados en la inmediatez perfecta de un cuerpo ilimitado y un pensar extático producido por un accidente en la corteza cerebral, con todo, y pese a todo, puedo constatar que *todas ellas son experiencias que tienen lugar en el cuerpo*. Así se borren o extiendan las fronteras de nuestra corporalidad –y con ellas las fronteras de nuestra propia mismidad- todavía podemos decir que subsiste en ellas la experiencia corporeizada de un ser que reporta el sentido de lo que vive para sí y los demás.

Al finalizar este capítulo en el que me he adentrado en la complejidad de la experiencia de la propia mismidad o sí mismo, sólo puedo decir que yo misma y los demás se me descubren como un enigma insospechado. Simplemente un misterio. Misterio que –en su constatación como tal- orienta mi *prâxis* docente. Y otra vez me encuentro en la antesala de una *Situación de Misterio*.

²⁰⁰ *Ibidem*, minuto 17.

V. Apertura al Misterio, la medida del medir

“Lo ausente está firmemente presente para el nôus”

Parménides, Poema

Estoy en el punto crucial de la experiencia que convoca mi escritura. Necesito ser lo más precisa posible. La cuestión de mi ser me ha llevado a la confesión de no poder renunciar a cierto postulado de incondicionalidad ontológica en mí y en los demás. He dicho que cada vez que actúo desde este supuesto o disposición vital, me encuentro en Situación de Misterio.

a. Cohabitar en Situación de Misterio

He dicho, también, que en esta Situación de Misterio todo fluye como si ya nada fuera insubstancial, y que su acaecimiento no depende de mí, porque yo no pongo lo misterioso, lo misterioso me encuentra; y cuando me encuentra me parece imposible. Pero sucede que ocurre, y que en este *darse lo imposible*, se disloca mi existir, constitutivamente finito, en una experiencia conmovedora de lo Sagrado.

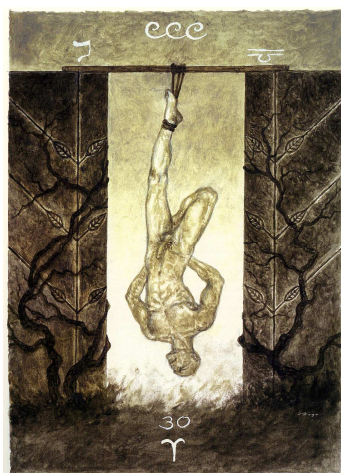
Es importante que aclare que lo *misterioso* no es un predicado exclusivo de lo *místico*. Entiendo por *Situación de Misterio* un estado en el que quedamos totalmente comprometidos a la vez que maravillados, aterrados y agradecidos, faltos de discurso, arrojados fuera de nosotros mismos en una situación que nos resulta decididamente incomprensible, asaz desarmados por aquello que nos admira. Es *misterioso* –sublime, estremecedor, inquietante, inescrutable - el estado en el que nos encontramos en el éxtasis amoroso²⁰¹, el estético, y también el místico. Aquí me

²⁰¹ Y, por ende, el ético. Pienso que la relación ética presupone siempre un cierto tipo de disposición de vinculación amorosa: la empatía, la indignación, el respeto, en tanto sentimientos éticos fundamentales, son formas de amor. Me parece que en toda experiencia amorosa hay supuesto el deseo o la voluntad de que el otro -lo otro, o yo misma- perdure en su ser. Que el otro sea.

apropio de este último sentido, con la esperanza de que pueda ser aceptado como una posibilidad existencial, aplicado en contextos donde acurran experiencias de profunda vinculación estética o amorosa.

La *Situación de Misterio* a la que me refiero específicamente para describir el momento de encuentro profundo con mis estudiantes la experimento como una

situación mística o sagrada, no siempre amorosa o bella. De hecho, muchas veces la vivo como estremecedora o aterradora. Es que en las clases de didáctica tanto como de las de filosofía y psicología solemos abordar problemáticas complejas, que nos obligan a enfrentarnos con situaciones de abuso, horror, sufrimiento, absurdo o muerte. La búsqueda de la verdad ética, antropológica, epistemológica o metafísica es un tránsito difícil, muchas veces dramático. El silencio es elocuente en esos momentos de incertidumbre.



Arcano XII "El colgado" de Luis Royo
Imagen tomada de "The Labyrinth Tarot"
de Luis Royo

Cuando ya nos hemos hecho unos a otros la promesa de exponer nuestras motivaciones sin autoengaños, de prescindir de cualquier supuesto hasta no haberlo sometido al escrutinio de todos en el grupo, nos vamos, poco a poco, dando cuenta de lo difícil que es sostener nuestro ofrecimiento, pues aquello de lo que estamos hablando nos compromete existencialmente.

Las luces y las sombras de cada cual se ponen de manifiesto. Y nos defendemos como gato de espaldas porque nos sentimos forzados a enfrentar aquello que nos duele. En el diálogo filosófico honesto nuestros supuestos más queridos quedan en suspenso. Ponemos deliberadamente el mundo de cabeza, como patas arriba. Tal como el Hombre Colgado en el arcano XII del Tarot, el diálogo filosófico nos permite mirarlo todo desde una perspectiva nueva, pero incómoda y, muchas veces

insostenible afectivamente, más todavía cuando bajamos nuestras defensas y nos exponemos emocionalmente ante los demás. Como decía en mi *Relato autobiográfico* ((*Un día... sólo un día*)), en momentos como éste me pregunto si podré contener la emoción que nos invade. Son momentos de mucha angustia para mí. Me siento responsable de movilizarlos hacia el cuestionamiento, pero no siempre capaz de sostener la incertidumbre que ese cuestionamiento gatilla. Ciertamente este tránsito no es ni bello ni amoroso, sin embargo, *de pronto* algo sucede. Una intuición inaudita, una ocurrencia sincrónica, un comentario lleno de humor, una idea brillante, un silencio acogedor o un gesto creativo nos pone en situación de unidad, pese a toda diferencia y desconfianza. En momentos como éste siento que todo es sobreabundante, que el desasosiego da lugar a la paz y el agradecimiento.

Sí, el convivir en lo abierto del Misterio con mis estudiantes no es siempre bello o amoroso, pero sí lleno de *gracia* y *santidad*. Me explico. Cada vez que lo misterioso ha surgido en una clase, o en un diálogo íntimo, experimento ese encuentro como un campo abierto en el Señor que puede invadirnos o encontrarnos. Requiero aclarar que lo Sagrado no es todavía Dios, o los Dioses, o lo Divino. Lo *Sagrado* es aquella abertura o zona abierta del ser en el que lo divino puede irrumpir; un *campo de encuentro* en el que podemos vincularnos los hombres y Dios. Sigo a Heidegger en esta distinción, sin desarrollarla tan rigurosamente como él, pues lo que ahora quiero es permanecer en la expresión y la lengua de mi experiencia. Simplemente diré que Heidegger nos advierte que lo Sagrado es distinto de aquello que se muestra en lo Sagrado:

“Lo sagrado no es sagrado por ser divino, sino que lo divino es divino porque a su modo es ‘sagrado’”²⁰²

²⁰² HEIDEGGER, Martin; *“Como cuando en día de fiesta”*, versión electrónica tomada de **Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin**, Barcelona, Ariel, 1983, pp. 69-96. En el sitio **Heidegger en castellano** en

http://www.heideggeriana.com.ar/textos/como_cuando_en_dia_de_fiesta.htm

Traigo esta cita porque me siento como acorralada por las exigencias del discurso racional. El decir representacional no me resulta apropiado para mostrar el ámbito en el que tiene lugar la Situación de Misterio. Lo Sagrado se me presenta como un fundamento que permite la experiencia de vinculación con la totalidad. Una vinculación que prescinde de las categorías y la lógica del pensamiento explicativo. Lo sagrado no un estadio de conciencia especial al que haya que acceder a través de una ascética específica, ni tampoco algo extra o sobrenatural, o espiritual, o algo que trascienda mi propia facticidad. Di hay Dios, si Dios es, Él sí es algo sobrenatural o trascendente, pero no el espacio de lo Sagrado. Lo Sagrado ocurre en nuestra inmanencia. No es un algo, ni un estado de cosas. Más bien lo experimento como un cierto tipo de respectividad o vínculo, como un modo relacional templado en la gratitud, el asombro, el sentido, la gracia; una especie de *cuidado* –en sentido Heideggeriano- donde *puede ocurrir el encuentro entre Dios y los hombres*. Es una disposición de ser que hace posible lo imposible. Tremendo. Aterrorador. Prodigioso.

Entramos en este espacio descalzos, totalmente desnudos, como advertidos de que lo que experimentaremos en él nos arrebatara todas nuestras certidumbres. Es el lugar de lo santo. El lugar del riesgo colosal también.

“No te acerques, dice el Señor a Moisés; quítate las sandalias de los pies, porque el lugar que pisas es una tierra santa”²⁰³.

Me imagino a un caminante forastero – “forastero” en el sentido de *indiferente* a lo sagrado- contemplando esta escena referida del libro del Éxodo. El viajero observa a lo lejos que un ovejero que lleva a sus corderos a pastar. Quiere alcanzarlo. Observa que cuando el pastor se encuentra ya en la cima del cerro, de pronto se detiene ante una zarza ardiente. El viajero se sorprende, porque el pastor, en vez de apagar el fuego para que no se propague al resto de la región, se descalza y postra ante la planta en llamas, y le habla. Le resulta incomprensible. Decide alejarse lo antes

²⁰³ Ex 3, 5.

posible de ese pastor. Le teme. Entretanto, Moisés está en lo abierto de lo Sagrado. En la disposición de la escucha, del encuentro con Dios. No ha dejado de *cuidar* lo suyo, lleva sus ovejas a pastar como cada día. De pronto, escucha a la planta llamándolo por su nombre. Él intuye. Se cubre el rostro de terror. Es Dios que se ha dignado a hablarle y le dice cómo debe acercársele para no morir²⁰⁴. En esta escena ambos, el forastero y Moisés, están en lo mismo, cada uno en su *quehacer*, cobijados por el mismo cielo y sostenidos por la misma tierra. *El viajero busca al hombre, Moisés busca a Dios.*

En una situación “cualquiera” de mi *prâxis* docente puedo ser, en ocasiones, el forastero y, en otras, Moisés. Si se me diera a vivir algo como lo sucedido a Moisés, estando “fuera” del ámbito de la Sagrado como el forastero, simplemente podría intentar sofocar el fuego y podía pensar que esas aparentes palabras no son más que unas ilusiones sonoras. Pero a veces me aproximo a la vida, y a la vida de mis clases, descalza, desprovista, devota, agradecida, y corro el riesgo de perderlo todo, como Moisés. Lo hago porque estoy en lo abierto de la espera de lo Sagrado. Sólo por eso puedo envalentonarme a ciegas. Porque *esta ceguera no está vacía*. Tengo una convicción: No tendría el valor de esperar el encuentro, o de intentar un decir del Misterio -el decir que intento en esta tesis-, si no me encontrara ya en el ámbito en el que es posible que advenga el Misterio. *Y soy testigo de su advenir*. En el fluir del encuentro pedagógico, de pronto, inesperadamente, se me ensancha el corazón y me siento poderosa: *capaz de abrigar la Gracia*. En el encuentro con el misterio del otro y con mi propio misterio todo se vuelve inefable, impredecible, y superabundante. Cada vez que he podido decir algo de este “estar” en situación de Misterio, de este estar en lo Sagrado, ha sido *a posteriori*. Sólo puedo constatar que en ese estar -o cohabitar- se me permite escapar de la opacidad de la rutina habitual. Me sitúa en medio de un territorio relacional en el que ya nada es creado o trazado por mí, un modo de habitar en el que el sentido y la plenitud irrumpen rotundos... allende la

²⁰⁴ Cfr. Ex, 3.

palabra. Lo Sagrado emerge desde dentro del encuentro, como un lleno. Este fluir del encuentro entre yo-misterio-y-tú-misterio-abiertos-al-Misterio parece tener una dinámica propia. Como dice Mircea Eliade: “Lo sagrado se manifiesta conforme a las leyes de su dialéctica propia y esta manifestación se impone al hombre desde fuera. Suponer que es el hombre el que *elige* los lugares sagrados equivale a hacer inexplicable la continuidad de los espacios sagrados”²⁰⁵

Hemos aprendido que la *prâxis* pedagógica se especifica a partir de una institucionalidad en la que nos damos *a priori* unas condiciones temporales y espaciales que la hacen posible. Con regularidad ineludible obedecemos a los horarios de clases, las temáticas intencionadas como metas de aprendizaje, la sala del curso, la disposición de los pupitres, el pizarrón, los recursos didácticos. Esta organización regular es el andamiaje sobre el cual montamos la situación pedagógica, una base que acoge nuestras expectativas y estados de ánimo. Son éstas últimas las que cambian. El repertorio didáctico y la infraestructura son insuficientes para, como dice Eliade, intencionadamente producir lo Sagrado. Reconocer lo que es Santo o Sagrado lo denominamos *santificar*. Mil veces me he preguntado cómo “programar” o “diseñar” emocionalmente esta disponibilidad al reconocimiento de lo Sagrado. Y me doy cuenta que es un afán absurdo, porque simplemente ocurre que nos encontramos –o no nos encontrarnos- en el estado a ánimo que lo hace posible. En su libro **Lo santo** Rudolf Otto apunta:

“‘Santificar una cosa en su corazón’ significa distinguirla por el sentimiento de un pavor peculiarísimo, que no se confunde con ninguna otra clase de pavor; significa valorarla mediante la categoría de lo *numinoso*.”²⁰⁶

Cuando leí esta anotación de Otto comprendí una dimensión de la espiritualidad de la que no me había percatado, al menos no explícitamente. En

²⁰⁵ ELIADE, Mircea; **Tratado de historia de las religiones**, Cristiandad, Madrid, 1984, p.151.

²⁰⁶ OTTO, Rudolf; **Lo santo. Sobre lo racional e irracional en la idea de Dios**, Alianza, Madrid, 1998, p.16

Situación de Misterio, me encuentro como transfigurada, como *catalizadora* de la Gracia, como transformados, los que estamos en ella, en *sacramento*. Es una situación en la que experimento que todos los que compartimos ese habitar inaudito estamos dotados de santidad y llenos de Dios. La experiencia mística adquiere un nuevo sentido.

Es una situación en la que me embarga una sensación de poder inaudito. El poder de quien todo lo ha ganado porque ha logrado, por un instante siquiera, superarse a sí mismo, entregándose y dejándose colmar por lo más grande, entrando en contacto con la Ultimidad. *Mística y poder* se identifican para mí cuando siento que perdiéndonos, nos ganamos, dejándonos vencer, vencemos. Tal vez es ésta experiencia la que Lao Tzu quiere esbozar cuando dice que

“Solo el que sabe lo que es suficiente,
tendrá siempre lo suficiente”²⁰⁷

Lo he vivido. Me gusta entender de este modo la Resurrección. En el límite del cansancio, cuando ya he agotado todos mis recursos personales para proponer y crear espacios de aprendizaje y encuentro, cuando me siento y siento a mis estudiantes o colegas en sequedad, nivelándolo y arruinándolo todo, torpes y extenuados por el esfuerzo infructuoso, *súbitamente*, surgen la aceptación, la paz, la paciencia, la alegría, la prudencia, la esperanza y la misericordia entre nosotros, como regalos inauditos. Y nos sentimos profundamente agradecidos. Todo se vuelve suficiente. Todo basta. Si alguien nos preguntara en ese momento qué sentimos y pensamos responderíamos que *lo que se está dando entre nosotros es todo lo que tiene que darse*. Es una experiencia de completud. Cada cosa, cada deseo, cada persona, cada acontecimiento se vuelve signo que empapa el *alma*. Lo que hace un segundo nos parecía fragmentado, lo que juzgábamos como fracaso o sinsentido, ahora se muestra implicado indisolublemente con la totalidad. Es una sensación de *poder desprendido*. *Un poder el no-poder*, algo

²⁰⁷ LAO TZU, *Tao Te Ching*. XLV.

totalmente distinto de la resignación o el conformismo. Lo contrario a la renuncia de la propia autonomía. La experiencia mística –que identifico ahora con la *Situación de Misterio*- es la expresión agradecida de una comprensión de la suficiencia de todo lo que hay, en la que pensamos y sentimos que todo queda libre para su ser. Sé que lo místico puede ser definido de distintas manera, según sea la tradición en la que nos situemos. Sin embargo, me inclino a pensar que Tugendhat tiene razón cuando lo define de manera escueta como una

“actitud reflexiva en que la persona ya no se relaciona más con sus metas y no-metas, sino con el universo y con el ser propio de los otros entes.”²⁰⁸

La experiencia mística es la experiencia de relación perfecta, completa. Ya no hay demandas insatisfechas, ya no hay temor a perder algo, ni siquiera el propio ser, porque esas demandas y esos temores, el propio acabamiento, se ponen en relación con lo que ya es todo lo que tiene o puede ser: la Vida. Cuando el ser de cada cual brilla en su unicidad, cuando todo se destaca como parte de una unidad desbordante de sentido, sólo podemos dar gracias y sentir que lo que se nos ha dado es, justamente, un don, un obsequio, suficiente. En momentos como estos no concibo discordancias y tengo sólo un decir, el decir del Misterio. Paul Celan escribe la estrofa perfecta:

“Ese Único Misterio
se inmiscuye para siempre en la palabra.
(Quien discuerda de él, rueda
bajo el árbol sin hoja).”²⁰⁹

y doy gracias como Nervo:

“¡Vida, nada me debes! ¡Vida, estamos en paz!”²¹⁰

²⁰⁸ TUGENDHAT, Ernst; **Co-herencia Revista de humanidades**, “Sobre religión”, nº6, Vol. 4, Enero – Junio de 2007, Universidad EAFIT, Medellín, p. 15

²⁰⁹ CELAN, Paul; **Obras Completas**, *Soles filamentos*, Trotta, Madrid, 2002, p. 277.1

²¹⁰ NERVO, Amado; **Elevación**, *En paz*.

Cuando intento identificar qué es lo quienes estamos en el grupo –en esa clase, en esta entrevista, en esta reunión, en esta celebración- hemos aportado para que este giro portentoso se produzca, reconozco sólo una disposición: *un querer seguir vinculados y plenamente libres*. El deseo de unidad nos sostiene en el tránsito. No me refiero a un afán de seguir unidos obviando nuestras debilidades o cegueras, sino un deseo de unidad que las integra, un deseo de unidad en la aceptación lúcida de lo que cada uno trae –ahora como ofrenda- a la clase. No puedo hablar por mis estudiantes y mis colegas. Como no puedo hablar por mis amigos, ni mis hijos, ni mi pareja. Lo sé. Intento describir mi experiencia y la interpretación que hago de ella. Alguno podrá llamar a este propósito una disposición a amar y seguir amando. Efectivamente en la situación mística hay un deseo amoroso de que el otro perviva. La diferencia radica para mí como creyente en que, en el giro o tránsito desde lo trivial a lo importante, el acontecimiento inaudito –impensado y sublime- *me propone* a Dios. No puedo evitarlo. Como Pablo de Tarso, me parece en esos momentos que ya no vivo yo, sino que es el Señor quien vive en mí, y en cada uno de nosotros.²¹¹ El vuelco inusitado lo atribuyo a su Voluntad y su Poder, no al nuestro.

Quiero ahondar un poco más en esto. Aclarar que sé que la experiencia mística del taoísta o el budista zen no tiene correlato en un ser personal y, sin embargo, seamos creyentes o increyentes, sigue siendo una experiencia mística en tanto –en la duración de esta experiencia- nos sentimos libres para ser lo que somos, libres de toda separatividad, libres de toda ansiedad, libres de todo deseo de aprehensión o dominación.

En la experiencia mística nos volvemos unidad con Él –Ello- y, con Él–Ello, unidad con la totalidad de los hombres y el universo.

Pienso, además, que la apertura al Misterio, y por ende la experiencia mística, no son privilegio de unos pocos, que estar en esta apertura, estar ligados de esta manera a la totalidad, experimentar “lo místico” es posible tanto en la ausencia como

²¹¹ Cfr. Gal 2, 20.

en la presencia del Misterio, porque en esa “ausencia” está sonando o atemperando el *vínculo expreso como deseo del propio poder ser*: En la antelación de mi propia muerte brilla mi ser, y con mi ser, la totalidad de los entes en su posibilidad, y en esa totalidad, la totalidad misma.

Como dije ya, en la angustia emerge una “nihilidad” deseante de unidad. El vínculo es lo previo, como dice Heidegger, de lo que hay que apropiarse como una latencia patente:

“La falta de Dios y de lo divino es ausencia. Ahora bien, la ausencia no se identifica con la nada sino que es precisamente la presencia de la que primero hay que apropiarse”.²¹²

Este estado de Gracia no es un estado de aturdimiento intelectual, ni mucho menos un escape existencial. Aceptar que no hay respuesta a gran parte de las preguntas fundamentales y habitar en la aceptación y la paz sin autoengaños, sostener al unísono lo claro y lo oscuro del ser, es algo imposible para mí salvo cuando me confío en Él, ¿Casualidad, sincronicidad, sublimación de mis impotencias? Puede ser interpretado así. Me parece escuchar la objeción de Sartre:

“El existencialista tampoco pensará que el hombre puede encontrar socorro en un signo dado sobre la tierra que lo oriente; porque piensa que el hombre descifra por sí mismo el signo como prefiere. Piensa, pues, que el hombre, sin ningún apoyo ni socorro, está condenado a cada instante a inventar al hombre.”²¹³

Mi respuesta a Sartre nace de las vísceras: Yo no quiero que Dios exista. Yo no *prefiero* creer a no creer. *Tantas veces preferiría no creer. Pero me pasa* que no puedo no creer. La fe para mí no es una opción. Me pasa que no puedo escapar del diálogo cotidiano que mantengo con Él. Incluso cuando no quiero dialogar, dialogo. Vivo en

²¹² Heidegger, Martin; **Conferencias y artículos**, *Carta a un Joven Estudiante*, ODÓS, Barcelona, 1994, pág. 161.

²¹³ SARTRE, Jean Paul, **El existencialismo es un humanismo**, Edasa, Madrid, 1999, p.

su Presencia sin poder elegirlo. En la tensión constante de la que dan testimonio Jeremías y Pedro. Como Jeremías, siento que no puedo evitar esta fe, como Pedro, que sin esta fe mi vida se volvería absurda.

Jeremías:

“¡Tú me has seducido, Señor, y yo me dejé seducir! ¡Me has forzado y has prevalecido! Soy motivo de risa todo el día, todos se burlan de mí.”²¹⁴

Pedro:

“Señor, ¿a quién iremos? Tú tienes palabras de vida.”²¹⁵

Como ellos, y tantos, vivo en la presencia de un Dios cuyo rostro es muchas veces deforme. Como cristiana siento cierta aversión hacia esa representación de Dios como fuente de puro amor y consuelo inagotable. Que Dios es bueno, solemos decir. Que todo lo malo tiene que ver con la soberbia de sus criaturas -sea la criatura demonio o la criatura hombre. Que Dios no es responsable de lo malo. Tengo que reconocer que me encantaría creer en ese Dios. Pero el Dios que me encuentra es a veces horrendo. Está más allá del bien y del mal. Más allá del sentido. En nuestras escrituras sagradas hay un decir de Dios que no nos permite evadir la dimensión

Tengo de heridas la frente
la carne hinchada en renuncia
y el hedor de la constancia
oprimiendo mi espesura.

Déjame caer, Señor,
en la objeción de lo tuyo
ya no soporto mis trazos
de torso abierto y desnudo

Cubre tus ojos de mí
para que hoy no los vea
porque ya no puedo más
sostenerme en tu vereda

Cargo abierto lo indecible
en la culpa y el deseo
y esta pulsión insaciable
que por amarte subvierto

Quiero el tacto y la fruición
del espejo de Narciso
sin la fractura del miedo
y el dolor de los silicios

Deja que hoy te traicione
en la insurrección horrible
¡Maldita tu mansedumbre
y tu amor en lo invisible!

Valentina, Santiago en el invierno de 2006.

²¹⁴ Jer 20, 7.

²¹⁵ Jn 6, 68.

espantosa de su ser aconteciendo en nuestra inmanencia. El Dios que pide a Abraham que mate a su hijo único, el Dios que mata al hijo ilegítimo de David y la mujer de Urías, el Dios que permite la muerte de los inocentes en manos de Herodes, el Dios que aniquila con sus plagas al pueblo egipcio inocente porque Faraón no se rinde. Me duele este Dios que no interviene, que permite la Cruz de su propio Hijo, que permite el hambre de inmortalidad en el animal efímero que somos. El que nos permite perpetuar la hambruna, el dolo, la especulación capitalista. El Dios que no interviene en el sufrimiento inocente de nuestros locos y enfermos crónicos.

Como Jonás, quisiera a veces huir de Él; como Job, necesito que me explique por qué permite que las fuerzas destructivas y ciegas de la repetición compulsiva nos anclen en el resentimiento, el odio, la ansiedad y la angustia. *No descifro los signos como prefiero. Esta fe me descifra a mí.* Cuando no lo encuentro, cuando lo busco a tientas, me parece todo opaco. El mío es un Dios que se esconde, y en su ausencia, me deja a oscuras.

“¿Adónde te escondiste,
amado, y me dejaste con gemido?
Como el ciervo huiste,
habiéndome herido;
salí tras ti, clamando, y eras ido.”²¹⁶

Cuando leí la autobiografía de Karl Jung me sentí profundamente liberada por encontrar a alguien que relatará una experiencia como la que me sobrecoge cada vez que pienso en el Dios en el que creo. Jung relata su experiencia de encuentro a los doce años con esta dimensión pavorosa de Dios. En su libro **Recuerdos, sueños, pensamientos** evoca una visión que terminó de completarse en sueños:

“[...] Yo estaba impresionado por la belleza de este espectáculo y pensé: ‘El mundo es hermoso y la iglesia es bella, y Dios lo ha hecho todo y está sentado en un trono dorado allá en lo alto del cielo azul...’ Aquí se produjo un vacío y una sensación sofocante. Me sentí como paralizado y sólo sabía: ¡Ahora no pienses más! Vendrá algo temible que no quiero pensar a lo cual no me está

²¹⁶ DE LA CRUZ, Juan; **Cántico espiritual**, 1-5.

permitido acercarme [...] ¡Yo no puedo, en absoluto, continuar pensando en esto! [...] Sudaba de miedo y me senté en la cama para rechazar el sueño. «¡Ahora ha llegado el momento, esta vez va en serio! Tengo que pensar. [...] ‘¿Qué quiere Dios? ¿Que lo haga o que no lo haga? Debo dilucidar qué es lo que Dios quiere y concretamente ahora y conmigo.’ [...] Pero llegué a la misma conclusión. ‘Dios quiere evidentemente que me arriesgue’, pensaba yo. ‘Si es así y lo hago, entonces Él me concederá su gracia e inspiración.’ Hice acopio de todo mi valor como si tuviera que precipitarme en el fuego infernal y dejé volar mi imaginación: ante mis ojos surgió la hermosa catedral, sobre ella el cielo azul, Dios sentado en trono dorado, en la cumbre del mundo, y bajo el trono cayó una enorme cantidad de excrementos sobre la cúpula de la iglesia, la destrozaron y despedazaron los muros del templo. Esto era pues. Experimenté un gran alivio y un indescriptible consuelo. En lugar de la esperada condenación me llegaba la gracia y con ello una inexpresable dicha, como nunca había experimentado. Lloraba de alegría y agradecimiento de que se me hubieran revelado la sabiduría y bondad de Dios, tras haber sentido su inflexible rigor. [...] ²¹⁷.

Con Jung, me animo a decirle a Sartre que no sabe lo que dice cuando dice que los seres humanos desciframos los signos como preferimos. “No podemos callar lo que hemos visto y oído”²¹⁸, vuelvo a gritar con Pablo de Tarso. Puedo “inventar” la respuesta al Misterio, pero no la experiencia de sentirme reclamada por Dios a leerlo todo como viniendo de Su deseo de encontrarme.

²¹⁷ JUNG, Karl; **Recuerdos, sueños, pensamientos**, Seix Barral, Buenos Aires, 2002, pp. 52-57.

²¹⁸ Hech 4,20.

Alguna vez Nano Contreras s.j. – de entre los hombres y mujeres que conozco, el que más encarna para mí, en lo cotidiano, el decir, el querer y el actuar del Jesús del Evangelio- me acompañaba pacientemente en esta lucha de, por fin, desprenderme o entregarme a Él. Eran tiempos en los que había concluido el consuelo –o chifladura- de la conversión, y me enfrentaba al aprendizaje de la fe vivida en medio de la dureza de mi vida cotidiana. Entraba a la Tercera Semana de los “Ejercicios Espirituales en la vida ordinaria”²¹⁹. Ponía mi propia historia delante del Señor, y contemplaba

horrorizada en el Evangelio cómo Jesús iba de camino a la Cruz, por mí. Por mí, para salvarme a mí, la víctima inocente; y por mí, para salvarme a mí, la conspiradora

Vox abscondita

Cae una y otra vez en mi ceguera
 Como explosión invisible y tremenda
 Caleidoscopio de dócil señorío
Tu voz
 Vendaval térreo de fuego humedecido
Aquí
 En el alfabeto del oriente en Cruz y Medialuna
Allá
 En la lengua abierta por las cuatro residencias de la Ñuke Papai
 Esa voz tuya
 Que se asoma retoñando
 Desmedida
 Metafísica y deforme
 En los espirales atolondrados de mi conciencia insuficiente
 Estrellada en el tabaco humeante
 Como vuelo de Peuco anunciando el Evangelio
 En todas y ninguna de mis casualidades
 Lloviendo padrenuestros sobre las alturas tutelares del
 Wiracocha
 Una y otra vez
Esa voz tuya, Señor
 En mi latencia
 Médula de palpito terror y esperanza
 Que no termina de desertar del agnóstico credo
 Ni perdona sus infiernos
 Desplomándose como sin tregua
 Gigantesca
 En la abertura hembra de mis entrañas insaciables
 Indicio atestado de signo impenetrable
Tu voz

Valentina,
 San José de Maipo,
 Primavera de 2008

²¹⁹ Desde el año 1980 aproximadamente, en nuestro país las comunidades de vida cristiana inspiradas en la espiritualidad ignaciana han participado en esta adaptación de los ejercicios espirituales de San Ignacio, especialmente elaborada para servir de ayuda a obreros y trabajadores que no pueden retirarse por completo al silencio debido a las exigencias laborales.

victimaria. Mientras más ahondaba en el dolor humano, más me horrorizaba el comprender que Dios se hacía a sí mismo impotente. Me sentía dividida por el absurdo. Asustada. No podía dejar de amar a Dios como Jesús y renegaba de Dios como Padre. No soportaba lo incomprensible y tremendo de Dios. Dejé de levantarme de madrugada. Dejé de leer el Evangelio. Quería escapar de este Dios capaz dejarse abandonar y Él mismo abandonarnos. Nano me regaló una metáfora. Una simple metáfora. “A veces un pariente o un vecino de tu barrio pasa por el otro lado de la vereda, y te haces la tonta, porque no andas de ánimo para nadie. A veces, cruzas y sólo intercambias unas palabras, pero rapidito, para no interrumpir el ajetreo que te absorbe. Otras veces es él quien parece no querer detenerse, y tratas de alcanzarlo, pero no lo logras. A veces te sientes culpable y haces como que lo escuchas, porque le tienes cariño, pero no te interesa mucho lo que pueda decirte, o te molesta lo que está diciéndote. En fin, no importa cómo se dé esta relación, lo importante es que él sabe que estás. Y tú... Tú sabes que él está”. Con esta metáfora mi aproximación al Señor cambió. No puedo negar que está. Y que estoy con Él. Sólo puedo profundizar en el sentido de *lo nuestro*. Pero no puedo negar que *lo nuestro es*. No puedo negar mi experiencia, como no puede la poeta mapuche Maribel Mora Curriao. Aunque todo parece negarlo, ahí está para nosotros, *donándose en todas las tierras y lenguas*:

“¡Tú lo sabes, hermana!
¡Tú lo callas, hermana!
Ya no existe el origen
Y sólo existe el origen
Hasta que se acabe
el impulso
de Gnechen
en el
infinito”²²⁰

²²⁰ CURRIAO, HUINAO, MILLAPAN, MANQUEPILLAN, PANCHILLO, PINDA y RUPAILAF; **Hilando en la memoria. Siete mujeres mapuche. Poesía**, *Atrás quedaron los cantos*, Cuarto propio, Santiago de Chile, 2006, p.23.

b. Cuaternidad... En la inmanencia de la estructura propia del cuidado se da la apertura al Misterio

Otra vez vuelvo a releer lo que he escrito de esta Situación de Misterio, que para mí se especifica en la irrupción de la Gracia de Dios.

Sé que no es de Dios del que hablo, sino de lo que para mí significa Dios. Traigo las palabras de Wittgenstein respecto de lo que significa para cualquier ser humano creer en un Dios:

“Creer en un Dios quiere decir comprender el sentido de la vida. Creer en un Dios quiere decir ver que con los hechos del mundo no basta. Creer en Dios quiere decir ver que la vida tiene un sentido.”²²¹

Dios significa irrupción y revelación de lo Sagrado en mí vida, en mi existencia situada y finita. No sé cómo sea posible, pero sobreviene en mí la presencia de lo Sagrado. Transcendencia en la inmanencia ¿Cómo es posible?

Vuelvo al *cuidado*. En la estructura ontológica del *Dasein* está dada esta posibilidad de apertura al Misterio.

En “*Construir, habitar, pensar*, conferencia dictada en 1951, Heidegger reformula la estructura del *cuidado* planteada en **Ser y tiempo**, ahora como *Cuaternidad [Geviert]*. El ser humano es *cuidado* al modo del *habitar (wohnen)*. Y el habitar incluye la apertura al Misterio, la apertura a lo Sagrado:

“[...] el rasgo fundamental del habitar es el cuidar (velar por). Los mortales habitan en el modo como cuidan la Cuaternidad en su esencia. Este cuidar que habita es, así, cuádruple. Los mortales habitan en la medida en que salvan la tierra [...] Salvar significa propiamente: franquearle a algo la entrada a su propia esencia. [...] Los mortales habitan en la medida en que reciben el cielo como cielo [...]; Los mortales habitan en la medida en que esperan a los divinos como divinos. En la medida en que, esperando, sosteniéndolos [en] lo inesperado, van al encuentro de ellos y esperan las

²²¹ WITTGENSTEIN; Luvdig; **Diario filosófico**, EDAF, Madrid, 2002, p. 316.

señas de su advenimiento sin desconocer los signos de su ausencia. [...] Los mortales habitan en la medida en que conducen su esencia propia — ser capaces de la muerte como muerte — usando esta capacidad para que sea una buena muerte”²²².

¿Soy capaz de sostener mi ser en la aceptación de mi muerte como muerte?
¿De sostenerme en la espera de Dios como lo inesperado, sin desconocer los signos de su ausencia? Sí, digo ahora. Y me retracto de inmediato. La angustia es insostenible....
Entre la tierra y el cielo... *una quiere escapar* de sí y de Dios.

Una quiere escapar y *yo* quiero sostenerme en la esperanza... Porque no concibo mi vida sin Él. Pero es inevitable: El volverme a Dios es volverme a la nada, el volverme a mí misma, es volverme a la nada. Sólo en el desasimiento puede advenir.

El Maestro Eckehart propone sostenernos en el retiro. Él interpreta el *retiro* como la categoría que nos permite pensar la disponibilidad al encuentro con nuestra nada fecunda:

“El verdadero retiro significa que el espíritu permanece tan incommovible ante todo lo que le pasa, agrado o pena, honra o vergüenza, como una ancha montaña permanecen quietas dentro del viento. Este incommovible retiro es lo que más asemeja a los hombres a Dios. (...) Transporta a los hombres a la pureza, de aquí a la inmutabilidad [...] ¿Cuál es el objeto del puro retiro? Su objeto no es esto ni aquello; va a una pura nada, porque se abre al estado más excelso, en el cual Dios puede regirnos a su antojo”.²²³

Me resulta imposible no hacer una relación entre este texto y las palabras de **Serenidad**, conferencia dictada por Heidegger en 1955. En ella Heidegger dice que lo único que puede salvar al hombre de quedarse permanentemente en el pensar calculador -y con ello de perder su esencia- es la serenidad (*Gelassenheit*) y la apertura al Misterio. La respuesta al apremio del que escucha la resonancia del abandono del

²²² HEIDEGGER, Martin; **Conferencias y artículos**, *Construir, habitar, pensar*, Odós, Barcelona, 1994, p. 132.

²²³ ECKEHART, Meister. “Sermón del Retiro”, en **Qué es Metafísica**, Cruz del Sur, Santiago 1963, pp. 65 y 72.

ser en las **Contribuciones para la filosofía** es, en "*Serenidad*", la serenidad ante las cosas y la apertura al Misterio²²⁴.

A fines de la Edad Media, justo en el cambio de época, Ignacio de Loyola recomienda al ejercitante:

"Es menester hacernos indiferentes a todas las cosas criadas, en todo lo que es concedido a la libertad de nuestro libre albedrío y que no le está prohibido en tal manera que no queramos de nuestra parte más salud que enfermedad, riqueza que pobreza, honor que deshonor, vida larga que corta, y por consiguiente en todo lo demás; solamente deseando y eligiendo lo que más nos conduce para el fin que somos criados".²²⁵

Como ya dije en el capítulo II de este ensayo, la experiencia de la indiferencia de la que habla Ignacio en este párrafo hace referencia a dejarse conducir por la mano de Dios, del mismo modo como se conduce a un niño en sus primeras letras. En el texto de los **Ejercicios Espirituales**, Ignacio nos refiere a la profunda experiencia que significa abrirse a esta absoluta dependencia en total libertad. Depender sólo de Dios. En la indiferencia ignaciana se saca al hombre de su dependencia de los entes para fijar su mirada únicamente en el Creador. Se invita a mirar renovadamente, a dejarse inundar por esta experiencia fundante de transformación de la propia vida: su Amor infinito. Ignacio exhorta a vivir la indiferencia ante todas las cosas para que sólo Dios sea centro y que en Él se ordene todo. Las cosas, lo otros, cada acontecimiento adquiere con ello un nuevo brillo, color o textura.

Que el ser humano viva en la aceptación de sus límites, en la aceptación de su condición histórica, inmanente y mortal, no significa que tenga que negar o rehusar la posibilidad de otros modos de vida, capaces de lo imposible para los mortales. Que no sepamos si tienen o no correlato nuestros deseos, no significa que nos neguemos a darles cabida. Efectivamente, no sé nada de la Divinidad. La Divinidad en su realidad

²²⁴ Cfr. HEIDEGGER, *Serenidad*, Serval, 1994. Publicado por en el sitio "Heidegger en castellano" de Horacio Potel en <http://www.heideggeriana.com.ar/textos/serenidad.htm>.

²²⁵ DE LOYOLA, Ignacio, **Ejercicios Espirituales**, [23], *Principio y Fundamento*.

ontológica es apenas una conjetura y un deseo para mí. El encuentro con Lo Divino es imposible para un ente como yo, constituido ontológicamente en la posibilidad del no ser. Me explico. No hay en mi naturaleza nada que pueda tomar contacto con lo divino. Estoy hecha de finitud. Todo lo mío es límite. A propósito, se me viene a la memoria ese diálogo estremecedor que Juan Radrigán hace sostener a sus personajes, la Eva y el Huinca:

“HUINCA - [...] ¿es grande el mundo, ah?

EVA "-Puee ser, pero no pa nosotros no; nosotros le damos la güelta completa en un rato: te parai en Alonso Ovalle con San Diego, agarrai pa Nataniel, doblai por ahí hasta que llegai a Diez de Julio; por Diez de Julio te metís hasta San Diego, agarrai derecho, llegai a Alonso Ovalle otra vez, y ahí tenís la güelta al mundo.

HUINCA -Pero eso no es too el mundo po.

EVA -Puee ser. Pero es el mundo de nosotros... ¿Pa dónde más podís ir?”²²⁶

-“*Pa ninguna parte*” - le respondería yo a la triste Eva. Pero la conminaría a hacer el ejercicio, al menos hipotéticamente, de salir de su estrechura ontológica, pues por muy estrecha o angosta que sea nuestra existencia, siempre tenemos la posibilidad, en tanto posibilidad de cada cual, de aceptar Lo Divino como posibilidad, no de nuestro ser, sino de ser eso Otro: lo Divino en tanto que Divino.

Es indiscutible que yo no puedo ir al encuentro de lo que me trasciende por completo, pero puedo pensar que si hay Dios, y es Dios, aun cuando yo no pueda trascender mi inmanencia para ir a su encuentro, *Él sí puede venir a mi encuentro y calar mi ser*. Aceptar que estoy enclaustrada como esta Eva de Radrigán no me obliga a negar que pueda haber algo más allá de los límites que me cercan, aunque yo no pueda siquiera imaginar lo que habrá “más allá”. Como niños en gestación dentro del vientre de su madre, todo lo que podamos decir del más allá de los límites de nuestro continente no es más que una hipótesis. Pero no podemos negar que los esos estímulos que vienen del más allá de las fronteras del mundo, y nos impactan, nos

²²⁶ RADRIGÁN, Juan; **Hechos consumados. Teatro 11 obras**, *El loco y la triste*, LOM, Santiago de Chile, pp. 123-124

insinúan algo. De pronto sentimos que algo nos fuerza a no sabemos qué. Sólo inquietud, desasosiego y la necesidad de seguir esa fuerza. No tenemos categorías para comprender lo que está sucediendo. Sólo podemos dejarnos llevar por ella, y nacer, o morir, en el deseo de comprender qué significa.

Mi historia es la historia de alguien que acepta que va a morir. No es la cuestión de la inmortalidad la que me inquieta. Lo que me inquieta es que dentro de los límites de mi experiencia vital, interpreto mucho de lo que me pasa como anuncio de Dios. Desde los 30 años he vivido aceptándolo, pese al desconcierto que me produce. Ya lo he dicho. No puedo evitarlo. Cuando todo carece de sentido, cuando ya no veo salida alguna, súbitamente, todo fluye, todo se vuelve aceptación del otro, creatividad, esperanza o paz. Esta metamorfosis inaudita en la que, sin cambiar nada, todo cambia, es el indicador de Su Presencia para mí.

Ya lo dije antes, cuando me pregunto qué es lo que yo apporto en esta transformación, sólo descubro una disposición constante: *Estoy abierta a la ocurrencia imposible de lo Sagrado en mi historia.*

En esos breves instantes en los que Él viene a mi encuentro, me anuncia su Presencia como vida inaudita, inefable, inasible, sublime, terrible, plenificadora, continente, sobreabundante de gracia y consuelo. Cuando ocurre lo Sagrado, quisiera quedarme en el encuentro. Quisiera poder sostenerlo. Que mi sola disposición bastara para permanecer el Él. Como Pedro, Santiago y Juan, le pido al Señor que hagamos tienda para nosotros²²⁷; como María, quiero retenerlo, pero Él se rehúsa a ser retenido.²²⁸

Como todo en mi vivir, también el instante sagrado se desvanece. No logro mantener esta disposición en cada encuentro y en cada tarea que asumo. Es que a veces *una* tiende a olvidar que su esencia y el propósito de su vida es el *cuidado*. Pero aunque *una* lo olvide, eso no significa que *una* pueda sortear el *cuidado*, pues el *cuidado*

²²⁷ Cfr. Mc 9, 1-8

²²⁸ Cfr. Jn 20, 16-17

es su constitución existencial. Y *cuidar* en sentido existencial significa - sigo de la mano de Heidegger-

“salvar para su ser el ser.”²²⁹

Sólo quien puede cuidar, puede descuidar. El descuido es un modo del cuidado. En el descuido, en el olvido de nuestra esencia, podemos también olvidar que cuidar es darnos cuenta de algo y de que ese algo tiene su originalidad en su propio modo de ser, una diferencia que lo destaca de cualquier otro ente. Efectivamente puedo olvidar que soy un misterio para mí misma, que los demás, el universo y todo lo que me rodea se me escapa en su especificidad única. Porque *una* puede olvidar-se, *una* puede vivir en la caída niveladora de la existencia impropia.

¿Cómo sostener la disposición de apertura al Misterio cuando el Misterio sólo aparece en su ausencia? En su conferencia “*La cosa*” dictada en 1949, Heidegger se pregunta por la cosa en general:

“¿Cuándo y cómo llegan las cosas como cosas?”²³⁰

Yo pregunto por Dios: ¿Cuándo y cómo llega Lo Sagrado como Sagrado? La respuesta de Heidegger se confirma en mi experiencia:

“No llegan *por* las maquinaciones del hombre. Pero tampoco llegan *sin* la vigilancia atenta de los mortales. El primer paso hacia esta vigilancia atenta es el paso hacia atrás, saliendo del pensamiento que sólo representa, es decir, explica, y yendo hacia el pensamiento que rememora.”²³¹

Vigilancia atenta de los mortales. En el vigilar atento sólo hay eso, un deseo de sostenerse en la apertura al Misterio. Ninguna capacidad más que la de cuidar de lo Sagrado en tanto que Sagrado. Estar disponible para que lo Sagrado advenga. Es cierto que no basta la vigilia para que ocurra. Podemos vigilar toda la vida, y nunca

²²⁹ Cfr. HEIDEGGER, Martin; **Conferencias y artículos**, *Construir, habitar, pensar*, Odós, Barcelona, 1994, p. 132

²³⁰ HEIDEGGER, Martin; **Conferencias y artículos**, *La cosa*, Odós, Barcelona, 1994, p. 158.

²³¹ *Íbidem.*

ser testigos. Pero al menos esto nos queda. Y no es poco. Puedo volverme constantemente a esta disposición, a sabiendas de que ser vigilantes del Misterio está totalmente reñido con la voluntad de representación, de planeamiento, o el deseo de cálculo o control. En el Misterio nada puede ser aprehendido. Heidegger sugiere *rememorar*. Un pensamiento que rememora es un pensamiento que escucha, observa y deja que lo rememorado sea en el presente, aunque esté ausente. Podemos todavía dejar que Dios habite en nosotros, aunque sea anunciando su ausencia, como Dios.

c. La Medida del medir

Vuelvo al comienzo para retomar mi reporte biográfico. Al releerlo caigo en la cuenta de que todavía no abordo directamente a la reflexión sobre aquello que me tensiona gran parte del tiempo en el ejercicio de mi quehacer pedagógico. Siempre estoy en la inquietud por el sentido de la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza. Recojo algunos de los fragmentos de *“Relato autobiográfico ((Un día... sólo un día))”*:

*“Llego dos minutos tarde a clases y los muchachos del curso que debo atender, un cuarto medio muy ‘desnormalizado’ (¡Qué espanto de concepto, me enferma y, **de todos modos, lo uso...** Como si fuera anormal que un grupo de macho vigorosos se quede inmóvil ocho horas diarias!), están en el pasillo del segundo piso haciendo escándalo porque no quieren que les tomen la foto del curso con camisa y corbata.”*

*“Le pregunto qué es lo que ha aprendido en Filosofía. Me responde algo todavía más inquietante: ‘Nah, poh. Tengo un 2,3, Miss. Me mira amoroso. Como si fuera obvio. El solo hecho de haber sido calificado con una mala nota significa que no ha aprendido nada. Le recuerdo que la calificación no es más que un juicio relativo a mi estándar, no al suyo. Me quedo un momento con él para que descubra que sólo él sabe qué es lo que ha aprendido y todavía no ha sido medido por mí. Cuando me despido de él, ya más tranquilo, me pregunto qué hemos hecho mal. **Cómo permitimos que nuestros niños piensen que el sentido del aprender es tener buenas notas**”.*

“Los objetivos de enseñanza proyectados ni siquiera se insinuaron, y, sin embargo, en este ejercicio de mirarse, ella está aprendiendo de veras. Mientas ella se atreve - por

primera vez - a autoevaluarse, yo me pregunto qué criterios tengo yo misma para evaluarla y, todavía más, para calificarla”.

Es fácil descubrir que mi propia *prâxis* pedagógica es desafiada en todo momento por armonizar el anhelo de alcanzar el pensamiento meditativo sin abandonar el rigor estratégico del pensamiento calculador. Cálculo, planificación, medición estandarizada, formulación rigurosa de indicadores de logro, etcétera, están inscritos en nuestro imaginario docente como un mandato irrenunciable de profesionalismo. De hecho, hago mía la propuesta del **Marco para la buena enseñanza** en el que se nos exhorta a los profesores a profundizar en el saber propio de cada una de nuestras disciplinas, a ser cada vez mejores didactas, capaces de enseñar nuestro saber a todos nuestros estudiantes, y de evidenciar si los aprendizajes proyectados para ellos se están alcanzando y, del mismo modo, si nuestras prácticas se adecuan a dicho proyecto²³². Como didacta estoy convencida de que improvisar nuestras clases, proyectar arbitrariamente nuestros currícula y dispositivos de evaluación organizacionales y pedagógicos es una falta de respeto para con nuestros estudiantes y nosotros mismos. Sin embargo, me parece que nivelamos *improvisar* con actuar *espontáneamente*. Que nos demos unas cartografías no significa que nos identifiquemos con ellas, ni que por seguir las cartografías nos olvidemos de nosotros como aventureros y de esos territorios en los que deseamos aventurarnos a explorar.

Al calificar, evaluamos, al evaluar medimos. Vuelvo a Heidegger para preguntar con él cuál es la medida del medir en la Educación. Él propone en su ensayo *Poéticamente habita el hombre* preguntar antes por aquello en lo que se funda todo medir:

²³² Cfr. MINEDUC-CPEIP; **Marco para la buena Enseñanza**; Santiago de Chile, 2003, p. 7

“Se trata de prestar atención al acto fundamental del medir. Este acto consiste en empezar por tomar la medida con la cual habrá que medir en los demás casos”²³³

¿Cuál es la medida? Heidegger orienta todavía más mi pregunta:

“La esencia de la medida, al igual que la esencia del número, no es un *quantum*. Con números podemos calcular, pero no con la esencia del número.”²³⁴

Nuestro *ser comprensores del ser es nuestro modo de ser*. Como diría Derrida:

“El último parapeto del lenguaje es el sentido del ser”²³⁵

Todos nuestros paradigmas psicológicos, sociológicos, pedagógicos, didácticos, curriculares y organizacionales se *miden* por un deseo: el aprendizaje de los nuestros y nuestro propio aprendizaje. Porque no podemos abordar en simultáneo y de la misma manera la complejidad misma de nuestro ser -ser existencias situadas- nos enfrentamos al continuo desafío de aislar los componentes biológicos, psicológicos, sociológicos, tecnológicos y políticos que hagan posible optimizar nuestra enseñanza y nuestro aprendizaje. Surgen así lenguajes específicos, más o menos formales, que nos permiten aproximarnos desde distintas perspectivas a lo mismo. Todos - psicólogos del aprendizaje, psicopedagogos, orientadores, didactas de las distintas especialidades, curriculistas, antropólogos sociales, etcétera- buscamos responder a la pregunta por el saber qué y cómo enseñar, o saber cómo y qué aprender considerando las circunstancias existenciales e históricas que nos tocan.

No obstante, muchas veces olvidamos que estos lenguajes especializados -o ciencias y tecnologías de la educación- logran coherencia sólo cuando sostenemos el sentido ontológico que les da fundamento y los provee de sentido, sin ser él mismo nunca algo científico o técnico. Nuestros diversos lenguajes se quedan sin

²³³ HEIDEGGER, Martin; **Conferencias y artículos**, “Poéticamente habita el hombre”, Odós, Barcelona, 1994, p. 171.

²³⁴ HEIDEGGER, Martin; *idem*, p. 174

²³⁵ DERRIDA, Jacques; **La escritura y la diferencia**; Anthropos, Barcelona, 1989, p.76

Acontecimiento

Te vuelves texto trama tiempo y trasfondo
y me llenan de ojos las lágrimas de risa
devienes así de simple
sentido signo sigma y señal inesperados
en este instante fugitivo, fisgón de lo infinito
como si nada.

Únicamente hoy diré tus caligrafías,
sólo ahora las escribiré
y cuando vengas mañana a indagar en sus
trazos
verás cómo los amordaza y calla mi olvido
de puro cobarde
por no decir que voy vasta de vuelo
holgada en tu amor
desde mi nada hasta tu ser

Valentina
San José de Maipo, 22 de noviembre de 2009

Postular que el resultado en una prueba de selección múltiple, o una encuesta nos puede dar luces de lo que un existente humano ha aprendido en un cierto dominio estético, práctico, teórico o espiritual es análogo a postular que una marejada costera es lo que ha sido capturado por nuestra máquina fotográfica. Vuelve aquel muchacho a mi presencia. “¿Qué es lo que has aprendido en Filosofía. ‘Nah, poh. Tengo un 2,3, Miss”. Qué fracaso tremendo. Mío y de todos los que hemos convertido los espacios

fundamentos cuando olvidamos que el lenguaje es, en primer lugar, el lugar donde aprendemos el sentido del ser.

Humberto Maturana expresa de otro modo el sentido existencial del lenguaje:

“Lo central del fenómeno social humano es que se da en el lenguaje y lo central del lenguaje es que sólo en él se dan la reflexión y la autoconciencia. El lenguaje en un sentido antropológico es, por lo tanto, el origen de lo humano propiamente tal, a la vez que su caída y liberación... Así, el lenguaje da al ser humano su dimensión espiritual en la reflexión, tanto de la autoconciencia como de la conciencia del otro”²³⁶.

No puede ser otra la medida de nuestro medir. *Aprender es aprender el sentido del ser*. Me parece ya haber mostrado que el aprender es un componente existencial de nuestra contextura ontológica. Y que los seres humanos no somos nunca un caso entre otros casos.

²³⁶ MATURANA, Humberto; **Transformación en la convivencia**, Dolmen, Santiago de Chile, 1999, p. 34.

escolares y universitarios en espacios de medición cuantitativa. Poco tiempo después de aquel episodio pudimos nuevamente encontrarnos él y yo en torno a un café.

A poco indagar en sus apropiaciones de sentido brotó el testimonio de otros aprendizajes insospechados por mí, surgió lo que ni mi prueba estandarizada, ni mi pauta de cotejo pudieron medir: La toma de conciencia respecto de su relación con el conocimiento, con los demás, consigo mismo. Ahora era capaz de dejarse seducir por asignaturas en las que antes creía no poder encontrar nada, había adquirido el gusto por preguntar o “torturar” -como dijo él- a sus profesores de química, de matemáticas, de microeconomía y de educación física sobre sus concepciones fundamentales respecto de aquello que enseñaban en sus asignaturas. Gozaba descubriendo que tanto sus profesores, como sus compañeros más aventajados, como él mismo, estaban inseguros respecto de su saber. Y ya no sentía angustia. Había aprendido a vivir aceptando que no tiene por qué tener todo claro todo el tiempo. “Además ya le *caché* la mano a *usté*, Miss” – me miraba ladino- “*Caché* que *usté* quiere que yo *cache* cómo y qué piensa el otro, *pa'* que *después* yo le diga lo que yo pienso de eso, *pa'* que mi cerebro dé sus propios jugos”. Le hice ver que era evidente que había captado el “juego”, su calificación en Filosofía era ahora de un 5.8. Y nos reímos a carcajadas. Cuando nos despedimos me gritó desde el pasillo de la biblioteca del Colegio: “*Oiga*, Miss, ¿*Por qué* no me dijo antes que para hacer filosofía y matemáticas hay que puro reírse de uno mismo?”

El nuestro no fue un encuentro improvisado, pero tampoco un encuentro obligado o controlado técnicamente. Nuestro encuentro fue pura gracia. Que otro ser humano se nos ofrezca en su ser más íntimo, pudiendo no hacerlo, es siempre un regalo ante el cual sólo podemos agradecer. Porque haga lo que haga, no puedo obligar al otro a dárseme íntimamente. El otro me opone siempre una resistencia, su propio ser.

“En la contextura del mundo, él no es casi nada. Pero puede oponerme una lucha, [...] no una fuerza más grande, sino la trascendencia misma de su ser [...], el infinito de su trascendencia. Este infinito, [...] se nos resiste ya en su rostro, es

su rostro, es la **expresión** original, es la primera palabra: 'No cometerás asesinato'. [...] Hay ahí una relación no con una resistencia muy grande, sino con algo absolutamente Otro: la resistencia de lo que no tiene resistencia -la resistencia ética-." ²³⁷

Dar gracias y agradecer tienen un mismo origen etimológico. "Charis" es regalo y "eucharisteo" es agradecer. Me regalo y se me regalan, me agradecen y agradezco lo que no puede comprarse o calcularse, lo *gratuito*. No hay obligación en la mutua donación. Ambos podíamos actuar desde el *uno* que cada cual es, con sus máscaras y juegos de manipulación, pero *decidimos encontrarnos y regalarnos el uno al otro*.

Efectivamente en mi perfil de desempeño docente está el deber de asistir a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sus calificaciones no eran buenas. Me había propuesto conversar con él y darle ciertas pistas para mejorar su comprensión lectora y profundizar en esa angustia de la que me había hablado. Sin embargo, aunque no hubo en nuestro diálogo ninguna explicitación de estos propósitos, su "rendimiento" mejoró, y él mismo atribuyó su mejoría a nuestro primer encuentro.

Siempre me conmueve. Cada vez que supedito la consecución de las metas específicas de mi enseñanza al servicio del sentido y el encuentro, todas las demás metas se alcanzan o relativizan. Nunca soy más rigurosa, precisa, efectiva y "exitosa" que cuando dejo de controlar y doy paso a la espontaneidad del encuentro.

Otra vez necesito distinguir conceptos. *Improvisación, control y espontaneidad*. Echo mano de la etimología de estas palabras para rescatar su sentido originario. *Improviso*, en latín, es lo *imprevisto*, lo *inesperado*. Evidentemente yo esperaba este encuentro, de hecho lo propuse y puse los medios para que se llevara a cabo. Por su parte, *control* proviene de la expresión francesa *contrôle* que significa *verificar, auditar, dominar*. Y, por último, *sponte* - del que deriva *espontaneidad*- es un adverbio latino

²³⁷ LEVINAS, Emmanuel; **Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad**, Sígueme, Salamanca, 1995, p. 212.

que significa *voluntariamente* o *por propio impulso*. No existe algo más alejado de lo voluntario que lo controlado. Como profesora puedo controlar el lugar de nuestro encuentro con mis estudiantes, puedo preparar los temas que abordaremos en ese encuentro, idear las estrategias de enseñanza que les ofreceré, y diseñar modos de evaluación que utilizaré, en fin, todos los dispositivos técnicos y materiales que requiera, pero nunca podré controlar que mi encuentro con alguno de ellos se produzca *en tanto que encuentro*. El encuentro íntimo, abierto, genuino entre dos existentes humanos se funda en la espontaneidad de nuestro coestar en lo abierto del sentido. Al Habitar, al cohabitar y al convivir los circunscribí, con Heidegger, -en el capítulo II de este ensayo- como expresiones de la *solicitud* y no de la *ocupación*. Me *ocupo* de los utensilios, de los medios didácticos, de las mediciones, de la organización curricular, sí, pero siempre *solícita*, en la expectación de que aquel ser humano libre para quien he dispuesto todo este repertorio, me acoja, me elija... *Si es que él lo desea*. Aquel con el que me encuentro en la *solicitud* espontánea no es un ente intramundano cuyo sentido pueda ser comprendido en relación con otro ente, el ser humano no es un medio susceptible de dominio o supervisión. El pizarrón se explica por el plumón; el plumón, por mi deseo de fijar el hilo conductor de las ideas y problemas abordados en la clase; la clase, por el aprendizaje de cada uno de nosotros ¿Y nosotros? ¿Por qué nos explicamos nosotros? Ya no hay un referente o criterio que nos explique a nosotros dentro del dispositivo, porque el dispositivo ha sido creado para nosotros. Somos su fundamento. Otra vez recurro a Heidegger:

“Cuál sea la condición respectiva de un ente a la mano, se determina siempre desde la totalidad respeccional.[...] Pero la totalidad respeccional misma remonta, en último término, a un para qué que ya no tiene ninguna condición respectiva más, que no es un ente en el modo de ser de lo a la mano dentro del mundo, sino un ente cuyo ser tiene el carácter del estar en el mundo y a cuya constitución de ser le pertenece la mundaneidad misma.”²³⁸

²³⁸ HEIDEGGER, Martin; *Ser y tiempo*, §18, pp. 110-111.

Pero normalmente lo olvidamos. La mundaneidad del mundo nos pertenece y lo olvidamos. *Uno* lo olvida. Y *uno* se identifica con aquello a lo que mira. Al olvidar nuestra incondicionalidad respectiva nos transformamos en objetos, dispositivos o recursos técnicos o cósicos. Y podemos entonces invocar necesidades como “los formamos para la patria” o “nuestro ideario vale más que ninguno de nosotros” o “necesitamos recursos humanos calificados para mejorar la producción”. Ya abordé esta tergiversación de nuestro ser en el capítulo II, y, sostuve en los acápites anteriores de este mismo capítulo el modo como he podido devolverle a los demás y a mi misma su esencia: Un disponernos en todo momento a dejarnos alcanzar por el misterio del otro o de nosotros mismos. Heidegger denomina a la actitud que permite este dejarse alcanzar por el misterio un *percibir concentrado*. Percibir concentrado que no tiene nada que ver con proyecciones algorítmicas o aseguramientos técnicos. Es un escuchar que no es otra cosa que escuchar. Un escuchar lo que no se deja objetivar en un medir óptico.

“Esto acontece en un tomar que nunca arrebatada para sí la medida sino que la toma de un percibir concentrado que no es otra cosa que un estar a la escucha.”²³⁹

Vuelvo a leer mi “*Relato autobiográfico ((Un día... sólo un día))*”:

“Los desafío con preguntas, les desordeno el pelo, los contacto, hay aprendizaje, siento que son seres luminosos, abiertos al futuro. Provoco el orgullo de lo que andan más flojos. Descubro que, mágicamente, el curso está trabajando interesado y me siento contenta.”

Me doy cuenta, emocionada, que *está ahí*. *El escuchar está ahí*. Que sostengo nuestro encuentro a pesar de mis impedimentos. He dicho antes, con Agamben, que somos capaces de magia. Que, como profesora, soy capaz de magia.

²³⁹ HEIDEGGER, Martin; **Conferencias y artículos**, “*Poéticamente habita el hombre*”, Odós, Barcelona, 1994, p. 172

¿Cómo lo hago? *Simplemente* (me río mientras escribo *simplemente*)... Diseño mis clases con diligencia y rigor, escojo algún medio didáctico que pueda servir de *pretexto* para el *texto* que escribiremos *en conjunto*. Confío en mi saber y en mi capacidad de conectarlo que el saber que mis estudiantes traen. Antes de entrar a la clase hago un breve repaso mental de las metas conceptuales, cognitivas y actitudinales que ofreceré a los muchachos y evoco la sesión anterior para *historizarnos el colectivo que somos*. Al entrar, me encomiendo al Señor en complicidad con el Padre Hurtado. Como ya he aprendido que *una siempre quiere escapar de sí misma y de los demás*, me obligo a escuchar con todo mi ser nuestro ser. Escojo percibir nuestros cuerpos antes que nuestro hablar. Tomo contacto conmigo misma y con ellos, sin autoengaños, sin componendas. Algunas veces lo digo -o decimos- a voz en cuello, otras en silencio. Los acaricio, los saludo (he aprendido que el tacto es mi manera privilegiada de entrar en contacto con ellos y conmigo misma) y, mientras lo hago, voy acogiendo todo lo que traemos hoy: “Bienvenida tu rabia contra el sistema”, “bienvenido mi cansancio”, “bienvenida tu euforia porque ella te dijo que iría contigo a la fiesta”, “bienvenido tu aburrimiento”, “bienvenido mi querer controlarlo todo”, “bienvenida nuestra incertidumbre”, “bienvenida la luz que nos envuelve” “bienvenidos todos nuestros adormecimientos”, “bienvenido también tu oposicionismo desafiante”.

El espacio es otro elemento fundamental que siempre considero. No comienzo las clases hasta que nos encontremos unos frente a otros en *círculo*. Busco con ello algo análogo a lo que busca la comunidad mapuche en la celebración de su Nguillatún en torno al rewe, o la comunidad católica en la celebración de su Eucaristía en torno al altar. La consigna es que nadie tenga adelante una espalda, que todos podamos mirarnos a los ojos. Cuando los pupitres están empotrados en el suelo e impiden el contacto, salgo de la sala con el grupo, o les pido que nos sentemos en el suelo. Por mínimo e insignificante que pueda parecer, el sólo hecho de modificar en algo el mobiliario, la luminosidad o la ventilación de la sala, hace posible alterar el espacio

para marcar la apertura de este espacio nuestro: ésta clase, ésta conversación, ésta situación. Estando ya en contacto con el grupo, me dispongo a perderlo todo menos el sentido... Me dispongo en el *desasimiento atento y solícito*. Acepto que *puedo ser testigo en todo momento y circunstancia* de la sorpresa de lo inaudito. Suspendo el juicio respecto de todas mis certezas, salvo una: Quiero escuchar y puedo escuchar con todo el ser el advenimiento del ser, pese a todos mis impedimentos.

“Descubro que, mágicamente, el curso está trabajando interesado y me siento contenta. Y también conciente de que el esfuerzo emocional que he hecho para seducirlos me ha dejado nuevamente agotada. Me enojo conmigo misma por no aprender a “entrar” y “salir” de cada situación sin sentirme afectada”.

Me dejo encontrar o no encontrar por el Misterio, a sabiendas de que no lo puedo provocar, que nada depende de mí y que yo no soy más que un catalizador de Aquello que me trasciende. Cada vez que vuelve *una*, me acuerdo que soy deseo de vínculo y apertura al Misterio. La novedad que trae consigo el Misterio no es un repertorio de palabras, gestos, actuaciones o temples anímicos que por sí mismo sea susceptible de ser reproducido o enseñado con prescripciones. Como mujer abierta al Misterio sé que no puedo forzar al Misterio, pero sí puedo sostenerme en su antesala que es, como decía, la medida de todo lo que hago.

“El aparecer del dios por medio del cielo consiste en un desvelar que deja ver aquello que se oculta pero no lo deja ver intentando arrancar lo oculto de su estado de ocultamiento sino sólo cobijando lo oculto en su ocultarse. De este modo el dios desconocido aparece como el desconocido por medio de la revelabilidad del cielo. Este aparecer es la medida con la que el hombre se mide”²⁴⁰

Somos *mundaneidad*. Habitamos en el cielo de la inteligibilidad y la tierra de lo absoluto indeterminado, como mortales. Eso es existir y, en tanto tal, digo, con Derrida:

²⁴⁰ HEIDEGGER, Martin; **Conferencias y artículos**, *“Poéticamente habita el hombre”*, Odós, Barcelona, 1994, p. 172

“Sólo el juego del mundo permite *pensar [o disponerse a encontrar] la esencia de Dios*”²⁴¹.

Quiero insistir en este capítulo en que *no postulo una pedagogía mística que abandone sus repertorios metodológicos y técnicos, ni su saber específico*. No se trata de una apertura contemplativa en la inacción o el *laissez faire, laissez passer*. La pedagogía es un arte sumamente exigente. Necesitamos investigar cada día, actualizarnos en nuestra disciplina y, además, ser capaces de allegar, traducir y significar nuestros lenguajes para que puedan ser comprendidos y apropiados por muchachos y muchachas con necesidades propias, según sus momentos de desarrollo psicológico y sus contextos sociales *sui generis*. Nuestra expertiz disciplinaria y didáctica es una exigencia ineludible, por cierto, pero no la única. Necesitamos volver una y otra vez a nuestro centro existencial, volver una y otra vez a disponernos para lo humano. El único modo que conozco de conectarnos con la libertad, el sentido y lo Sagrado es, justamente, sostenernos perseverantes en lo abierto de una disposición afectiva y una resolución existencial. No podemos renunciar a darnos unos dispositivos, pero no podemos confundir los dispositivos con aquello para lo que fueron creados. Como en el teatro²⁴². En la espontaneidad teatral no desaparecen el escenario, ni los roles, ni el guión. Los actores se apropian de los espacios, del texto y sus personajes, sin perder un ápice de su peculiaridad individual. El fin de la representación teatral es el goce mismo de los actores y los auditores, todos los andamiajes se ponen a su disposición y cada interpretación y puesta en escena es siempre nueva. Aunque hayamos visto mil veces la misma obra, nunca ha sido en realidad la misma. Si nos parece que una

²⁴¹ DERRIDA, Jacques; *La escritura y la diferencia*; Anthropos, Barcelona, 1989, p. 144 Los corchetes son míos.

²⁴² Alguna vez tuve la fortuna de encontrarme con la integración que hicieron entre terapia y teatro Fritz Perls y Jacob Levy Moreno. Puede resultar interesante para Usted adentrarse en la teoría de la espontaneidad de Levy Moreno, Cfr. LEVY MORENO, Jacob; **Psicodrama**, Sección IV, "Una teoría de la espontaneidad para el desarrollo Infantil, Horme, buenos Aires, 1972.

versión de determinada obra de teatro es mala es porque el actor no estaba compenetrado, porque no actuaba *espontáneamente*. Análogamente, en nuestro convivir pedagógico, aunque nos encontremos situados en contextos con regulación definida, nos podemos apropiar *espontáneamente* de los escenarios –el laboratorio, el gimnasio, la sala de clases- , de los guiones –el repertorio de saberes, actitudes y destrezas que nos llevan a conseguir los aprendizajes proyectados en cada asignatura o plan de formación escolar- y de los roles de cada cual – estudiante, profesor, director, orientador, coordinador de ciclo o apoderado- sin renunciar a nosotros mismos, a nuestro ser existencialmente quienes se encuentran en todo momento abiertos al sentido del ser. Enfrentar nuestras relaciones desde la espontaneidad no es renunciar a la orgánica, el rigor, el orden, o las metas. Es simplemente devolverle a esa estructura o dispositivo organizacional su carácter relativo o respeccional: Ha sido creado para un ser libre. Hannah Arendt dice que

“si los hombres quieren ser libres, deben renunciar precisamente a la soberanía²⁴³

Pienso que son juntamente la libertad y la impredecibilidad del encuentro con el otro los que nos aproblemán. El otro no es nunca controlable, ni en su ser ni en su querer ser. Detrás de la compulsión por la medida y el control escondemos nuestro constitutivo ser problemáticos para nosotros mismos y los demás. Mi existencia y la de mis estudiantes, mis jefes, mis colegas se vuelven problema porque nuestro ser es finitud, pura posibilidad de no ser, y resolución, decisión de ser o no ser en la *solicitud*. Sostenernos unos a otros en nuestro ser en tanto el ser que somos, es algo que no podemos simular. Simplemente estamos o no estamos conectados con nuestra esencia. Efectivamente tenemos que levantar edificios y gimnasios, patios y jardines. Tenemos que suministrarlos el alimento y los materiales que nos sostienen en la

²⁴³ ARENDT, Hannah; **Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política, Qué es la libertad**, Península, Barcelona, 1996, p. 177.

vida, tenemos que proveernos de estructuras de organización para regular nuestro convivir. Construir edificios, instituciones, tecnologías y normativas es imprescindible, pero tenemos antes que construirnos *ese* estar que nos dé la medida de todos nuestros afanes. El estar en lo abierto del ser es la medida de todo medir, el presupuesto de todos nuestros presupuestos.

En *Poéticamente habita el hombre* de Heidegger, la apertura al misterio, al dejar justamente que el habitar sea habitar, se vuelve *poetizar*:

“el poetizar es lo que antes que nada deja al habitar ser un habitar. Poetizar es propiamente dejar habitar. Ahora bien, ¿por qué medio llegamos a tener un habitáculo? Por medio del edificar. Poetizar, como dejar habitar, es un construir”²⁴⁴.

Y agrega un poco más adelante:

“El habitar acontece sólo si el poetizar acaece propiamente y esencia, y si lo hace en el modo cuya esencia ya presentimos, es decir, en la toma-de-medida para todo medir. Ella es lo que es propiamente el medir, no un mero sacar la medida con los módulos ya dispuestos para la confección de planos. Por esto el poetizar no es ningún construir en el sentido de levantar edificios y equiparlos. Pero el poetizar, en tanto que el propio sacar la medida de la dimensión del habitar, es el construir inaugural. El poetizar es lo primero que deja entrar el habitar del hombre en su esencia. El poetizar es el originario dejar habitar.”

Estos últimos textos de Heidegger que he citado me sobrecogen. No sé si tengo que decir algo más después de haberlos transcrito. Agradezco profundamente haberme encontrado con ellos. Es que creo que me permiten anudar los propósitos declarados de este ensayo doctoral. La ligadura conceptual que se nos ofrece en ellos hace posible interpretar el habitar de la Educación como apertura al Misterio, una apertura que no es ni científica, ni técnica, sino artística –o poética, para ser más precisa. Y la *didáctica*, así, deviene *arti-ficio*, un *factum* artístico, que se decanta ahora

²⁴⁴ HEIDEGGER, Martin; **Conferencias y artículos**, “*Poéticamente habita el hombre*”, Odós, Barcelona, 1994, p. 165

como gesto concreto de una *pedagogía* trazándose a la escucha atenta del logos (*sentido y palabra*) inspirado en este construir inaugural.

Me parece estar escuchando el grito de Pessoa en *Mi patria*:

“La lengua que utilizo no es ni nunca fue mi patria.
Ninguna lengua engañosa es la patria.
Sólo sirve para que yo celebre mi grande y pobre patria muda,
mi patria disentérica y desdentada, sin gramática y sin diccionario,
mi patria sin lengua y sin palabras”²⁴⁵.

Lo tergi-verso para decir lo mío:

*Mi patria no es mi arraigo
Ni ginegogía, ni andragogía, ni pedagogía;
¡Lo que quiere y no tiene mi tierra es una Logogogía!
Porque somos los que pueden y no quieren palabrearse
en el callado sentido del ser.*

*Valentina Carrozzi Reyes,
En Bellas Artes, Santiago de Chile, Primavera de 2011*

²⁴⁵ PESSOA, Fernando; **Plenilunio**, *Mi patria*.

Apartados

Apartado 1. Relato autobiográfico ((Un día... sólo un día))

*“Evoco un día de mi vida... Quiero intentar describirlo sin suprimir nada. Aquí y ahora me detengo, dejo de lado el artículo de Bloom que estaba repasando para dar mi clase mañana en la universidad sobre pensamiento crítico y renuncio a lo que más deseo en este momento, que es seguir aprendiendo a interpretar los arcanos del Tarot con el **Curso práctico de Tarot** de Jimena Fernández Pinto, un libro maravilloso que compré a sabiendas de que “no debería” leerlo con tanto trabajo académico pendiente. Detengo todo y traigo a la memoria el día de hoy:*

5:00 am. Me duele la cabeza. Anoche me acosté pasado las 12:00 editando el capítulo XVI de mi novela. Escribirla me absorbe por completo. Me he levantado temprano a corregir los ensayos pendientes del Electivo de Teoría del Conocimiento de 3º medio que tengo que entregar hoy. El reglamento interno del Colegio me da dos semanas para devolver a los muchachos sus pruebas corregidas y hoy se vence el plazo. Tengo frío. Qué ganas de dormir un poco más. Fumo y tomo un café con leche.

6:00. Reviso el correo y encuentro el mail del Jefe del Equipo Técnico Pedagógico (ETP) recordándonos a los Jefes de Sector la reunión del viernes próximo. Hay que entregar antes de la reunión el resultado del estudio. Tomo conciencia de que no he terminado con el Análisis de contenidos del programa de “Comprensión del Medio” de primer ciclo básico. Como Jefa del Sector de Filosofía, el Jefe de ETP me ha encomendado el análisis de esos planes y programas porque a mí sólo me tocó el análisis de los dos niveles correspondientes a mi asignatura en 3º y 4º medio. Mientras me meto al baño pienso que tengo que volver a decirle que no tiene sentido el trabajo que hacemos. Las categorías de análisis son reduccionistas. “Declaración”, “Aplicación” y “Generación”. Si al menos hubiéramos recogido la taxonomía de Bloom revisada por Anderson completa.

Mezclamos peras con manzanas. Además, sólo nos hacemos cargo de conocimientos y habilidades cognitivas. No incluimos en nuestro análisis los objetivos actitudinales declarados explícitamente en el currículo y los planes de clases de los profesores. Tengo la sensación de estar haciendo un trabajo que no nos dará una visión integradora de lo que hacemos en las salas de clases. Me dan ganas de hablar con mi jefe sobre la necesidad de unir lo que hemos fragmentado y se me vienen a la memoria dos axiomas enunciados por Morín: el pensamiento complejo busca dar cuenta de las articulaciones de los dominios fragmentados por el pensamiento simplificador, pero a sabiendas de que la omnisciencia es imposible. Sin embargo, sé lo que mi jefe me dirá: que el esfuerzo de analizar las planificaciones e instrumentos de evaluación en toda su complejidad significaría invertir horas de trabajo que los jefes de área no tenemos. Así y todo, tengo que hacer ese análisis. Me tranquilizo porque cuento esta mañana con una ventana de una hora y media para terminar el trabajo “dignamente”.

6:30 Ya me he bañado y vestido. Preparo el desayuno de mi pequeño. Colación, el libro de tareas, la agenda firmada. Limpiar las zapatillas blancas que están muy sucias. No olvidar poner el sobre con la plata para los materiales que pidió la tía. Otra vez me quejo de la rutina y me siento culpable de no agradecerla. Me tomo un paracetamol para el dolor de cabeza.

6:50. Descubro que ella no llegó anoche. No recuerdo si me dijo que pasaría la noche en casa de los abuelos de su pololo. La llamo. El corazón me late a mil por hora. Su celular no contesta.

7:00. Levanto al niño. Le canto y doy besos en la panza porque le cuesta despertar. Se toma su mamadera. Me pregunto hasta qué punto es cierto que es malo darle mamadera por la mañana a un niño de cinco años ¿No lo estaré malcriando? Lo visto todavía adormilado y nos lavamos juntos las manos, la cara y los dientes mientras jugamos a lanzar en el centro del desagüe en agua del enjuague. Cuando lo quiero peinar me dice que no. “Yo solito, mamá”. No quiero traspasarle mi ansiedad y lo dejo ensayando su peinado ante el tocador de mi pieza mientras vuelvo a llamar al celular de mi hija. Mi marido sigue en el baño y le grito que quiero llegar al Colegio a las 7:30 para ir a Misa.

“Sí, sí. 5 minutos”. Siento la rabia en el esófago. Siempre que dice “5 minutos”, resultan 20. Llamo nuevamente a mi hija. Por fin contesta. Me pregunto si está bien que se quede en casa de su pololo. No me gusta que lo haga. Pero no sé si es porque de verdad es incorrecto, o porque estoy chapada a la antigua. Mal que mal su edad yo ya estaba casada. Es una mujer adulta. Me doy cuenta que si sigo pensando en ello me voy a angustiar. Sólo le pregunto si ha tomado su medicamento y a qué hora nos veremos.

*7:25. Esperamos 10 minutos a mi marido con las mochilas puestas y enfundados en nuestras parkas y bufandas. Aprovecho el tiempo para echar a lavar ropa en la lavadora y ordenar un poco mi dormitorio. No quiero alterarme, pero no puedo evitar mi enojo. Todos los días es lo mismo. Todos los días llegamos tarde porque mi marido se demora en el baño y considera que “eso de la Misa es una lesera”. Me pregunto qué hago con él. Recuerdo el ejercicio de respiración profunda propuesto por Alexander Lowen en su **Bioenergética**. Respiro profundo dos o tres veces. No haré un escándalo otra vez, mi hijo necesita tranquilidad. Yo la necesito. Enciendo otro cigarrillo compulsivamente.*

7:35. Me bajo del auto corriendo. Llego nuevamente tarde a Misa. Apenas me despido. Lo detesto otra vez. Beso al niño que hoy no quiere acompañarme a la capilla porque prefiere quedarse jugando en el patio con sus compañeros. Me contenta saberlo feliz en el colegio. Entro en la capilla y me persigno. Matías, mi alumno nuevo, me hace señas para que me siente a su lado. Yo quisiera estar sola frente al Sagrario. Pero Matías sonríe. Agradezco su sonrisa y me quedo a su lado intentando no escuchar las palabras el sacerdote que comenta el Evangelio. Estoy molesta con él. Es el rector y no enfrenta los conflictos de frente. Hace días que me prometió hablar con el capellán de mi curso y resolver sus problemas. Mientras celebra, él evade mi mirada y yo la suya. Nos queremos mucho pero no nos toleramos en estos días, nuestros estilos de relación son tan distintos. Necesito silencio y ponerme en tu presencia del Señor. Hace días que vengo entrando a Misa sin devoción y la necesito tanto. No quiero juzgarme. No quiero juzgar a nadie. Sólo encontrarme con tu abrazo, Señor. Sé que estás ahí. “Señor, no soy digna de que entres en mi casa, pero un palabra tuya bastará para sanarme”. Estoy nerviosa. Espero que alcance a comulgar antes de que toque el timbre. Comulgo y pienso que es insólito

correr por el medio del patio a marcar tarjeta con la Hostia en mi boca. Pero me siento agradecida, puedo partir el día con Él corriendo conmigo por el patio. Al entrar a la sala de profesores reviso el horario y busco la Biblia. Otra vez la dejé olvidada en alguna parte. Tengo 20 minutos para hacer oración con mi curso y no quiero improvisar. Me imagino qué pasaría si entrara y les dijera “no sé muchachos si esta mañana tengo fe en nuestra Iglesia”. Me duele mi distancia con la Iglesia jerárquica, pero no quiero que ellos la noten y pueda yo ser motivo de escándalo para ellos.

7.55. Suena el timbre. Encuentro en mi casillero una nota del coordinador del Equipo de Formación de la Media pidiéndome que motive a los muchachos de mi jefatura a participar en la 2ª jornada de Confirmación. Que les haga ver el sentido profundo del Sacramento en su doble dimensión: fe en Jesucristo en la adhesión a la Iglesia Católica Apostólica Romana. Mi corazón se acelera a mil. Mientras subo las escaleras y saludo a los muchachos de otros cursos, le pido al Señor que me ayude a hablarles a los muchachos de mi curso con coherencia y convicción desde mi corazón en sequedad. Esta mañana vengo cansada, y quisiera estar en otro lado. Dejo mi cartera sobre el pupitre y los saludo uno a uno. La energía y la alegría me llegan como gracia. Puedo conectarme con cada uno en el abrazo. Mario está echado sobre su mesa durmiendo. Nuevamente le recuerdo lo importante de no chatear hasta la madrugada. Gastón trajo el certificado del psiquiatra, veremos cómo lo hacemos para que los profesores de asignatura le tomen las pruebas según sus posibilidades. Le explico que los antidepresivos tardarán un tiempo en hacer efecto y que mucho de su recuperación depende de él. Julio no se da por enterado de que con dos ramos rojos está repitiendo, ríe y me abraza, que no me preocupe, que tiene todo bajo control. Manuel no quiere cortarse el pelo y esconde su aro debajo del gorro, nuevamente no trajo su carta de compromiso firmada. Lo mando a la oficina de Normalización. No quiero entraparme con él en otra discusión, pero necesita límites. Pablo no quiere saludarme porque le dije a sus padres que no ha cumplido sus metas de estudio y lo han dejado sin permiso para jugar este fin de semana en la final de básquetbol. Sebastián me dice que necesita “una entrevista urgente porque mis papás no me aceptarán nunca y me quiero ir de la casa”. Busco mi agenda. No podré hacer el

análisis de contenidos en las horitas libres. Esto es más importante. Nicolás está nuevamente solo en un rincón con cara de malas pulgas. No he logrado que se integre a sus compañeros ni que me acepte. Me siento culpable. No debiera sentir resentimiento contra un niño de 16 años que me resulta antipático. Pero lo siento. No hay ningún adulto en el colegio que haya podido acompañarlo. Dice que sólo viene al colegio a estudiar. Me digo a mí misma que él es la víctima y no el victimario. Mientras lo saludo cordial, pienso en lo difícil que es amar cuando nos hacen daño. 33 abrazos. 33 encuentros. Ellos conversan entre sí, se saludan. Comparten los ejercicios de química, los resúmenes de literatura y los mp4 de sus celulares. Les cuesta hacer silencio cuando los llamo a la oración. El Director de ciclo se pasea por el pasillo para ver si los muchachos están normalizados y los profesores jefes aprovechamos el tiempo de animación. “En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo”. Leemos la Bienaventuranzas. Quiero hablarles de la alegría del seguimiento, del desafío de apropiarnos del proyecto de Jesús, pero en 10 minutos tendrán la prueba de química y luego la prueba del libro de literatura que muy pocos alcanzaron a leer. Aunque me miran atentos, sé que sólo unos seis o siete están orando conmigo. Los demás divagan o intentan que yo no descubra que leen sus apuntes. Me detengo y les hago ver que me ha dado cuenta. “Pero, Miss, estamos chatos. Hoy tenemos tres pruebas y más encima nos obligan a rezar”. Endurezco mi mirada. Dejan sus apuntes y me escuchan porque no les queda otra posibilidad.

*8:15. Suena el timbre otra vez. Tengo ganas de fumar pero no puedo. La nueva ley antitabaco nos impide fumar dentro del Colegio. Odio este vicio. Voy a uno de los terceros medios. Psicología. Estamos terminando la unidad de “Afectividad”. Hago una síntesis de los conceptos fundamentales del cap. VIII de **Ontología del lenguaje** de Rafael Echeverría, “Emociones y estados de ánimo”, porque la prueba será la próxima semana. El lenguaje es acción. Los juicios hablan de nosotros mismos y no del mundo. Si la emoción varía es porque hemos juzgado que nuestras expectativas han variado. El juicio gatilla la emoción, no las cosas. Les pido que apliquemos lo que estamos estudiando en nuestra experiencia cotidiana. Surge la angustia de un muchacho que quiere estudiar teatro pero sus padres quieren que sea ingeniero. Le han dicho que no le*

pagarán una carrera para que sea artista. Será el primer profesional de su familia y no puede defraudarlos. No pagan \$190.000 mensuales en el colegio para que estudie teatro y sea un “don nadie”. Les he enseñado lo importante que es declarar los quiebres, y me pregunto si podré contener la emoción que lo invade. Sus compañeros escuchan en silencio respetuoso. Le hablo de las conversaciones para posibles conversaciones. De hacer un análisis de juicios subyacentes, de diseñar su propia transformación. Terminó la clase agradecida pero agotada. A la salida, un muchacho, que ha estado en silencio pero completamente comprometido con la clase, me pregunta si puede almorzar conmigo porque tiene que contarme algo que no le ha contado a nadie. Nuevamente pienso que no tendré tiempo para hacer el Análisis de contenidos de “Comprensión del medio”. Le pregunto si puede esperar y me dice que no.

9:45. Corro a la sala de profesores a buscar un café y un sándwich. Apenas saludo a la centena de profesores y administrativos que comparten el desayuno. No quiero hablar con nadie. Necesito procesar en silencio lo que ha pasado en la clase y pienso en el profundo sentido ético que tiene gatillar procesos en los muchachos y hacerse responsable de ello. Quiero fumarme un cigarrillo en paz y necesito escapar del encierro. Los muros del colegio me saben a cárcel. Tengo 20 minutos para descansar y conectarme, además, con la clase de ética aristotélica que me toca dar en unos minutos a un cuarto medio. En el pasillo, mientras camino hacia la entrada, me saludan varios colegas y alumnos. Me siento querida pero incapaz de corresponder a cada uno con intensidad. Nuevamente recuerdo a mi hija y su situación. A mi marido y nuestro silencio. Y mis clases de la tarde en la universidad. Tengo que prepararlas con rigor y creatividad. Estoy haciendo un doctorado de Educación transformacional y quiero que el Taller de Currículo y enseñanza de la Filosofía, el curso que estoy dando en la universidad tenga sentido para estos muchachos que se preparan para ser profesores. Ya en la calle, me encuentro con mis colegas fumadores. Leo el cansancio en sus cuerpos. La presidenta del sindicato me busca. Somos amigas íntimas y no puedo negarle mi ayuda. La Central Unitaria de Trabajadores (CUT) ha llamado a una movilización nacional y los trabajadores del Colegio no nos damos por enterados. En 15 minutos tenemos que idear una estrategia

para convocar, al menos, a una toma de conciencia. Ambas tenemos que dar clases en las siguientes horas. Decidimos que nos juntaremos un rato en la tarde. Nuevamente pienso en el análisis de contenidos para la ETP y en mis clases de la Universidad.

10:05. Cuarto medio. La sala es un caos después del recreo. Algunos llegan sudados y muy desordenados. Tardamos 10 minutos en saludarnos, ordenar la sala, recoger la basura que invade hasta los casilleros. Entrego los resultados de las pruebas de metafísica aristotélica e introduzco el taller de aplicación de ética: Que expliquen y apliquen algunos conceptos fundamentales de la ética de Aristóteles al caso de una muchacha hipertensa que espera un hijo y tiene que decidir entre su vida o la del feto. Están a un mes de egresar de cuarto medio. La Prueba de selección universitaria (PSU) los tiene muy ansiosos. No les interesa casi nada de lo que podamos enseñarles que no les aporte directamente a los contenidos que aparecerán en la PSU. En secreto me digo que las clases en cuarto debieran tener asistencia liberada, pero no es el caso. Estoy "obligada" a tenerlos en la sala, a sabiendas de que tienen más de una docena de asignaturas que rendir en el Colegio y tres o cuatro más en el preuniversitario por las tardes. Aplico condicionamiento operante con ellos. El taller es con nota. Se agrupan y trabajan. Afortunadamente, la temática los compromete y olvidan que están cansados y que "filosofía no les sirve para la PSU". Los desafío con preguntas, les desordeno el pelo, los contacto, hay aprendizaje, siento que son seres luminosos, abiertos al futuro. Provoco el orgullo de lo que andan más flojos. Descubro que, mágicamente, el curso está trabajando interesado y me siento contenta. Y también conciente de que el esfuerzo emocional que he hecho para seducirlos me ha dejado nuevamente agotada. Me enojo conmigo misma por no aprender a "entrar" y "salir" de cada situación sin sentirme afectada.

11:35. Recreo. Me despido de los muchachos y salgo a la calle acompañada por un alumno de cuarto medio que quiere que le ayude a definir su pregunta de tesis. Le hago ver que me avergüenza reconocer que soy fumadora compulsiva. Él se ríe generoso mientras yo pienso en el pésimo modelo que le ofrezco. Diez minutos son escasos cuando necesito enseñarle al muchacho a operar en la diferencia entre lo psicológico y lo

antropológico. Me acompaña a buscar los materiales a la sala de profesores y se despide agradecido. Me doy cuenta que tomé equivocadamente las guías de tercero medio, cuando debía llevar las de cuarto y vuelvo corriendo a buscarlas. He perdido tiempo precioso. Llego dos minutos tarde a clases y los muchachos del curso que debo atender, un cuarto medio muy “desnormalizado” (¡Qué espanto de concepto, me enferma y, de todos modos lo uso... Como si fuera anormal que un grupo de machs vigorosos se quede inmóvil ocho horas diarias!), están en el pasillo del segundo piso haciendo escándalo porque no quieren que les tomen la foto del curso con camisa y corbata. Me ven y entran corriendo a la sala pues saben que el último en sentarse tendrá que hacer el protocolo de la clase siguiente. Otro mecanismo de “enseñanza” que opero coercitivamente en función de una calificación directa al libro de clases. Me descubro a mí misma temiendo ser descubierta por el Asistente de ciclo medio. Los profesores somos observados. Tenemos que tomar los cursos a la hora y normalizarlos rápidamente, de eso depende nuestra estabilidad laboral. Usar todo el tiempo de clases en clases. Escribo en la pizarra “¿Cómo resuelve Aristóteles el problema de la multiplicidad del ser?”. Pienso en la teoría cuántica. En la indeterminación. En el problema del método y la unidad de las ciencias. Les pregunto a los muchachos cómo es posible que un matemático pueda comunicarse con un psicólogo y éstos con un biólogo. Todos mis sentidos, mi inteligencia y voluntad están puestas en incentivar su curiosidad y hacerles ver que este señor de hace 25 siglos todavía tiene mucho que decirnos. La analogía del ser. Acto/potencia; Materia/forma; Subtancia/accidente; Verdad. Pensamiento complejo. Nuevamente se me viene a la cabeza Morin: la complejidad es un problema. Me acerco a Leandro. Está durmiendo en el último rincón junto a la ventana. Lo despierto entre risas de sus compañeros. Les pido que respondan al cuestionario mientras salgo con Leandro al pasillo. Intuyo que ha estado consumiendo algún tipo de droga. Viene durmiéndose en clases hace varias semanas y anda mal agestado. Se lo pregunto abiertamente. Se siente amenazado. Lo tranquilizo, le ofrezco mi confianza, pero le exijo con firmeza que me diga la verdad. Fuma marihuana todos los días. Me pregunto qué hacer, cómo ayudarle a

hablar él mismo con sus padres, mientras le pido que nos reunamos a almorzar al día siguiente y reanudo la clase sobre metafísica aristotélica.

*12:30. Cambio de hora. Termino la clase y me siento exhausta. Siento deseos de llorar y entro al baño a desahogarme. Le pregunto a Dios dónde está que no interviene. Y sé que es una pregunta tramposa. Porque sé que está y sé que interviene. Tengo una entrevista con un muchacho de mi jefatura y tengo que estar entera para él. Todavía no aprendo a no afectarme por los problemas de los muchachos. Voy a la sala a buscar a Sebastián. Quiere irse de su casa. Es homosexual y no se atreve a contarlo. Está asustado. No se confirmará porque piensa que es un pecador. Sé todo lo que hay que saber de transferencia y contratransferencia, pero mi cuerpo entero activa su propio abandono. Nuevamente respiro hondo. Y lanzo al cielo una súplica. Que seas tú quien hable y no yo, Señor. La entrevista termina en un abrazo contenedor y un plan estratégico para hablar con sus papás. Los citaré yo misma a condición de que él esté presente, sin evasiones ni triangulaciones. Se va tranquilo y yo pienso en mi Iglesia. En mi Iglesia no tienen cabida los homosexuales. Se me viene a la memoria el “cisma emocional” del que habla Gómez Serrano en la revista **Mensaje**²⁴⁶. ¿Cómo permanecerá este niño adherido a una iglesia que niega la legitimidad de su condición homosexual? Otra vez tomo conciencia de mi distancia con la iglesia jerárquica. Un muchacho católico, observante, integrante de un movimiento de jóvenes católicos, que ha participado de retiros espirituales, y recibido el Sacramento de la Reconciliación, no se atreve a decirle a su acompañante espiritual ni a sus padres que es homosexual y está enamorado de otro muchacho. Va a misa los sábados mientras por las noches, a escondidas, navega por páginas virtuales de “osos gays” y establece vínculos con hombres adultos y promiscuos.*

13:25. Almuerzo con Juan Manuel, el muchacho de 3º medio que me anunció que tiene algo que contar que no le ha dicho a nadie. El casino está repleto y la espera nos hará perder al menos 30 minutos. Lo invito a almorzar en el boliche de la esquina. Hace dos

²⁴⁶

GÓMEZ SERRANO, P. J. “Iglesia: El cisma emocional y sus raíces”. **Revista Mensaje**, n° 556, Santiago de Chile, 2007, pp. 28-32.

años que es el único confidente de un compañero que roba y no sabe qué hacer. Se siente culpable porque le ha robado a otros amigos, pero piensa que si lo delata, expulsarán del colegio a su amigo y él quedará como soplón. La conversación fluye hasta los tiempos en los que su mayor sueño era entrar al colegio donde está ahora y se siente decepcionado. Le pregunto por su vida afectiva, por su experiencia de Dios, y me doy cuenta de que lo único que necesita es ser escuchado con todo el cuerpo, sin consejos, sin preceptos éticos o religiosos, le pido a Dios que Juan Manuel no note mi cansancio.

14:15. Me reúno con mi colega dirigente sindical y planificamos una asamblea en la que leeremos las declaraciones del presidente de la CUT y reflexionaremos con los socios que se queden sobre nuestra percepción de la situación: subcontrataciones, salarios indignos, inseguridad laboral, prácticas antisindicales, etc. Ambas sentimos que es importante que hagamos algo, pero tenemos conciencia de la apatía que cunde entre nuestro cuerpo de compañeros. Le digo "Que sólo hallamos visto patos blancos no significa que los que veamos en el futuro lo sean" para relativizar nuestra "desconfianza realista". Nos reímos, nos abrazamos y nos despedimos, cada una a hacer clases nuevamente.

15:00. Entro a otro cuarto medio. Es la última clase de su jornada. Están agotados. La sala es un chiquero. Ellos mismos están sucios y desastrados. Respiro hondo. Siento deseos de estar en otra parte. Sé que tengo que hacer que "vean" el sentido de la reflexión ética y poner muchísima pasión para "despabilarlos". Los saludo uno a uno, espero un momento hasta que todos callan y utilizo la recurrida táctica del "5,4,3,2,1... el último en recoger los papeles a su alrededor y sacar su cuaderno hace el protocolo de la próxima clase". Ellos ríen y ordenan. Se quejan. Otra vez la pregunta de todo cuarto medio "¿Por qué tenemos que pensar, Miss, si la filosofía no sirve para la PSU?". Nos da gusto encontrarnos y eso es un punto a nuestro favor. Los desafío a fundamentar sus propios prejuicios. "¿Lo útil es lo bueno? ¿Qué valor tienen la música, el deporte, la literatura?" Los más inquietos intelectualmente rápidamente enganchan, pero no puedo dejar de ver a esos 10 ó 12 que simplemente hacen como que me miran, hacen como que están, mientras sus mentes vagan por otros mundos. No puedo abstraerme de ellos. Y mi déficit atencional me traiciona. Pierdo el hilo conductor. Ellos no lo notan, pero estoy exhausta

física e intelectualmente. Al término de la clase me quedo conversando con un muchacho que tiene promedio 2,3... "Usted hace todo lo que puede, Miss, no se sienta mal por mí. Es que a mí no me interesa la filosofía. Me angustia pensar". Me quedo digiriendo sus palabras. No puedo decirle que a mí también. Intento que no note mi perplejidad y le pregunto qué es lo que ha aprendido en Filosofía. Me responde algo todavía más inquietante: "Nah, poh. Tengo un 2,3, Miss". Me mira amoroso. Como si fuera obvio. El solo hecho de haber sido calificado con una mala nota significa que no ha aprendido nada. Le recuerdo que la calificación no es más que un juicio relativo a mi estándar, no al suyo. Me quedo un momento con él para que descubra que sólo él sabe qué es lo que ha aprendido y todavía no ha sido medido por mí. Cuando me despido de él, ya más tranquilo, me pregunto qué hemos hecho mal. Cómo permitimos que nuestros niños piensen que el sentido del aprender es tener buenas notas. Quiero despertar a mis alumnos de su adormecimiento. Hacerles ver lo valioso de su angustia y de su saber, pero no estoy segura de si este afán mío de "despertarlos" es pura arrogancia o realmente es un imperativo ético. Miro la hora y corro a la sala de computación.

16:00 Intento realizar el análisis de contenidos pendiente. Me distraigo en el correo electrónico y el School Track. Y ya no sé ni cómo empezar. Necesito dormir o llorar de cansancio. He terminado mediocrementemente el análisis, "por cumplir". Esas categorías de comparación no son adecuadas... No tiene sentido hacerlo pero lo he hecho y me enoja mi "obediencia".

17:30 Parto a la Universidad. Hoy tuve clases nuevamente con muchachos del tercer año de formación pedagógica en un ramo de didáctica de la filosofía. Lo he planteado de tal manera que, sin descuidar las cuestiones técnicas propias de la preparación de clases y la evaluación de aprendizajes, los desafié a reflexionar filosóficamente su quehacer pedagógico. Amorosos y pacientes, me permiten atosigarlos una y otra vez con preguntas como qué es lo constitutivo del fenómeno de enseñanza aprendizaje, o qué significa aprender, evaluar, pensar, proyectar, etc. La clase de hoy no se me olvidará nunca. Estábamos cansados. El semestre ya termina y la carga se vuelve pesada. Una de mis alumnas, creativa pero insegura, debía presentar una Microenseñanza. Un ejercicio

de diseño e implementación de una subunidad didáctica. En sólo 20 minutos debía hacernos una clase basada en un momento de dicho diseño, y hacerlo sometiendo a la presión de ser filmada. La evaluación la hacemos todos, inclusive ella. La consigna es observarlo todo. Estereotipos discursivos, posturales, efectivos, recursos didácticos, todo exhibiéndole el ser en esos breves 20 minutos. Su ansiedad se nos hace evidente. Nos sentimos todos tocados por el miedo que siente a ser juzgada. Le pregunto qué está pensando cuando siente vergüenza y miedo. "No quiero que piensen que no sé la materia", me dice, "Estoy gorda. Se me notan los rollos. No me gusta mi cuerpo. Me siento rígida y no quiero que ustedes me miren"... Su clase ha sido pésima desde el punto de vista de la enseñanza: Los objetivos de enseñanza proyectados ni siquiera se insinuaron, y, sin embargo, en este ejercicio de mirarse ella está aprendiendo de veras. Mientras ella se atreve - por primera vez - a autoevaluarse, yo me pregunto qué criterios tengo yo misma para evaluarla y, todavía más, para calificarla.

19:30. A casa. En el camino transito las calles de mi barrio, me duelen los pies y el cuello. Quiero escapar rápidamente de la calle Erasmo Escala para no toparme con ningún colega o amigo de la Universidad. Paso a comprar el pan y me doy cuenta de que no quiero llegar a la casa. La niñera se debió ir hoy a las 6. Tengo que ayudar al más pequeño con sus tareas y luego corregir pruebas. Odio corregir pruebas. Si pudiera escapar de esta rutina y de este reloj que corre más rápido que yo. Hago una lista mental de tareas pendientes mientras evito pasar por delante del grupo de punks que intentaron asaltarme hace unos días. El temor otra vez. Apuro el paso y vuelvo a mi recapitulación de tareas pendientes. No tengo tiempo, me digo, y recuerdo con nostalgia aquellos días en los que comprendía ingenuamente el concepto de temporeidad de Heidegger como una posibilidad de transformación y libertad. Me siento atrapada en el Uno impersonal."

Valentina, Santiago, Primavera de 2008

Apartado 2. "Apercepción"

Apercepción

Apercepción atemática. Lengua emocional. Graduación decolorándose en los grises.



Sonata nº 2, op. 35 de Rubinstein.

Se hunde hasta ya no poder balbucirse. Pesadez en expresión diferida hasta el absurdo. La habitación no tiene muros ni ventanas.



El aire de su centro enrarecido se desplaza en espirales de oriente ausente. Tensión y gravedad.



Gravedad.

-Ya no tengo la memoria de su ingravidez aquella de arboledas y márgenes náuticos-.

Es sólo un ahora de dedos en insoportable rigidez. Tacto en la tiniebla.



Tacto mutilado.

Articulaciones entumecidas, como anquilosándose en el roce de su autoconciencia. Alguien dice que los ojos no escuchan el sabor del tacto.



Busca en sí, sobre sí.
No acierta. No lo hay.



Fenomenología colapsada en lágrimas.
Es que duele tanto.
Tanto. Tanto.



Goznes petrificados machacando la sensación que ya no se posee.

Manos hinchadas, atrancadas en el lugar del olvido. Pulso de sangre en el itinerario errante. Anda a tientas, a penas, serpenteando desvíos estriados de tumefacción.



Ventre de cesárea, estrías y deseo. Nostalgia de contención y retorno definitivos al abrazo y el orgasmo venideros.



Se dilatan, nivelándose confusos, el tacto y la caricia amordazadas. Cómo puede anhelarse lo que no ha sido. Afán sin correlato. Si al menos hiciera frío. Todo es traza de exterioridad. No hay afuera.



Sangre de venas y tendones en psicosis.



El mundo se amplifica como extensión de subjetividad amortajada. Cómo podría ver el color de lo ajeno. La corriente imposible de su

sangre y el tacto fermentados convergen en el negro abismal de su
esófago



Esófago y corazón de voracidad aprendida en el abandono de la
infancia, esa de la tortura deviniendo indiferencia. Corazón en gula
permanente. Pulsión coartada. Obesidad de hambre insaciable.



Sístoles y diástoles incapaces del perdón o la venganza. Si pudiera
evadir el desvelo. Si al menos el contacto de dedos y pezones
consiguiera someterle.



Si sus dedos contuvieran el grito ensordecedor de sus entrañas y sus
senos tumefactos. Tensión irresuelta en las caderas anchas de
cansancio y sedientas de placer. Placer. Otra vez resuenan las
palabras lacerantes... Los ojos no escuchan el sabor del tacto.



¡No pueden! No aprendieron. No supieron cómo hacerlo. En el tiempo en que debieron comparecer los tactos amorosos no supo cómo comprenderse en otros arpegios que no fueran la culpa y el miedo.



Ni las nalgas, ni los muslos, ni el ángulo dócil de sus labios, ni sus lóbulos blandos y sedientos, ni el clítoris vibrante de su sexo aprendieron jamás la libertad del beso incontinente o del tacto proferido por la lengua descarada.



No averiguó el dialecto, ni la mirada, ni el olfato de la mujer vasta. Jamás enmarañó su saliva con la esperma fecunda del semental amoroso, ni exhaló el aliento o el hedor del erotismo sin reproche...

Memoria de una historia aparente. Asume el pecho anquilosado. Es cuerpo de hembra mutilado.

Valentina
Septiembre de 2006

Catalizadores

- AGAMBEN, Giorgio; **Che cos'è un dispositivo?** Nottetempo, Roma, 2006.
- AGAMBEN, Giorgio; **Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida**, Valencia, Pretextos, 2003.
- AGAMBEN, Giorgio; **La potencia del pensamiento. Ensayos y conferencias**, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio; **Profanaciones**, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, 2005
- ARENDT, Hannah. *¿Qué es la libertad?*, Rev. **Zona Erógena**, n°8, ; Asociación de amigos del arte y la cultura de Valladolid.
- ARENDT, Hannah. **La condición Humana**, Seix Barral, Barcelona, 1974
- ARENDT, Hannah; **Entre el Pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre la Reflexión Política**, "La crisis de la educación", Editorial Península, Barcelona
- ARENDT, Hannah; **La vida del Espíritu**, Introducción, Paidós, Buenos Aires, 2002, p.30.
- ARISTÓTELES, **Metafísica**
- BACHELET, Michelle *"Mensaje de S.E. la Presidenta de la Republica con el que inicia un Proyecto de Ley que establece la Ley General De Educacion"*, Santiago de Chile, 9 de abril de 2007.
- BATESON, Gregory, **Pasos hacia una ecología de la mente**, Lohlé-Lumen, Buenos Aires, 1998.
- BEAUVOIR, Simone; **El segundo sexo. Los hechos y los mitos**, Siglo Veinte, Buenos Aires, 1977
- BERNE, Eric.; **Los juegos en que participamos. Psicología de las relaciones humanas**. Diana. México, 1986
- **Biblia**
- BOLTE TAYLOR, Jill; Video Conferencia *"Stroke of insight"*. En el sitio "Technology, Entertainment, Design", en http://www.ted.com/talks/lang/eng/jill_bolte_taylor_s_powerful_stroke_of_insight.html
- BORDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON; **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, Fontamara, México, 1996.
- CAAD-ARTAL, F. J. y C.B. Vázquez-Cabrera, **HISTORIA Y HUMANIDADES**", REV NEUROL, 2006.
- CASTAÑEDA, Carlos; **El conocimiento silencioso**; EMECÉ, Buenos Aires, 1988.
- CAVARERO, Adriana; **Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual**, Icaria, Barcelona, 1996.
- CHAR, René. **Poesía esencial**, *Las hojas de Hipnos*, Círculo de Lectores Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2005.
- DE LA CRUZ, Juan; **Cántico espiritual**
- DERRIDA, Jacques; **La escritura y la diferencia**; Anthropos, Barcelona, 1989.
- DUSSEL, Enrique; **Filosofía de la liberación**, *De la política al antifetichismo*, Nueva América, Bogotá, 1977.
- ECKEHART, Meister. "Sermón del Retiro", en **Qué es Metafísica**, Cruz del Sur, Santiago de Chile, 1963.

- ELIADE, Mircea; **El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis**, FCE, México, 1960.
- ELIADE, Mircea; **Tratado de historia de las religiones**, Cristiandad, Madrid, 1984.
- FOUCAULT, Michel; **Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber**, Siglo XXI, México, 2007
- FOUCAULT, Michel; **Vigilar y castigar**, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.
- FRANKL, Viktor, **El hombre en busca de sentido**, Herder, Barcelona, 2004.
- FRANKL, Viktor; **La idea psicológica del hombre**, Rialp. Madrid, 2003.
- FREIRE, Paulo; **El grito manso**, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.
- FROMM, Erich; **Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana**, FCE, Buenos Aires, 1964.
- GADAMER, Hans Georg, **La herencia de Europa**, Península, Barcelona, 1990
- GADAMER, Hans Georg, **Verdad y Método**, Sígueme, Salamanca, 1999
- GAOS, José; **Antología filosófica: la filosofía griega**, La casa de España en México, México, 1941.
- GÓMEZ SERRANO, P. J. "Iglesia: El cisma emocional y sus raíces". **Revista Mensaje**, nº 556, Santiago de Chile, 2007.
- HEIDEGGER, M., **Ser y tiempo**, Universitaria, Santiago de Chile, 1997.
- HEIDEGGER, Martín, "*El hablar del habla*", **Revista Peruana de Cultura**, Segunda época, nº 2, Lima, 1984.
- HEIDEGGER, Martín, "*Identidad y Diferencia*", **Revista de Filosofía**, U. de Chile, 1966.
- HEIDEGGER, Martín, **De Camino al habla**, ODÓS, Barcelona, 1990
- HEIDEGGER, Martín, **La proposición del fundamento**, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1994
- HEIDEGGER, Martín, **Nietzsche**, Tomo I, Hunab Ku Proyecto Baktun, Madrid, 1980.
- HEIDEGGER, Martín., **Ontología. Hermenéutica de la facticidad**, Alianza, Madrid, 1998.
- HEIDEGGER, Martín; **Conferencias y artículos**, Odós, Barcelona, 1994.
- HEIDEGGER, Martín; **Contribuciones para la filosofía (El acontecimiento)**, Traducción de Breno Onetto, Universidad Austral de Chile, 2002.
- HEIDEGGER, Martín; *El problema de la trascendencia y el problema de Ser y tiempo* Edición electrónica de www.philosophia.cl / *Escuela de Filosofía Universidad ARCIS*. http://www.heideggeriana.com.ar/textos/ser_tiempo_trascendencia.htm
- HEIDEGGER, Martín; **Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin**, Ariel, 1983.
- HEIDEGGER, Martín; **Introducción a la fenomenología de la religión**, Siruela, Madrid, 2005.
- HEIDEGGER, Martín; *Serenidad*, Serval, 1994. Publicado en el sitio "Heidegger en castellano" de Horacio Potel, en <http://www.heideggeriana.com.ar/textos/serenidad.htm>
- HUIDOBRO, Vicente; **Altazor o el viaje en paracaídas**, Prefacio.
- HURTADO CRUCHAGA, Alberto "*Búsqueda de Dios*"
- HURTADO CRUCHAGA, Alberto, "*Vive contento*".
- HUSSERL, Edmund, **La idea de la fenomenología. Cinco Lecciones**, FCE, Bs. As., 1982
- JAMES, William; **El significado de la verdad. Una secuela de pragmatismo**, Marbot, Barcelona, 2011
- JUNG, Karl; **Recuerdos, sueños, pensamientos**, Seix Barral, Buenos Aires, 2002.

- JUNG, Karl; **Sincronicidad**, Sirio, Málaga, 1988.
- KAFKA, Franz; **La Metamorfosis**
- KANT, Immanuel, **Sobre pedagogía. Sobre educación**
- Kant, Immanuel; **Crítica de la razón práctica**, La página, Buenos Aires, 2003.
- KANT, Immanuel; **Crítica de la razón pura**, Librería General de Victoriano Suárez, Madrid, 1928.
- LACAN, J. **Seminario 7. La ética del psicoanálisis**. Paidós, Buenos Aires, 1991
- LAO TZU, **Tao Te Ching**.
- LEVI MORENO, Jacob; **Psicodrama**, Horme, Buenos Aires, 1972.
- LIEBNIZ, Gottfried; **Principios racionales de la naturaleza y de la gracia**.
- MATURANA, Humberto y Gerda VERDEN-ZOLLER, **Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano**, Instituto de terapia cognitiva, Santiago de Chile, 1997.
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco; **De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo**, Universitaria, Santiago de Chile, 2006.
- MATURANA, Humberto, **La objetividad. Un argumento para obligar**, Dolmen, Santiago de Chile, 1994.
- MATURANA, Humberto; **Transformación en la convivencia**, Dolmen, Santiago de Chile, 1999.
- MINEDUC/CPEIP; **Marco para la buena enseñanza**, Santiago de Chile, 2003.
- MONDOLFO, Rodolfo; **Heráclito. Textos y problemas de su interpretación**, Siglo XXI, México, 1976.
- MORA CURRIAO, Maribel y HUINAO, MILLAPAN, MANQUEPILLAN, PANCHILLO, PINDA y RUPAILAF; **Hilando en la memoria. Siete mujeres mapuche. Poesía**, Cuarto propio, Santiago de Chile, 2006.
- MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Gedisa, Barcelona, 2005. p.22
- **Mundaka upanishad**
- NARANJO, Claudio; **Neurosis y carácter. Una visión integradora**, Comunicaciones noreste, Santiago de Chile, 2008
- NERVO, Amado; **Elevación**, "En paz".
- NIETZSCHE, Friedrich; **Así habló Zaratustra**, , en el sitio "Nietzsche en castellano" de Horacio Potel en http://www.nietzscheana.com.ar/textos/de_zaratustra.htm
- NIETZSCHE, Friedrich; **Gaia Scienza**, en el sitio "Nietzsche en castellano" de Horacio Potel, http://www.nietzscheana.com.ar/textos/de_la_gaya_scienza.htm
- NIETZSCHE, Friedrich; **La genealogía de la moral**, Alianza, Madrid, 1972.
- NIETZSCHE, Friedrich; **Más allá del bien y del mal**, Edaf, Madrid, 1999.
- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico); **La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje**, cap. IV, *El aprendizaje visto con un enfoque neurocientífico*, Aula XXI, Santillana, México, 2003
- OTTO, Rudolf, **Lo santo. Sobre lo racional e irracional en la idea de Dios**, Alianza, Madrid, 1998
- PERLS, Frederick *et alii* ; **Esto es Gestalt**, Cuatro vientos, Santiago de Chile, 2008
- PERLS, Frederick; **Dentro y fuera del tarro de la basura**. Cuatro vientos. Buenos Aires, 2008.
- PERLS, Frederick; **Sueños y existencia**, Cuatro vientos, Santiago de Chile, 2005.

- PERLS, Frits; **El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia.** Cuatro vientos. Buenos Aires. 1976.
- PESSOA, Fernando; **Plenilunio.**
- PLATÓN; **Cratilo.**
- PLATÓN; **Obras completas, Tomo 2, Protágoras,** Medina y Navarro Editores, Madrid 1871.
- RATZINGER, Joseph; **Dios es amor,** 2006.
- REALE, Giovanni. y Dario Antiseri; **Historia del pensamiento filosófico y científico.** Vol. I, Herder, Barcelona, 1999.
- REEVES, Hubert; **La más bella historia del mundo,** Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996.
- RICOEUR, Paul., "*Narratividad, fenomenología y hermenéutica*", **Revista Análisis**, nº 25, 2000.
- RICOEUR, Paul; **Del texto a la acción.** FCE, Buenos Aires, 2001.
- ROMÉY, Jared; **Speaking chileno. A guide to chilean slang,** RIL, Santiago de Chile, 2010.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Contrato social,** Espasa Calpe, Madrid, 2007.
- SARTRE, Jean Paul, **El existencialismo es un humanismo,** A, Edasa, Madrid, 1999.
- SCHATZMAN, Norton; **El asesinado del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria;** Siglo XXI, Madrid, 1979.
- SERRANO, Marcela; **Para que no me olvides,** *La ciudad.*
- TILLICH, Paul, **Se conmueven los cimientos de la tierra,** "*Eres aceptado*", Libros del Nopal, Ed. Ariel, Esplugues de Llobregat, 1968.
- TORO, Rolando; **Biodanza,** Cuarto propio, Santiago de Chile, 2007
- TUGENDHAT, Ernst; **Co-herencia Revista de humanidades,** "*Sobre religión*" nº6, Vol. 4, Enero - Junio de, Universidad EAFIT, Medellín, 2007.
- VARELA, Francisco; **Ética y acción,** Dolmen, Santiago de Chile, 1996.
- WILBER, Ken; **Diario,** Kairós, Barcelona, 2008.
- WITTGENSTEIN, Luvdig; **Investigaciones filosóficas,** Crítica, Barcelona, 1988.
- WITTGENSTEIN; Luvdig; **Diario filosófico,** EDAF, Madrid, 2002.