

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.

Facultad de Humanidades y Educación.

Comisión de Estudios de Postgrado.

Doctorado en Humanidades.



Hacia una Pedagogía Egonáutica: El Amor como Centro del Acto Educativo.

AUTORA:

CLARIBEL DEL VALLE PEREIRA ROJAS.

Trabajo que se presenta
Para optar al grado de
Doctora en Humanidades

TUTOR:

PROF. GREGORIO VALERA-VILLEGAS.

CARACAS, FEBRERO DE 2019.

CON-TENIDO

Resumen.....	5
Nota para el lector/a:	8
<u>Intro-ducción</u> Pre-comprensión: me narro ¿me lees? Textos como pre-textos para entrar en con-texto.....	9
<u>Capítulo 1:</u> Empalabramiento en torno a la Egonáutica	45
<u>Capítulo 2:</u> El amor como acontecimiento pedagógico.....	99
<u>Capítulo 3:</u> Amor-Conocimiento. Caminos andados-andares en el acto formativo hacia una pedagogía egonáutica.	- 150 -
<u>Conclusión:</u> Comprendiendo-nos como seres patéticos.	- 197 -
Referencias Bibliográficas:	- 214 -
Referencias Hemerográficas:	- 223 -
Referencias Audiovisuales.	- 225 -
Referencias de Banco de Imágenes.	- 225 -
Anexo 1: Diarios de Clase.....	- 228 -
Anexo 2: Cartas.....	- 235 -

A MI ABUELA HORTENSIA, DADORA DE MI ORDEN SIMBÓLICO. EMPALABRADORA DE MI MUNDO
DE VIDA. SOY TU TESTIMONIO.

A MIS ESTUDIANTES DE T.P.C. 2015-2016 POR CONSTITUIRME Y AYUDARME EN MI FORMACIÓN Y
TRANS-FORMACIÓN. POR VIAJAR CONMIGO EGONÁUTICAMENTE. POR SUS RELATOS.

A MIS ESTUDIANTES DE I.P. 2016-1 POR ATREVER-NOS A MIRAR UN MUNDO DE POSIBILIDADES Y
QUITAR-NOS LAS GRÍNGOLAS.

A AMÉRICA (LIBERTAD) Y A AURORA (DE LUZ) POR SER MIS RECIÉN LLEGADAS, SON MIS
ESPERANZAS, SUEÑOS Y UTOPIÁS. PORQUE LAS AMO Y ASUMO LA RESPONSABILIDAD ANTE EL
MUNDO.

POR LOS OLVIDADOS, PARA QUE AQUÍ TENGA UN ESPACIO SU HUELLA, SU TESTIMONIO. CON
AMOR Y AGRADECIDA POR LA HERENCIA.

AGRADECIMIENTO:

A LA VIDA, POR MAESTRA...

A MIS PADRES, POR EL NACIMIENTO... POR EL ACTO DE AMOR...

A MI QUERIDO PROF. GREGORIO POR SU APOYO Y POR EL ESPACIO PARA LA FORMACIÓN.

A ALEXANDRA, AMIGA INCONDICIONAL.

A LA PROFA. GLADYS, POR USAR LA PALABRA PRECISA.

A LA PROFA. EMMA MARTÍNEZ, POR LA CONVERSA, POR RE-FLEJARME.

A MI CÁTEDRA, POR CONSTITUIRME.

A MARÍA, TAVO, KENDERZON, MIS HIJOS DEL MUNDO DE VIDA.

A WILLIANNY, POR SER PARTE DE MI DES-PLIEGUE FAMILIAR.

A MIS ESTUDIANTES A LO LARGO DE MI CARRERA PROFESIONAL, POR HACERME PADECERLOS... SON MI ACONTECIMIENTO.

A MIS LIBROS, POR SER LOS TEXTOS QUE ME DAN SIEMPRE PRE-TEXTOS PARA TRATAR DE COMPRENDER MI CON-TEXTO. Y HOY, MÁS QUE NUNCA. USTEDES, SON MIS AMORES.

A LA PALABRA, POR SU PODER... PARA CONSTRUIR, DESTRUIR Y RE-CONSTRUIR.

A AQUELLOS/AS QUE QUIERAN IR HACIA UNA PEDAGOGÍA EGONÁUTICA: BIENVENIDOS/AS.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.

Facultad de Humanidades y Educación.

Comisión de Estudios de Postgrado.

Doctorado en Humanidades.



Hacia una Pedagogía Egonáutica: el amor como centro del acto educativo.

Autora: Msc. Claribel del Valle Pereira Rojas.

Tutor: Dr. Gregorio Valera-Villegas.

Resumen

Ante una humanidad que se desenvuelve en una sociedad líquida, donde asumen al amor y al conocimiento como meras mercancías (Bauman, 2004; 2009), confundiéndose así el significado de valor de uso y valor de cambio (Marx, 2012), se hizo necesario desconstruir (Derrida, 1978) este fenómeno permeado por el Logocentrismo y re-pensar-nos en nuestras *praxis* formativa del ser. Por ende, la siguiente tesis tuvo como propósito de investigación (lo que en otras *episteme* denominarían Objetivo General): todo lo que hacemos (inquirir, buscar algo, pensar...) no es sólo una tarea intelectual, sino que abarca toda nuestra vida y es lo que he denominado amor, y ese amor me conduce al amor a mí mismo/a, al prójimo y al conocimiento. Elementos que dan una componenda a una palabra que hasta ahora era vacía: egonáutica. Y que busca ser empalabrada, más que por cuestiones semánticas por un accionar pedagógico político que nos permita como educadores/as comprender que “el papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer “su lectura de mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones” (Freire, 2005a, p. 107). Por lo tanto, la presente tesis tiene entre los elementos que la justifican que no se tratará de pensar el mundo y la vida como una tarea intelectual; porque esto implicaría justificar con una especie de metafilosofía que racionalice esta irracionalidad, sino como un ejercicio de mirar más allá de lo que queremos y creemos. Para ello se circunscribió la investigación epistemológicamente en la corriente filosófico-pedagógica interpretativa-fenomenológica, asumiendo como método de investigación el desarrollado por Marcuse (2011) feneomenología materialista de la existencia histórica.

Entre los elementos importantes develados en esta tesis, pueden señalarse los siguientes:

El *eros* pedagógico permite asumirlo desde las siguientes notas definitorias: “dispositivo destinado a anudar las relaciones entre amor y conocimiento, haciéndolas pasar por la enseñanza” (Saldarriaga, 2011, pp. 45-46); y como dispositivo dispara hacia un accionar pedagogizado por una razón que permita también lo poético como elemento formativo e interpretativo del texto que es mundo.

El acto educativo es un acontecimiento porque es un acto que se da entre nosotros.

Esto nos permite desplegar varios asuntos: que el amor como acontecimiento pedagógico es una posibilidad no sólo para el conocimiento de sí; sino para el re-conocimiento con los otros/as. Que venimos al mundo cargado de violencia, de apalabramiento pero que el nacimiento es un acto amoroso y político que nos permite desde la educación plantearnos la posibilidad de la esperanza, de la utopía. Que el amor es donde se da el horizonte de posibilidades donde el diálogo es posible como un método crítico y problematizador de las concepciones del mundo; donde el estudiante podrá no solamente enfrentarse al mundo; sino lograr un desarrollo autónomo, respetuoso; recordando su condición humana que siempre está en relación con el Otro/a. Que además el amor exige lo singular no puede hacerse ciencia de ello; y pasa por diversos pliegues y despliegues, que nos conduce por diversas bifurcaciones; permitiéndonos comprender la experiencia como una mimesis del acontecer, donde la narración se vuelve fundamental para el con-vivir. Siendo así las *grafías* tan variadas; se vuelve en el escenario potenciador de una relación política y por ende, democrática, no en la concepción liberal del término; sino en la posibilidad que significa vivir y con-vivir-nos en el diálogo, que no necesariamente tiene que llegar a un acuerdo o a un consenso; pero sí que permita la visualización y el empalabramiento del mundo de vida-otro que es mundanidad y mundanal también.

Sólo el que padece la vida, comprende que la vida está entre los otros y con los otros; y que el conocimiento de sí es un camino que se da a la inversa, siempre en la mirada y en la escucha atenta del Otro/a y él/ella me re-fleja a mí.

Palabras claves: Pedagogía egonáutica, desconstrucción, mismidad-otredad-alteridad, amor, conocimiento.

Nota para el lector/a:

Estimado/a lector/a, esta nota es una invitación a la posibilidad. Posibilidad que se traduce en otras maneras de realizar el acto del leer, de leer además una tesis que hegemonícamente y desde la violencia simbólica ha sido determinada su proceder; leer-nos de otras maneras que forma parte del acto educativo.

Inspirada en uno de las voces que acompañó mis andares investigativo, y que me ha acompañado una buena parte de mi Vida: Julio Cortázar; esta tesis tiene varias maneras de ser leída. Obviamente que las miradas se trans-forman según se haga el ejercicio. Pero como es una re-flexión que mira hacia un horizonte de posibilidades, aquí asomo algunas posibilidades en que puede ser leída. También es válido re-crear otras lecturas:

- 1) La lectura común. Se inicia por la primera página y termina en el final.
- 2) Si su interés apuntala hacia mi postura/impos-tura que es desde la Desconstrucción. Inicie por el capítulo 3. Luego vaya a la In-troducción y prosiga la lectura de manera “tradicional”.
- 3) Si la mirada recae en lo que nos acontece; entonces inicie por el capítulo dos. Vaya luego al tres, prosiga con el uno. Y deje para el final la intro-ducción y conclusión.
- 4) Si le causa curiosidad la palabra egonáutica; lea primero el capítulo 1, luego vaya a la Intro-ducción, prosiga con el capítulo 3, luego vaya al capítulo dos y termine con la Conclusión.
- 5) Si quiere saber en que devino este hacia... lea primero la Conclusión, vaya luego a la Introducción y prosiga la lectura de manera “tradicional”.

Intro-ducción

Pre-comprensión: me narro ¿me lees?
Textos como pre-textos para entrar en
con-texto.

“Lo mío ahora y aquí es elaborar una «intro-ducción». *Intro* fue para los romanos «dentro», «adentro», «en el interior». El vocablo *ducere* significó entre ellos «conducir», «guiar», «traer», «llevar», «dirigir». *Introductio*: acción que hace entrar en. Un introductor es por poco un *paidagogos*, término que han traducido con muy poco acierto por «pedagogo». El país *-paidós-* fue el «niño» en todo el Mediterráneo griego, el cual alcanzó hasta las costas hispánicas; *ago* quería decir «yo conduzco» y *agogé*, «conducción». Conducir, pues, a flacos pero curiosos terrenos accidentados. No; las lenguas no bajan del cielo ni tampoco de los parlamentos. Los idiomas son algo así como seres vivos con mutaciones históricas. Incluso, ¿por qué no?, me atrevo a soltar que el latín se llama ahora castellano, catalán, gallego o rumano o... (pp. 10-11)

Fullat, O. (1993). Prólogo al libro de Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Pienso en mi vida condensada en un eterno intento de escudriñar mi yo. Libros y más libros. Hay momentos en que desaparece la esencia del libro, quedando solamente su ridículo cuerpecillo. Me veo entonces acariciando nebulosas hojas de papel y me pregunto si valen lo que una mirada humana. Me retuerzo en el interrogante axiológico. Pero ¡no necesito respuesta! Continúo leyendo; paulatinamente, desaparece el físico del libro. Me convierto en el receptáculo de su alma. (¡Oh, amo los libros!) Cada minuto que transita señala mi elevación. (p. 480)

Pizarnik, A. (2003). *Diarios*. Barcelona: Lumen.

Y en ese momento a Pereira le vino a la cabeza una frase que le decía siempre su tío, que era un escritor fracasado, y la repitió. Dijo: La filosofía parece ocuparse sólo de la verdad, pero quizá no diga más que fantasías, y la literatura parece ocuparse sólo de fantasías, pero quizá diga la verdad. (p. 11)

Tabucchi, A. (1998). *Sostiene Pereira*. Declaración. Barcelona: Anagrama.

Iniciar un *corpus* teórico con una narración, pareciera ir en contra-sentido de lo que suele asumirse académicamente como investigación. El credo epistemológico (que en realidad debería decirse, bajo el halo Logocéntrico¹ y hegemónico) de enunciados propios del metalenguaje del área a investigar, es lo esperado en el concierto discursivo. Por ello se hace necesaria la Intro-ducción (Fullat en Mèlich, 1994), porque el discurso pasa por lenguas, que no solo han mutado por procesos históricos; sino que detrás de la lengua, la palabra ha sido centralizada bajo una concepción de vida única, apalabrando el mundo y el que no se adapta: simplemente queda excluido.

Es una Intro-ducción para ayudar-nos a leer-nos en un terreno no solo accidentado, sino que es caminar por el margen del Verbo dominante, por las palabras censuradas y sólo permitidas para el vulgo o para ciertos espacios del mundo *Underground*. Es develar, traer a la luz, lo que se da en el mundo de vida subterráneo, lo que no se le permite ser mirado al rostro, ni escuchado. Porque existe toda una cosmogonía hegemónica que se ha tornado alrededor del acto pedagógico, que ha tronalizado una *verbi gratia* que no solo es ejemplo; sino que además le da gracia (en el sentido clerical del término, la gracia

¹ “El Logos se convierte de ahí en adelante en la lógica de la dominación. Cuando la lógica reduce entonces las unidades de pensamiento a signos y símbolos, las leyes del pensamiento llegan a ser, finalmente, técnicas de cálculo y manipulación.” (Marcuse, 1983, p. 109).

Divina) a la palabra y únicamente puede ser mentado lo que epistemetodológicamente ha sido aceptado como Verdad. Verdad mediada por la razón tecno-instrumental que ha disminuido nuestro accionar humano a un mero acto reproductivo, no solo en el orden de lo sexual-biológico, sino en el idiotizado (Cioran, 2002) mundo del hacer cotidiano. Y bajo las palabras “norma”/ “costumbre” /“normal” /“adaptación”/ hemos ido con-formando en realidad al personaje de la novela de Robert Musil (2012):

Esta mansión y esta casa pertenecían al hombre sin atributos.

Él se ocultaba detrás de una de las ventanas y miraba hacia el otro lado del jardín, como a través de un filtro de aire de verdes delicados; contemplaba la calle borrosa, y cronometraba reloj en mano, hacía ya diez minutos, los autos, los carruajes, los tranvías y las siluetas de los transeúntes difuminadas por la distancia, todo lo que alcanzaba la red de la mirada girada en derredor. Medía las velocidades, los ángulos, las fuerzas magnéticas de las masas fugitivas que atraen hacia sí al ojo fulminantemente, lo sujetan, lo sueltan; las que, durante un tiempo para el que no hay medida, obligan a la atención a fijarse en ellas, a perseguirlas, apresarlas, a saltar a la siguiente. En resumen, después de haber hecho cuentas mentalmente unos instantes, metió el reloj en el bolsillo riendo y reconoció haberse ocupado en una estupidez.

Si se pudieran medir los saltos de la atención, el rendimiento de los músculos de los ojos, los movimientos pendulares del alma y todos los esfuerzos que tiene que hacer un hombre para conseguir abrir brecha a través de la afluencia de una calle, es de presumir que resultaría -él así lo había imaginado al jugar a investigar lo imposible- una dimensión frente a la cual sería ridícula la fuerza que necesita Atlante para sostener el mundo. De ahí se podría deducir qué esfuerzo tan titánico supone el de un individuo moderno que no hace nada.

El hombre sin atributos era en la actualidad uno de ellos. (Musil, 2012, p. 10).

Bajo el estigma de esta realidad, cosificada, aniquilada de ser y de razón, a la cual el sociólogo Zygmunt Bauman (2004) denominó Modernidad Líquida

se en-frenta esta tesis. Si bien es cierto, pareciera que los principios en que se ha sustentado la razón moderna, no han sido más que un *pastiche*²; no significa que debamos resignarnos ante esta realidad. Hay que caminar en nuestro accionar pedagógico para posibilitar horizontes hacia donde tender nuestros otros mundos de vida:

Necesito la santidad de las palabras, la grandeza de la poesía. Pero tanto como esto, necesito la libertad de rebelarme contra todo lo que es cruel en este mundo. Una cosa es nada sin la otra. Y nadie puede obligarme a elegir (Reichenbach y August, 2013).

Ante este mundo apocalíptico como fin; leo e interpreto el Apocalipsis también como lo que *es* en sus orígenes: un inicio, una posibilidad, una alternativa. Porque este trabajo es más que teoría o más que una práctica, es una re-flexión en torno a mi *praxis* pedagógica; que no es solamente mía, sino que se da en la con-vivencia con otros/as que me van con-formando y de-formando en mi accionar de mundo. Por ello voy a permitirme un discurso narrado y relatado la mayoría de las veces. Un relato que se hace no en una sola voz, sino a voces. Por eso en el andar (ambular) del discurso siempre en la escena estoy

² “El *pastiche*, como la parodia, es la imitación de una máscara peculiar, un discurso en una lengua muerta: pero es una práctica neutral de tal imitación, carente de los motivos ulteriores de la parodia, amputada de su impulso satírico, despojada de risas y de la convicción de que junto a la lengua anormal, de la que se ha echado mano momentáneamente, aún existe una saludable normalidad lingüística. El *pastiche* es, pues, una parodia vacía, una estatua con cuencas ciegas; es a la parodia lo que esa otra contribución moderna, interesante e históricamente original, la práctica de una ironía vacua, es a lo que Wayne Booth llama las “ironías de establo” del XVIII.” (Jameson, 1991, pp. 36-37).

con otros/as. No es un monólogo, es más bien una conversa que se da a modo de diálogo entre la pluralidad de la sororidad. Porque este trabajo es Vida³, cargada por mi *erlebnis* (sentimiento vivido), la *Unwelt* (mundo circundante histórico social), donde “...este significado histórico es tematizado a partir de un interés explícito por impulsar procesos de ilustración práctico-política en una dirección emancipadora...” (Romero, 2005:14), vida que pasa por los cronopios, esperanzas y famas (Bernárdez y Álvarez, 2014) que me permitan imaginar como lo hizo Lennon en su canción; pero a mí en mi mundo de vida pedagógico la alternativa a la miseria humana en que estamos atrapados a nivel mundial. Ante la amenaza de la extinción del ser humano, ante un consumismo

³ Vida más allá de su sentido biológico; sino en una especie de paráfrasis de Calderón de la Barca, cuando Miguel de Unamuno (1902) nos dijo: “En el sueño nadie le enseña nada. ¡Pero no! hasta el sueño, hasta el sueño le viene con ensueños, con pedagogía. ¿Dónde estará uno á salvo? ¿dónde habrá un sueño sin ensueños é inacabable? ¡Qué sueño el de la vida!” (p.124). Posteriormente, en Zambrano (2007), el sueño adquirirá una especie de epifanía, de develación de aquello que con la investigación se ha venido buscando “Bien es cierto, que estos casos les han sucedido a quienes venían desde muy largo y desde muy hondo buscando, investigando, atendiendo aun en sueños a lo que al fin un día en un instante se les apareció, como por sí mismo, al modo de un premio” (Zambrano, 2007, p. 60). Porque la vida radica en estar atentos. Y la atención está no solo en la vigilia, sino en el soñar. Que puede implicar o no el dormir.

Vida, como a la que nos refiere Galeano (2008) “La vida, sin nombre, sin memoria, estaba sola. Tenía manos, pero no tenía a quién tocar. Tenía boca, pero no tenía con quien hablar. La vida era una, siendo una era ninguna.

Entonces el deseo disparó su arco. Y la flecha del deseo partió la vida al medio, y la vida fue dos.

Los dos se encontraron y se rieron. Les daba risa verse, y tocarse también” (p. 1)

exacerbado, ante la hecatombe de nuestro ser-existir, se me hace necesario recordar⁴, lo que es mundo de la vida

Todo parece indicarlo, en especial porque la descripción de una vida, para alcanzar el estándar teórico que ya ha adquirido sin duda hace mucho tiempo, tiene que satisfacer justamente el requisito de hacer ver, en esa vida puesta de relieve por la biografía, su mundo como el horizonte de sus posibilidades y direcciones. La presunción de que cada uno tiene su mundo de la vida hace deseable su exposición sólo en la medida en que también una vida resulte digna de exposición, más allá de las pautas que se tomen en cuenta (Blumenberg, 2013, p.11).

No es un discurso realizado desde la *epojē*⁵ en su sentido de suspensión del juicio; porque más adelante nos leeremos entres pliegues y re-pliegues de significados de esta palabra. Que nos referencia también otras posturas/imposturas en la vida. Vida, que como concepto es indeterminada; no se deja atrapar, asir en un único sentir. Es una tesis pensada desde el mundanal⁶, de la mundanidad⁷ que se piensa no desde una verdad dogmática, no desde lo centralizado y petrificado bajo una estructura falocéntrica y patriarcal de significantes, aunque:

Teniendo este referente, indagar para comprender-me y explicitar-me en lo implícito de mi ser, es necesario comprender-me en el patriarcado. En la indagación que me permite Luisa Muraro, ese comprender-me es

⁴ Del latín *Recordaris*, *re*= de nuevo *cordaris*= corazón. Pasar de nuevo por el corazón y luego buscarlo en mi memoria.

⁵ A lo largo del trabajo utilizaré esta palabra como una bisagra, en el sentido de la desconstrucción. Devela lo que se encuentre entre...; ese “entre” hace referencia a lo que Derrida (1997b) denominó el juego de los binomios.

⁶ Como Filosofía de la Conciencia, que conlleva a la realidad materiales de la existencia de los otros seres humanos.

⁷ Como Filosofía del Espíritu, que ayuda o permite la relación entre lo lúdico, de lo poético.

adquirir un parecido a la imagen (al símbolo) que la sociedad de hombres ha creado de nosotras, por ende, para deslastrarme de esa imagen, yo debo obviar de mi vocablo, de mis ideas, de mis representaciones de mundo lo que hasta ahora le ha dado nombre a mi ser, a mi humanidad, a mi existir: MUJER (Pereira, 2011, p.194)

No es una tesis que se piensa para el poder hegemónico, pero sí que se re-piensa desde él como posibilidad de superación. Tampoco es una tesis sobre feminismo, aun cuando se nutre y nutre a ésta, mantiene una relación recursiva con éste. Por el contrario, “el mundo” nos recuerda su condición de “inauténtico, figurado” (Blumenberg, 2013, p. 73); porque pasa por las simbologías, por las culturas, por las políticas, por las religiones, por las ideologías; todos factores ‘¿operantes?’ de construir, re-construir y de-construir eso que hemos llamado palabra. Ante esta tensión, de presentar un empalabramiento, traducida esta palabra como:

El empalabramiento es el intento de todo ser humano, en cuanto cultural... de cosmizar su entorno. Aun sabiendo que está fuera de sus posibilidades establecer un entorno plenamente cordial, los seres humanos no podemos sino configurar praxis de dominio de la contingencia para poder habitar el mundo, un habitar que, hay que insistir en esto, nunca podrá exorcizar la amenaza del caos, de la violencia, de la beligerancia, del sufrimiento, de la muerte...., porque – dicho en términos de Duch, la contingencia es ineludible (Mèlich, 2011, p 17).

El mundo no puede vivir-se humanamente sin la palabra⁸ dadora de sentido-sentires de mundo. Por ende, entre otras cosas: se narra y me narro como ser

⁸ Palabra desde el sentido fenomenológico de Merleau-Ponty y no de Husserl. Para este último la palabra era una categoría. Para Merleau-Ponty la palabra es una expresión corporal, es un acontecimiento, es

viviente, que tiene una vivencia y existencia y es consciente de ella. Re-flejada en esta textura que contiene en sí el con-texto de mi estar-en-el-mundo. Mas, la palabra se trans-forma en un dispositivo que dispara mi accionar. Un accionar que partió de un texto (y partió el texto), que se fue de-formando en el transcurrir, hasta disolverse en miradas diversas. Esta tesis nace como textura, como el asirse de ese ‘algo’ que te solicita la *episteme* dominante-empírica. Tiene lo escrito por Rolf Behncke en el prefacio de la obra de Maturana y Varela (2003) cuyo poema se titula Egonáutica. Esta palabra en el autor es un *pastiche* que remite a su tiempo de estudiante de ingeniería. Pero aquí se buscará empalabrarla, trans-formarla en un espacio del mundo de vida. El poema dice así:

Para levantar una carga muy pesada,
Es preciso conocer su centro.
Así, para que los hombres puedan embellecer
Sus almas
Es necesario que conozcan su naturaleza.
(Behncke en Maturana y Varela, 2003: IX)
¡Ah, qué poco me gusta la rígida actitud del

experiencia. “La palabra es un verdadero gesto y contiene su sentido como el gesto contiene el suyo. Es esto lo que posibilita la comunicación” (Merleau-Ponty, 1994, p. 200.) La palabra se vuelve así en parte del tejido que hilvana el cuerpo junto con el gesto de él, no es externa. Está inscrita en el cuerpo. Es corporeidad; en pocas palabras (irónicamente): es un modo de ser en el mundo, para el mundo y con el mundo. La palabra pedagogiza nuestro accionar mundanal-mundinidad.

Horizonte!
Esa dura rectitud de su limitada conciencia.
Lo que verdaderamente amo
Es la gigantesca curvatura del inmenso mar
Flotando suspendida en su sideral abrazo,
Ese líquido azul
Eternamente atraído
Por su propio ser
(Behncke en Maturana y Varela, 2003:XXVI).

En la medida en que vaya narrándome con otros/as en una postura/impostura deconstructiva se irá diluyendo el poema en una razón otra. Una razón poética que le darán a estas palabras de Behncke otras miradas del mundo. Por ello, aunque es mi punto de partida, no será el punto de llegada. Pues mi andar ha deambulado por otras concepciones de mundo, que permitieron trazar otros senderos que encaminaban más allá de la concepción biologicista, tanto de Behncke como la de Maturana y Varela (2003).

Re-tomando lo referente a la narración, en el mundo de vida de las humanidades, la narración ha ocupado un sitio de honor; pero podría argumentarse que eso se guarda para el ámbito de las Letras. Mi investigación no está parcelada. Pues está permeada por el entretejido de lo humano. Me develo en la palabra. Palabra que se me apalabró, pero que como proceso de liberación me empalabró. Y la palabra no solo es área de las letras, es de todo lo que atañe al ser humano. Es como señala la cita que coloqué en el epígrafe de

esta introducción de Tabucchi (1998), permite pensar desde verdades y fantasías. La Pedagogía, la educación y sus componendas (denominados por algunos “Ciencias de la Educación”, por otros áreas de las que bebe la educación) son re-flexionadas, pensadas y re-pensadas para hombres y mujeres, en sociedad. En un mundo, que como dijo en algún momento nuestro maestro Paulo Freire (2009): es para ser escrito y re-escrito, interpretado, interpelado para transformarlo.

AMBULO

Narrarme significa colocar no solo en texto sino en con-texto la investigación que presento. Es colocar en evidencia los avatares de un transitar (ambular) de vida, de un “producto” que ha pasado por el proceso del existir y del vivir de quien escribe. Es metáfora viva:

Nada se opone a que el hecho de lenguaje que la metáfora crea sea «redescrito» con ayuda de las diferentes «ficciones heurísticas» suscitadas por metáforas vivas o por otras gastadas y luego renovadas. Por tanto, el concepto de metáfora no se presenta sólo como la idealización de su propia metáfora gastada: el rejuvenecimiento de todas las metáforas muertas y la invención de otras nuevas metáforas vivas que redescubren la metáfora permiten injertar una nueva producción conceptual en la misma producción metafórica (Ricoeur, 2001, p.388).

Es dar a luz un mundo de significación y re-significación que se insta y entreteje en el partícipe del mundo con-vivido. Es un decir, contar, enunciar... narrar marcado por las señales de alter-idad (pues el mundo de los significados

y significantes así como sus referentes, no se otorgan de manera individualizada, pasa por las alter-acciones que les infundimos los hablantes, escribientes, dibujantes, corporales al lenguaje), la temporalidad, que como señaló en su momento Ricoeur:

... el carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal sólo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro (Ricoeur, 2000, p. 190).

Es un narrarme y narrar-nos, porque al pasar a ser leído, deja de pertenecerme en cuanto narración, para a ser interpelado por las cosmovisiones de mundo. Así como con esta narración busqué rescatar aquello que se encontraba en lo marginado, descentralizado, fuera de sí: el Otro/a. Que en este caso en particular pasa por varios *entre...*, por varios pliegues que entre ellos logran esconder, invisibilizar, acallar maneras, sentires y decires del mundo de la vida. Es un andar por un camino aparentemente escarpado porque es el contra-camino en que suele dirigirse el poder, la hegemonía. Son senderos escondidos por la maleza del sistema dominante. Pero allí entra parte de mi narración y por ende, de mi autobiografía interpretada desde tres etapas que la con-forman: “La primera de ellas da cuenta del “Bios”, en donde se manifiesta la relación texto-historia; la segunda, etapa del “Autos” interpreta la relación texto-sujeto; y la última, la etapa del “Grafé” alude a las relaciones texto-sujeto-lenguaje

(Rodríguez, F., 2000: 11)”. Estas tres etapas aparecerán a lo largo del desarrollo. Pero aclaro un poco del porqué y el para qué de ello.

Es una investigación que posee un aspecto autobiográfico (sin ser una autobiografía), porque pasa por mi vida y con mi vida, desde mi vida. En segundo, el caminar es escarpado quizás desde el punto de vista (no la mirada) del poder anulador; pero es para mí, como investigadora el único camino posible, porque se abre a los senderos escondidos en el camino establecido y señalatizado. Explicito: 1) soy mujer 2) soy mestiza 3) soy venezolana 4) soy latinoamericana y caribeña 5) soy humana-humanista 6) soy filósofa y educadora 7) soy poetiza 8) no soy madre biológica, aunque tengo hijos/as del mundo de la vida 9) soy rostro y prosopón, 10) soy otros/as más que están en mi misma condición de margen... Quizá pueda dar otras razones, tal vez las dé a lo largo del camino a andar. Puede ser que por el momento las reserve. Pero me coloca en actitud activa ya frente a lo que presento. Es colocar en *epojé* (como juicio) mi *praxis* educativa y pedagógica, el cuestionar-me mi relación con el mundo y el mundo. Es ponerme en examen⁹. No es ir “a hacer una investigación de campo”; el “campo de investigación” es mi mundo; no me trasladé a él, yo soy, me hago, me vivo y con-vivo en él. Estoy inserta en el mundanal de mi angustia a cuestionar. No me es ajeno, me altera. Y esto es un condicionante en

⁹ Sobre la vida a examen, será desarrollado en el último apartado del capítulo II.

mi escribir, en mi narrar, en mi discurso. Me vivo en el acontecer diario del encuentro y re-encuentro con los otros/as.

Es biografía, porque también coloco mi voz en *off* para que el rostro de otros/as aparezcan empalabrando el mundo. Para que formen parte como protagonistas de la historia. Es un discurso pedagógico democrático, no sobre la democracia o para la democracia. Es la voz de los acallados la que toma más de una vez la batuta en la narración. Se trata justamente de desconstruir a la Modernidad en uno de sus sentidos, que lo ha enunciado Le Breton (1997) cuando señaló que la plataforma de las palabras es un vacío, es desde donde se escriben y desde donde se pronuncian, porque son dirigidas a un público que no tiene rostro. No hay mirada ni escucha. Al contrario, esta tesis busca mirar al rostro y que él se vea re-flejado en las palabras aquí plasmadas. Que se haga voz y sea escuchado. Por ello, la razón de los diarios de clases que se encuentran en los anexos. Ellos buscan dar voz a unas palabras que son de otros rostros, de rostros que pertenecen a la Academia, pero que aún no se le da el *autoritas* para hablar. No tienen “Licencia”. Yo me permito darle la invitación a empalabrar este trabajo con su voz y rostro:

Y se recorren también los claros del bosque con una cierta analogía a como se han recorrido las aulas. Como los claros, las aulas son lugares vacíos dispuestos a irse llenando sucesivamente, lugares de la voz donde se va a aprender de oído, lo que resulta ser más inmediato que el aprender por letra escrita, a la que inevitablemente hay que restituir acento y voz para que así sintamos que nos está dirigida. Con la palabra escrita tenemos que ir a encontrarnos a la mitad del camino. Y siempre conservará la objetividad y la fijeza inanimada de lo que fue dicho, de lo

que ya es por sí y en sí. Mientras que de oído se recibe la palabra o el gemido, el susurrar que nos está destinado. La voz del destino se oye mucho más de lo que la figura del destino se ve. Y así se corre por los claros del bosque análogamente ha como se discurre por las aulas, de aula en aula, con avivada atención que por instantes decae —cierto es— y aun desfallece, abriéndose así un claro en la continuidad del pensamiento que se escucha: la palabra perdida que nunca volverá, el sentido de un pensamiento que partió. Y queda también en suspenso la palabra, el discurso que cesa cuando más se esperaba, cuando se estaba al borde de su total comprensión (Zambrano, 1977, p.16)

Este trabajo es narración también porque es testimonio de otras vidas, que aun no estando -vivas- re-viven en el trama de la textura vuelta testigo de su acontecer mundano en una mundanidad de mundo de vida. Así que “sólo se muestra a través del relato elaborado por los que le conocieron, y una vez que el agente pasa a formar parte, como personaje principal, de la historia que aquellos otros cuentan sobre lo que dijo e hizo” (Bárcena, 2000, p.15). Es la narración que no quiere solo darle voz a quienes han sido los vencedores, a los que se han apoderado de las redes del poder y de los medios para ser escuchados: « (Aporía fundamental: “La historia de los oprimidos es un *discontinuum*”. – “Tarea de la historia es adueñarse de la tradición de los oprimidos”).» (Benjamin, 2009, p. 65). Es una tesis que busca no olvidar a aquellos que una historia, no LA HISTORIA ha querido eliminar, o para no ser tan dura, dejar al margen de...

Desde esta condición narrativa, es una tesis-tensión

... entre el hoy que está siendo vivido en la realidad prestada y el ayer, en su contexto de origen, del que llegó cargado de marcas fundamentales. En

el fondo, cómo preservar su identidad en la relación entre la ocupación indispensable en el nuevo contexto y la pre-ocupación en que necesariamente se convierte el contexto de origen (Freire, 2005a, p.31)

Por ello ponemos los textos como en el epígrafe de esta “Intro-ducción” cuando Pizarnik (2003) nos habla de su amor a los libros y como ellos se vuelven parte de su alma; y eso sucede porque en los libros hay narraciones de múltiples y diversos mundos de vida, que te permiten re-conocerle en ellos, ya sea por cualidades que identificas en ti de los personajes allí descritos, ya sea porque por el contrario; el espíritu que ahí develas te repugna moralmente, te indigna y te altera. Te hace también ser ese otro, el que reacciona con su presencia. También en aquel que no comprendes, porque quizás aún no comparten códigos de empalabramiento en común, pero lo sabes humano. El libro como primer tipo de texto, de textura, es parte de los caminos a andar en este trabajo. El libro narrado como señaló Blanchot (1993) se apodera del discurso el “Él”, donde el ejercicio de escribir y narrarse pasa de manera incalificable del “Yo” al “Él”; por eso “Él” me permite adueñarme del relato y ser “Yo”. Me vuelvo y de-vuelvo otredad en la alteridad de la textura narrada. Me re-vuelvo. Desde este punto de vista, colocaría este trabajo en lo que se denomina documental.

Pero hay otras texturas, que permean el devenir de estos andares. Pre-textos que ayudan a mirar con otras miradas “Y así empieza á dar vueltas en la cabeza de Apolodoro Carrascal el caleidoscopio, en que cada figura tiene trampa; un

mundo de vistas con su inscripcioncilla, que hay que descifrar, debajo de cada una.” (De Unamuno, 1902, p. 95). Pasando por imágenes que acompañarán los párrafos. Imágenes referenciadas (en lo que al final de este trabajo aparece como Referencias de Banco de Imágenes) más no citadas. Y esto está expresamente hecho así, porque el sentido de la imagen es que nos hable de esa otra *grafía*. La que no se dice en abecedario, pero que empalabra mundo. Es jugar con el refrán de ‘Una imagen dice más que mil palabras’ o quizás diga menos, pero dice en una escritura-otra.

Este trabajo se conjuga en el mundo de los símbolos (aquí re-conozco la influencia de la hermenéutica y de la fenomenología), la palabra quizás el principal de ellos, pero la imagen presente en nuestro andar por el mundo de la vida. Que además permite comprender aun siendo una tesis que tiene entre sus fundamentos aspectos materialista, porque parte de su contexto histórico-social y trata de responder a él, guarda un carácter que no es “científico” dentro del dogmatismo materialista. Es una tesis que camina (como método) en lo que Marcuse (2011) denominó fenomenología materialista de la existencia histórica.

Pasaré por cuestiones de orden epistemotodológicas a explicitar a qué hace referencia el “método” de la fenomenología materialista de la existencia humana, y cómo repercute en la presente investigación. Es importante tener consciencia que en un primer momento, esta postura asumida por Marcuse, buscaba superar la analítica propuesta por Heidegger. Es por ello, que al leer la

obra *Entre Hermenéutica y Teoría Crítica. Artículos 1929-1931* (Marcuse, 2011) el autor se propone como punto preliminar la hermenéutica de la existencia (la concepción del *Dasein*) heideggeriana, para adentrarse en la explicitación de hasta qué punto el materialismo histórico desarrolló lo postulado por la analítica trabajada por Heidegger.

Marcuse planteó esto, porque formuló que el materialismo histórico posee una pretensión fenomenológica y viceversa. En la medida en que la aproximación a la existencia histórica (que contiene el modo originario de ser de la existencia humana) está vinculada estrechamente a la producción y reproducción de la vida. Esto es lo que en esta tesis he estudiado a partir de la traducción de valor de uso y valor de cambio. Mirado desde la analítica sería lo que se muestra en el mundo de vida del *Dasein* como cónsono con los objetos del mundo circundante. En términos del materialismo histórico, es el trabajo como respuestas a las necesidades.

A lo expuesto hay que denotar que el método propuesto por Marcuse posee una re-fundación de la analítica de la existencia, en vías de devenir en una perspectiva político crítica-emancipadora y que en esta tesis he denominado como pedagogizar. Permite así la lectura de la “filosofía concreta” como la preocupación (*Sorge*) de la existencia humana, que apuntala hacia la emancipación de la existencia respecto a la situación caótica y de desastre a que ha sido conducida la existencia por el sistema capitalista. Esta concepción de

Marcuse posibilita otra lectura desde el horizonte de potencialidades de la historicidad¹⁰, donde la lectura dialéctica de la realidad reside tanto en su modo de ser como del movimiento vital que se da en cuanto “ser sí mismo en el ser otro” (Marcuse, 2011, p.91), siendo este último el componente plenipotenciario del método para esta tesis.

Más, al decantar en el ámbito de la analítica de la existencia, me veo inmiscuida entre otras razones/sin-razones, porque una parte de ella se mueve en el orden de lo espiritual: en el sentido que está permeada por lo sentipensante¹¹. Ese aspecto que Fals Borda (2009) señaló como fundamentales de una investigación que denominó participativa; y que tenía que estar atravesadas por las miradas del “sentimiento y la estética” (Fals Borda, 2009, p. 317). Porque trabajar bajo esta perspectiva metodológica implica “... como se va creando o recreando la cultura, envolviendo la ciencia con el arte. Porque parece más productivo casar a estas dos hermanas, como lo canta un poeta, que seguir amándolas por separado como si fuesen enemigas” (Fals Borda, 2009, p. 318). No es una mirada excluyente, es necesariamente incluyente. Esta concepción de mundo se le re-conoce a los indios colombianos pescadores de la costa, pero María Zambrano, seguramente hubiese comulgado con ellos:

Pues que un símbolo ha de ser captado en la pluralidad de sus significaciones, en un solo acto de pensamiento. Cosa que no es posible

¹⁰ “Categoría” de análisis utilizada para el análisis de los discursos pedagógicos.

¹¹ Este término lo acuñó de los indios pescadores de la costa colombiana Fals Borda (2009) como lo explicitaré más adelante.

que suceda si el sentir no acompaña al entender; si el sentir no precede como guía al entendimiento y no sigue luego guiado por él. El sentir y el entender nunca debieron estar separados en un principio, en ese principio del conocimiento que es un tanto indiferente situar o no en un determinado tiempo, en un *illo tempore* más o menos preciso, pues que todo principio es a la par una meta: allí donde se da en toda su pureza activa es el lugar del «conocimiento que se busca» (Zambrano, 2004, p. 89)

A este sentipensar el mundo, no solo la literatura como señala nuestro segundo epígrafe (Tabucchi, 1998) busca decir verdades, también lo hacen otras expresiones artísticas “La idea de la verdad, aleteía, tiene relación con la calidad de ver, cómo fijo mi mirada en la noción de ver. En la pintura y el dibujo la mirada es concebida como legitimadora de la noción cognoscitiva” (Arria, 2008, p.87). Este sentipensar pasa por varios prismas que permitieron la comprensión del propósito de esta investigación.

Otra musa acompaña estos caminos, estos andares egonáuticos: la música. Cuando se trata (porque siempre es un tratar) de hablar, de escribir, de buscar palabras para re-flexionar en torno al amor, siempre la sororidad aparece de fondo. Y con ella, la música como el elemento que permite el goce estético y luchar en contra lo que ha denunciado Jorge Medina en su obra *El malestar de la pedagogía* (2006), en su capítulo dos habla de un fantasma que recorre la pedagogía y es la ausencia de lo poético, de lo estético, de lo lúdico. Aquí consideramos que si faltan, entonces no es pedagogía; es otra cosa. Pues estos elementos conforman la educación y si el objeto de estudio de la pedagogía es la

educación ¿cómo pueden faltar sus componendas? El amor como con-formativo de nuestro accionar humano tiene fundamentalmente como instancia

... la Música. A semejanza de lo que pasa con el canto, en la proferición te-amo el deseo no es reprimido (como en el enunciado) ni reconocido (ahí donde se lo esperaba: como en la enunciación), sino simplemente: gozado. El goce no se dice, pero habla y dice: te-amo. (Barthes, 2010, 273).

La música se vuelve así en elemento empalabrador, porque muestra otras *grafías* por donde transcurre el pensar lo humano. Esa relación con otro/a, que viene otorgado por un lenguaje que se expresa no solo en palabras, también en sonidos. Palabras con sonidos (aunque implique de cierta forma una redundancia) que permiten otros decires en torno al mundo de la vida. Y que desde allí, nos posibilita desplegar nuestro abanico de posibilidades por los bordes que van más allá de los límites trazados por la razón tecno-instrumental.

El séptimo arte no queda ajeno en esta mirada escudriñadora que busca develar lo que el Logocentrismo ha ocultado, es trabajar con la imagen-palabra. No solo con la escritura. Transmitiendo otras cualidades del conocer-nos en cuanto seres humanos. Nos pasa por el embudo de los sentires y los pensares, del cuestionar-nos la vida y su existencia. Ejemplo de ello podría ser la película de Roberto Benigni estrenada en 1997 *La vida es bella*. Este *film* no nos deja de sorprender ante un acontecimiento histórico como fue la II Guerra Mundial. De la cual se ha narrado tanto, pero aún quedan olvidados que recordar. Que

pasar de nuevo por el camino del corazón y de la memoria. El cine permite así, en esta tesis

... el Cine ofrecería un lenguaje que, entre otras cosas, eximiría de realizar tales experimentos cronenbergianos con la escritura, dejando de insistir en "golpearse la cabeza embistiendo contra las paredes del lenguaje", como di-ría Wittgenstein. El Cine no sería, pues, una especie de claudicación ante algo que no tiene ninguna articulación racional y a lo que, por consiguiente, se proporcionaría un vehículo "puramente emocional" (equivalente a un grito), sino otro tipo de articulación racional, que incluye un componente emocional. Lo emocional no desaloja lo racional: lo redefine (Cabrera, 2008, p. 16).

Estos pre-textos discursivos me permiten recordar que el arte no está ajeno a la ideología, que por el contrario siempre está en favor del poder o en contra de él. Y su postura puede ser para encubrir o para develar. Asumimos aquí, una postura política de la estética, implicando que no sólo se queda en lo contemplativo, lleva al re-accionar de la conciencia que se ve afectada por la percepción estética ante su realidad. Porque como nos explicitó Arendt “La palabra *doxa* no significa sólo opinión, sino también esplendor y fama. Como tal está relacionada con el ámbito político que es la esfera pública en la que cada cual puede aparecer y mostrar quién es” (Arendt, 1997, p. 21). El arte nos permite así comprender el mundanal del mundo de la vida y con ello despertar nuestra mundanidad.

Otros textos y pre-textos me interpelaron al realizar esta tesis, y me llamaron al deber de ser consciente que pensar el mundo y la vida implica pensar-nos con los otros, estamos con otros. Somos vida, existencia, somos mundo. Conocer y saber, implican saber en parte quiénes somos y cómo nos relacionamos con el mundo: “Somos del mundo, y no sólo estamos en él, diría Arendt y, por ello mismo, somos apariencias porque llegamos y nos vamos, porque aparecemos y desaparecemos, y porque en este ir y venir dejamos rastro, una historia posible” (Bárcena, 2006, p. 172). Estas acciones están entre-tejidas entre ellas en diversos niveles, al igual que están entre-tejidas las intenciones de esos actos de cosas que queremos, que buscamos. Este entre-tejer me coloca frente al **propósito** (lo que en otras *episteme* denominarían Objetivo General) de la presente tesis: todo lo que hacemos (inquirir, buscar algo, pensar...) no es solo una tarea intelectual, sino que abarca toda nuestra vida y es lo que algunos han llamado querer, voluntad o intencionalidad, prefiero llamarlo amor, y ese amor me conduce al amor a mí mismo/a, al prójimo y al conocimiento. Elementos que dan una componenda a una palabra que hasta ahora era vacía: egonáutica. Y que busca ser empalabrada, más que por cuestiones semánticas (aunque navegamos en estas aguas en algún momento de la investigación) por un accionar pedagógico político que nos permita como educadores/as comprender que “el papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse,

al proponer “su lectura de mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones” (Freire, 2005a, p. 107). Por lo tanto, la presente tesis tiene entre los elementos que la justifican¹² que no se tratará de pensar el mundo y la vida, solo como una tarea intelectual repito; porque esto implicaría justificar con una especie de metafilosofía que racionalice esta irracionalidad, sino como un ejercicio de mirar más allá de lo que queremos y creemos. Es tratar de comprender en algunos momentos y en otros de entender (Pereira, 2016b) el por qué y el cómo lo hacemos, pues la entre-tejida de todos esos componentes, dirá mucho de cómo somos nos-otros y cómo intervenimos el mundo. En la medida que me conozco, me re-conozco en el otro/a y comprendo que yo soy en el mundo en la medida en que vivo la vida con otros/as.

En este contexto histórico desde el cual me encaminé a la realización de esta tesis, he pasado por entender aspectos que sólo se dan por la realidad del modo socioeconómico en que nos ha tocado como *epojé* (época, etapa, fase) vivir: el capitalismo. Bajo sus diversas manifestaciones, siendo una de ellas el modelo económico neoliberal. Para este modelo el amor ha sido denigrado a mera expresión de lo sexual, y se le circunscribe casi como exclusividad a la unión o re-unión de parejas. Liderando todo un *marketing* que se apropia de

¹² Y esa palabra me genera dudas en mi discurso, donde: la vida, el Otro/a y el accionar no pueden ser aprehendidos y recortados en un concepto. Además porque entran en juego otras lógicas que no son las de la razón tecno-instrumental.

hacer su trabajo: consumir amor. Es por ello, que los lugares más comunes donde uno escucha esta palabra son las canciones románticas o también en el reguetón, las telenovelas y los espacios de farándula que hablan del amor de la “plebeya” que consiguió a su “príncipe”. Pero hablar y conversar en torno del amor al conocimiento es visto como algo extraño, y el amor a sí mismo ha sido mal catalogado como narcisismo o egocentrismo.

El conocimiento como bien lo ha señalado Peter Drucker (2004) se ha convertido en la principal mercancía de la actual sociedad, pero he aquí una pregunta ¿si el conocimiento es una mercancía, cuál es su precio, dónde se compra, dónde se obtiene? El mismo Drucker (2004) reconoce que es costoso, que se obtiene solo en las escuelas y que lo obtiene una élite de personas. Además plantea que es por medio de su noción de “educación postcapitalista”, que se puede cambiar esa realidad. La cuestión está en que el conocimiento es ante todo humano y lo fundamental que hay que cambiar es rescatar lo humano. En la medida en que el sujeto sea humano, no solo un individuo de la especie, y se reconozca como tal; en esa misma medida se apoderara/empoderara del conocimiento. Marx dio un aporte importante desde su interpretación en torno al trabajo en referencia al papel que jugaría el conocimiento, lo denominó *General Intellect* (Marx, 2012) lo señaló explícitamente

Son órganos del cerebro humano creados por la mano humana, fuerza de conocimiento objetivada. El desarrollo del capital fixe [capital fijo] muestra hasta qué punto el conocimiento (knowledge) social general se ha convertido en una fuerza productiva inmediata y, por tanto, las

condiciones del mismo proceso social de vida se han situado bajo el control del *general intellect* [inteligencia general] y se han reestructurado conforme a él. Hasta qué punto las fuerzas sociales productivas son producidas no sólo en la forma del conocimiento, sino como órganos inmediatos de la praxis social, del proceso real de vida (Marx, 2012, p.169).¹³

Esta concepción del que sea humano, puede sonar fascista, totalitaria, en el sentido de que hay unos humanos y otros que no lo son. Aclaro, por lo peligroso que puede ser esta tra-ducción si la lectura pudiese darse por estos caminos. La condición humana es lo fundamental para el *zoo politiké*. Somos en nuestra con-vivencia, en la pluralidad. El conocimiento debería ser justamente como lo señala Marx para el proceso de la vida; para la transformación de un mundo de vida no alienado a la mercancía, sino de libertad para el sujeto para el desarrollo de su conciencia. En el capítulo dos de la presente tesis, cuando aborde la concepción de *Bildung* (la cual también Marx en su momento trabajó) podremos explicitar qué relación guarda ésta con el trabajo; porque seguimos en el horizonte posibilidades, donde el principio esperanza (en el sentido de Ernst Bloch (2007a), significa realizable y posibilidad de realidades) nos posibilite a que:

Tendrá lugar el libre desarrollo de las individualidades y, por tanto, no la reducción del tiempo de trabajo necesario para poner plustrabajo, sino la reducción del tiempo de trabajo necesario de la sociedad a un mínimo, que corresponde entonces á la formación artística, científica, etc., de los individuos a través del tiempo liberado y de los medios creados para todos (Marx, 2012, p. 168).

¹³ Cursivas en el texto original.

Por ello, la fundamentación y otros elementos que justifican esta tesis pasa por el tamiz del proverbio latino expresado por Terencio “*Humanus sum nihil humani a me alienum puto*” (Soy humano y nada de lo humano me es ajeno). Es recordar que no somos un título universitario, un cargo público, un *status*, somos ante todo humanos que vivimos y con-vivimos

... este *amor mundi*, que también es ocupación y preocupación, versa sobre el mundo, que se forma como dimensión espacial y temporal tan pronto como los hombres están en *plural*. No es necesario que estén los unos con los otros, o los unos junto a los otros, dice Arendt, basta con la pura pluralidad (el puro estar *entre*) (Bárcena, 2006, 125).

Por ende, el problema está en que el amor no es solo cuestión de parejas, pues eso ha sido el síntoma propio de nuestra “modernidad líquida” (Bauman, 2004), que ha traído como una de sus manifestaciones el “amor líquido” donde las relaciones humanas se definen por “la incapacidad de elegir entre atracción y repulsión, entre esperanza y temor, desemboca en la imposibilidad de actuar” (Bauman, 2009:9); cuando por el contrario, el amor “... arranca a otro entre “todo el mundo”, y por medio de ese acto convierte al otro en “un alguien bien definido”, alguien con una boca a la que escuchar, alguien con quien conversar para que algo pueda ocurrir” (Bauman, 2009:37-38). Arendt al igual que Marx, sabía lo difícil que era trabajar la política y el *amor mundi* con el otro que está alienado (Arendt, 2006).

Permítaseme entonces explicitar un andar que se trans-formó en el camino andado, que me llevó al de-ambular: el amor como centro del acto

educativo. Acción hacia donde *debería* originalmente re-caer esta investigación. Según como aparece estipulado en el título. Al transitar la desconstrucción, percibí un error de fondo y no de forma:

1) Si asumía el amor como centro, caía en lo que ha sido el pensamiento hegemónico, centralizar y por ende, algo iba a quedar marginado. Lo más factible que en la acción sería su contrario, que en el caso de este juego de binomios no es el odio, sino la razón. Esto me llevó entonces a entre-tejer con otras tra-ducciones para comprender y así explicitar que no se puede excluir la razón. La razón poética de Zambrano (2004) me ayudaba a salvar las diferencias. Pero además, al hilvanar finamente los discursos sobre el amor, permitir más bien que éste sea un centro diseminado en el accionar pedagógico

No puede quedarse quieta, concéntrica, punto de una órbita, órbita recogida sobre sí misma guardando su centro. Tiene que avanzar. Y este tener que ir avanzando parece provenir de un movimiento circular en que no existe avance ni retroceso, que manifiesta la condena primera que pesa sobre la sierpe vida, su segundo desprendimiento: el desprenderse ahora de su modo de movimiento originario. Y de ahí un carácter de fragmento desprendido de, y de ahí su condición indigente, incompleta y dada a perderse, perdidiza y aun pordiosera.

Proseguirá siempre así su suerte, la suerte de la vida, de esta vida; tener que ir desprendiéndose de todo, el todo que es por el pronto cuerpo y movimiento, de aquello que por el momento la vida posee. Y no posee desde el comienzo de su carrera sino aquello que es poseído. El punto en que las dos formas de la posesión, activa y pasiva, se encuentran y anulan, marca el punto invisible del ser. El punto inviolable del ser. Eternidad de la vida que se muestra ya en su aparecer primero, como si ser y vida fueran congénitamente unidos. (Zambrano, 2004, p.20)

El amor, elemento constitutivo de la vida se arranca como árbol¹⁴ de su tierra para poder mirar sus raíces y comprenderse en lo errante, en el devenir, en la mundanidad. Por eso es un centro que luego se niega (dialécticamente y dialógicamente), y que se disemina, se re-conoce más bien como rizoma “Un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales” (Deleuze y Guattari, 1977, p. 3). Como acción rizomática permite el amor en sus diversas manifestaciones, traducir y comprender las problemáticas que se entre-tejen alrededor del término; pues el mismo desde el Logocentrismo ha sido apuntalado al ámbito sexual y desechándolo del campo del conocimiento. En el caso del proceso de escolaridad, quedando enquistado en una actitud afable por parte del educador/a. Pero no implica ese cuidado del otro que está en el mundo, que está conmigo. Que estamos en con-vivencia. Se invisibiliza la acción política del amor. Esta es una de las problemáticas a las que me he enfrentado (o he tratado de enfrentarme en esta investigación) y aparece transitada en los tres capítulos que conforman la presente tesis.

2) Resumir o colocar gríngolas a la investigación con el acto educativo, era circunscribirlo al ámbito de la escolaridad. Cuando lo que está en juego es el mundo, la vida, la existencia; no el tema curricular-didáctico, aunque pasa también por él. Si es una tesis que tiene pre-tensiones de una pedagogía que

¹⁴ El árbol jugará un papel sustancial en el capítulo 3 de la presente tesis. En el apartado del con-texto.

tienda hacia lo político, no podía escapar de lo que implica ésta: una relación, no con un contenido programático, o un plan de evaluación; sino con los sujetos con las que tengo que agarrármelas (Derrida, 2001) para estar en el mundo. Es un acto de *poiésis* (creación, poética) y no de reproducción. Implicaba hacer aparecer lo que acontece (experiencia) cuando en vez de “enseñar”, se pedagogiza el mundo de la vida:

Siempre que ocurre algo nuevo se da algo inesperado, imprevisible y, en último término, inexplicable causalmente, es decir, algo así como un milagro en el nexo de las consecuencias calculables. Con otras palabras, cada nuevo comienzo [Anfang] es por naturaleza un milagro – contemplado y experimentado desde el punto de vista de los procesos que necesariamente interrumpe (Arendt, 1994, p. 516).

Aclarado este punto, la tesis trata además de ese amor a que te conozcas a ti mismo y te re-conozcas con otros/as, como ser pensante, pero también afectivo-espiritual; que en la medida que nos vamos conociendo podamos ser capaces no solo de conocer, sino de apreciar el conocimiento, porque empieza a tener sentido para nuestra existencia y nos permite dentro del dolor y la pena que implica el vivir seguir en el camino hacia la felicidad. Y ¿es que acaso ese no es el fin del ser humano: ser feliz? La *eudaimonía* sigue siendo hacia donde debe tender todos los seres humanos, en eso no se equivocaba Aristóteles (2002). Y una pedagogía que nos permita reflexionar en torno a educar no para el individualismo, sino para la con-vivencia, para nos-otros en comunidad; donde la *paideia* retome su papel formador de un ser humano feliz (Jaeger, 2001), donde nuestra formación pase por entender que:

Si queremos ser felices, debemos saber sufrir. Por eso, quizás una mejor traducción de eudaimonía sea una vida digna de ser vivida. Una vida digna de ser enseñada: en pocas palabras, una vida bella, decorosa, la cual si tenemos suerte, será acompañada por el placer (Paván, 2004, p. 11).

Ser felices no es sonreír todo el tiempo, como amar no es amapuches y abrazos; es

Tener en cuenta ese mundo, y preocuparse por él es una forma de amarlo. Amarlo quiere decir «cuidar» de él sin rechazar el libre intercambio de opiniones, juicios y acciones, pues sólo de esta forma daremos sentido a la política, como esfera propia de los asuntos humanos (Bárcena, 2006, p. 141).

Es por ello, que la gran lección que debería enseñar todo acto pedagógico, si es que ha de enseñar y no implica más bien un aprehender: es enseñar a amar. Si no lo hemos enseñado (como mostrado, develado, puesto al frente para ser mirado y escuchado, para ser narrado), hemos fracasado en nuestra gran tarea, porque una lección que enseñó una vez su maestro a su único estudiante fue:

-Que lo más importante de la vida es aprender a dar amor y a dejarlo entrar.

Su voz se redujo a un susurro.

-Dejarlo entrar. Creemos que nos merecemos el amor, creemos que si lo dejamos entrar nos volveremos demasiado blandos. Pero un hombre sabio, que se llamaba Levine, lo expresó con certeza. Dijo: “El amor es el único acto racional”.

Lo repitió con cuidado, haciendo una pausa para producir un mayor efecto.

-El amor es el único acto racional.

Asentí con la cabeza como un buen alumno y él suspiró débilmente. (Albom, 2000:71-72)

De lo contrario, si seguimos indiferentes ante este tema, primero, seguiremos cada vez más cosificados/as, deshumanizados/as; segundo, se nos podrá engañar con el argumento de considerar el conocimiento como un valor de cambio, una mera mercancía; y tercero, el fin ya será certero y no nos queda otro que sentarnos a contemplar nuestra destrucción. La historia contemporánea nos da constantemente lecciones de lo que pasa cuando somos indiferentes a una pedagogía que desconoce el papel que juegan los seres humanos, el amor, el conocimiento. Tenemos guerras en nombre de la paz, tenemos migrantes tras muros y guetos en nombre del apoyo a la humanidad pero con seguridad; tenemos ventas de esclavos en nombre del progreso industrial; tenemos prostitución infantil en nombre del amor libre; tenemos feminicidio en nombre del amor conyugal. Y podemos seguir citando casos.

Leo Buscaglia (1985) era profesor, y un acontecimiento le cambió su vida y su manera de comprender la educación. Él narra como en el año de 1969 una de sus más inteligentes y hermosas estudiantes se suicidó, y él no podía entender por qué se suicidó y por qué no le dijo nada a él. Comprendió en primera instancia que si bien es cierto la conocía como estudiante, la desconocía en lo humano y que nunca le había preguntado cómo estaba, cómo se sentía. A partir de ese momento y por esa vivencia, tomó la decisión de abrir uno de los seminarios libres más importante en la historia contemporánea de la educación, el seminario sobre el amor. Esta experiencia nos confirma que es una

“asignatura”¹⁵ pendiente de la educación (escolaridad) y que debe ser necesariamente uno de los temas fundamentales de toda reflexión filosófica-pedagógica. Más hoy en día, donde el amor se comercializa como el conocimiento y parecen cada vez más dejar su sitio de honor como valores de vida, para convertirse en simples mercancías, solo alcanzables al mejor postor.

Un elemento importante de resaltar en este acto de amor pedagógico, que este amor es amante, en un amor como *ágape* que es esa manifestación de amor desinteresado, que se da por completo, sin esperar recompensa, aunque al final de una u otra manera la obtiene; y es amor como *philia*, es amor del amante, más no en su sentido carnal libidinoso, sino de aquel que ama en toda su necesidad convocatoria del sentimiento. Es así como la *philia*, es el amor que por antonomasia ha dado pie al conocimiento humano, a la búsqueda incesante de la sabiduría, podría decirse que es el inicio del conocerse a sí mismo. Si el educador/a logra a través del amor enseñar a amar al conocimiento, que implica además conocerse a sí mismo, logrará transformar a sus estudiantes en amantes. De este modo el amor retomaría nuevamente su puesto esencial-ontológico-ético-político en el mundo, no solo de la *sapiencia*, sino en la humanidad. Esto formará el grueso de lo que abordaré en el capítulo tres de la presente tesis. Pero desde una postura deconstructiva.

¹⁵ Aunque insisto que va más allá de lo curricular. Como veremos en el transcurrir de esta investigación.

Para realizar el ejercicio desconstructivo, paso primero por la mirada escudriñadora de Jaspers, por ser él que con el término Circunvalante me permite re-introducirnos en el término conocimiento. Para él, el conocimiento surge “... de la duda acerca de lo conocido el examen crítico de la certeza, de la conmoción del hombre y de la conciencia de estar perdido la cuestión de sí propio” (Jaspers, 1996:15). Jaspers, con esta definición de conocimiento, permite desde el punto de vista metódico iniciar el círculo hermenéutico, pues es justamente Jaspers quien va a desarrollar en primer término también la comprensión del *Dasein*, cuya concepción es existencialmente fundamental en la comprensión del círculo según Heidegger (1974), y va a ser este analítica heideggeriana el dispositivo del método de Marcuse, asumido en esta tesis. Para este filósofo (Heidegger) toda interpretación se mueve dentro de la estructura del «previo», y la enfoca a partir del estudio de la pre-comprensión. Toda interpretación que haya de acarrear comprensión, tiene que haber comprendido ya lo que trate de interpretar.

Todo este deambular me permitió re-flexionar (como intérprete, como quien necesita comprender-se) una cantidad de significados y significantes que solamente se me daban desde una tra-ducción desconstructiva. Esto me llevó al encuentro con Ricoeur (1975), pues el círculo hermenéutico para él es una manifestación del círculo de la creencia: creer para comprender, comprender para creer. Creencia que se desvela en el capítulo tres con el elemento espiritual

de la egonáutica. Y al realizar Ricoeur una fenomenología hermenéutica no niega, si no que alimenta el método planteado por Marcuse y asumido para el camino de esta investigación.

He venido hablando de desconstrucción, pero aún no he dicho qué asumo por la misma. Allí me apegó a Derrida que en las mayorías de sus introducciones no nos decía del todo lo que era la cosa, la iba dando por pedazos. Algunos pedazos, han sido ya lanzados como trazos en lo que va del discurso; algunos otros se darán en el desarrollo del mismo. Pero si usted al que me lee, necesita en este instante mirar con atención lo que esta postura/im-postura trae; le recomiendo iniciar la lectura de esta tesis por el capítulo tres. Se asumirá por desconstrucción, no como lo que muchas personas -sobre todo en el área de metodología- lo toman como un método de investigación, pero el mismo Derrida en su libro *El tiempo de una tesis* (1997a), señaló que la desconstrucción no es ni un método, ni una metodología. ¿Qué es entonces la desconstrucción? “La desconstrucción no es ni un acto ni una operación. «La desconstrucción tiene lugar» es un acontecimiento, y esta idea viene nutrida de la influencia de su maestro Lévinas. «Desconstruirse [es] perder su construcción»” (Derrida, 1997a:9).

El término desconstrucción tiene su origen etimológico en el concepto de *Destruktion*, introducido por Heidegger para solicitar el apartarse de la vieja tradición ontológica. La desconstrucción se refiere a una lectura que tiende a la

descentralización, es decir, desenmascarar todo centro. Como lo ha señalado Derrida, sobre todo en su libro *De la Gramatología* (1978), el problema de los centros es que intentan excluir y al hacerlo marginan a otros (que ellos denominan los Otros), por ejemplo, en las sociedades como las nuestras, donde el hombre es la figura dominante, él es el centro, y la mujer es el Otro marginado, reprimido e ignorado. Por lo tanto, ¿qué hacer? La desconstrucción permite tramar un ejercicio *práxico* para descentrar, permitiéndonos en un momento captar el centro para luego subvertirlo, para que la parte marginada pase a ser la central, pero sólo temporalmente elimina la jerarquía. La desconstrucción, en este trabajo pasa en ver como el amor como fetiche y el conocimiento como mercancía, pueden ser subvertidas por el amor y el conocimiento como valores de uso, revelando como los significados reprimidos también pueden acceder al centro. Pero mi idea no es que sean centros, sino que se diseminen. Y esto es una cuestión política.

La desconstrucción en el fondo lo que nos propone es dejar de lado las lecturas binarias y ver que muchas lecturas del mundo son posibles. Así, que hay distintas posibilidades, la reflexión pedagógica-filosófica que me planteo, aunque parte -como ya lo he asomado a lo largo de estas líneas- del conocimiento a sí mismo, no termina en el yo que es el centro, sino en el otro/a, pero este otro al final tampoco va a ser el centro, será más un nos-otros/as. Es

por ello, que para esta tesis la desconstrucción es la tarea a seguir, y si de camino se trata, es más bien la actitud política de la autora de la presente tesis.

CAPÍTULO I

EMPALABRAMIENTO EN TORNO A LA EGONÁUTICA

Yo soy diferente de todas mis sensaciones. No logro comprender cómo. No logro ni siquiera comprender quién las experimenta. Y por cierto, ¿quién es ese yo del comienzo de mi proposición?

Acabo de hojear una biografía. La idea de que todos los personajes que en ella son evocados sólo existen ya en ese libro me ha parecido tan insostenible que he tenido que acostarme para evitar un desfallecimiento. (p.16)

Cioran, E. M. (2002). *Ese Maldito Yo*. Barcelona: Tusquets Editores.

Yo antes quería ser los otros para conocer lo que no era yo. Entonces entendí que yo ya había sido los otros y que eso era fácil. Mi experiencia más grande sería ser el otro de los otros: el otro de los otros soy yo. (p.31)

Lispector, C. (2007). *Para no olvidar. Crónicas y otros textos*. Madrid: Siruela.

TEXTO:

Al hablar de egonáutica podríamos remitirnos de manera instintiva a interpretar ‘respetando’ su ‘etimología’: ego = yo; náutica= navegar. Y en cierta manera es a ese navegar en el yo al que hace referencia el presente capítulo y en general todo el sentir y dis-sentir¹⁶ de la tesis. Es una navegar que aunque pasa (franquea) el psicoanálisis no es su centro ni su periferia; es solo un pasar. Aun cuando deconstructivamente, desde el campo de la psicología el yo tiene como centro al psicoanálisis. Pero el yo psicoanalítico, también pasa por la

¹⁶ No confundir con disentir. El dis-sentir del que habla Cioran en el epígrafe.

diseminación, tiene sus pliegues y re-pliegues; que repito, franqueo acá por no ser la mirada hacia donde quiere buscar el tránsito de la tra-ducción. Pero, por ser éste, un Doctorado en Humanidades, y la psicología uno de los campos de su conocimiento, tocaré con un roce el trabajo de los binarios en el psicoanálisis con respecto al Yo.

En su obra *El Yo y el Ello y otros ensayos de metapsicología* (2012) Freud identifica al Yo como la parte consciente del sujeto, donde se encuentran tanto el sentido común como la razón. El Yo, es donde impera uno de los tres severos amos: la realidad que es la gobernante de este estado de la *psique* y en donde se es consciente del fracaso, que es lo que denominó como angustia real.

Pero el Yo no es la única entidad. Está conformada por una triada, donde los otros dos componentes juegan un papel en la configuración de lo que conceptualizó como segunda tópica. Faltan el Ello y el Súper-yo.

El Ello con lo que en la primera tópica nombró como inconsciente; es una especie de receptáculo (no igual a la Chora, como veremos más adelante) de los instintos e impera el placer. Es por ello, que según Freud (2012), el severo amo que opera en esta tópica es la angustia moral. Recordando además que las leyes que mandan en este sistema, no son las leyes lógicas ni la concepción de espacio-tiempo; sino las leyes del deseo y la gratificación. Por ser el amo severo la moral, algunos deseos son reprimidos, quedando apresados en el

inconsciente y otros; por el contrario, pueden llegar a ser conscientes, porque no son reprimidos por el sujeto y por ende, se denominarán preconscious.

El Súper-yo opera por el proceso de introyección, es decir, la incorporación de algún elemento externo vinculado a la figura de nuestros padres. Aunque se reúnen tanto factores conscientes como inconscientes, manifestándose la culpa cuando la conducta se vuelve conflictiva con el Súper-yo. Aquí Freud (2012) habla entonces del tercer severo amo, que es la angustia neurótica. Para lograr un equilibrio entre estos tres componentes que son antagónicos, el psicoanálisis freudiano busca fortalecer el Yo en la medida que logra independizarlo del Súper-yo y amplificar el nivel de control psíquico con respecto al Ello.

Y en referencia a su metapsicología:

La metapsicología de Freud es un intento continuamente renovado de develar, e interrogar, la terrible necesidad de la conexión interior entre civilización y barbarie, progreso y sufrimiento, libertad e infelicidad — una conexión que se revela a sí misma finalmente como aquella existente entre Eros y Tanatos— (Marcuse, 1983, p. 32).

Marcuse, nos expone de manera clara y precisa el meollo del Logocentrismo, la relación del juego de los binarios. A lo cual, ni quisiera la metapsicología propuesta por Freud escapa. Queda encapsulada entre la visión dicotómica del mundo. En torno a las traducciones de Marcuse iremos en un ir y venir discursivo, que permitirá no solo desde el método (como camino), sino como horizonte de posibilidad (historicidad), interpretaciones en torno a

nuestro tema investigativo. Marcuse marca parte del compás dis-cordante aparentemente de lo que aquí en-caminamos hacia un... es decir, como posibilidad.

Regresando al roce psicoanalítico, esta lectura freudiana no es única. Mostrándonos desde un inicio, que aun siendo el psicoanálisis (y Freud como figura) una teoría centro, tiene también sus lecturas marginales. La lectura freudiana, se vuelve el centro dominante, hegemónico. Incluiremos dos pliegues más a la lectura psicoanalítica; y con ello nos permite la mirada de bisagra del *entre*, del entramado que se da al hablar del Yo desde el psicoanálisis.

Carl Jung aún cuando mantuvo una amistad con Freud, luego rompe, des-pliega y re-pliega una-otra lectura del psicoanálisis. Se in-troduce una configuración del mundo desde un diagrama de los triángulos (Derrida, 1978), trans-formando la configuración del yo en una “*praxis* intersemiótica” (De Campos, 2000, p.2) donde el diagrama que nos muestra el psicoanálisis no es ya ni la representación, ni la expresión de una concepción dogmática. Se va con-virtiéndolo al contrario, en una cuestión pre-semántica; es lo que Derrida denominó diseminación (Derrida, 1997b). En su obra *Símbolos de la Transformación* (Jung, 1982) se da un himen¹⁷ con respecto a Freud, mientras

¹⁷ Esta “palabra” está trabajada a detalle en el capítulo 3. La sin-razón, es que es el capítulo donde la desconstrucción está en su punto álgido y necesitaba el tratamiento (*farmacón*) correspondiente.

que para éste hablar de libido era referenciar a la energía sexual; para Jung es la energía a nivel psíquico en general. Hay otro *farmacón*¹⁸ que está en el juego de binarios entre Freud y Jung: el inconsciente, deja de tener una connotación sexual y se vincula a cuestiones de orden religiosas; a otras maneras de mirar e interpretar el mundo incluyendo lo político y lo cultural todos ellos como una componenda que afecta el inconsciente de la persona. Jung no se queda como Freud anclado en el inconsciente personal; admite su existencia pero, descubre que lo que Freud ha denominado inconsciente personal “descansa sobre otra más profunda que ya no procede de la experiencia personal ni constituye una adquisición propia, sino que es innata. Esa capa más profunda es lo llamado inconsciente colectivo” (Jung, 2002, p. 3). Es en este espacio donde se encuentra el gran aporte de Jung al psicoanálisis: el arquetipo “llamados complejos sentimentales acentuados” (Jung, 2002, p.4), son esas imágenes que nos constituyen en nuestra con-formación del mundo simbólico. La finalidad del psicoanálisis jungniano es que el paciente logre desarrollar su individualidad (lo que él denominó proceso de individuación), que pueda además ampliar su conciencia y que desarrolle autonomía personal. Todo esto,

Más, si el lector(a) considera necesario “comprender” esta concepción, lo invito a adelantarse en la lectura. Recordemos, que estamos ante un juego de palabras; por lo tanto la desconstrucción no solo se trata de leer; sino de aprender además a jugar, con las palabras, con las imágenes, que forman y con-forman “En torno a Etienne y Oliveira había un círculo de tiza, ella quería entrar en el círculo, (...) pretendía hacer de su libro una bola de cristal donde el micro y el macrocosmo se unieran en una visión aniquilante” (Cortázar, 2013, Pp. 39-40)

¹⁸ Aplica la misma explicitación que para himen y se extiende a bisagra.

mediante un proceso de contrarios que se da entre la autorregulación y la armonía. Sigue siendo una teoría propia del Logocentrismo occidental, dicotómica y donde se juega un centro, en este caso los arquetipos, y el resto de los componentes que constituyen al ser humano se marginalizan.

La tercera traducción (y así tenemos el diagrama de triángulos que se diseminan, porque no son ni arriba ni abajo, ni blanco ni negro) es la de Alfred Adler, que construyó una propuesta sistemática que se conoce como psicología individual. No buscó separarse de lo colectivo, sino darle primacía en su interpretación a la realidad de cada persona, que para él era única e individual. A diferencia de Freud, que basó su método en el principio de causa-efecto, Adler fue de corte teleológico, en el sentido de que para él los fines que se planteaban las personas en su vida eran lo que permitía organizar su presente. En sus obras *Comprender la vida* (Adler, 1999) y *El sentido de la vida* (2000) sistematiza lo que serán sus conceptos primordiales: Carácter y plan de vida. Para él, hablar de carácter es señalar lo referente al estilo de vida que cada individuo en particular lleva; es decir, el estilo de vida es un aspecto que singulariza. Se da al igual que Piaget, en una etapa de la vida (entre los 4 y 5 años de edad) y son frutos de las interrelaciones entre los padres, los hermanos y el infante. Los estilos adquiridos en esta etapa se trasladan con menor o mayor fuerza a la adultez. En referencia al Plan de Vida, es el objetivo que se propone cada persona, y tiene su asidero en el inconsciente. Sirve como enlace

entre la experiencia subjetiva y determina el carácter. A estos dos conceptos, agregaré unos aspectos constitutivos como son el entorno familiar (atmósfera familiar, valores familiares y constelación familiar), las áreas básicas de la vida (la profesión que ejerzamos, nuestras amistades, y las relaciones amorosas o sexuales -para el autor en esto no hay diferencia-). Si falla algún componente en nuestra área básica de vida, las consecuencias son trastornos neuróticos. Para evitarlo, es necesaria la satisfacción personal; que además para el autor es indicativo de salud mental. Abordó parte de las neurosis a partir de lo que denominó complejo de inferioridad. Su finalidad psicoanalítica fue la reeducabilidad para buscar la manera de cambiar el modo de vida y además desarrollar un sentimiento comunitario. Para ello se basó en “la pregunta” “¿Qué haría usted si no tuviera esa dificultad?” y de esa manera cambiar el estilo de vida del paciente. Sigue siendo dicotómico, con dos conceptos axiales y con un enfoque más centralizado en el individuo que en el colectivo, aun cuando no niegue este último; pero queda marginado en el *telos* del tratamiento.

En pocas palabras, las tres teorías, aunque no las negamos como posibles interpretaciones que traducen un aspecto de la realidad del sujeto; tampoco la aceptamos. Porque en primer término, sería aceptarla como un Verdad y por ende dogmática del Yo. Además sería aceptar que el Yo y la vida son determinados. Cuando por el contrario, partimos de la indeterminación del Yo. Por razones que iremos hilando en el desarrollo de la narrativa-discurso.

PRE-TEXTO:

Contrario al psicoanálisis, el viaje se re-corre desde un arquetipo [aparente contradicción; pero por el contrario, es tensión. Porque deconstructivamente “Tanto menos debemos renunciar a esos conceptos puesto que nos son indispensables para conmover hoy la herencia de la que forman parte” (Derrida, 1978, p. 20)] la figura del viejo sabio (Sócrates¹⁹) o el Mago²⁰ (Oráculo de Delfos) es un yo que nos remite a la Antigüedad²¹, específicamente estamos haciendo referencia a la Antigua Grecia; y más específicamente al Oráculo de Delfos. En este sitio había una sentencia que coronaba la entrada de este sagrado templo. Inscripción elaborada por uno de los primeros pensadores occidentales, Tales de Mileto (según nos los remite Mondolfo, 1959). El oráculo tenía como sentencia “conócete a ti mismo”, que

¹⁹ Sócrates es un ermitaño, porque no es del todo aceptado en Atenas. Es el viejo que sonsaca a la juventud. Por eso su condena. Pero desde la concepción de Jung, es el Sí mismo. El verdadero Yo, el que te hace tomar conciencia de tus ancestros, es el guía del camino a la “cueva-útero”.

²⁰ Es el “sinónimo” del viejo sabio, que ayuda a la transformación, sobre todo, en momentos de dificultad.

²¹ Nuestra cultura occidental no tuvo la oportunidad de nacer *infans* (sin habla), el homo sapiens ya nació adulto, formado por palabra que le nombraba el mundo. El Logocentrismo [“metafísica de la escritura fonética” (Derrida, 1978, p. 7)] es tan antiguo como el patriarcado. El Neanderthal fue *infans*, y por eso la importancia del ideograma en su vida. Ese mismo ideograma, que posteriormente le daré otra interpretación. Por ello, iremos a la cuna-adulta de nuestra cultura en una ir y venir, en un *continuum* y *discontinuum*, por ser como señaló Derrida (1978): “el etnocentrismo más original y poderoso, actualmente en vías de imponerse en todo el planeta” (p.7).

no solo era el ápice, sino que se transformó en una de las máximas a seguir en la moral ateniense, junto con otras que acompañaban las distintas paredes de la edificación de Delfos. Ya vemos como se empieza dar un tránsito en el referente de la sentencia, comienza en el campo de lo sagrado y luego se da la tra-ducción al campo de lo moral. Transformándose en un *farmacón*: 1) permitió sentenciar a Sócrates, por tergiversar lo señalado por el Oráculo 2) Se volvió el *telos* (fin) de un plan de vida, no solo individual sino de un colectivo (la *polis* griega), siendo entonces un elemento no solo “determinado” al ámbito de lo privado (del sujeto) sino de la *philia*, transitando de nuevo a otra tra-ducción porque implica ya lo público. Y en este escenario se re-pliega cual *entre* la educación; porque ya no es una cuestión del sujeto y de la familia (*Storgé*= amor familiar); sino que se disemina en varios tejidos, que tienen texturas diferentes, dando así un con-texto ni tan simple ni tan lineal como a veces se nos quiere pre-sentar en la educación bancaria. Partimos, desde un tránsito espiritual que nos va conduciendo por una enramada de componentes que con-forman nuestra pregunta por ¿quién soy yo? A la que Cioran (2002) coloca gramaticalmente en duda y existencialmente en dis-sentires; pero que Lispector (2007), como señalé en el segundo epígrafe de la “in-troducción” en la cita de Tabucchi (1998), la literatura pareciera estar más cerca de la “verdad”. La tra-ducción de Clarice Lispector (2007) la coloca en



consciencia de lo público (la *polis*), para ahora tratar de saber qué es su ser (lo privado); pero desde una “fenomenología materialista de la existencia histórica” (Marcuse, 2011, p.12) partiendo desde una consciencia del *Dasein* que le permitía tra-ducir su *Unwelt*, comprendiendo así cómo se produce y reproduce su relación con el mundo de vida. La obra referenciada de Lispector aparece un año posterior a su muerte, acaecida en 1977. Lispector, mujer, escritora, brasilera²², de origen judío; llega en esta frase a sintetizar, lo que luego, años más tarde (1990 sale la primera edición francesa), Paul Ricoeur, hombre, filósofo, francés, de familia protestante, llegó a denominar “El sí mismo como otro” (Ricoeur, 2008). Este trabajo lo pondremos pronto ante la mirada. Sigamos en el camino, porque nos toca aun muchos andares por andar.

Como bien ha señalado Taylor (1996), hablar de yo es hablar de la palabra más universal y más particular a la vez. Cuando decimos “yo” estamos designando gramaticalmente a la primera persona del singular; pero además “yo” es hablar de mí y no de otro. Pero eso “yo” lo nombra todo ser humano, por lo tanto, desde el existencialismo humano histórico estamos hablando de la palabra (semánticamente) más universal. Quizás nunca hemos pronunciado otra que nos haga “definir” como humanos, por ejemplo: mortales. Pero todos hemos dicho yo (en sus distintas acepciones según las diversas lenguas).

²² Nacida en Ucrania, pero desde niña criada en los sabores, olores, decires y sentires del pueblo carioca.

Hablar de una (pues aún en su andar, puede/debe/tiene/quiere plegarse y re-plegarse en otras miradas, tonalidades... de *entre...* posibilidades) egonáutica, es hablar de un “yo” que necesita comprender-se en un con-texto que le viene heredado en cuanto histórico, simbólico y cultural. Es un yo, que como bien nos explicitó Arendt (Arendt, 2005; Bárcena, 2006), viene nombrado antes de ser. Nuestro nombre, nuestro principio de identidad, nos viene dado por otro(s)/a(as). Venimos al mundo centralizados en y por el *Logos*. Aún cuando luego cultural y políticamente desde una estructura social, se nos margine, se nos convierta en refugiados, en parias... Es como lo ha señalado Kristeva (1984), la Chora (o Khora) nos nombra, y en ese nombramiento hay todo un horizonte utópico de posibilidades del ser (*Dasein*), tra-ducido en un mundo de vida. Es una especie de potencialización de la esencia de ese ser humano, pues se le trata de determinar el ser. Aun, cuando la vida no está determinada. La muerte sí. Por lo tanto, a partir de la muerte, es que vivimos y con-vivimos y/o sobre-vivimos nuestra vida, nuestra existencia. Así, se va re-plegando en disyuntiva, en diseminación el tema en cuestión: el Yo. Y en este punto, necesito hacer una pausa para explicitar; explicitar lo referente a la potencia.



La potencia también se desconstruye, pues se pliega y re-pliega en varias *fonías* y en varias *grafías*, que se alteran por las *geo* y por la *epojé* (como

etapa, fase, época). Es una noción que tiene sus orígenes en la metafísica aristotélica; y en este sentido, va relacionada a la posibilidad del ser: esa posibilidad de convertir la potencia en acto. En esta acepción del término me apegó por una cuestión de continuidad metódica [es el punto nuclear del trabajo desarrollado en la maestría (Pereira, 2009)], pero también porque en los andares del camino al re-correrlo nunca se es el mismo. Pero es al mismo tiempo (sin ser una contradicción) sino dialécticamente (desde la fenomenología materialista de Marcuse) una tensión entre la tesis y la antítesis, un paso para la superación; que más que superación es un des-pliegue de posibilidades dado en el orden pedagógico que en el orden metafísico. En este último reducido, porque la metafísica «...asignó siempre al logos el origen de la verdad en general: la historia de la verdad, de la verdad de la verdad, siempre fue, (...), una degradación de la escritura y su expulsión del habla “plena”» (Derrida, 1978, pp. 7-8). En este punto, me apegó en la medida misma que guardo distancia -como lo que sucede entre cada pliegue de un abanico, hay apego y desapego- de lo que el pedagogo francés del siglo XVIII Joseph Jacotot denominó el círculo de la potencia:

Maestro es aquél que encierra una inteligencia en un círculo arbitrario, de donde ella no saldrá, a menos que esto le resulte necesario a sí misma. (...) El ignorante aprenderá por su cuenta lo que el maestro ignora, si el maestro cree que puede y lo obliga a actualizar su capacidad: *círculo de potencia*²³ homólogo a ese círculo de la impotencia que une al alumno con el explicador del viejo método (...). (Rancière, 2007, p. 31).

²³ Cursiva en el texto original.

Aunque no es una negación de lo que ha denominado Aristóteles, puesto que para Jacotot radica este círculo de potencia o de emancipación como también lo denominó en “el verdadero poder de la mente humana” (Rancière, 2007, p. 31), es decir; se encuentra en la potencia de su ser. Se trata de hacer consciente la libertad que tenemos los seres humanos para empoderar-nos del conocimiento. Libertad interpretada e inter-pelada, no como el derecho que tiene el poder hegemónico de “determinar” lo “normal”. No es el vaciamiento del significado en el seguir lo establecido por la heteronormal. No es lo apalabrado para ser reproducido por una lengua petrificada y fetichizada. Es la libertad “... esa vuelta al desconcierto que despierta el deseo de crear nuestra narración de mundo” (Rezola en Kohan, 2015, p.128). Que no es algo que dependa del poder que tiene otro sobre mí, o sobre ti de determinar el qué aprender, sino de la disposición que tengo yo a nivel de mi consciencia de aprender.

Karl Jaspers en su *Autobiografía filosófica* (1964) narra algo que me parece importante por lo que des-pliega: 1) El tema de la Universidad 2) Y desde esta institución, hegemónica, falocéntrica, determinista, logocéntrica, cómo hay posibilidades de emanciparse; y por ende, ser:

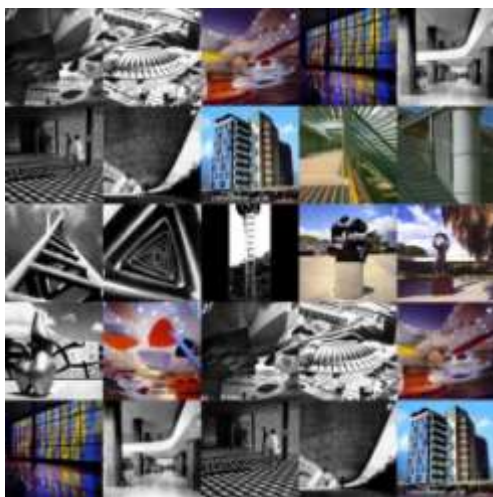
Personalmente, debo muchísimo a la idea de la Universidad occidental y su realidad, por más que deformada, en Alemania. Considerando los tiempos en que vivimos, es francamente fabuloso lo que me ha brindado: plena libertad; un modesto existir consagrado a la exclusiva tarea de pensar; las condiciones externas necesarias para poder cumplir esta tarea.

Son grandes, pero pueden ser resistidas, las tentaciones de la institución: la dispersión, el vacío que se produce después de haber estado un tiempo metido en la huella de la rutina, la diligente holgazanería. La libertad en que se desenvuelve el profesor²⁴ universitario y que no debe quedar sometida a ningún control puede seducir a la haraganería, mas es también libertad de entregarse a una ociosidad tan sólo aparente. Aquí reside la raíz de todo lo esencial. Quien no esté dispuesto a aceptar que fallen algunos, con la libertad tendrá que destruir la productividad y, así, el espíritu de la Universidad (Jaspers, 1964, p. 60)

Aparentemente, esta cita, pareciera un no-lugar asumido éste como "Estos nombres crean no lugar en los lugares; los transmutan en pasajes" (De Certeau cita por Auge, 2000, p.90), y así lo es: es un pasaje en el laberintico constructo del navegar egonáutico. Si hablamos del círculo de la potencia y lo hacemos con Jacotot, es decir, re-plegamos; diseminas de lo metafísico (aristotélico) a lo pedagógico, pregunto ¿por qué no preguntar qué sucede justamente en uno de los espacios (en el sentido de lo que enuncia Sloterdijk (2009) cuando refiere al espacio vivido y vivenciado y del cual la fenomenología ha hecho una búsqueda de comprensión con respecto a lo que significa el coexistir) a los que va dirigido esta investigación? ¿Es que acaso los/as profesores/as universitarios/as estamos ya excluidos de una posible egonáutica? Mi respuesta es contundente: No, todos y todas estamos dentro de este meollo; el Logocentrismo nos ha arropado. Nadie escapa a este sistema. Por ende, es importante comprender cómo este espacio (Universidad) se vuelve en una posibilidad y no en un obstáculo (aún cuando para algunos/as lo sea). Es

²⁴ Agregaría profesora

posibilidad, es círculo de potencia no sólo para nuestros/as estudiantes, sino también para nosotros/as. Jaspers no está escribiendo ni desde Venezuela, ni desde Latinoamérica, sino desde Europa. El con-texto es otro; pero el texto se nos vuelve pre-texto, nos narra un mundo de posibilidades: quedar-nos en la holgazanería o empezar el viaje de des-plegar el círculo de potencialidades. Considero que hacia la segunda, sin negar la primera (pues también es una



posibilidad, aunque no me suscribo en ella), quiere ir los andares de esta caminante. ¿Cómo posibilitar una pedagogía que nos permita mirar esta diseminación del Yo? ¿Cómo hacer de mi *praxis* pedagógica, formativa, de-formativa, con-formativa algo que me y nos trans-forme? Miremos como la tra-ducción va transitando otras *grafías*, se mueve en otras mundanidades y el mundo de vida, se vuelve un mundanal. Es importante este juego de palabras, porque son los que apuntalan hacia un posible empalabramiento (cosmovisión) de una pedagogía-otra. El andar y los andares buscan ese camino. Sigamos.

No se enseña (en el sentido estricto de aquel contenido pre-establecido), se aprehende a ser, a con-vivir (en el sentido político de la acción pedagógica. El texto, se vuelve pre-texto para entrar, plantear, dialogar, discutir un con-

texto²⁵). Y es por ello, que la egonáutica o más bien, una pedagogía (¿o pedagogizar?) egonáutica se vuelve en la arquitectura del ser (en el sentido de su formación), en la base que sostendrá el fuste, donde al final estará el capitel en el cual reposa el techo de su existencia²⁶. Aún cuando suena jerárquico, no lo es; pues sin la base no existe techo. Pero sin techo, la base es ruina... Base, no centro. El techo no es marginal, ni el capitel, todos se tienen y con-tienen. Se necesitan, hay co-relación (Ver en Anexo 1, diario N°1 y diario N° 2; Leer en el Anexo 2, las cartas 1 y 3). Re-pleguemos hacia otros andares de la Educación.

Desde la potencia (en la realidad) la libertad aunada al libre albedrío trans-forma algunas potencias de la Chora, pero otras quedan marcadas sin darnos cuentas antes del mismo contacto con este mundo. No estamos hablando entonces de que salimos del sistema “Así perdura la tarea de ser siempre sistemáticos y, sin embargo, intentar no dejar que predomine ningún sistema, para que, en lo posible, lleguen a hacerse activos todos los pensamientos sistemáticos” (Jaspers, 1967, p.40). Estamos en él pero se re-vierte su significación de mundo. Lo marginado puede ser visualizado, pero además empalabrado y con sororidad. Ni siquiera se trata de centralizarlo (como en un

²⁵ Y entonces, la razón/sin-razón del porqué de la estructura que poseen los capítulos. Que hasta ahora no se había explicitado, porque la *geo* en que nos movíamos no lo permitía.

²⁶ Es arqueescritura (Derrida, 1978), como esa posibilidad que tenemos de diferir que subyace en el juego que nos impone el Logocentrismo. Es la necesidad de la resistencia. La posibilidad de plantear-nos otro mundo con otros escenarios posibles. Es una actitud política y ética ante la vida, no es una cuestión de mera gramaticalidad o de semántica.

momento al iniciar esta investigación consideré), pues significaría la tentativa de caer en lo que hicieron los judíos con los alemanes al culminar la II Guerra Mundial; como algunos alemanes hicieron con judíos que sobre-vivieron al Holocausto; como hicieron con nuestros desaparecidos en América Latina, como sigue la historia con los 43 normalistas desaparecidos de Ayotzinapa, y la lista podría ser aún más larga:

...la atmósfera misma se convertiría en escenario de la guerra y el aire en un género de arma y un campo de batalla peculiar. (...). Lo que hay ahí en el aire se pone en él por comunicación totalitaria circular: está lleno de sueños de victoria de masas humilladas y de sus autoexaltaciones delirantes, (...), a las que sigue como una sombra la exigencia de humillación de sus contrincantes (Sloterdijk, 2006, p.148).

Si entonces, he partido mi re-corrido desde el arquetipo del viejo sabio y él puede guiarme hacia “la cueva-útero” ¿cómo sería el tránsito hacia la traducción de una egonáutica, que además su accionar, su dispositivo de acción es la pedagogía (¿o el pedagogizar?)?

El vientre materno ya va dejando huella. Es el inicio (¿o el fin? Si eso existe) de nuestro navegar egonáutico. Cuestionar-nos nuestras potencias, nuestros actos, nuestra ontología²⁷. Este cuestionar-nos nos atraviesa por la travesía de la ética, la moral, la política, la axiología, en pocas palabras, es la

²⁷ Desde la interpretación de Marcuse en su concepción fenomenológica existencial materialista histórica “su carácter de acontecer del ser humano en el que se efectúa la autorrealización de su modo propio de ser” (p.17)

travesía de lo humano. Es la reflexión que permea la experiencia, asumida desde la lectura de María Zambrano:

Experiencia quiere decir aquí *autognosis*, percatación –término de Ortega-. Mas percatarse no ya de algo que el sujeto tiene ante sí, sino percatarse –como fundamento de todo percatarse de algo- de estar aquí, de estar incorporado al lugar en el que el sujeto habitaba: su cuerpo, desde donde limitado, encerrado y defendido a la par, asiste y se sostiene la pre-existencia. Se da pues el tiempo antes y como condición del existir o del ser entre la realidad, como posibilidad-realización (Zambrano, 2006, p.31).

Zambrano, nos remite así, no solo al círculo de la potencia de Jacotot, sino a la concepción heideggeriana de la pre-comprensión propia del círculo hermenéutico, que forma parte de la metódica de esta investigación. Pero además, se antecede a lo que posteriormente Muraro enunciará con su concepción del Orden Simbólico como lo explicitaré en breve. Pero lo fundamental, la *autognosis*, el autoconocimiento, la egonáutica:

El hombre²⁸ es para sí no sólo material de contemplación, sino que es material y artista al mismo tiempo. El conocerse a sí mismo no es solamente la comprobación de un ser, sino un proceso en el que el conocimiento de sí mismo es un médium del propio hacerse y sigue siendo tarea infinita (Jaspers, 1967, p. 131).

¿A qué con-lleva entonces el empalabrar la egonáutica, si pareciera que ya se ha hablado del conócete a ti mismo, en qué se disemina? Ante esta pregunta, vuelve el epígrafe de la In-troducción “La filosofía parece ocuparse

²⁸ Y la mujer.

sólo de la verdad, pero quizá no diga más que fantasías, y la literatura parece ocuparse sólo de fantasías, pero quizá diga la verdad”. (Tabucchi, 1998, p. 11).

Hablar de egonáutico, es hablar de ese poema que aparece en el libro de Maturana y Varela (2003) *El árbol del Conocimiento*, pero no es seguir sus postulados, como ya señalé *grosso modo* en la In-troducción, y que volveré a esto reiteradas veces más. No se trata de reducir nuestro conocimiento a postulados biologicistas, aún cuando los coloquen con prefijos de fenomenología. Si la *alethéia* (des-ocultamiento) lo permite, en el tránsito de tra-ducción se develará el fenómeno-pliegue que nos mostrará el rostro ocultado en este “árbol”.

Explicitemos. Parte la egonáutica de un principio: no puedo conocer lo otro, cuando me des-conozco en tanto ser:

Para levantar una carga muy pesada,
Es preciso conocer su centro.
Así, para que los hombres puedan embellecer
Sus almas
Es necesario que conozcan su naturaleza. (Behncke en Maturana y Varela, 2003:IX)

Y se vuelve este principio enunciado en el poema por Behncke en una paradoja, ya lo sé; soy consciente de su aparente inconsistencia. Pero no es contradicción, es como ya lo había comprendido Benjamin (Sarlo, 2011) no es

la síntesis donde se encuentra la verdad; sino en la contradicción. Empieza la diseminación. El fenómeno-pliegue.

Este poema es fundamental para comprender el error epistemológico que se explicita en la teoría de Maturana y Varela cuando una empieza a hacer la interpretación de la obra. La experiencia de la conciencia aparece desdibujada en la teoría de estos autores, pues como se evidencia en su obra *El árbol del conocimiento* (2003), su biología del conocimiento

...surge de la conjunción de las áreas de la biología como ciencia natural, y la cibernética de segundo orden, que analiza el operar general de los sistemas complejos capaces de proyectarse y describirse a sí mismos (sistemas observadores o autoconscientes en nuestro caso). Segundo, la **evolución cultural** de las sociedades humanas, que se abre hacia la posibilidad sería de la reflexión ética, como se nos hace evidente a partir del conocimiento del proceso del cual surgen: la **autoconciencia** (del operar en lenguaje, esto es, en dominios consensuales) y la **inteligencia humana** (como facultad de absorber contradicciones generando dominios consensuales...) (Maturana y Varela, 2003: XXIII).

Esta cita es importante para comprender y explicitar el problema de la teoría de Maturana y Varela. El asunto no radica como lo señala Mauricio Otaíza Morales (2007), en que la teoría cae en un nihilismo. No es nihilismo, el problema se encuentra en que no logra romper con el “paradigma” positivista, y muy por el contrario; se disfraza de algo diferente, pero termina siendo una forma distinta de re-afirmar el modelo positivista evolucionista a nivel social. Por lo tanto, es peor que un nihilismo, es uno de los tantos disfraces que ha tomado *el camaleón* del positivismo, para seguir estando radicalizado no sólo a

nivel social, sino (y sobretodo) a nivel de nuestras conciencias. Es la manera de operar el Logocentrismo y el orden hegemónico. Esta afirmación severa la sustento justamente en base a la cita anteriormente expuesta. Veamos con detenimiento y cuidado cada uno de los términos utilizados y cómo los enlaza en el argumento. ¿De dónde surge la biología del conocimiento? Surge de la ciencia natural. La ciencia sigue siendo el punto de partida, la ciencia en sentido natural no las ciencias humanas como lo expuso Dilthey. Pero esto no es aún una razón necesaria y suficiente para demostrar la falla, pues como ya se señaló en el trabajo de grado (Pereira, 2007), para Morin, las ciencias naturales son también el punto de partida: entendidas éstas como el referente del pensamiento positivista. La diferencia radica en que para Morin no es el punto de llegada, cosa que muy por el contrario cambia en el argumento de los biólogos chilenos. Como vemos en ellos, lo que denominan “evolución cultural”, se sustenta en el fondo, en la teoría darwiniana de la evolución, teoría que por excelencia le permitirá al positivismo sustentar su famoso lema “orden y progreso” y la evolución cultural como se evidencia en la cita, nos conduce justamente al mismo callejón del “orden y progreso”, debido a que ellos hablan de “surgir”, es decir, en el ser humano no existe, la autoconciencia ni la inteligencia, esto es algo que el hombre “adquiere” *a posteriori*, volvemos de nuevo a redimir la teoría de Locke de la tabula rasa. El ser humano nace con una conciencia en blanco y es través de las experiencias (percepciones) que se imprimen los sellos en esa tablilla y es partir de allí que empezamos a tener ideas. ¿Acaso esto no

era como la educación tradicional concebía al ser humano? ¿Dónde se encuentra entonces la supuesta superación por parte de Maturana y Valera del pensamiento empirista? Las palabras emitidas en la cita parecen contradecir entonces su supuesta fenomenología, y demostrar muy por el contrario, que dichos autores, no han salido del paradigma cientificista del positivismo. Ya tenemos un punto quiebre develado por la desconstrucción. Entonces los andares no pueden seguir por esta señalética. Debe cambiar el rumbo. Deambular por otros horizontes posibles.

Miremos otras *grafías*. En la medida en que me busco, en la medida en que trato que saber quién soy, me des-cubro otro(a). Mi nombre me des-cubre yo nombrada por otro(a); por lo tanto, mi principio de identidad no me pertenece en principio, me es here²⁹-dado. Ya es “Una escritura de la promesa heredada, de la huella preservada, de la responsabilidad confiada” (Derrida, 2006, p.4). Es un regalo que me ha dado la vida humana nombrada por un Orden Simbólico (Muraro, 1994), antes de nacer me



²⁹ Esta palabra la tomamos para el juego lingüístico desconstrutivo del inglés *here*: aquí. Y hacemos este juego para colocar en evidencia dos aspectos: el *geo* y el otro que otorga la ubicación espacio-temporal. Pero además, le añadimos el prefijo *here* en español, que le da la conjunción verbal transitiva, es decir, que la acción no recae directamente en el sujeto; y el nombrarnos no es una acción propia de nosotros (como sujetos) sino que viene dada por otro (el que me predica, que me apalabra pero no me empalabra).

des-cubro que ya era. Soy pre-existencia que existe en la mundanidad de Otro(s). Eres en el momento en que te nombran, de que te viven y con-viven; así es nuestra primera relación humana, es vital antes que existencial, pero constituirá tu existencia.

El conócete a ti mismo que inició su re-corrido en el Oráculo de Delfos pre-figurado a lo religioso, ya nos entre-lleva por otros andares. Es la distinción de lo real y lo simbólico (Kristeva, 1988). Hemos paseado-pasado, presentamos-presente y hay pretensiones-futuro que nos develan que el *entre* de la egonáutica es más que la vista del binomio: ser o no ser. Empalabrarlo es un *plus veritatis*. Re-encontremos el andar. Aquí va a jugar un papel fundamental la madre (específicamente la biológica, posteriormente veremos cómo esta concepción de madre desborda la esfera de lo biológico y no se queda únicamente como un fenómeno de la mujer).

El cuerpo de la madre [como lo señala poéticamente Kristeva (1984)] es la frontera entre lo semiótico (que es lo real) y lo simbólico (que es lo cultural). La madre al nombrar-nos nos introduce semióticamente en la simbología de nuestra sociedad. Nos trans-forma en mundanidad. Nos fonetiza, pero nos trans-forma en *grafía* y en *geo*. Nuestro nombre no es semiótico, es simbólico, tiene significado porque se vive y se asigna políticamente. Es mundanal, re-presenta un mundo de vida. Llamar-nos, porque no nos llamamos nosotros, nos llaman los otros, cuando hacemos referencia a nuestra persona, no utilizamos nuestro

nombre sino la primera persona del singular “yo”, es decir, un pro³⁰-nombre personal. Lo semiótico es propio de la *Chora*, es todo lo que se da antes de nacer, pero ya somos. Entonces el nacimiento no es el inicio; es lo primero que des-cubre y des-pliega este ir hacia la egonáutica: lo primero es *ser* en la Chora, en ese receptáculo que me a-parta del mundo y desde donde me parten y me parto y me dan al mundo en parto/parte. Pero es mundo y aunque me aparta, me acerca a él. Mi primer contacto con el mundo es antes de existir en cuanto cuerpo palpable para el exterior, pero es vital. Y es existencial en cuanto cuerpo existente en el receptáculo, no palpable pero “demostrable”. “El sentido del afuera siempre estuvo en el adentro, prisionero fuera del afuera, y recíprocamente” (Derrida, 1978, p.46). Es una formación que nos viene dada desde una pedagogía del útero (Pereira, 2011).

Es así, como comprendemos a Walter Benjamin quien se ocupaba en re-flexionar sobre aquellas cosas que aparentemente son pequeñas y triviales (Sarlo, 2011). No re-flexionamos sobre aquello que nos parece obvio, nuestro nacimiento. Pero nuestra historicidad no comienza allí, empieza mucho antes. Traduciendo por historicidad la concepción que re-tomó Marcuse de Heidegger, pero que disemina en un *farmacón* con la concepción del materialismo histórico: “La posibilidad de un acceso dialéctico a la realidad reside en el modo de ser constitutivo de esta, consistente en la historicidad, en la movilidad

³⁰ Del prefijo latino pro: estar a favor, en este caso del nombre.

propia de la vida en cuanto «ser sí mismo en el ser otro» (Marcuse, 2011, p. 24) ¿Si no conozco este punto de mi vitalidad, cómo conocer otras cosas que me son tan ajenas? La Sociedad del Conocimiento no se ha planteado esta problemática, pues no le interesa aparentemente (o es que su gemela la Sociedad del Consumo no se lo ha permitido). El conocimiento para este tipo de sociedad es sólo un valor de cambio, una mercancía más, y como mercancía se ve atravesada y entrapada en el proceso propio del fetichismo. Pero para la pedagogía de la resistencia (pedagogía crítica) y para la pedagogía fenomenológica, existencialista y vitalista pensar esto es medular. Por ende, no es la(s) pedagogía(s) como una(s) teoría(s) abstracta(s) de un contenido de una asignatura; es una acción que tras-pasa y tras-toca y tras-pola la escolarización. La educación re-toma así su concepción de *polis*, de política propia de la *paideia* griega (Jaeger, 2001). Es decir: se re-pliega y des-pliega en otras aconteceres, es óntico-política. Porque el ser humano no es sólo en la individualización, ni sólo en la sociedad, son dialécticamente ambos aspectos necesarios para su comprensión.

Si no me conozco, cómo liberarme y ser un ser emancipado. Cómo diseminarme. Cómo lograr no caer en el fetichismo de la mercancía en que se han trans-formado las relaciones humanas, incluyendo el amor y el conocimiento. Si no me conozco, cómo saber que estoy vivo y que en palabras de Bigott (1978) no soy un zombi. Si no me conozco, cómo saber que existo y

no caer preso de las consecuencias del pensamiento cartesiano. Žižek diría que “Un espectro ronda la academia occidental... el espectro cartesiano” (Žižek, 2001, p. 9). Para este autor, hemos realizado una “mala” interpretación de la concepción cartesiana y que debemos rescatar lo importante de ella. Mediante la reafirmación del *cogito* cartesiano. El *cogito* cartesiano y sus interpretaciones (malas o no, eso no lo pondré en *epojé* = juicio) pasa también por la desconstrucción: es dicotómico, es falocéntrico, es hegemónico. Pero además es binario: *res cogitans*, *res extensa*. Dio pie a la hegemonía de la Razón (en mayúscula y eurocéntrica); y permitió históricamente y culturalmente “leer” y apalabrar al mundo a la palabra dada por el *Logos*, por el etnocentrismo (Europa y sus conquistas). Permitió entender el mundo como: civilización y barbarie. Los primeros, eran por supuesto, los del *Sapere Aude* kantiano; los segundos, los parias, los bárbaros, los incivilizados.

CON-TEXTO:

Esta postura de Žižek, permite un *entre* poco visualizado y mucho menos escuchado por el eurocentrismo. Hablo de América Latina y sus texturas históricas. Me permito por ende, en este hacia... desplegar una cantidad de aspectos (que por cuestiones del tema, no ahondaré; pero si tocaré. No como roce, porque en este caso, me toca, re-toca y tras-toca como venezolana, latinoamericana y caribeña). La lectura de Žižek (2001) nos coloca en una

teoría que sociológicamente ha sido superada para algunos académicos, pero para mí lo que ha sido es en-cubierta con la teoría de la globalización. Hablo de la teoría centro-periferia. Pero además, re-nuevo el tema de los años sesenta del siglo pasado: países del primer mundo y países del tercer mundo. Para Europa, en su imaginario colectivo, en su discurso; pero sobre todo en su accionar político (y armamentista) estas teorías no han caducado. Ni la realidad ha cambiado tanto.

Europa sigue considerándose el ombligo del mundo (no sólo el centro); el ombligo como lo que nos une a la madre, lo que nos alimenta, lo que nos da vida. Puede usted, estimado/a lector censurar-me y acusar-me de doble moral; porque por un lado uso términos en otros idiomas (en otros fonemas que son europeos), que muchos de mis autores/as son europeos; entonces ¿cómo ir en contra de aquello que reivindico? Porque soy justamente latinoamericana y caribeña. El mestizaje me atraviesa, y allí va la colonia y el coloniaje intelectual. Porque desde mi Chora me constituye el Otro-europeo (mi padre es portugués); y si niego a mi padre me estaría negando a mí. Negaría mis ancestros y no podría empalabrar-me ni proponer un posible empalabramiento. Mi “cueva-útero” fue diseminada por el semen europeo. Así, que tengo razones o sin-razones (desde la “lógica” con que se vea el asunto) para explicitar la relación de egonáutica con América Latina y el Caribe. Dussel, filósofo

argentino, residenciado en México, ha hecho un gran aporte al respecto; y desde él quiero andar el camino:

Europa ha constituido a las otras culturas, mundos, personas como objeto: como lo "arrojado" (-jacere) "ante" (ob-) sus ojos. El "cubier-to" ha sido "des-cubierto": ego cogito cogitatum, europeizado, pero inmediatamente "en-cubierto" como Otro. El Otro constituido como lo Mismo. El ego moderno "nace" en esta autoconstitución ante las otras regiones dominadas (Dussel, 1994, pp. 36-37).

Europa "moderna" (*epojé* como época) centralizó y sigue centralizando su lectura e interpretación del mundo y de la mundanidad desde una única razón: *cogito* cartesiano. Todo lo que no sea idéntico, igual a Europa es barbarie, es vulgo, es *doxa*. Imposible la posibilidad de pliegues desde esta lectura de mundo de vida, cuando la existencia posible es aquello que nombra, que verbaliza, que empalabra. Pero Europa con América Latina y el Caribe la apalabro. No hubo posibilidad del diálogo, de la pluralidad, de constituir-nos en la diferencia. O nos asimilábamos o nos anulaban. Y así ha sucedido y sucede.

El señor Žižek (2001) asume de manera violenta, fálica, penetrable y sin posibilidades al grito, menos al diálogo, que el mundo es cartesiano. La postura de Žižek ni es nueva, ni termina en él:

Cae de rodillas, llora, besa el suelo. Avanza, tambaleándose porque lleva más de un mes durmiendo poco o nada, y a golpes de espada derriba unos ramajes.

Después, alza el estandarte. Hincado, ojos al cielo, pronuncia tres veces los nombres de Isabel y Fernando. A su lado, el escribano Rodrigo de Escobedo, hombre de letra lenta, levanta el acta.

Todo pertenece, desde hoy, a esos reyes lejanos: el mar de corales, las arenas, las rocas verdísimas de musgo, los bosques, los papagayos y esos hombres de piel de laurel que no conocen todavía la ropa, la culpa ni el dinero y que contemplan, aturridos la escena.

Luis de Torres traduce al hebreo las preguntas de Cristóbal Colón:

-¿Conocéis vosotros el Reino del Gran Khan? ¿De dónde viene el oro que lleváis colgado de las narices y las orejas?

Los hombres desnudos lo miran, boquiabiertos, y el intérprete prueba suerte con el idioma caldeo, que algo conoce:

-¿Oro? ¿Templos? ¿Palacios? ¿Rey de reyes? ¿Oro?

Y luego intenta la lengua arábica, lo poco que sabe:

-¿Japón? ¿China? ¿Oro?

El intérprete se disculpa ante Colón en la lengua de Castilla. Colón maldice en genovés, y arroja al suelo sus cartas credenciales, escritas en latín y dirigidas al Gran Khan. Los hombres desnudos asisten a la cólera del forastero de pelo rojo y piel cruda, que viste capa de terciopelo y ropas de mucho lucimiento.

Pronto se correrá la voz por las islas:

-¡Vengan a ver los hombres que llegaron del cielo! ¡Tráiganles de comer y beber! (Galeano, 2010a, pp. 54-55).

Mientras que el Logocentrismo y su Razón mostraban las fauces ante los habitantes y con-vivientes de nuestra América; la desconstrucción ya se daba ante ellos. Los nuestros, los Otros, los bárbaros le respondieron con comida y bebida. Con otra racionalidad. Con otro accionar, porque simbólicamente y políticamente el mundo de vida se interpretaba desde otras esferas. Desde ese día, se nos impuso lo que también es cierto, a ellos le

impusieron (a los “civilizados” europeos); y que aún no se dan o no se quieren dar cuenta: el *Logos*. Las lenguas de Europa están teñidas, marcadas, mutiladas por los Imperios. La lengua de Castilla no es el español. Así como tampoco lo es en Galicia. La lengua “materna” como diría Nietzsche “Toda formación clásica tiene un solo punto de partida sano y natural: la adquisición de hábitos serios y rigurosos en el uso de la lengua materna” (1951, pp. 260-261) ¿es acaso el alemán la lengua escandinava? ¿Es la lengua de los bávaros? Europa no quedó exenta de la violencia simbólica y cultural del Logocentrismo definitivamente. ¿En verdad el latín “*Cogito ergo sum*” era la lengua de Descartes (francés)?

Cuando las razones de nuestra América Latina y Caribeña (y de otras lenguas, de otras *fonías* y *grafías*, porque el Caribe también es pluripinto) no son las de la lógica aristotélica o la de la razón cartesiana, entonces somos barbarie. Somos tercer mundistas. Somos lo marginado. La periferia. Aunque es cierto, que esas expresiones de mundo nos constituyen como colonias; también es cierto que no nos agotan. Lo sentipensante es también nuestra constitución; y esa concepción del mundo de vida no entra y no tiene por qué entrar por el tamiz del *cogito* cartesiano. Ni empalabrarse bajo el fonema determinado por el Logocentrismo, ni plasmarse en una grafía que sea la hegemónica. No podemos seguir siendo invisibilizados por el centro hegemónico del

poder de la violencia simbólica cultural. Es necesario re-conocer-nos en la pluralidad que significa nuestra condición geo y que nos transita por otras tra-ducciones de mundo. Yo soy Europa, todos/as de una u otra forma lo somos; pero no somos exclusivamente Europa. Somos nuestra indianidad, somos africanidad, somos el Abya Yala (Según el pueblo Kuna “pueblo en plena madurez”). Somos hijos de Nana (madre tierra que nos alimenta con agua -que es la leche materna-), es nuestro *farmacón*, nosotros/as somos extensión de nuestra madre y de nuestro padre: Bab Dummad (Baba) y Nan Dummad (Nana).

“Los españoles saquearon nuestros pueblos y mataron a nuestros sabios abuelos, quienes tejieron las hamacas e hicieron cosas maravillosas con arcilla. Nuestras abuelas hicieron cosas niqueladas. Los españoles vinieron para llevarse el oro de nuestros ríos. Ellos también mataron a los grandes especialistas en botánica y canciones sagradas.”

“Nosotros sabemos como nuestros padres nos lo han dicho, que ellos fueron los que ofrecieron dinero y promesas a cambio de los recursos que tenemos en nuestro territorio. Así que no fuimos tontos, el cacique Sirla Colman y Melé Kan Tule, junto con otros, crearon escuelas.”

-Cacique Enrique Guerrero (1912-1992) (Ventocilla, Herrera y Núñez, s.f., p. 17).

El arquetipo del viejo sabio aparece en la narración del Cacique Enrique en alter-idad. No en “identidad-idem” (Ricoeur, 2008, p. XIII). Tejiendo los andares, la reflexión de este trabajo me transita ahora por las siguientes interrogantes ¿por qué hablar de alteridades entre la relación Yo y Otro? ¿cuál es la relación que guardan las alteridades con el lenguaje? Para tratar de responder a las mismas, parto de la pedagogía comprendida ella no en su campo

disciplinar, sino desde la interpretación dada por el pedagogo brasileiro Paulo Freire, quien la define como

... el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente ‘leído’, interpretado, ‘escrito’ y ‘reescrito’. En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el ‘trato’ de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela (Freire 2009:93).

La pedagogía adquiere de este modo una significación de mundo, de *Unwelt*, traducido este último como ese mundo circunvalante que nos rodea, que nos afecta, que nos forma y nos trans-forma. Desde ese mundo afectante-afectado-afecta, es decir, intervenido por nuestra presencia en él es que me sitúo para hacer las presentes líneas reflexionadas a su vez desde mi *praxis* pedagógica. Y ando a partir del pre-texto que me da el testimonio (texto) del Cacique Enrique “crearon escuelas”.

Todo/a educador/a independientemente del contenido que le toque dictar, siempre su proceso pedagógico se ve permeado por un lenguaje; lenguaje que según su área de conocimiento posee además un metalenguaje. Pero la educación, que es un acto que va más allá de lo educativo (y no debemos confundir la escolaridad con la educación, la primera está subsumida en la segunda; pero la segunda abarca otros aspectos de la realidad), también tiene que ‘leer’, ‘interpretar’ y ‘traducir’ el mundo, como nos lo refiere Freire (2009) y que se interpreta y re-escribe en el testimonio del Cacique Enrique; se encuentra permeado por otros lenguajes, por otras miradas cargadas de

simbologías, de significados que pueden pasar subversivas a aquellos que no logran o no pueden decodificar el mensaje. De aquellos que no logran mirar en el *entre*.

Ante esta realidad, la educación en su sentido macro y a la escuela como institución del sistema educativo, así como a las escuelas universitarias formadoras de formadores, se nos acusa constantemente desde la sociedad (llena de otredades, de las cuales también formamos parte) que no cumplimos con nuestra tarea de educar. Nos acusan de no ser los alquimistas sociales para encontrar la piedra filosofal que permita trans-formar una sociedad en ‘crisis’, en una sociedad dorada, ideal. La sociedad (Otros) enfurecen como Colón y tiran sus cartas al suelo, en despectiva de la Escuela.

Dentro de este mismo orden de ideas, es ‘normal’ escuchar en los discursos partidistas sobre todo en épocas de elecciones decir que invertirán más en educación, y que la educación es la solución a los ‘problemas’ que acarrea nuestra sociedad.

Ni panacea ni piedra filosofal es la educación. La educación en su sentido amplio, se despliega en una serie de posibilidades que a-tra-viesan la escuela, donde es concebida como no solo una concepción formal (es decir, la educación escolar permeada por un *currilum*), sino además se considera el carácter informal y no-formal de la misma. Nos permite reflexionar que es lo que acaece en nuestra realidad. A igual que sucede con la filosofía y el arte,

como hemos venido de-velando en estos andares. Y si la realidad está en ‘crisis’, la educación como manifestación de ésta ha de estarlo también.

Lo primero que debe tener consciente toda reflexión pedagógica, es que la sociedad no es una; no es identidad-idem, dentro de un mismo espacio-tiempo (*geo* y *cronos*), que desde lo histórico-cultural-ideológico se encuentran diversas manifestaciones de sociedades. Es un himen. Y esta diversidad de manifestaciones están permeadas a su vez, por una diversidad de lenguajes (de grafías y fonemas), desde los cuales

... el mundo es un suelo en el que arraigar y crecer, una totalidad de sentido en la que las existenciales individuales pueden habitar, y la formación humana consiste en la inserción en la continuidad de una tradición y de un lenguaje y en la integración en una comunidad cultural orgánica (Larrosa 2000:9)

Pero esta integración no es nada fácil, es una integración que en el proceso formativo, de-formativo, con-formativo y trans-formativo del ser puede diluirse por no ser ‘el lenguaje’ aceptado por el Logocentrismo, por no ser ‘el lenguaje’ dominante. Y nos encontramos que desde la diversidad se nos circunscribe el mundo y por ende, el conocimiento como proceso vital-existencial se reduce a ‘un lenguaje’. El ‘lenguaje’ pasa de nuevo a ser la gran Torre de Babel, y las diversas y diferentes lenguas no se escuchan ni se entienden entre sí. Y para buscar ‘educar-nos’ anulamos al otro por medio del poder que otorga el lenguaje dominante. Es así, como Eduardo Galeano nos

permite de nuevo comprender nuestra complejidad latinoamericana y caribeña, cargada de diversidad, pero anulada por el lenguaje:

El Paraguay habla guaraní. Un caso único en la historia universal: la lengua de los indios, lengua de los vencidos, es el idioma nacional unánime. Y sin embargo, la mayoría de los paraguayos opina, según las encuestas, que quienes no entienden español son como animales./(...). Los indios de las Américas viven exiliados en su propia tierra. El lenguaje no es una señal de identidad, sino una marca de maldición. No los distingue: los delata. Cuando un indio renuncia a su lengua, empieza a civilizarse. ¿Empieza a civilizarse o a suicidarse? (Galeano 2010b:24)

Y esto que va des-cribiendo Galeano con los indios, pasa con otros grupos minoritarios en las sociedades. Se nos muestra así otras marginalidades que se “educan” en la escuela y en otros aparatos ideológicos. Las mujeres se nombran como hombres: ‘Yo soy profesor’, en vez de ‘Yo soy profesora’, y eso lo vemos ‘normal’ porque el término ‘hombre’ abarca ‘todo lo humano’. Si es así ¿por qué no el término mujer, o es que acaso no somos las mujeres quienes damos a luz a los seres humanos? Es así, como la educación desde cualquiera de sus modalidades empieza a empobrecer/silenciar/invilizar/amordazar al lenguaje, a Logocentralizarlo, a volverlo arma de poder. Y la madre como señaló Luisa Muraro (2007) que es dadora y transmisora mediante el lenguaje del Orden Simbólico del mundo, comienza a enseñar y a reproducir el orden simbólico patriarcal, falocéntrico, logocéntrico donde ella, por ende, queda excluida. Devela esta egonáutica un segundo elemento: el orden simbólico no es de la madre; es re-producido por la madre y producido por Otro-

Hegemónico. Lo simbólico es político, es poder y es capital pedagógico (Bernstein y Díaz, 1984).

Es el mismo problema del lenguaje que enseña que existen baños para “hombres” y para “mujeres” ¿a qué baño va el intersexual, el transgénero, el bisexual, el homosexual? ¿O acaso ellxs no pueden empalabrarse en la egonáutica? El lenguaje vuelve a diluir y a dicotomizar las ‘diferencias’ y anula las otredades, los *entre* no existen porque no se mira entre los pliegues. La otredad no es alteridad, porque no altera. Y la educación como buen aparato ideológico se encarga de re-forzarlo. Y así aparecen en la escena los *mass media*, que según Althusser (1988) son otros de los encargados de la educación. Con respecto a la sexodiversidad “lo salvan” realizando un *reality show*. Pero no se queda su papel solamente ahí. Sigamos.

Los *mass media* nos presentan la misma diversidad de visiones (no de miradas, se quedan en el órgano visor, no trasciende a los sentires) del mundo circunvalante. *La Umwelt* que nos afecta por los medios de prensa, radial, televisivo, aunado a las redes sociales, hace por ejemplo que artistas como Calle 13 declare en su cuenta oficial de twitter que “sobre Venezuela no puedo decir nada, tengo amigos de ambos lados y me dicen cosas totalmente diferentes. Hay que estar allá para saber qué pasa”; y en torno a esta misma idea declaró “Por eso fui a Iraq para saber qué sucedía, y me conseguí con un mundo diferente a lo que dicen los medios de comunicación”, y agrega luego “por eso

realizamos el video Multi Viral”. Leamos nuevamente con cuidado lo que acabo de escribir, hay todo una serie de pliegues, re-pliegues y des-pliegues que se dan desde una geo (Venezuela) para *mutatis mutandis* tras-poner tras-ladar a Iraq y luego, justificar un *epojé* (como lo que oculta el eclipse pero que sabe que al final de-vela luz). Este video que nos muestra otras realidades, otras miradas, que leen, interpretan y re-escriben el mundo como nos decía Freire (2009). Pero terminan no por ser las miradas que todas y todos miramos, y peor aún, a veces tampoco las queremos ver. La mirada adquiere así el matiz ideológico que con-viene mirar a través de mis lentes que permean la realidad. Unos lentes que están atravesados por la óptica del lenguaje dominante (Logocentrismo), o el lenguaje del poder (patriarcal); pero muy pocas veces por el lenguaje que nos permite comprender-nos en el otro y con el otro (lo marginado, el *himen*, el *farmacón*).

La realidad entonces no se nos muestra tan homogénea, sino por el contrario, es sumamente pluripinta; y es en esa diversidad donde nos en-contramos educando y en mi caso concreto, ‘formando formadores/as’. Aun cuando los *curricula* quieran re-presentar la realidad homogenizada bajo perfiles de ingreso y egreso, sobre patrones de conducta socialmente establecidos, sobre valores dados como bien señaló Pierre Bourdieu (2008) en una “violencia simbólica” expresada mediante el poder que tiene el profesorado para ‘determinar’ quien está más cerca de la ‘verdad’ (Logocentrismo)

académicamente establecida y quién no. Ejemplo de eso, la prueba de Pisa³¹. Aun a costas de sacrificar las diferencias (Leer los anexos en su totalidad).

Esto me hace recordar (utilizando la palabra etimológicamente: pasa por mi corazón para luego estar en mi memoria) una anécdota que me sucedió justamente en un Congreso de Semiótica. Allí estaba una profesora (venezolana) hablando que los ‘indios’ (por respeto a nuestros ancestros no diré la etnia) eran lentos para aprender y que por ello, a ella no le quedaba más que reprobarlos. Estos indios que aprendían ‘lento’ su “lengua materna” que era la lengua española (volvemos a mirar acá al Logocentrismo centrado en el *cogito* cartesiano). Mi pregunta es ¿si a esa misma profesora le enseñamos una lengua X en un breve espacio de tiempo, y de una vez la ‘lanzamos’ a estudiar el metalenguaje propio de un área de conocimiento: aprobaría? Yo sinceramente, lo dudo.

El lenguaje entonces se vuelve en un lenguaje del YO, que se valida en un lenguaje de YOES que se inscriben en el lenguaje que domina al mundo (etnocentrismo o metafísica de la escritura fonética); y aún sabiendo y consciente que el mundo no es blanco ni negro sino cargado de matices, de posibilidades, de himen. En nombre de ese lenguaje del YO anulamos a los

³¹ Para mayor referencia en torno a esta prueba logocéntrica y eurocéntrica, ver: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-38211248>. Los países de América Latina y el Caribe están casi todos dentro de la escala baja. Con excepción de México que está en una escala media, mientras que Estados Unidos y Canadá están entre los niveles altos. Esto da mucho para re-flexionar y mirar lo que esconde los pliegues. Pero sobre ello no ahondaré en este espacio.

Otros que no se comunican desde mi lenguaje dominante (con el cual, lo más factible me han dominado). La educación entonces es excluyente.

El problema se vuelve aún mucho más intenso desde el punto de vista lógico y ontológico, porque no somos conscientes que nuestro principio de identidad (lógico) que es nuestro nombre (ontológico) viene dado por otro o por otros (político). Venimos al mundo desde otros/as, y somos insertados en el mundo con una identidad que no es nuestra (en el sentido de otorgárnosla nosotros), sino que es dada por otra (casi siempre la madre) o por otros. Volvemos a entre-tejer-nos con lo que ya dije unos párrafos más arriba: el orden simbólico y la Chora. Aun así, en nuestra formación política-social aprendemos desde muy pequeños a anular al otro/a. Esta anulación se nos enseña desde la familia: ‘no juegues con fulanito/a de tal, no es buen niño/a’; desde la escuela: ‘sigan el ejemplo de la alumna/o tal, ella si es una alumna/o brillante’; desde los medios de comunicación: en las novelas está la chica pobre que se quiere casar con el muchacho rico; y solo lo logra al final porque se descubre que ella era la hija negada de una relación entre ricos. Los estereotipos sociales -eso que rocé al inicio de este capítulo- crean un lenguaje que ayuda a re-forzar las conductas de segregación social. Todos/as terminamos siendo conformados por las distintas instituciones sociales encargadas de formar-nos a lo largo de nuestra existencia para ser una especie de fascistas en potencia. Se discrimina en fútbol mediante códigos encriptados en el pecho de un fanático.

Se violenta en la escuela mediante el bullying. Se agrede en las canciones a las mujeres colocándolas como simples objetos sexuados y sexuales. Y así, la lista se vuelve infinita, hasta conseguirnos en una sociedad líquida como lo explicité en la Introducción a esta tesis (Bauman, 1999), donde uno de sus síntomas son las personas que actúan como una especie de zombis donde ser ‘civilizado’ significa lo que señaló Galeano (2010) suicidarse. Es dejar de ser. Un ejemplo que da Bauman (1999) lo hace referenciando un caso que señaló Ulrich Beck en el año de 1999 acerca de la familia, donde este último decía:

¿Qué es una familia en la actualidad? ¿Qué significa? Por supuesto, hay niños, mis niños, nuestros niños. Pero hasta la progenitura, el núcleo de la vida familiar, ha empezado a desintegrarse con el divorcio [...] Abuelas y abuelos son incluidos y excluidos sin recursos para participar en las decisiones de sus hijos e hijas. Desde el punto de vista de los nietos, el significado de los abuelos debe determinarse por medio de decisiones y elecciones individuales. (Beck citado por Bauman 1999: 5)

Ante esta cantidad de pliegues marginados por la tra-ducción del mundo de vida que he venido anunciado: Yo, profesora, entonces necesito comenzar a cuestionarme mi *praxis* pedagógica; mirar atentamente mi actuar porque nosotros/as influimos para bien o para mal en nuestro estudiantado: debemos alter-arlos y dejar-nos alterar. Estudiantado que son nuestros otros/as, que nos constituyen porque son nuestra razón de existir; pero que también pertenecen a esa diversidad de mundos que están manifestándose de manera visibilizada, y otras veces más silenciadas en nuestras sociedades. Esto es lo que Marcuse denominó como la fenomenología existencial materialista histórica.

Ante esta realidad ¿cómo lograr entonces incluir en mi discurso (fonema y grafía, texturizado) pedagógico las otredades? El lenguaje del Yo pareciera ser el imperativo de nuestra actuar educativo. Yo, primera persona del singular, pero la palabra más universal, como ya lo he señalado. Porque todos/as decimos: Yo; se transforma entonces en un yoismo, Yo profesor/a tengo el poder por ende, Yo planifico; Yo doy las clases, Yo evalúo, Yo decido el instrumento para evaluar y los criterios que encierra los mismos, Yo decido cuándo pararme en nombre de alguna causa, Yo decido cuándo se reanudan las clases, Yo decido cuál es el mejor tema de tesis que puede realizar el estudiante, Yo decido como jurado de tesis si lo apruebo o no, y si lo apruebo cuál es la mención que le otorgo. Y así, nuestra *praxis* pedagógica se va llenando de yoidades, hasta des-bordarse y terminamos en una *praxis* autoritaria disfrazada de democracia, problema que ya Apple y Beane (2005) junto con un grupo de investigadores/as habían denunciado en los años 70. Nos des-bordamos en el centro del poder, pero no nos marginamos. En pocas palabras, el Logocentrismo lo vamos explayando cada vez más, y como señalaba Derrida (1978) amenaza con abarcarlo todo, incluso hasta llegar a borrar (eliminar) el margen: 1) porque lo asimila a su centro 2) porque lo elimina como amenaza. Esto se ejemplifica en nuestra realidad mundana con el *curriculum* por competencias. Se impone como hegemonía, como Verbo. No parece ser una opción, una posibilidad de llevar a cabo una administración de una carrera. Se ha vuelto en un imperativo, porque lo determinó Tuning (2000) hablamos del

eurocentrismo de nuevo; y nos asimilamos o nos anulan según la lógica dicotómica. Pero, desde esta postura egonáutica: ni nos asimilamos, ni nos anulamos; nos re-inventamos en y a partir de nuestro conocer-nos como pueblo, como realidad histórica, cultural, social diferente y por ende, con otros círculos de potencialidades; con otros pliegues y despliegues que nos permiten mirar al mundo desde el caleidoscopio de nuestro mundo de vida glocal y no globalizado. Es la necesidad de una conciencia fenomenológica que no pierda nuestras relaciones sociales materialistas de lucha, que nos develan nuestra existencia que está circunscrita en un contexto histórico, este último con toda la carga que acarrea el contexto.

Ante lo que he venido describiendo, que son acontecimientos que han marcado mi *erlebnis* educativa y mi *praxis* pedagógica, es que me permito reflexionarme y llamar mi atención: ¿dónde quedan los otros/as que me constituyen? ¿cómo educar para la con-vivencia y la paz, si enseñamos bajo el autoritarismo y la anulación del otro/a? ¿cómo hablar en nuestras sociedades de diálogo? si colocamos como primer condicionante en la mesa, la tolerancia, entendida ésta como ‘te permito que hable usted conmigo hasta...’ y ahí ponemos la frontera con el otro/a: Nuestro YO. Es así como la vacuidad de nuestra *praxis* pedagógica se va transformando en la vacuidad de la con-vivencia social con otros/as, porque la ‘tolerancia’ asumida bajo la supuesta que es un ‘valor’ positivo se transforma en realidad en la limitante, en la

indiferencia ante los otros/as que no piensen igual a mí, a mi yoidad. Sobre la tolerancia, dedicaré un tiempo de re-flexión en el capítulo tres. Pero por lo momentos, dejo en el tapete este aspecto limitante de la cuestión. Sobre todo, si nuestro accionar político y ético tiene como elemento fundamental la alter-idad.

Y parafraseando al pedagogo argentino Carlos Skliar (2011), la vida con-vivida que debe estar permeada por la hospitalidad y la hostilidad, pues significa que los otros me afectan para bien y para mal; la terminamos llenando de indiferencia, de invisibilización, de callar a esas otras voces. Es una concepción donde la vaciedad del ser está repleta por la desesperación, interpretada ésta como la pérdida de esperanza en todos/as las personas y cosas que nos rodean.

El aula de clases, va adquieren así las mismas connotaciones que los cafés, que los teatros, que el metro, que la unidad por puesto que nos traslada de un lugar otro: la indiferencia. Sumergidos por el mundo tecnológico, van girando las ‘relaciones interpersonales’; el iPod (¿la música?) tapa nuestros oídos para escuchar cualquier sonido, cualquier llamado; el celular ‘inteligente’ se vuelve el pre-texto para dialogar en nuestro incesante monólogo perpetuado: monólogo del perfil del WhatsApp, del PIN, del Facebook, del mensaje expuesto en el Twitter, del comentario colocado en la foto del Instagram, y nos con-formamos con el breve comentario de los extraños invisibilizados, sin rostro, sin mirada, sin voz. Y decimos jactosamente: ‘Mi etiqueta es la número

uno'; 'me siguen X números de personas', 'tengo miles de amigos/as', 'me conseguí con fulanito/a en el Facebook', y así al infinito de frases. ¿Dónde está el cuerpo/rostro de los otros/as que me interpelan y que me recuerdan su existencia concreta, real, vivida? No está. Los cafés y los otros espacios señalados unas breves líneas antes, donde se citan amigos/as, parejas a conversar, se convierten en "diálogos" vacíos, un hablar constantemente de lo mismo, que no es nada ya. El discurso vacío, pre-fabricado, convertido en pose. Los rostros engullidos en las pantallas de su celular o Tablet, mientras que el interlocutor, cree, considera que está siendo escuchado. NO. En realidad, lo que se hace es una especie de catarsis, de terapia sórdida de grupo para creer que nos vivimos y con-vivimos, cuando nuestra realidad es de que sobre-vivimos. Por encima de apreciar la vida, la disminuimos al mínimo artificio: al carro, al celular, al apartamento. Y con esto no digo que hay que deslastrarse de estos elementos; pero sí, estar conscientes que esas cosas no nos hacen ser lo que somos: seres humanos.

Y el aula, al igual que esos lugares, se ve protagonizada por una voz única y sonora: la del YO profesor/a. La clase monolítica, impávida, como denominamos en el *argot* académico 'Magistral', se vuelve indiferente ante los rostros de nuestros/as estudiantes que gestualizan el lenguaje de la no comprensión, del aburrimiento, del fastidio. Y los/as docentes nos conformamos con que uno o una de ellos tengo los ojos atentos a nuestra clase,

para etiquetarla como: 'tengo un/a estudiante buena, el resto del salón no sirve'. Y quizás los que tenemos seamos unos ojos que aprendieron el lenguaje del camuflaje y nos engaña esa aparente mirada atenta. Nunca lo sabemos estimados/as colegas, porque no entablamos en realidad el diálogo, porque nos con-formamos con una y excluimos al resto; pero entonces citamos cifras oficiales para hablar de inclusión, de calidad en la educación. ¿Y lo que hacemos en nuestra *praxis*, en verdad incluye? ¿en verdad tiene calidad? La inclusión se traduce entonces en que no reprobaron estudiantes, o que me reprobaron menos que el curso anterior; y la calidad es sinónimo que aún ante la 'crisis' logré dar todos los contenidos del programa y logré la planificación que tenía con este curso.

Pero esas otredades nunca pasan a hacer mis alter-idades; nunca parecen alterar-nos, sacar-nos de sí para comprender-nos en otros mundos, miradas y lenguajes; en otros geo con otras grafías. En otras mundanidades que también conforman el mundo de la vida, esta vez leída e interpretada desde Husserl, cuando señaló:

Hay coincidencia en que el ente, en el sentido de lo que usted llama 'mundo', no puede ser aclarado en su constitución trascendental mediante un regreso a algún ente de un modo de ser de la misma especie que aquel. Pero con ello no se ha dicho que el lugar de lo trascendental no sea en absoluto un ente; precisamente aquí surge el problema: cuál es el modo de ser del ente, en el que se constituye 'mundo'? Este es el problema central de Ser y tiempo, a saber una ontología fundamental del ser-ahí. Se trata de mostrar, que el modo de ser del ser ahí humano es totalmente diferente del de todos los demás entes y que precisamente como tal modo de ser encierra en sí la posibilidad de la constitución trascendental. La

constitución trascendental es una posibilidad central de la existencia de lo fáctico mismo. Este, el hombre concreto nunca es como tal, es decir, como ente, un 'hecho mundanamente real', porque el hombre nunca es sólo algo puesto ahí delante, sino que existe. Y lo 'más maravilloso' consiste precisamente en que la constitución de existencia del ser-ahí posibilita la constitución trascendental de todo lo positivo. (Husserl, 1962, pp. 601-602).

Los otros/as se transforman en un discurso que sólo le muestro apoyo o no, según mi ideología cuando se denominan Movimiento Estudiantil. Pero en sus subjetividades, en sus historicidades vuelven a ser el estudiante y YO la profesora.

Esta mirada me ha llevado a transformarme en mi quehacer educativo. Me ha llevado a desafiar la norma; leída ésta desde lo que nos apuntaba Freire, cuando nos decía

Al reconocer que, precisamente porque nos volvimos seres capaces de observar, de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de intervenir, de romper, de optar, nos hicimos seres éticos y se abrió para nosotros la posibilidad de transgredir la ética, nunca podría aceptar la transgresión como un derecho sino como una posibilidad. Posibilidad contra la cual debemos luchar y no quedarnos de brazos cruzados. De ahí mi rechazo riguroso a los fatalismos quietistas que terminan por absorber las transgresiones éticas en lugar de condenarlas. No puedo volverme connivente con un esfuerzo perverso y exculparlo de su maldad al atribuir a “fuerzas ciegas” e imponderables los daños que él causa o los seres humanos (Freire, 2009, p. 95)

No por eso -y ya para ir cerrando por ahora este capítulo, pues esto no concluye aún, ni tampoco se agota en esta tesis, que es un hacia... – significa hacer de nuestra *praxis* un libertinaje. Cuando hablo de romper la norma, es

tratar de develar, comprender, interpretar y traducir esos lenguajes-otros que nos conforman ante todo como humanos y mirar atentamente para buscar la manera de ser, en efecto, incluidos dentro de nuestra *praxis* formativa; y no simplemente un discurso vacío preparado para quedar bien ante un *auditorium* en un acto de grado; o para introducir con hermosas palabras vacuas un trabajo de



ascenso, ponencia o tesis doctoral. Es llenar las palabras de sentido y sentirlas, eso se hace cuando se vive y se con-vive con los otros/as para juntos en nuestra identidad-*ipse*; es un navegar que nos hace cons-Siente³² de la alter-idad. Eso implica un conocimiento y re-conocimiento del mundo, de la vida. Es estar cons-Siente de que aunque Europa es modernidad y nos constituye, como ya lo

³² Al igual que Derrida (1989) cuando escribe diferencia como suena fonéticamente en francés y no como gramaticalmente se escribe; así mismo hago este juego con la palabra consiente. En vez de escribirla gramaticalmente adecuada, juego con el Logocentrismo (pues fonéticamente no hay diferencia) y la escribo “mal”. La despliego en otra grafía. Porque quiere referir a tomar consciencia de nuestros sentires. Es lo que María Zambrano denominó tan acertadamente como Razón Poética (2004) cuando nos explicitó que “la vida no era más que un apasionado diálogo entre el mundo y el alma” (p. 72), y que se re-pliega esta razón poética en la *mímesis* de la concepción sentipensante.

he dicho anteriormente, nos-otros latinoamericanos/as caribeños/as no encajamos en la lógica moderna, porque si bien nos afecta la modernidad líquida (Bauman, 1999); y forma parte del con-texto que he venido trabajando; también es cierto que en este viaje egonáutico me de-velo en otras concepciones de mundo. Es lo que el pensador colombiano Álvaro Hamburger (2016) ha denominado que nuestra Latinoamérica (caribeña, agregó) se encuentra entre la modernidad líquida y una sociedad licuada. La realidad global del auge del capitalismo como un modo de producción abrasador de la vida, en nuestro continente nos lleva no a la liquidez que sucede en Europa, sino a la licuefacción, una situación que nos trans-forma en una sociedad compuesta de retazos de teorías, de epistemes, de *doxas*, de sentires, de grafías y de geos, que más que estar consolidadas en nuestra identidad cultural, se encuentran diluidas. Y esto sucede para Hamburger (2016) porque las Instituciones encargadas de la cultura, las costumbres, la política han sido metidas en una licuadora por el modelo capitalista, “homogeneizando” aparentemente la realidad; pero trayendo como consecuencia la crisis como Otredades alteradas que somos como continente. En palabras del mexicano Magallón (2012)

El dilema de la modernidad no está resuelto. Gran parte de los conflictos ideológicos tiene que ver con la lectura que las sociedades hacen de las ideas heredadas de la modernidad. Por ello, Latinoamérica y el Caribe han sido el terreno privilegiado para la experimentación de las ideas importadas y el campo de entrenamiento de las naciones exportadoras de modernidad. Ahora, a pesar de su resistencia a seguir siendo el conejillo de Indias de las distintas ideologías, la región quiere realizar su propio proyecto e incorporar a éste aquello que le ha dado presencia y especificidad, a partir de la confluencia de lo importado con las

tradiciones propias, ya que éstas aportan simbolismos, imaginarios sociales, ideas, representaciones, visiones del mundo y de la realidad que conforman su identidad, la cual los defiende de las amenazas ideológicas del exterior y de lo desconocido. (p.63)

Como también lo ha señalado Dussel (1993) años antes que los dos últimos autores, en nuestro caso, no podemos “entrar” por los parámetros de la racionalidad moderna europea, porque somos otredades que primero debemos re-conocer-nos en nuestras identidades, para luego, si es posible, mantener un diálogo entre la mundanidad europea y la nuestra.

Esto es tema que debería ser incluido en nuestros espacios áulicos a la hora de hablar-nos, de narrar-nos a partir de lo que significa el conocimiento que se nos pide que impartamos y lo que ello significa en nuestra construcción simbólica y ordenadora de nuestro mundo de vida. Las instituciones que se han venido encargando de ese estado de licuefacción (Hamburger, 2016) han sido algunas de-veladas en este capítulo y que seguiremos desconstruyendo a lo largo del discurso. Esas instituciones son las que utilizando la nomenclatura de Althusser son los Aparatos Ideológicos del Estado.

Viajar por el empalabramiento de la egonáutica nos lleva entonces a otro aspecto a lo que llega a mostrar una pedagogía-otra como la que se pretende construir: no se puede hablar de cualquier conocimiento, si es para conocerse a sí mismo/a y a partir de este conocimiento de sí, develarme en la pluralidad del

ser; es decir, en alteridad. Es un conocimiento de lo Circunvalante³³, y aquí tanto la pedagogía junto con la filosofía de la educación deberían centrar sus reflexiones sobre la educación mirada desde un conocimiento de lo Circunvalante, cuyo conocimiento (valga la redundancia) permitirá comprender a la educación desde el *exducere* (Bedoya, 2005), extraer, hacer salir de adentro hacia afuera. Jaspers, diría “La educación es una 'mayéutica', es decir, propicia el alumbramiento de las facultades en el discípulo y despierta en él posibilidades latentes, pero no las impone desde fuera” (Jaspers, 1957, p. 85) (Leer Anexos en su totalidad). Reflexionar sobre la educación y tratar de hablar de su ser, sería “el elemento en el cual los seres humanos, unos con otros, vienen a ser sí mismos, mientras en ellos aflora lo verdadero” (Jaspers, 1957, p.107). El educarse significa entonces que el conocimiento no tiene ni porque ser útil, ni tiene que servir para subir en la estratificación social; el conocerse a sí mismo/a, implica ante todo admirarse de conocer y buscar ese conocimiento por el conocimiento mismo que nos permite comprender-nos en nuestra pluralidad, en nuestra alter-idad; y así con-vivir con, en y para la diferencia. Este es un aspecto que desconstruye la concepción hegemónica y logocéntrica del conocimiento. Sobre todo, desde la concepción dominante Académica, donde se concibe el conocimiento como aquello que viene avalado por la

³³ “Lo Circunvalante es, pues, aquello que al ser pensado se limita siempre a anunciarse. Es aquello que no se nos presenta del todo ello mismo, sino en lo cual se nos presenta todo lo demás. Filosofar sobre lo Circunvalante significaría penetrar en el ser mismo.” (Jaspers, 1996: 26-27)

episteme (sobre todo de la ciencia pura; y por ende, el conocimiento suele ser en su mayoría de orden empírico-analítico), o que tiene un carácter técnico, útil y aplicable empíricamente (pragmático) para el desarrollo de la industria, de las multinacionales, y del mundo del empleo. Pero hablar de un conocimiento egonáutico es un conocimiento que en pocas palabras: la vida que está en examen.

Este conocimiento nos permite mirar-nos y pensar-nos con respecto al amor, pero, el amor des-plegado ahora bajo la significación que le da Derrida (2001), como esa posibilidad de “agarrárselas” con algo y con alguien. El amor que afecta, que altera: alteridad. Es un amor que no se queda sólo en lo contemplativo como exponía Platón. Es un amor que además de permitirme conocer-me, permite conocer-nos, no es un amor solo para la identidad-idem como pretende el Logocentrismo; sino también para la otredad (alteridad). Esa necesidad de agarrarme con algo y con alguien, es lo que nos permitiría tener la posibilidad de ese elemento amalgamador y no centralizador, controlador, dogmático, autoritario y totalitario en que se convierte casi siempre las prácticas educativas (aula) y las formativas (en los otros espacios de la vida) donde alguien siempre quiere controlar; sino por el contrario con-lleva a que en nuestra *praxis* formativa, nos develemos en un estar-en-el-mundo, con-el-mundo, para-el-mundo y entre-el-mundo. En palabras de Skliar (2009)

La amorosidad hacia el otro no puede ser pensada como una definición acerca de la identidad del otro, no es un ropaje, no es un contorno, no es

el lápiz con que la dibujamos, no es la firma con que lo diagnosticamos, no es el nombre que le damos, no es el silencio que le atribuimos, no es la desdicha en que lo suponemos, no es el heroísmo con que lo ensalzamos, no es su “otra” lengua, «su “otra” cultura», su “otro” cuerpo, su “otro” aprendizaje, su “otra” religión, su “otra” nación (p. 145).

En el misterio de amarme a mí mismo/a, porque me conozco (o eso creo), ya amo al otro/a, que me constituye, me hace vida. Me amo en cuanto soy otro/a, otro/a que es parte mi ipseidad, pero mi ipseidad es alteridad, es diferencia, es pluralidad. Bajo esta mirada, nos permite comprender “la amorosidad educativa tiene mucho más que ver con la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro” (Skliar, 2009, p. 145). El yo es por ende otro/a, el conocer-se a sí mismo/a es un re-encuentro necesario con los tuyos/as, con los otros/as, con la diferencia. He allí el *entre...*, la bisagra; me busco en mí para darme cuenta que nunca estoy solo o sola, siempre estoy-en-el-mundo con otros y otras, que es lo que encierra en sí la pedagogía de Freire.

Lo importante de este conocimiento hacia sí mismo/a, no es conocerlo todo, sino por el contrario, el des-cubrimiento del otro-otra, que nos permite recordar:

- 1) que somos humanos/as, porque existen los otros/as, que me piensan en la misma medida en que me pienso y en que los pienso,
- 2) pues somos mundo, somos humanidad,

3) “Y quizá el único saber posible consista en saber que nuestro “yo” no se sostiene solo y a solas ni apenas por un segundo” (Skliar, 2009: 155),

4) Pensar y sentir-me con otros/as a través de sí mismo/a, no significa que ya lo sabemos todo, por el contrario, significa que seguiremos no sabiéndolo todo. Y eso es lo maravilloso de este camino, que se sigue haciendo al andar los andares de la vida, de la mundanidad de nuestro existir y con-vivir.

5) El proceso reflexivo nos permitirá comprender al otro/a, porque damos cuenta que el otro/a ante todo para comprenderlo debo amarlo, me las debo agarrar con él (leer la parte final del Anexo 2 carta N° 3) como un fin en sí mismo y no como un medio.

Por lo tanto, ante este panorama, ¿cómo pensar que el amor y el conocimiento puedan ser un valor de cambio, una mera y simple mercancía? Conocer es vital para conocer-me y conocer-nos. No tiene precio, no es mercancía, es esencial para la condición humana.

En última instancia como lo señaló Ricoeur (2008) la alteridad no nos viene dada desde el exterior, no es una manera de evitar el solipsismo, sino “que pertenece al tenor de sentido y a la constitución ontológica de la ipseidad” (Ricoeur, 2008, p.352); o en palabras de Lévinas

Otro no es otro con una alteridad relativa como, en una comparación, las especies, aunque sean últimas, se excluyen recíprocamente, pero se sitúan en la comunidad de un género, se excluyen por su definición, pero se

acercan recíprocamente por esta exclusión a través de la comunidad de su género. La alteridad del Otro no depende de una cualidad que lo distinguiría del yo, porque una distinción de esta naturaleza implicaría precisamente entre nosotros esta comunidad de género que anula ya la alteridad (Lévinas, 1991, p.207).

Y así, en este andar por la búsqueda de una posibilidad de empalabrar la egonáutica, llego a que: Conocernos a nosotros/as mismos/as no puede hacerse exclusivamente de manera introspectiva, ni tampoco desde fuera de sí, ni mirando a los otros/as. Es necesario la conjunción de las tres miradas, donde nuestra voz al ser entonada, esté permeada por la voz y mirada de otros/as. Nuestra primera definición y encuentro con el otro, estuvo en nuestro nacimiento, con nuestra Madre.

CAPÍTULO II

EL AMOR COMO ACONTECIMIENTO

PEDAGÓGICO

La presencia pura y total en que el poder, el saber y el amor están fundidos inseparablemente, mientras dura este estado que en la condición humana es privilegiado y transitorio; lo es, en verdad como logro, mas no como raíz, como presupuesto de la humana condición, como exigencia de su cumplimiento. (p. 138).

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga: Editorial Ágora.

El amor en la pedagogía es otra cosa que el amor materno, y es y tiene que ser definitivamente otra cosa que esa emoción sentimentalista que hoy se muestra en las pantallas de TV. Es un amor por la cultura, por las nuevas generaciones, por la acción de acompañar en el crecimiento a sujetos que conoceremos en parte, solo en parte, y a quienes dejaremos ir para que puedan hacer su propio camino de la mejor manera posible (p.14).

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

El amor no termina de decidirse. Nos afecta. Y, en tanto afecto, el amor discrepa con el ideal, es precisamente, re-proyección del yo ideal: “el amor se produce cuando el sujeto, habiendo reintegrado el deseo en el otro, va a proyectar al exterior su yo ideal”. En educación, habría incluso proyección del ideal del yo, instancia culpabilizante si las hay.

Si el amor es un afecto, no hay razón para que escape a la complejidad y a la oscuridad de los afectos.

Si aquello que nos afecta es en parte enigmático, la pregunta que se impone es ética: ¿cómo actuar lo mejor posible? (pp. 18-19).

Cornu, L. (2011). Moverse en las preguntas. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2011). *Educación: figuras y efectos del amor*. Paraná: Fundación La Hendija.

TEXTO:

El abordaje del amor lo haré en este capítulo desde unas intencionalidades, que se juegan entre el orden de lo epistémico y de lo metodológico; es desde una mirada que lo asume (al amor) como un fenómeno esencial-existencial-vivencial. La razón del abordaje de este capítulo a partir de esta mirada responde a que no se trata de explicitar la noción de amor desde un enfoque empírico-genético. Es decir, si estamos realizando la tarea desde una im-postura deconstructiva, esta concepción del amor ha sido el centro. La manera hegemónica de referenciar su abordaje. Al hablar de amor en la actualidad, es fácil conseguirse con posiciones como la asumida por la neurociencia, donde el análisis del fenómeno se parece a los postulados descritos en momentos pasados por la teoría mecánica de la vida. Pero también, vuelve al fenómeno del amor como algo simple, reducido a una estructura orgánica-biológica. Por supuesto, con ciertos disfraces en el uso del lenguaje; para que parezca novedad lo dicho. Miremos con atención algunas citas de “especialistas” al respecto:

Cita 1:

En los ojos comienza el fenómeno: el enamorado potencial mira a la mujer que puede convertirse en la presencia amada; la imagen de ésta se registra inmediatamente en la retina, estructura que envía una señal nerviosa que viaja a través de los nervios ópticos; los axones de las neuronas transmiten, en milésimas de segundos, el estímulo eléctrico hacia el lóbulo occipital donde hacen sinapsis con las neuronas de su córtex, constituido por los núcleos de las neuronas; la corteza del cerebro tiene otro nombre: materia gris. En el córtex queda registrada la imagen

de la persona que ha visto el futuro enamorado; y las neuronas que elaboran la imagen envían estímulos nerviosos que hacen sinapsis en los centros neurales que constituyen el sistema límbico: el tálamo, el hipotálamo, la amígdala cerebral, cuerpo calloso, el septum y el hipocampo. En estas estructuras cerebrales se procesan la memoria, la atención, los instintos sexuales, las emociones intensas (el placer, el miedo y la agresividad), la personalidad y la conducta (Hernández G., 2012, pp. 114-115).

Cita 2:

El amor, como todas las emociones, no posee una realidad física externa: puede ser fruto de mecanismos neuronales, pero a pesar de todo es una experiencia puramente subjetiva. De igual modo lo es el corazón herido que hemos dibujado aquí. No existe corazón alguno donde la flecha entra y sale, solo un contorno imaginario definido por la saeta. Es un contorno ilusorio. Percibimos la forma del corazón porque nuestro cerebro impone una forma sobre un campo de datos muy poco denso. El neurocientífico Rüdiger von der Heydt y sus colaboradores, entonces en el Hospital Universitario de Zúrich, demostraron que los contornos ilusorios eran procesados por neuronas situadas en una zona del cerebro dedicada a la visión, el área V2 (Macknik y Martínez-Conde, 2012, p. 82)

Cita 3:

Wang et al. (1999) demostraron que la administración sistémica de agonistas dopaminérgicos como la apomorfina facilita la formación de preferencia de pareja en ratones de pradera hembras que se exponían a un macho, mientras que los antagonistas como el haropelidol afectaba la formación de preferencia de parejas. Además, las inyecciones de antagonistas de dopamina para D2 afectaba la preferencia de pareja, mientras que agonistas para D2 facilitaban la formación de pareja. Los ratones de pradera machos también forman preferencia de pareja bajos los efectos de inyecciones de apomorfina y las inyecciones de haloperidol inhiben la preferencia de pareja (Maureira, 2009, p. 88).

Si revisamos las tres citas, todas coinciden en reducir al amor a una cuestión de neuronas y neurotransmisores. Pero, pongamos en detalle aspectos de cada una de éstas. Cita 1: “en los ojos comienza el fenómeno”. No es la vista, es el

órgano; aunque posteriormente habla de mirar, lo que llevaría a preguntar-nos: una persona invidente, desde esta premisa entonces ¿no se puede enamorar? Además, queda por sentado que el amor solamente se da entre un hombre y una mujer. ¿Sutilezas del lenguaje? O por el contrario, concepción hegemónica Logocéntrica, patriarcal de cómo se aceptan las relaciones de pareja en el mundo. Dejemos por el momento esta cita, y pasemos a la Cita 2.

El amor “puede ser fruto de **mecanismos**³⁴ neuronales, pero a pesar de todo es una experiencia puramente subjetiva”. Primero ¿a pesar de todo? ¿a qué todo hace referencia? ¿mecanismos? Esta parte es tan cartesiana, que evoca a mi mente la clase de filosofía donde el profesor nos explicaba que para Descartes el alma está en la glándula pineal. Por cierto, glándula ubicada en el cerebro, al igual que los “mecanismos neuronales”. La segunda cita coincide con la primera en que la visión juega un papel preponderante, específicamente en lo que denomina “V2”. Vuelve entonces la pregunta: un invidente ¿no puede amar?. Pero pongamos otra situación. Si una persona vidente sufre un accidente cerebral y se daña la zona donde se encuentra V2, 1) Si esta persona amaba a otra ¿se acaba el amor? 2) Aún siendo vidente, pero como tiene esta zona dañada ¿no podrá amar?. Pasemos ahora a la Cita 3.

Una investigación suscitada en laboratorio con ratones **determinó** cuáles sustancias hay que inyectar para conseguir o no pareja. Si esto es así, el

³⁴ La negrilla es de la autora, no aparece en el original.

problema de la soltería se resolvió; es tan simple como ir al médico a colocarnos una inyección, y saldremos curados (*farmacón* –en su otra acepción también- veneno) con una pareja que nos estará esperando en la puerta del consultorio. Puede parecer un argumento irónico, y de mal gusto; pero es una posibilidad de la manera en que lo plantea la neurociencia.

Algo que sucede con estas tres citas, es que primero, el amor es reducido al amor de parejas; pero sobre todo en el ámbito conductual de placeres sexuales y reproductivos. Como si esta reducción no fuera poca, se atomiza al órgano cerebral; y ética y políticamente según el argumento no hay diferencias entre ratones y humanos. Esto no significa que el argumento que explico quiera ser antropocéntrico; pero si bien es cierto, que existe diferencias como especie. La sociobiología aunado a la neurociencia, sigue operando como discurso positivista evolucionista. Está por detrás Spencer y su concepción de mundo. Justamente, Capelletti (1992) señaló como estas ideas evolucionistas llegaron a Venezuela (aunque también hace referencia al continente latinoamericano), en nuestro caso, se introduce por medio de la figura de Adolf Ernst en 1861, que llega de Alemania. A partir de 1874 asumirá la cátedra de Historia Natural en la Universidad Central de Venezuela. Esta cátedra se convertirá en el punto pivote donde enquistan las teorías darwinianas, spencerianas y el método científico. Un discurso como el que recoge las tres citas anteriores, no serían de mayor escándalo o extrañeza en nuestra casa de estudios. Específicamente en nuestra

Escuela de Educación, donde el aprendizaje (no el conocimiento) en algunos espacios pasa por el tamiz de la Programación Neurolingüística. Pregunta capciosa ¿cómo hablar entonces de una pedagogía del amor? Esta pedagogía como el corolario no sólo de una política del Estado venezolano, explicitado en el *Primer Plan de la Nación*; sino que además forma parte de un trabajo “formativo” que viene realizando el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT), denominado *Seminario Pedagogía del Amor, el Ejemplo y la Curiosidad* (MPPEUCT, 2017). El ~~amor~~³⁵ como término fijo, castrado, por el Logocentrismo. La desconstrucción continúa su curso. El amor entonces no puede ser centro del acto educativo como se señaló en el título que posee esta tesis. Este amor como centro de un acto educativo, se convierte en intempestivo; porque aún no se sabe de qué va la cosa. La pedagogía del amor y por ende su actuación educativa en torno a ella, se de-genera en el sentido de término vacío, o de término castrado o de término fijado. Por ende, debemos tratar de comprender

³⁵ Siendo cónsona con la desconstrucción, al igual que Heidegger (1975) y Derrida (1998b), tacho lo que escribí, para justamente realizar el desmontaje del Logocentrismo. No se trata de centrar-nos en las definiciones hechas en esta cita; sino de ver el juego de palabras que tienen en sí tanto amor como conocimiento. Se trata de mostrar lo que Derrida (1989) denomina como la “diferencia”, que no es una manifestación que se da exclusivamente en el campo de lo temporal y espacial; sino que le otorga un tratamiento particular al significado de una palabra, adquiriendo éste un contenido específico; contenido que se da en tensión y con cierta re-tensión, pues se posiciona de manera diferente a como fue concebido y que no se circunscribe a una sola manera de la tra-ducción.

qué está inmerso en este significado de mundo y cuál es su referente; y si hay que ponerlo o no en cuestión.

PRE-TEXTO:

Para realizar el estudio, es necesaria la comprensión conceptual, la mirada histórica. La historia conceptual como señalaron Villacañas y Oncina (1997), implica que “construir la historia del concepto es un procedimiento necesario para construir la historia social, no sólo en la medida en que así describimos las luchas sociales, sino también los sujetos en la lucha” (p.32). Y como hablar del acto pedagógico, es hablar de la *praxis*; implica hablar de la historia social, pero además es develar las luchas político-sociales que quedan apresadas en el concepto, y que determinan no solo semánticamente, sino políticamente “los términos apropiados” (Villacañas y Oncina, 1997, p.32).

Cuando se hace referencia al acto pedagógico, el mismo lo leo e interpreto desde la mirada realizada por Jorge Medina (2006) cuando lo enfoca “... como la matriz de relaciones que permita refundar el sentido de ese acto y la recuperación de lo disociado. En el mismo acto pedagógico puede estar la posibilidad de búsqueda y encuentro de sentido, o de sentidos posibles” (Medina, 2006, p.53). Y esto entra en consonancia con el propósito de esta investigación, que se tamiza por la desconstrucción.

Es así, que en la necesidad de recurrir a la historia, nos encontramos que hablar del amor no es un tema ni nuevo ni novedoso. Muy por el contrario, es un tema hartamente tratado por grandes pensadores, sobre todo los denominados maestros índicos: Platón (fundamentalmente en el *Symposio* y en el *Fedro*), San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Giovanni Bruno, Baruch Spinoza, Hegel, Franz von Baader, Arthur Schopenhauer, Eduard von Hartmann, Henry Bergson, Hans Driesch; solo por nombrar algunos, pues la lista es más larga. Todos ellos tienen en común que a partir de la base de la esencia y de la existencia de estos fenómenos, buscan determinadas conclusiones referentes a la unidad y naturaleza del principio del mundo. La diferencia entre estos autores radica en las distintas y diversas formas que tienen sus doctrinas metafísicas: teístas, panteístas, pandemonistas, panenteístas. La teodicea se vuelve en el elemento nuclear. Es decir, se asume que todo en la historia se debería a la existencia humana, sería entonces su obra (la vieja disputa entre teología y antropología quedaría así resuelta). Es así, como el amor se ve preso del mito moderno que consiste en asumir que el ser humano transfiere la autonomía de la razón práctica (ética) a la autonomía en la historia, sin tomar en consideración las dificultades que conlleva tanto una como otra.

El amor y su abordaje conceptual, debe entonces estar atento a una situación de riesgo que acarrea esta teodicea. Pues no trato en esta investigación de decididamente traducir como que se da una relación constante entre ética e

historia, asumida bajo la forma de la crítica histórica. Sino, más bien, comprender que desde la semántica histórica se puede captar la diferencia. Permitiéndome nuevamente re-plegarme a lo que ya he venido haciendo de la mano de Marcuse (2011) una fenomenología materialista de la existencia histórica, que pasa por una postura ante el mundo deconstructiva.

En este estudio lo que está socavando el fondo es más que todo una necesidad de abordar el tema desde lo metafísico, es decir; asumir al amor como un protofenómeno, irreductible desde una perspectiva empírico-genética, pues no se agota ni en la vida psíquico-biológica, ni en la vida espiritual-poética, sino que aborda y desborda a ambas. Esto responde a una interpretación desde lo filosófico-pedagógico-antropológico. Que lo pasaré a explicitar en la brevedad: La *Bildung*. Pero, para realizar la traducción de *Bildung*, necesito pasar por unas concepciones en torno al amor, que de una u otra manera afectan la concepción hegemónica que se tiene en torno al “concepto” *Bildung* y que debo pasar por el tamiz de la deconstrucción; para develar como un “concepto” es semánticamente utilizado por el poder hegemónico, tergiversando y ocultando las concepciones de mundo en el que transitaba la *grafía* originaria.

Iniciaré el abordaje con Eduard von Hartmann³⁶. Para este filósofo alemán existía una necesidad de unificar el amor con la identidad, esto debido a

³⁶ Su nombre completo era Karl Robert Eduard von Hartmann

que el amor es asumido como un principio moral de identificación, donde se identifica el amante con la persona amada; dándose de esta manera una “ampliación del egoísmo”, en el sentido de que el amor conlleva a tratar a la persona amada como una especie de extensión de la esencia propia. Para Hartmann, este supuesto no puede ser negado; pues negaría el amor entero, dado que este último tiene su fundamentación en este principio. Así se transforma el amor en uno de los resortes morales fundamentales del sustento de la moralidad.

Hartmann llegó a afirmar que “Liebe ist teilweise wirksam und genau so ist es allgemein theoretischen Beweise für das Wesen unter den Individuen (...)”³⁷ (Hartmann, 1922, p. 793). En pocas palabras, el amor se convierte así en el motivo de la condición humana, teniendo un poder que es de carácter afectivo, lo que lo vuelve en “...Liebe ist, (...), in der Regel nichts von seiner metaphysischen Fundament und ist doch gegen den geliebten und instinktive echte Überwindung des Egoismus, und je mehr hoch, die intensiver Grad” (Hartmann, 1922, p. 794)³⁸. El amor muta a una ampliación del egoísmo, en una superación del mismo, donde éste (el egoísmo) se ve desplazado por un altruismo. El amor, moralmente, se muestra así como la solución al problema

³⁷ “El amor es efectiva y parcialmente lo mismo que es teórica y universalmente la evidencia de la esencia entre los individuos (...)”. Traducción al español de la autora.

³⁸ “... el amor, (...), no es consciente habitualmente de su fundamento metafísico y a pesar de ello es frente a la persona amada la superación instintiva y real del egoísmo, y en un grado tanto más alto, cuanto más intenso es”. Traducción al español de la autora.

del egoísmo. Síntoma tan propio de nuestra actualidad histórico-social-cultural, sintomática de lo que Bauman ha denominado la Modernidad Líquida (2004), concepción donde se mueve esta investigación. La solución la enunció Hartmann de la siguiente manera:

Die absolute moralische Prinzip der Identität von Wesen stellt eine universelle moralische Problem (Überwindung von Egoismus zugunsten der im Wesentlichen identisch in allen Individuen): Die Liebe *ist*³⁹ und die gesuchte Lösung, wenn nur bestimmte Sinn, weil Sie nicht ist bekannt Universalität des Problems oder auch das gleiche Problem (Hartmann, 1922, p. 794)⁴⁰.

Ya esta concepción del amor como solución lo había percibido Hegel en sus *Escritos de Juventud* (1984). En su período en Tubinga, como lo señalaría luego Dilthey en su trabajo *La juventud de Hegel* (Dilthey, 1975), el amor para Hegel es “el sentimiento del todo” (Dilthey, 1975, p. 95). Es un “sentimiento de lo viviente y en cuanto vivientes son los amantes una sola cosa” (Dilthey, 1975, p. 98). En palabras del propio Hegel “(...). En el amor no está contenido este todo como en la suma de muchas cosas distintas y separadas: en él se encuentra la vida a sí mismo como una duplicación de sí propia y una unicidad de lo mismo” (Hegel, 1984, p. 263). De esta manera se manifiesta el amor desde la complejidad, más no desde su sistematicidad (al igual que con la

³⁹ En negrillas y cursiva en el texto original.

⁴⁰ “El principio moral absoluto de la identidad de esencia plantea un problema moral universal (la superación del egoísmo a favor de la esencia una idéntica en todos los individuos): el amor es ya la solución buscada, aun cuando sólo en sentido particular, porque no le es conocida la universalidad del problema, ni acaso el problema mismo”. Traducción al español de la autora.

historia y la ética), pues retomando el precepto evangélico: “Ama a tu prójimo como a sí mismo”, no se trata de amar como a uno en cuanto grado, pues ésta sería una expresión sin sentido, sino más bien; en la traducción de que “... amarle porque él es tú; un sentimiento de la vida igual, ni más fuerte, ni más débil” (Dilthey, 1975, p.81).

Y bajo estas misma línea, pero desde su interpretación, Scheler señaló que “El amor no es justamente una mera y cuantitativa “ampliación del egoísmo” –no es la relación de una parte con un todo que en cuanto “todo” sólo aspirase a su “egoísta” conservación, utilidad o desarrollo” (Scheler, 2005, p. 97). El amor implica para Scheler libertad, independencia e individualidad.

Estos autores forman parte de la estructura semántica e histórica de la concepción de *Bildung* como lo explicitó Koselleck (2012). En este estudio que realizó en torno al “concepto”, hay varios aspectos importantes de resaltar para el presente trabajo. Uno, es que como tal no es un “concepto” porque no se atrapa, no se agota en una acepción. Develando un primer elemento a desconstruir, la falsa tra-ducción de *Bildung* como formación. Koselleck, explicita como no puede ni reducirse a mera instrucción, ni a capacitación; pues el “término” en sí lo supera; pero tampoco es formación; es más bien “El fin era la *Bildung* de la totalidad, de la persona como fin en sí mismo “(Koselleck, 2012, p. 60). Esto lleva a que semánticamente es un metaconcepto que se constituye pero no se agota en lo religioso, en lo político, en lo

antropológico, en el trabajo, en lo metafísico, en el amor. Es un metaconcepto que guarda en sí, el constitutivo de himen, de bisagra, de *entre...* por encontrarse entre la razón y lo sensual, dicotomizado por el mundo de vida de la Ilustración, pero no en su accionar performativo de la vida, la *Bildung* colocó ambos componentes en “objeto permanente de la reflexión” (Koselleck, 2012, p. 61).

Ya nos devela un ocultamiento dado por el Logocentrismo hegemónico, no necesariamente esta vez de orden patriarcal (aunque en sus orígenes contiene a éste) sino por una clase social: la burguesía. Este aspecto, esconde otros semblantes importantes que desconstruir. Suele entenderse por *Bildung* al hombre (no necesariamente la mujer, ni otro tipo de “minorías”) culto. Miremos con atención sus orígenes históricos.

La noción de *Bildung* no es una concepción de la época moderna, ni tampoco de la Ilustración. Sus orígenes datan a la época medieval, específicamente al siglo XIV (Koselleck, 2012). Pero para ese entonces tenía una particularidad, implicaba del sujeto una actitud pasiva; pues en sus orígenes semánticos está vinculado al aspecto religioso. Sobre todo, a la hermenéutica sacra de la creación. Esta connotación de religiosidad (no necesariamente de religión) no se ha perdido de la significación de *Bildung*, guarda así en sus pliegues un elemento que por razones de orden histórica y de políticas educativas (escolaridad) debe ser ocultado; pues lo designa la Ley, en

nuestro caso-país, la *Ley Orgánica de Educación* (2009) en su artículo 3: “..., de carácter laico”. Aun cuando en esta misma Ley se le otorga libertad y responsabilidad de culto a la familia, la educación (no la escolaridad) como bien lo señala el artículo referenciado es de carácter laico. Eso es un tema que viene relacionado desde nuestra historia como República. Pero no es terreno por donde quiero pisar en este momento. Lo que me interesa demarcar acá, es que en la concepción de *Bildung* lo religioso es un aspecto constituyente. Asunto que por el contrario queda excluido de la instrucción y capacitación. Por ende, *Bildung* no es ni instrucción ni capacitación. Va más allá.

Ya hemos develado varios aspectos que es necesario ir hilvanando por cuestiones didácticas, pero sobre todo por el tejido entramado que va a dar a luz esta palabra-guía. Tenemos entonces: 1) que no es traducible ni a capacitación, ni a instrucción 2) que no se circunscribe a la escolaridad 3) que no es un término originario de la Ilustración 4) que suele atribuirse a la burguesía, pero que como veremos a continuación no denota clase social 5) que es un metaconcepto 6) que reflexiona constantemente sobre la razón y lo sensual 7) que con-lleva en sí lo religioso. Sigamos en nuestra tarea de diseminar el término.

Como señalé en el párrafo anterior, no es un término burgués, aunque algunos pensadores burgueses lo han utilizado para hablar de su propuesta educativa. Pero también lo han hecho autores como

Meyer vendía desde 1826 su Groschenbibliothek [ur deutsche Classiker" con el lema <<la educación os hará libres" [*Bildung macht frei*]; el socialista utópico Karl Grün disertaba en 1844 sobre «la auténtica *Bildung* para beneficio de los pobres hilanderos en Ravensberg»:"; Virchow fundaba la "Sociedad para la difusión de la educación del pueblo [*Volksbildung*]»; Wilhelm Liebknecht inauguraba en Berlín en 1891 la escuela para la formación de los trabajadores con el programa: «el reparto equilibrado de la *Bildung* es una necesidad cultural»; Wilhelm Wundt, después de perdida la guerra en 1918, depositó su conmovedora esperanza en las universidades populares: «El presagio más importante de este cambio es con seguridad la aspiración a la universalización y profundización de la *Bildung* espiritual, que se ha apoderado de todos los estratos y clases de la población» (Koselleck, 2012, p. 70).

La *Bildung* entonces se nos presenta que no es exclusividad de un grupúsculo social. No es primacía de la hegemonía. No representa el poder. Es propio de la condición humana. Por lo tanto, políticamente y socialmente implica una concepción para la posibilidad, y no para la imposición. Esto nos des-pliega en una palabra que antropológicamente busca comprender al ser humano en el entramado que se da en el tejido y entre-tejido de vivencias y con-vivencias que se van hilvanando entre lo religioso, y por ende, entra aquí en juego lo mundanal y la mundanidad que implica el mundo de vida. Antropológicamente, tampoco excluye a una concepción de ser humano, en sentido de raza, de género. Es humano, su única condición. Es una herencia humana que nos recuerda y nos invita a comprender-nos pedagógicamente en un acto educativo-formativo

Que la vida, por tanto, debe vivirse y no solo soportarse o sufrirse caracteriza un estilo acuñado, reflexiva o comunicativamente, por la *Bildung*. Este estilo de vida daba acceso a los vínculos que permitían

ejercer funciones públicas de carácter social, político, económico, literario y artístico (Koselleck, 2012, p. 63).

El acto educativo como espacio de la *Bildung* no puede ser mera repetición del contenido programático; es por el contrario el espacio para la lección

... una lección ha de darse en estado naciente. Se trata en la transmisión oral del conocimiento de un doble despertar, de una confluencia del saber y del no-saber-todavía. Y esto doblemente, pues que la pregunta del discípulo, esa que lleva grabada en su frente, se ha de manifestar y hacerse clara a él mismo. Pues que el alumno comienza a serlo cuando se le revela la pregunta que lleva dentro agazapada. La pregunta que es al ser formulada el inicio del despertar de la madurez, la expresión misma de la libertad (Zambrano, 2007, p. 117).

Tenemos así un entramado conceptual que se va diseminando con la *Bildung*, que va desde una postura hegemónica, dominante, clasista, a una concepción del mundo que posibilita, que abre, que da esperanza, que anda en andares para otros caminos...

La *Bildung* moderna se caracteriza, tipificada según sus rasgos semánticos fundamentales, por transformar las normas religiosas en retos sobre el modo de vivir la propia vida, por ser abierta y compatible con cualquier situación vital concreta generando en ese proceso la autonomía individual, y por ser, concebida como trabajo, el elemento integrador de un mundo caracterizado por la división del trabajo (Koselleck, 2012, p. 76).

No siendo ajena ni contradiciéndose con una fenomenología materialista de la existencia histórica, que asume que

... desde el lado de la analítica de la existencia de Heidegger existe una explícita convergencia con el materialismo histórico, en tanto que aquella concebiría el modo originario de ser de la existencia humana a partir de su estar ocupada prácticamente con su mundo de cara a la producción y la reproducción de la vida, es decir, tal analítica sostendría que al estar en el mundo del *Dasein* le es inherente la ocupación práctica con los objetos del mundo circundante, en términos de Marx, el trabajo de cara a la satisfacción de las propias necesidades⁴¹ (Marcuse, 2011, p. 12)

La *Bildung* no separa como lo hiciera Aristóteles el trabajo manual del trabajo intelectual; sino que más bien considera el trabajo como parte de la constitución humana. Y si el *Dasein* está arrojado al mundo, en necesidad de pensar constantemente su angustia ante la muerte, también esa angustia es una posibilidad de formación, con-formación, de-formación y trans-formación (que estas cuatro palabras-guías con-llevan en sí el espíritu de la *Bildung*; recordándonos nuestra condición de sujetos-espíritus alienados por el sistema, pero como nos hace consciente, nos posibilita también hacia... como una vía por donde enfrentarnos a ella y quizás, llegar a superarla), donde si bien la muerte es determinación: “Pero es justamente ese nunca-estar-del-todo-dispuestos lo que puede colocarle límites a la Nada, a esa Nada que es el actual «modo de producción simbólico» que acompaña a lo que pedestremente se llama «el nuevo modelo de acumulación»” (Jameson, 1991, p.9). Es una

⁴¹ “Tendrá lugar el libre desarrollo de las individualidades y, por tanto, no la reducción del tiempo de trabajo necesario para poner plustrabajo, sino la reducción del tiempo de trabajo necesario de la sociedad a un mínimo, que corresponde entonces á la formación artística, científica, etc., de los individuos a través del tiempo liberado y de los medios creados para todos.” (Marx, 2012, p. 168). Cita a la que hice ya referencia en la Introducción; pero aquí, contextualizada.

posibilidad ante la modernidad líquida, de la cual el mismo Bauman calificó como una estado transitorio, pero que teníamos que superar (Bauman, 2008). De lo contrario, nuestra época y nuestras sociedades seguirán entendiendo (o mejor dicho mal-entendiendo) la educación como un asunto de escolaridad y la escolaridad como un asunto empresarial, de capacitar para un empleo; de estudiar para ser alguien en la vida; mientras las interpretaciones de la educación sean tan reduccionistas y tan mercantilistas seguiremos siendo “definidos” (agarrados, atrapados en el sentido no de amor; sino de trampa, de estar preso, sin libertad) como “Somos consumidores en una sociedad de consumo. La sociedad de consumo es una sociedad de mercado; todos hacemos compras y estamos en venta; todos somos, de manera alternativa o simultánea, clientes de mercancías”. (Bauman, 2005, p. 158). Y de esta manera lo que hemos venido anunciando desde la introducción hasta ahora como parte del problema: el amor y el conocimiento como meras mercancías; y por ende, el ser humano como el objeto comprado y subastado en el mercado de la vida; no será ni siquiera re-flexionado.

CON-TEXTO

La *Bildung* como posibilidad da una lectura también al amor, amor más allá de lo reproductivo. Amor como lo sensitivo, lo emocional, lo sentipensante. La

Bildung nos da la entrada a pensar y re-pensar el acontecimiento pedagógico, interpretado e interpelado desde la concepción de que

El principal reto de la educación como acontecimiento ético es, así, pensar y crear un mundo no totalitario. Y para crear y pensar un mundo así es necesario considerar la pedagogía como una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza. Del nacimiento, porque la educación tiene que ver con el trato con los que acaban de llegar a nuestro mundo (los recién nacidos) aquellos que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes. Del comienzo, porque la educación es una acción, lo que significa que de la persona formada cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa, el comienzo de todo. Y de la esperanza, porque todo lo que nace tiene ese duro deseo de durar que es afín a quien está lleno de tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el puro porvenir. Hablaremos, pues, de una pedagogía poética (porque educar es crear, que no fabricar o producir, la verdadera novedad) y de una pedagogía utópica (Bárcena y Mèlich, 2000, p.15).

Una pedagogía otra, que se piense y se re-piense desde otras miradas, desde la afectación del otro, con el otro, para el otro, entre el otro; es una pedagogía que pasa, no por el componente técnico de la planificación, del dar la clase, del evaluar un contenido; de la escolaridad medible en estándares de “calidad” internacional. No es una pedagogía de *rankings*, es una pedagogía para el buen vivir, entendido [como presupuesto del *Dasein* (Pereira, 2016b)] que no es la vida del consumo, de la compra, del tener más (en cuestiones materiales). Es la vida que Sócrates [según referencia Ricoeur (2008)] nos invitó a poner en examen. A revisar, y una vez examinada, nos con-lleva a re-accionar y a re-examinar-nos nuevamente. Entre un desplegar y replegar de vivencias y con-vivencias que nos permiten comprender-nos como seres humanos. Es la vida

feliz, como señalaba la cita del profesor Carlos Paván en la Introducción a esta tesis. No es la vida del eterno reír; es la vida que al ser examinada tiene como respuesta: valió la pena vivir. O en palabras del escritor Gabriel García Márquez: “Vivir para contarla” (2002)

Yo estaba tan embebido en la escritura, que no miré ni siquiera el nombre en el dibujo. Así que escribí el resto del día sin comer ni beber, y cuando se acabó la luz de la tarde tuve que salir a tientas con los esbozos de la nueva novela, feliz con la certidumbre de haber encontrado por fin un camino distinto de algo que escribía sin esperanzas desde hacía más de un año (García Márquez, 2002, p. 127).

Es una vida que se acontece, que se da en la afectación; por eso en el tránsito de la narración de este trabajo he hablado de mirada en vez de ver. El último se resigna al órgano, a un efecto; el mirar es una afectación. No todo lo que veo lo miro.

Es una pedagogía cuyo acontecimiento no se queda preso del tiempo en su sentido

cronológico (*chrónos*), que es el tiempo de la escolaridad en su sentido estándar. Es desconstruir la concepción del tiempo; y ver como en ella se



disemina otras miradas y sentires de este elemento constitutivo. Como es una pedagogía para la vida, la vida no se vive en un solo tiempo; y no se reduce a una cuestión del relativismo de éste; sino de las significaciones de mundo de vida que guarda las diversas maneras de vivir-nos. El *Kairós*, es el tiempo del ocio, de la acción caótica, de aquello que se escapa... es el tiempo de la sorpresa... Y de este tiempo también debemos ser educados. La actitud dentro de la escolaridad es que somos coartados en este tiempo de vida por la disciplina; y se ansía el espacio-tiempo del recreo para develar-nos en *Kairós*. *Kairós* es antagónico a *Chrónos*, que lleva en sí el orden. Pero la educación como *Bildung* es *Kairós*, es *Chrónos*; pero además es *Aión*. Este último, es el tiempo de las emociones, de las subjetividades, de la eternidad. Se le suele comparar con el tiempo del amor materno (Kohan, 2008). Si apuntalamos a una pedagogía egonáutica nuestra formación debe estar entre tejida por estos tres tiempos, los cuales, podemos separar por cuestiones de análisis; pero que vivencialmente están fundidos en nuestra existencia. En el espacio de la educación formal, tenemos que estar conscientes que tanto estudiantes como educadores/as estamos con-formados por estos tiempos; que además nos conforman, de-forman y trans-forman en nuestro accionar de mundo. En ese tránsito de tra-ducciones que va permeando nuestras sensibilidades y nuestros pensares; y que nos cuestionan, nos colocan ante el juicio de la justificación de nuestra existencia.

Entra así en escena el amor, como parte de esa triada de tiempos, como elemento que disemina nuestra accionar. Porque al amor solo se le conoce en actuación. Aún cuando tenemos la potencialidad para amar, solamente nos “apoderamos” (como si en realidad esto se pudiera) de él, en el acto. En la actividad del ejercicio de la vida. De lo contrario, el amor formaría parte de lo que he denominado término vacío; pero que Bauman (2009) denominó amor líquido. Es decir, es un hacérselas del amor; pero no es amor. Es colocar-nos en una pose, en un estereotipo que haga creer al otro/a que estoy amando; cuando solo es mera apariencia. Es la banalidad del amor.

Hablar entonces del amor, más allá del código semántico como propuso en algún momento Luhmann (1985) cuando lo redujo a un medio de comunicación generalizado y simbólicamente mediatizado, cuyo fin es “informa de qué manera puede establecerse una comunicación positiva, incluso en los casos en que esto resulta más bien improbable” (Luhmann, 1985, p. 10). Y es tratar de desconstruir la fluidez y fragilidad donde ha sido insertado por una razón tecno-instrumental de orden estructural, que ha buscado la manera de controlar el aspecto que nos permite nuestra condición humana: la libertad. Ya Marcuse, en su obra *Eros y Civilización* (1983) nos expone con la razón instrumental mediante el uso de la técnica ha logrado el dominio de todos los ámbitos de la sociedad; pero el campo que no ha logrado dominar es el de la libertad; entendida ésta a través de la manifestación del *Eros*. Y además,

Marcuse (1983) propondrá como superación a esta racionalidad tecno-instrumental la sociedad del Eros; que es una sociedad cuyas características radican no solo en el fin de la conciencia causada por esta racionalidad imperante, sino que además sería la culminación de una determinada formación social (capitalismo). Esto se daría porque en la sociedad del *Eros* se lograría afectar al individualismo en lo más profundo de su ser (personalidad narcisista), logrando además la transformación en las relaciones del Hombre⁴² con la Naturaleza; pues en el Eros radica un potencial que abarca el ámbito de lo social, de lo natural y de lo técnico. El discurso de Luhmann es lo que esconde el orden hegemónico del Logocentrismo, que se traduce en la Modernidad Líquida de Bauman (2004) y su interpretación de Amor Líquido (2009), sin explicitar claramente la raíz de donde deviene esa liquidez en el sentimiento; pero que Marcuse (1983) anticipándose a ambas interpretaciones del mundo de vida, propone otra mirada como posibilidad, como esperanza.

Hago este abordaje aquí por varios des-pliegues: Eros, puede jugar como bisagra, es un *entre*, como ya lo sugiere el epígrafe de Cornu (2011) que inicia este capítulo. Porque Eros tiene varios repliegues, que esconde en su pliegue y de ello, lo voy a trabajar en el venidero capítulo; pues como he explicitado anteriormente, éste es el capítulo de la desconstrucción en su mejor esplendor. Y lo que voy a develar en ese capítulo es el juego de binarios y el poder que

⁴² Agregaría Mujer.

puedo ocultar el Logocentrismo, sobre todo cuando se manejan las palabras amor y conocimiento. Porque además, es el capítulo que permite enrumbar el “*hacia*” de la pedagogía egonáutica. Que hasta el momento de ha anunciado, pero está en los andares.

Tratar de transitar por una acción y trans-formarla en discurso teórico nos encierra en una especie de sentimiento de imposibilidad. El discurso no logra abarcar lo que la acción hace. Es por ello, que en esta parte mi metáfora viva (Ricoeur, 2001) me lleva a la búsqueda de un *farmacón* que me permita el tránsito de la tra-ducción. Jaspers, en su obra *Psicología de las concepciones del mundo* (1967) utiliza un término *das Umgreifende* (lo abarcable) para referenciar los límites últimos del ser, el horizonte indefinido en el cual puede desarrollarse cualquier experiencia, sea ésta de orden objetiva o subjetiva y que no puede comprenderse por vías racionales. Este término además, lo transfirió al ámbito de lo pedagógico, como lo dejó explícito en su obra *La Idea de la Universidad* (1961), en el capítulo que tituló Filosofía y Mundo y deliberó acerca de los límites de la planificación pedagógica. Donde todo no puede ser explicado y racionalizado, y esto no significa que no puede ser un proceso de aprendizaje, que permita comprender y por ende, conocer una concepción de mundo.

Al igual que la vida, que la *Bildung*, el amor no se deja atrapar en un concepto. Logra asirse en un caleidoscopio de posibilidades, llevándolo

muchas veces al callejón de las confusiones. Más, al tratar de convertir el amor en un predicado de una concepción de mundo como es la pedagogía; se nos va enmarañando más el asunto; pues no existe UNA pedagogía, sino Pedagogías (Hernández, 2005). En pocas palabras, el amor es “ducción⁴³” que tra-duce en este caso lo pedagógico al ámbito de su accionar. Es la mirada atenta al acontecimiento. Una pedagogía que entonces predique el amor desplegaría “... La pedagogía del amor, por el contrario, trataría de escuchar las necesidades que se ocultan detrás de un conflicto” (Altable, 2001, p. 100); pues al contrario del Logocentrismo que tiene como trasfondo una violencia simbólica, que

⁴³ La ducción aun cuando en sus orígenes latinos guarda raíz con el término *duco* que significa conducir; suele asociarse al movimiento ocular en torno a sus tres ejes. Lo interesante de la ducción es que desde el punto de vista lógico y epistemológico, se “conduce” hacia los tipos de razonamiento. Pero, cuando reviso con detalle los movimientos oculares; más bien desde una hermenéutica en el sentido heideggeriano de estar vinculado a la interpretación de la vida misma, y la *Bildung* como componente de esa interpretación de mundo se vincula con la diferencia realizada por Cicerón entre *exducere* y *educare* (Bedoya, 2005). Pues los movimientos oculares son: abducción que es hacia afuera, como lo es el *exducere*; aducción que es hacia adentro como el *educare*. Y está la cicloducción que es tanto hacia arriba como hacia abajo, que era lo que Luzuriaga (1968) denominó Dimensiones de la Educación. Y que son aspectos que por cierto, re-aparecen en dos documentos que suelen darle lectura a la educación (escolar) y a las políticas educativas, sobre todo a nivel occidental y una, específicamente en la región: estoy haciendo mención de *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) informe de la UNESCO y que señala los famosos cuatro pilares de la educación; de los cuales se ha apoderado la concepción de *curriculum* por competencias; y el otro documento es las Metas del Bicentenario para el 2012 de la Organización de Estados Iberoamericanos. Que podemos mirar *entre*, una visión determinante o una mirada hacia el horizonte de posibilidades. La ducción la interpreto e interpelo hacia la segunda lectura. Pero además la ducción nos remite a la concepción heideggeriana de la metáfora en el *Dasein*, que es “ser ante los ojos” (*Vorhandenheit*) (Pereira, 2016b). Traspolando así el campo del accionar de la ducción hacia la hermenéutica de la existencia.

busca en su accionar social el desvalorizar y negar la existencia de los demás; “El lenguaje de la no violencia o del amor, escucha, respeta, reconoce al otro, comparte emociones y expresa necesidades” (Altable, 2001, p. 99). Es una pedagogía poética y sentipensante. Es una pedagogía que sus andares la encaminan hacia una pedagogía egonáutica.

Cuando Bárcena y Mèlich (2002) nos refieren a la educación como acontecimiento ético, nos lo hacen desde una mirada donde el accionar no se reduce al buen compartimiento en sociedad; sino que implica comprender que el acontecer en educación está permeado por una actitud política ante el mundo de vida. Donde esta política no es sinónimo de una justicia en el sentido liberal del término; sino

... en la decencia y en el corazón, en la compasión y en la voluntad de hacer que el amor fuese necesario para una convivencia pacífica y permitir nacer una sociedad decente. Porque al amor le falta el conocimiento del otro —quizá en realidad no lo precisa como condición de posibilidad— lo mismo que al conocimiento le falta su alteridad (Bárcena y Mèlich, 2000, pp. 36-37).

En el sentido de la cita, lo que esta tesis ha buscado a lo largo de estas páginas es tratar de hacer-nos conscientes que la educación (en su sentido amplio, en su sentido de vital-existencial) no puede darse dicotomizando nuestro accionar político, donde el conocer se reduzca una mera reproducción de teorías (importante destacar, sin el menosprecio de éstas) ni al mero operacionalismo de algunos oficios (tampoco sin menoscabo). Se trata de

comprender que el amor no es una teoría o un *pastiche*⁴⁴; es un sentir, una afectación, es una filosofía de vida que nos encarna en una relación no sólo social, sino vivencial en el mundo (por ende, político) con los otros/as, que también han sido arrojados por el ser; pero que en la angustia por el vivir y muchas veces, en esta modernidad líquida y en el caso de nuestra América Latina y el Caribe, licuada, por sobre-vivir; que hemos dejado de lado la posibilidad del con-vivir-nos. Porque el conocimiento aquí no es el hombre gentil y culto del que hablaba Locke, el del hombre burgués de Goethe; es del ser humano, más allá de su estratificación social; aún consciente de su conflicto de luchas de clase; más allá del género, aún cuando la lucha por las reivindicaciones y el empoderamiento siga; más allá de la raza, aún cuando tenemos que seguir gritando y luchando por un mundo en condición de equidad. Y esto no significa ser imprecisa, significa estar consciente de que todas estas condiciones antagónicas, contrarias, de violencia se dan, porque el amor ha sido despojado de la realidad social. Se ha circunscrito al mundo de lo privado; y del mundo de lo público sólo se le dejó como *pastiche*, como una

⁴⁴ “El *pastiche*, como la parodia, es la imitación de una máscara peculiar, un discurso en una lengua muerta: pero es una práctica neutral de tal imitación, carente de los motivos ulteriores de la parodia, amputada de su impulso satírico, despojada de risas y de la convicción de que junto a la lengua anormal, de la que se ha echado mano momentáneamente, aún existe una saludable normalidad lingüística. El *pastiche* es, pues, una parodia vacía, una estatua con cuencas ciegas; es a la parodia lo que esa otra contribución moderna, interesante e históricamente original, la práctica de una ironía vacua, es a lo que Wayne Booth llama las “ironías de establo” del XVIII.” (Jameson, 1991, pp. 36-37). Cita que aparece en la Introducción a esta tesis

falsa máscara, como cascarón. El conocimiento y el amor a éste se da “Incluso sin conocimientos de ortografía se puede ser una persona cultivada” (Koselleck, 2012, p. 74). Es el re-conocer-nos con el otro y en el otro; porque fenomenológicamente hablando ya desde el inicio tenemos algo en común. Si vemos empíricamente en el centro de nuestro cuerpo, nos encontramos con un orificio llamado ombligo. Allí, en esa pequeña señal, se nos re-cuerda que nuestra vida vino unida a otra (la de nuestra madre, nuestra chora). Egonáuticamente, a la inversa, esa pequeña señal-mundo, nos re-cuerda que primero fuimos adentro (*exducere*) y luego afuera (*educare*). Esa marca-guía nos recuerda que nuestro conocimiento y auto-conocimiento está con los otros/as en este mundo de vida, permeado por el mundanal y la mundanidad. Es esa marca-guía, señal gráfica de nuestro estar en el mundo, que el Logocentrismo ha borrado; y que ha des-configurado colocando la Razón en supremacía. Los griegos, especialmente Platón y Aristóteles nos colocaron a las mujeres y a los esclavos con un alma vegetativa (situada del ombligo hacia abajo); y Aristóteles nos definió “mujeres, receptáculo de semen). Qué manera tan asertiva tuvo el Logocentrismo y el patriarcado de ubicarnos. Nos colocó desde un principio de su Imperio como centro, pero por su soberbia de considerarse primero razón que vida, se equivocaron en su metáfora. El ombligo es el centro de la vida, la razón está más lejos de él que el alma vegetativa. De por sí, me contaba un amigo en mi época de estudiante de filosofía (él estudiaba medicina) que era más fácil matar a una persona por el

ombligo que por la cabeza⁴⁵. Eso me hizo pensar en aquel entonces que era pura mentira y que lo decía para impresionarme. Nunca he investigado si eso es cierto; pero volví a pensar en ello con esta tesis. Al leer a Merleau-Ponty, en su crítica al empirismo:

Como dice Cassirer, al mutilar la percepción por arriba, el empirismo la mutilaba también por abajo: la impresión queda tan falta de sentido instintivo y afectivo como de significación ideal. Podríamos añadir que, mutilar la percepción por abajo, tratarla, de buenas a primeras, como un conocimiento y olvidar su fondo existencial, es mutilarla por arriba, ya que equivale a dar por adquirido y pasar en silencio el momento decisivo de la percepción: el surgir de un mundo verdadero y exacto. La reflexión estará segura de haber encontrado el centro del fenómeno si es igualmente capaz de clarificar su inherencia vital y su intención racional. (Merleau-Ponty, 1994, p. 74).

El patriarcado y el Logocentrismo quisieron mutilar nuestra comprensión del mundo, colocando en la jerarquía de la educación a la razón como supremacía. Quizás no sea tan susceptible de muerte el ombligo; pero si es diseminación de vida. Además de vida que en la mayoría de veces viene permeado por el amor (estamos conscientes que no todo embarazo es deseado y amado), al ser receptáculo de semen, nuestra chora también es el banco de semillas de la vida. Es el lugar de la posibilidad. Ante estas lecturas, el amor como acontecimiento educativo da un viraje al pliegue acostumbrado a verbalizarse en la práctica educativa y en los espacios de formación de vida.

⁴⁵ Las normas de la Asociación de Psicología Americana (A.P.A.) me permite narrar esta anécdota como parte de la investigación y a citarla acá, pero no debe aparecer en las referencias (A.P.A., 2017)

El nacimiento se da como una posibilidad ya no de orden solamente ontológica, como era la propuesta de Heidegger del *Dasein*. No se queda ensimismado y no se queda enquistado en el Yo. El nacimiento por el contrario, es una cuestión política que no se agota en el *zoé*; sino que implica un estar entre... estar con otros desde antes de estar. Esto lo sustento desde Arendt (2005) para quien la política lleva consigo el introducir un nuevo comienzo, ella lo denominó “acontecimiento-milagro” (p. 66); y la política en la condición humana se da en un espacio de pluralidad, donde en una situación de crisis “La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos” (Arendt, 1996, p. 188-189). Bárcena agregará que:

... que toda experiencia de educación es un acto de amor por el mundo, al que introducimos a los recién llegados para que aprendan a decidir, por sí mismos, en qué consiste el arduo arte de vivir sus propias vidas; a comprender que, como el acto mismo de amar, la actividad de pensar es siempre el único intento, un acontecimiento siempre único y nunca el mismo; a pensar que, aunque por nuestra condición finita sabemos que vamos a morir, hemos venido, por el nacimiento, a este mundo a insertar un nuevo comienzo y a dejar una huella en el gran argumento del mundo; a pensar todo esto quedándome perplejo ante el hecho de que Arendt hiciese de una noción tan poco usual entre los filósofos como la «natalidad» el motivo central de su actividad reflexiva y pensante (Bárcena, 2006, p. 258)

La educación como acontecimiento ético sólo podrá lograr la autonomía del ser humano, cuando el amor forme parte de ese acontecimiento. Cuando la vida

(en su sentido amplio y no exclusivamente biológico) sea tema de formación y no un contenido que cumplir. Cuando los educadores/as nos demos y demos los tiempos de la vida. Cuando el amor no sea un *pastiche*, sino un accionar de-en-con-para-entre la vida. En pocas palabras, cuando nuestro accionar pedagógico difumine el prisma que contempla el estar en el mundo de vida, en el mundano mundanal.

En este sentido vital, y siguiendo la línea de la cita de Altable (2001), una pedagogía del amor aprende a escuchar. Está abierta a través de los sentidos a los sentires, lo que significa preguntarse por la vida. En esta parte, me acontece la vida en compañía de María Zambrano, quien me hizo mirar la vida desde los elementos originarios constitutivos de la *Bildung*, y que no deberían quedar exentos en una pedagogía otra, en una pedagogía que en sus andares busca el camino hacia la egonáutica:

Todo es correlativo en la vida: el ver es correlato del ser visto; el hablar del escuchar; el pedir del dar. Y el privado de esperanza no deja de vivir por ello entre estas parejas de vitales funciones. Más las padece en angustia, en este caso. En la angustia, pues que se trata de una verdadera y gravísima inhibición. El psicoanálisis de Freud, extendido más allá del ámbito de su escuela, se dirige a la liberación del instinto de las fuerzas que lo mantienen inhibido, como es bien sabido. Sería más exacto decir, en vez de instinto, deseo, que en griego aparece con mayor claridad: la *orexis*, el apetito sin término. Más nos resulta sumamente extraño que no se haya hablado de las inhibiciones causadas por el amortiguamiento de la esperanza o por su extinción. Que no haya surgido ningún Método encaminado abiertamente a liberar a la esperanza aprisionada en el fondo del corazón para que ella a su vez libere al corazón mismo donde yace como en un sepulcro. Que no otra cosa parece que sea el «corazón empedernido» del que el profeta Ezequiel anuncia que será arrancado a cambio de un «corazón nuevo», de un «corazón de carne». La «carne» en

este lenguaje quiere decir la vida: se trata, pues, de un corazón viviente que sustituye al corazón de piedra. (Zambrano, 2003, p.110).

La vida y el amor como acontecimiento pedagógico de ese vivir, debe ser necesariamente esperanzador, hasta para aquel o aquella que vive (o sobrevive) en angustia. Razón ésta justificante de una pedagogía egonáutica en tiempos como los que vivimos (¿o sobre-vivimos?). La educación hoy, en pleno siglo XXI, sigue estando en deuda con lo que anunciara en el siglo XX la filósofa-educadora española María Zambrano, sustituir un corazón de piedra por un corazón de carne. Donde el otro/a por ser quien me altera, a quien conozco y me re-conozco, me tiene ante él y ante el mundo en condición de *amateur* (de *amatore*, de amante) (Steiner, 2011); lo que significa que siempre ante el otro no me queda más que una disposición de apre(he)nder de él, de que me permita acceder a sus conocimientos con él; es un *Eros* pedagógico:

Eros, para Sócrates, es la fusión del juicio adquirido con nuestro deseo instintivo del placer. *Eros* no es ni razón ni instinto, sino ambos elementos entrelazados al servicio de la *areté*, para asegurarnos de que los placeres a los que aspiramos se basan en sólidos principios (Phillips, 2007, p. 41).

Para que nuestra *praxis* pedagógica responda a las mejores posibilidades de mundo, para que pueda así convertir en acto el potencial del ser humano. Es retomar ese círculo de la potencia del cual explicitamos en el capítulo uno de manos de Rancière (2007), cuando nos narraba el método emancipador de Jacotot. Un *Eros* que nos ayude a develar los basamentos de un vida *eudémica*;

y tratar de evitar la liquidez, licuación y fluidez propia de la modernidad (Bauman, 2004). El *eros* pedagógico permite asumirlo desde las siguientes notas definitorias: “dispositivo destinado a anudar las relaciones entre amor y conocimiento, haciéndolas pasar por la enseñanza” (Saldarriaga, 2011, pp. 45-46); y como dispositivo dispara hacia un accionar pedagogizado por una razón que permita también lo poético como elemento formativo e interpretativo del texto que es mundo. En el andar por este acontecimiento, al trabajar a María Zambrano, es casi imposible no juntarse en la compañía de su gran amigo el poeta Antonio Machado. En sus versos, el *eros* se da como manifestación de la diversidad de las otredades que están en mi mismidad. Lo que hace el poeta, y es allí que a mi modo de tra-ducir estos aportes filosóficos al campo de la pedagogía radica la importancia del poeta-filósofo: lo que Machado hace es incitar-nos a amar ese otro/a que aparece entre nosotros/as, exista en verdad o no. Ese otro/a que en esta modernidad líquida (Bauman, 2004) parece no-ser, no existir, pero que me afecta porque está en mi mismidad. Me con-forma y me tras-torna en mi forma de vida.

Cuando una se acerca a la lectura de esos primeros versos de Martín, en *Los Complementarios* (Machado, 1940), se devela un re-flejo: Mis ojos en el espejo/ son ojos ciegos que miran/ los ojos con que los veo (Machado, 1940, p. 98). El alma no es espejo; el espejo está afuera, en los otros, porque al mirar hacia fuera no vemos, en realidad, sino a nosotros mismos. Re-flejados. Es una

relación de formación recursiva. Sócrates, como maestro-Guía (Zambrano, 2008) nos lo recuerda:

Si Sócrates es el único que de soslayo se asemeja a alguien que hace una Guía, es también el que entre los filósofos es más rico de ese saber que el pueblo repite a diario como última instancia de apelación: la experiencia. Sócrates es quien anda más apegado a la experiencia, y si descubrió el concepto no fue por amor a él sino por amor a la vida que tenía y que lo necesitaba, por irrenunciable afán de encontrar el *logos* de lo diario y cotidiano⁴⁶. El logos de la conversación callejera, de la vida vulgar y sin coturno, algo que Ortega (...) ha confesado como móvil de su «periodismo». Periodismo como afán irrenunciable de encontrar razón⁴⁷ en el acontecimiento, en la circunstancia. Sócrates también vivió para desentrañar el logos de las circunstancias (Zambrano, 2008 p. 81).

La otredad, me acontece en la alteración de mi mirada, que no se circunscribe a los ojos como órgano; al igual que el orden simbólico de la madre no refiere solo a la mujer. Es la referencia a ese sentir que tras-pasa los sentidos y va a los sentires; que pasa por el recordar y por la memoria que es constitutiva de nuestra historia, pero sobre todo de nuestra historicidad. Es que “el extraño sufre una metamorfosis y se convierte en cómplice” (Mèlich, 1994, p.15), esa complicidad que en los versos que salen de la voz de Marín (Machado) los ojos son “ciegos” y no ven más que los propios ojos (Pereira, 2016a). En última instancia, vemos la modernidad líquida de la cual nosotros/as también somos constitutivos, no somos ajenos a ella, somos

⁴⁶ Diferente el *Logos* del Logocentrismo. Por eso es asesinado. Por ser un marginal que desconstruyó el Verbo sagrada del poder.

⁴⁷ La razón vital.

también ella. Por ello, el dolor y sólo en la afectación es que podemos tratar de mirar otras posibilidades.

Pero además, el amor como acontecimiento pedagógico tiene otros pliegues, que se despliegan en otros accionares políticos; y que develan otras mundanidades. Ana Abramowski (2010) haciendo referencia al amor en el acto educativo-escolar, denota una lectura-otra que deviene en una diseminación de lo que significa incluir el amor dentro de las prácticas de aula “Una de las especificidades del amor magisterial sería entonces su carácter público: se trata de un amor que puede suceder entre extraños” (p. 164), coincidiendo con Mèlich (1994) pero que en el caso de Abramowski (2010) le da un plus: “... es posible pensar en amores públicos, en amores políticos y amores pedagógicos, aun cuando se trate de términos desproporcionados” (p.167), coincidiendo ambas en la dificultad de expresar el amor en simples fórmulas; pero en rescatarlo como necesario.

Comprendiendo que no es en la superficialidad de una pedagogía del amor, que no es el *pastiche* lo que se asume como amor. Muy por el contrario, el maestro/a en su tarea, que es mediar entre los significados y significantes del mundo de la vida, siempre permeados por la posibilidad de reescribir el mundo (Freire, 2009) tiene que enseñar entre otras cosas a mirar el mundo, con su mundanal y con la mundanidad; a escuchar atento la lección que da la vida a través de la pluralidad de *geo* y de *grafías* que se dan en reunión dentro de un

espacio áulico; de mediar entre la violencia que viene enmascarada a clase en códigos simbólicos u ocultada bajo el ropaje de un cuerpo adolorido; es aprender a mediar entre los tiempos descritos y recordar como los Pemones llaman al corazón: *Yewán Enapué*-Semilla del Vientre (Pereira, G., 1993), eso que he denominado Pedagogía del Útero, porque *Aión* es el tiempo que engendró a *Chrónos* y a *Kairós*. Cuando el amor entra a la escuela, el maestro/a tiene una misión:

Aquí, en Occidente, el maestro ha de ser como un guía también, ha de serlo deteniéndose al borde mismo de ese misterio del ser de cada uno que es su vocación. Cumple en plenitud si se le ha dejado libre, entero, si se ha dejado su libertad de nacer a ese ser intacto que a cada hombre se le da con su nacimiento. La acción reveladora del maestro, la respuesta verdadera a la demanda de ser reconocido del discípulo, sería dejarlo intacto en vía de despertar. Los hubo estos maestros, y de ello hay testimonio. Los habrá (Zambrano, 2002, p. 258).

Mostrándo-nos cómo se re-pliega el pliegue, cuando la escuela se vuelve un espacio para la educación, es un acontecimiento para la natalidad. El amor se disemina en este tránsito desconstructivo. Es un espacio para la vida en su condición mundana (Ver Anexo 1, diario N° 4). Arendt y Zambrano se encuentran en un re-encuentro que acontece pedagógicamente.

Hablar por ello de un encuentro entre texturas que miraron el mundo y tuvieron concepciones en torno a él; cuyos andares hicieron que la aparente bifurcación encontrara un punto común en el camino. Justamente el encuentro ante la partida; ante la división en el andar. Esta bifurcación que es lo que

hegemónicamente nombra el Logocentrismo como contrarios; y a veces, como antagónicos, pedagógicamente empieza a tener una lectura-otra que posibilita el encuentro. Así, en este espacio pedagógico amoroso, la pedagogía con el Otro/a hace tambalear los principios del poder hegemónico. Se posibilita el encuentro [no necesariamente acuerdo, ni mucho menos consenso como lo plantea Maturana y Verden-Zöller (1997) como condición *sine qua non* para un espacio democrático]. Si además miramos la palabra bifurcación como una palabra himen, en sus pliegues esconde otros significados que al ser develados, dan otras posibilidades en el acto amoroso pedagógico.

En el campo de la programación (sistema operativo), la bifurcación tiene otra tra-ducción; hablamos del *fork* que es cuando un programa crea una copia de sí mismo (por ejemplo, el autoguardado que hace Word de los documentos que creamos y que cuando se cierra abruptamente el programa; aparece a mano izquierda la pantalla un “salvado” que hizo el programa y de donde podemos “recuperar” la información), y su operacionalización será lo que se denomina “proceso hijo” del proceso de donde se originó que será denominado “padre”. La bifurcación en este sentido, nos remite a la concepción de *mímesis* en educación. Para ello, hemos de andar de nuevo de la mano de Paul Ricouer (2004) y su concepción de la triple mimesis. No se trata como lo explicita el filósofo en su obra, de seguir traduciendo mimesis como imitación, no es calco; es por el contrario una realidad preexistente ante la cual

hay una imitación creadora. Eso que sucede con el *fork*, puede ser transformado en el espacio de las tres mimesis: tiempo de prefiguración, configuración y refiguración. Esta tesis que es una narrativa de mi *praxis* pedagógica, pasa por la triple mimesis, convirtiéndose la re-flexión en la creación copia que me permite al re-leerme en mi vivencia y con-vivencia que es temporal (en los tres sentidos del tiempo) permitiéndome la comprensión de la experiencia de mundo. Y como hemos venido develando con los/as autores/as que han ido acompañando este con-texto, el acontecimiento pedagógico es una acción y como acción es un espacio amoroso; entonces la narración es la bifurcación (en el sentido de programación y aquí no sólo en el sentido de sistema operativo; sino de programación en el sentido curricular y didáctico) de una posibilidad hacia una pedagogía egonáutica, que pase también por esta diseminación del amor en este acontecer:

Las acciones implican fines, cuya anticipación no se confunden con algún resultado previsto o predicho, sino que compromete a aquel de quien depende la acción. Las acciones, además, remiten a motivos que explican por qué alguien hace o ha hecho algo, de modo que distinguimos claramente de aquel por el que un acontecimiento físico conduce a otro acontecimiento físico. Las acciones tiene también agentes, que hacen y pueden hacer cosas que se consideran como obra suya, como su hecho, por consiguiente, se puede considerar a estos agentes responsables de algunas consecuencias de sus acciones. (Ricoeur, 2004:116-117).

La cita de Ricoeur (2004) nos muestra que *mutatis mutandi* está en el horizonte de posibilidades de este andar pedagógico egonáutico el desarrollo de toda una concepción curricular que permita la ejecución y

administración de la misma (pedagogía egonáutica) sin negar en ella su carácter de mundo de la vida, que es mundanidad y mundanal. Una pedagogía que logre bifurcar la educación (escolaridad) en este sentido será una pedagogía que inicie con la pregunta

Pero ¿quién es el Otro de la Pedagogía? El Otro de la Pedagogía para mí es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el Otro de la Pedagogía (es decir, los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (Pérez de Lara, 2009, p. 47).

Nuria Pérez de Lara responde así a la pregunta que realizaba en el capítulo uno en torno si hablar de pedagogía o de pedagogizar; y en definitiva es la segunda. Es la que empalabra el accionar ético, social, antropológico, pero sobre todo político del en-cuentro con el Otro/a en el aula, en el texto narrado; en el pre-texto del contenido de la asignatura para ser escuchados y visibilizados. Es mirar al rostro con respeto y hospitalidad (Lévinas, 2001) y recordar (en el sentido que he venido traduciéndolo a lo largo de la tesis: pasar primero por el corazón y luego por la memoria) que el acto educativo es un acontecimiento porque es un acto que se da entre nos-otros; no en el aislamiento, aunque implique la soledad -que no significa necesariamente estar solo, aún cuando a veces se lo esté- y que con-lleva el silencio, que no es estar callado ni apalabrado por el poder hegemónico:

Se puede morir estando vivo. Se muere de muchas maneras, en ciertos padeceres sin nombre, en la muerte del prójimo, y más todavía en la muerte de lo que se ama y en la soledad que produce la total ausencia de posibilidad de comunicarse, cuando a nadie le podemos contar nuestra historia. Eso es muerte, y muerte por juicio. El juicio de quien debía de oír y entrar sin más en el interior de nuestra vida es la muerte. “Vivir es convivir”, ha dicho Ortega, y cuando la convivencia se hace imposible porque el que convive interpone y arroja su juicio sobre la persona viva, sobre aquello que nace solamente cuando se comparte, se hace la muerte (Zambrano, 2007, p.18).

Ya que es por un específico silencio que llevan consigo las palabras surgidas del saber que no acaba de serlo, del saber que busca a otra mente, a otra presencia, del saber que se busca a sí mismo en comunidad - “la ciencia que buscamos”- , según Aristóteles nombraba a lo que después llamaron metafísica -es el que ofrece el diálogo, el que ya es diálogo en sí mismo, aunque por el momento nadie entre en él, dentro de él (Zambrano, 2007, p. 139).

El aula y su silencio, han de ser espejo donde se reflejen los pensamientos y lugar de encuentro de la promesa del alumno y de la esperanza del profesor, resorte de su corazón. Lugar, el aula, de la amistad, ese género de amor que nace de la comunidad de pertenecer a un mismo reino del espíritu (Gómez en Zambrano, 2007, p. 12).

Estas tres citas de Zambrano (2007) nos con-llevan a re-pensar-nos con ella (no desde ella, porque como señalé con Pizarnik en la Intro-ducción a este tesis, en el libro me convierto en el receptáculo de su alma, porque su alma es la narración de un mundo de vida de Otro/a que siempre me es/ nos es posibilidad) un des-pliegue pedagógico que aunque no es nuevo en el sentido de ser pensado; se vuelve *mímesis* por ser re-creado en un con-texto otro histórico.

Pero la bifurcación nos guarda en su pliegue otra diseminación que opera en el orden del metalenguaje de la medicina. En esta área del conocimiento denota

las características de ciertos órganos. Entrando aquí la concepción de función y sistema. Eso puede tener desde la sociología de la educación una connotación hacia la presencia de la teoría estructural-funcional. En este sentido, como teoría hegemónica de la cual en el ámbito pedagógico tenemos su mejor expresión con Durkheim, nos remite justamente a develar el por qué aun cuando los autores (desde el punto de vista pedagógico) empírico-analíticos abordaron la concepción del amor [Durkheim lo hizo por ejemplo en su obra *La educación moral* (2002) donde señalaba el aula un lugar menos afectivo que la familia] no es el que se asume en esta tesis. La primera razón responde a la separación entre lo público y lo privado. Quedando cercenado el amor al segundo espacio. Luego, por su concepción de orden biologicista (Durkheim, Parsons, Ingenieros) y de carácter patriarcal (José Ingenieros), mostraré algunos fragmentos de este último, por ser uno de los máximos representantes de esta corriente en América Latina:

Sin ser ya un Dios, conserva Eros su jerarquía de Genio en los tres mitos creados por la imaginación de los metafísicos. Es Genio de la Belleza en el amor estético, Genio de la Familia en el amor doméstico, Genio de la Especie en el amor instintivo. ¿Mitosis? Sin duda. Pero no será estéril su análisis antes de elaborar una Teoría Genética del Amor. (Ingenieros, 1997, p.17)

Bastaría pensar que falta en las especies vegetales no necesitan de instinto alguno para reproducirse; la mitad de la vida podría, en suma, realizar su Voluntad de Vivir sin la galante cooperación del Genio de la Especie. (Ingenieros, 1997, p. 31).

La lucha por la reproducción es un aspecto de la lucha por la vida, entre los individuos del mismo sexo y de la misma especie, para asegurar la existencia de sus gérmenes incompletos mediante la fecundación por los gérmenes complementarios, producidos por individuos del otro sexo. Esa

condición es primordial, pues los gérmenes incompletos no son vitales mientras no se funden en uno integral. La lucha se acentúa a medida que se acentúa en las especies la fecundación individual e interna. La selección natural que determina la supervivencia de los gérmenes más adaptados al medio exterior, se convierte en selección sexual, que favorece la supervivencia de los individuos más adecuados para la fecundación interna. La selección de los gérmenes se transforma en selección de los reproductores, en su carácter de tales. En su obra *inmortal*, cuyas hipótesis básicas se tiene ya por evidentes, hizo Darwin la distinción entre las condiciones que determinan la selección natural y la selección sexual. La primera “depende del éxito de los individuos, de ambos sexos, y de cualquier edad, en lo relativo a las condiciones generales de existencia de la especie”; la segunda “depende del éxito que tienen ciertos individuos, sobre otros del mismo sexo, en lo relativo a la reproducción de la especie”. Esa lucha entre los individuos del mismo sexo, para asegurarse la posesión oportuna del contrario, se manifiesta bajo dos aspectos. El combate, para eliminar a los rivales; la seducción, para atraer a los cónyuges. (Ingenieros, 1997, p.31)

En general, la lucha es entre los machos por la captación de las hembras, sin que ello excluya lo contrario. Los individuos más sanos, vigorosos y bien nutridos, de ambos sexos, son más precoces y se reproducen más fácilmente; las hembras inferiores quedan para los machos débiles vencidos. Sea cual sea el sexo que atrae al otro, siempre son preferidos los ejemplares más fuertes y atrayentes, prevaleciendo sus caracteres en la especie (Ingenieros, 1997, p. 32)⁴⁸

Como podemos develar en los fragmentos citados, es la razón patriarcal, pero además con elementos homofóbicos, de carácter fascista. Esta postura es totalmente contraria al andar hacia donde apuntala una pedagogía egonáutica. Es netamente individualista, basada en el Logocentrismo del Verbo de la Ciencia (positivista). Esta es la manera en como suele educarse no sólo en la escuela, sino en los demás aparatos ideológicos del Estado. Esta es la racionalidad imperante, que ha devenido en nuestra actual sociedad líquida-

⁴⁸ Para quienes deseen ahondar más en el tema, se recomienda revisar directamente la obra.

licuada. América Latina y el Caribe no quedan eximidos de esta lectura que se quiso imponer como única y hegemónica de mundo. Así que la desconstrucción no sólo nos devela los pliegues; sino también como el centro se esconde en el discurso operante en una palabra que todos/as usamos: amor; pero que cuyas connotaciones a veces no solemos plantear-nos, porque lo damos por sobre-entendido. Y esto es lo que transitamos en nuestra práctica educativa.

Sigamos con la desconstrucción, bifurcación también se emplea en la geografía para hablar de la separación que se da en un río, generando dos nuevas afluencias. En este sentido he trabajado a lo largo de esta tesis con el prefijo *geo* separado de *grafía* como sufijo. La geografía suele denotar a una ciencia (disciplina para algunos) que trata sobre la descripción de los medios físicos terrestre y la relación que tenemos los seres humanos con estos. La egonáutica es una *geo* y una *grafía*, que navegan por el *ego* (Yo) pero que bifurcaron en Otros/as que son parte de la Tierra [como patria-matria; en el sentido que le introduce Fullat (en Mèlich, 1994) al denotar Paidós no solo como niño sino como país; en ese mismo sentido asumo la Tierra, como *polis*, como donde se da la acción con los nacidos para el acontecimiento]. Es la *geo* que implica también nuestros andares por el mundo de vida, que nos impregna entre sentires y pensares cargados de ideologías, de historicidad, de esas otras cartografías que hacemos los seres humanos en nuestro caminar de vida. Es la

geo que nos viene dada desde nuestro estar-existir en la *chora*. Y se da las *grafías* no sólo como escritura, sino como el signo gráfico que representa un sonido; pero además como *graphía* que es un género de mosca y que Sócrates era llamado así: el moscardón. Es el zumbido del maestro que interpela al discípulo para cuestionar la realidad. Es pedagogizar el mundo de vida. Pero además, la *grafía* es un género de orquídeas, y como miraremos en el próximo capítulo, cuando denoto al himen en el pre-texto, la imagen que acompaña es como una concha marina, con dos caudales y que afloran de ella flores. En el mundo coloquial, sobre todo de finales del siglo XIX y a principios del siglo XX para hablar que una mujer había sido penetrada sexualmente por vez primera, se decía: “fue des-florada”. Y aquí la *grafía* nos remite por cierto a una crítica realizada a finales de los años 90 por el profesor de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, cuando afirmaba que el problema del currículo radica en que es “pedagógicamente virgen” (Villarreal, 2011, p. 29). Encaminándose de esta manera hacia la necesidad de estas grafías que permitan diseminar el acto educativo. Aquí la *grafía*, denota el navegar en la pluralidad de la que he venido abogando a lo largo del discurso. Es ese empalabrar de diversidades que implica una acto pedagógico amoroso en el cual

La experiencia lo es siempre de lo singular. (...). Precisamente de lo que no puede haber ciencia (...) porque trabaja con lo que es “en general”. Sí puede haber pasión. La pasión es siempre de lo singular. Por eso, de lo

singular solo puede haber una epistemología pasional. O una ética pasional. O una política pasional (Larrosa, 2009, p. 31).

Pues el encuentro y el re-encuentro con el Otro/a sea en el ámbito escolar, sea en cualquier otro espacio de la educación, siempre es un encuentro en singular. Es pasar de ser extraños a cómplice como dice Mèlich (1994). Es saber que aunque me ha pasado lo mismo que a ti, te puedo comprender; pero necesito que me narres tu acontecimiento, que me cuentes tu experiencia (Ver Anexo 1 Diario N° 2).

La *grafía* también nos acerca como sufijo al conocimiento, entendido éste como los distintos campos o esferas del conocimiento (valga la redundancia) en su sentido epistemológico y en su sentido gnoseológico. Así como una variedad de aspectos que implican el conocer-nos que va desde lo que la cultura hegemónica ha tratado de dominar como por ejemplo la Ortografía y decir que bachillera es un error ortográfico porque esa palabra no existe. Es decir, apalabra el mundo pero no empodera. La caligrafía, como lo muestran mis anexos (tanto los que configuran los diarios como las cartas). En fin, hablar pedagógicamente de *grafía* es hablar de un horizonte de posibilidades. Es la utopía que se abre como posibilidad. La esperanza de la visibilización de los invisibilizados.

Volvemos entonces nuevamente a la cita referenciada constantemente de Freire (2009) en torno a la pedagogía y su papel de constantemente leer,

interpretar y re-escribir el mundo. Esta cita ha sido una especie de pivote en mi devenir hacia este trabajo que aquí presento. Porque a Freire se le conoce y se le “encasilla” como un pedagogo crítico; pero la obra en que aparece esta cita junto con otras, por ejemplo *La educación como práctica para la libertad* (Freire, 2005b) tienen elementos distintivos de una hermenéutica existencialista.

Al revisar cuidadosamente parte de la obra de Freire, no solamente afloran *grafías* que denotan esos andares; sin que el pedagogo brasilero cite y referencie a Jaspers. Para esta tesis, Jaspers es un autor importante, como lo he venido explicitando a lo largo de este discurso narrativo; pero hay unos aspectos que quiero diseminar como *farmacón* en este capítulo; y específicamente en este con-texto. Jaspers, en su obra *Filosofía* aparecida por vez primera en 1949 (una obra de postguerra) ya perfilaba en la actitud del habitante europeo, rasgos característicos de lo que posteriormente Bauman denominaría Modernidad Líquida (2004). Jaspers en esta obra señala lo siguiente:

La disolución actual es sensible sobre todo en el hecho de que los hombres⁴⁹ cada vez se comprenden menos, se encuentran y se alejan corriendo unos de otros, mutuamente indiferentes, en el hecho de que ya no hay lealtad ni comunidad que sea incuestionable y digna de confianza (Jaspers, 1996, p. 21).

⁴⁹ Agregaría: y mujeres.

Pero este hombre que está planteando este panorama, que no ha cambiado desde 1949 a nuestros días; y que ya no solo es así en Europa, sino que también afecta esta sintomática por lo menos a las principales urbes de los países Latinoamericanos, presenta en su *Autobiografía Filosófica* (1964) hacia dónde van los andares de esta pedagogía egonáutica; que aún está en hacia... es un devenir. Referencia a su texto *Psicología de las concepciones del mundo* (1967) publicado en 1960. Sobre éste explicita lo siguiente:

... es el primer escrito de la que más tarde se denominaría filosofía existencial. Lo primordial era el interés en el hombre, la preocupación del sujeto pensante por sí mismo, el intento de radical sinceridad. Estaban ya casi todas las preguntas fundamentales que más tarde se harían en el plano de la lúcida conciencia y con amplio despliegue: acerca del mundo en función del hombre; acerca de la posición del hombre y sus inescapables situaciones límite (la muerte, el sufrimiento, el azar, la culpa, la lucha); acerca del tiempo y la multiplicidad de dimensiones de su sentido; acerca de la dinámica de la libertad en el desarrollo de sí mismo, la existencia, el nihilismo y los convencionalismos; acerca del amor y de la manifestación de lo real y verdadero; acerca de la senda del misticismo y la de la idea, etcétera. Mas estaba todo como asido rápidamente, no elaborado de modo sistemático. El clima de conjunto abarcaba más de lo que se había logrado enunciar. Habría de ser la base de mi ulterior pensamiento (Jaspers, 1964, p. 32).

Esta tesis recoge las mismas angustias y al igual que Jaspers en su momento, pretende tener como base para mi “ulterior pensamiento”. Pero lo importante de destacar de esta cita, es que Freire en su obra *La educación como práctica de la libertad* (2005b) se fundamentará en esta obra (Psicología de las concepciones del mundo) para desarrollar el capítulo que denominó Educación y Concienciación. La pregunta que le puede surgir a usted que lee esta tesis ¿Y

esto cómo se relaciona con esta parte de la tesis? Paso a explicitar este largo andar que he dado para llegar a este punto. En *Psicología de las concepciones del mundo* (1967), Jaspers va a introducir lo que denominó situaciones límites:

1. *El hombre no quiere la lucha* que contradice a su modo de pensar del amor. Actúa conforme al imperativo: no resistir al mal. En la medida en que esto es su forma auténtica de existencia, va a la ruina pronto e irremediamente. De otro modo su actitud no es total y se mueve en tránsitos a la forma próxima:

2. *El hombre ignora la lucha como algo último*. Se sustrae a ella, en tanto que bajo las formas del trato social, bajo la máscara de tranquilidad y amor —conservando ciertas condiciones materiales— obra como si la existencia fuera posible sin lucha. En una teoría de pacifismo utópico, en la salvaguardia autojustificada de neutralidad materialmente provechosa y espiritualmente cómoda, como si esto fuese un producto, se sale del centro de las fuerzas vivas. En los autoengaños sobre las condiciones fácticas de su propia existencia, por una parte, es nervioso, hostil, sensible; por otra pacífico y probo. Viviendo de hecho de las constelaciones de lucha favorables para él, cree en la existencia sin lucha.

3. *El hombre afirma la lucha por amor de la lucha*. Vive en la sensación de la lucha y actúa solamente, en tanto que lucha. No es necesario que haya siempre un tanto por ciento retórico de lucha. Puede convertirse en actitud vital y existencia, como en el antiguo germano, que en la lucha guerrera como tal —fuera contra quien fuera— vivía el sentido de la existencia. En lo espiritual adquiere autonomía correspondientemente una actitud agonal: El trabajo espiritual sólo produce alegría, en la medida en que se hace agonal; en los trabajos acompaña la idea fundamental de que todos los demás son incapaces. Se trata de la supremacía y la victoria, no de la cosa. En la evolución última lo espiritual llega a ser de este modo puramente formal, desalmado e inespiritual.

4. El hombre viviente en síntesis antinómica a la que deviene sustancialmente, pleno de sentido, objetiva y personalmente, existe también inevitablemente luchando, de la misma manera que existe en general eligiendo, finita y temporalmente. Percibe que no tiene sentido decir sí o no a la lucha. Para la existencia concreta la lucha es inevitable, da dignidad y fuerza. Dentro de la idea de un todo pudiera imaginarse anulada la lucha. Toda existencia no es nada total; el hombre individual es finito y para él, en cuanto finito, en tanto quiere vivir, y en la medida en que no quiere engañarse a sí mismo, la lucha es una de las formas de existencia, de las que no puede escaparse; aún en el caso de que, por ejemplo en lo material tolere pasivamente la lucha por las constelaciones

que son favorables y goce de sus frutos. Que él los goce es decisivo, pues indica que ha tomado posición y ya no puede decir que su existencia esté hecha para el amor y la “no resistencia” al mal; está hecha para la explotación cruel, como todas y cada una de las existencias, bien que en este caso sin su esfuerzo personal. Esto lo comprende el viviente y es consciente de que, de la misma manera que, por los demás, también vive y actúa, también aquí la lucha es una forma; y verá inevitablemente la lucha activa como su esfera propia, aunque la lucha ya es. Una de las posibles jerarquías de valor —a las que es común el hecho de que no expresan la lucha como tal, sino la sustancia de la lucha— es que en la cúspide está puesta la lucha en el amor —pero también aquí la lucha—. (Jaspers, 1967, pp. 338-339).

Esta larga cita va a ser el sustento de lo que luego conoceremos en el *argot* del lenguaje pedagógico como uno de los grandes aportes de Freire a la educación, la concepción de su método liberador sustentado en el “método activo, dialogal y participante” (Freire, 2005b, p. 104). Miremos detenidamente la *grafía* (imagen) del escrito de Freire, detengamos en el detalle de la textura del texto.

- b) una modificación del programa educacional;
c) el uso de técnicas tales como la reducción y codificación.

Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialogal y participante.*

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación.

"El diálogo es por tanto, el camino indispensable—dice Jaspers—no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos."

Era el diálogo que oponíamos al antidiálogo, propio de nuestra formación histórico-cultural, tan presente y al mismo tiempo tan antagónico al clima de transición.

El antidiálogo,[†] que implica una relación vertical de

* A más B = Diálogo

comunicación

intercomunicación

Relación de "simpatía" entre los polos en busca de algo. Matriz: amor, humildad, esperanza, fe, confianza crítica.

†

Antidiálogo

Relación de

"simpatía"

quebrada

A

(|

(|

(|

B = comunicado

sobre

Matriz: desamor sin humildad, desesperanzado, sin fe, sin confianza, acrítico.

Esto nos permite desplegar varios asuntos: que el amor como acontecimiento pedagógico es una posibilidad no sólo para el conocimiento de sí; sino para el re-conocimiento con los otros/as. Que venimos al mundo cargado de violencia, de apalabramiento pero que el nacimiento es un acto amoroso y político que nos permite desde la educación plantearnos la posibilidad de la esperanza, de la utopía. Que el amor es donde se da el horizonte de posibilidades donde el diálogo es posible como un método crítico y problematizador de las concepciones del mundo; donde el estudiante podrá no solamente enfrentarse al

mundo; sino lograr un desarrollo autónomo, respetuoso; recordando su condición humana que siempre está en relación con el Otro/a. Que además el amor exige lo singular no puede hacerse ciencia de ello; y pasa por diversos pliegues y despliegues, que nos conduce por diversas bifurcaciones; permitiéndonos comprender la experiencia como una mimesis del acontecer, donde la narración se vuelve fundamental para el con-vivir. Siendo así las *grafías* tan variadas; se vuelve en el escenario potenciador de una relación política y por ende, democrática, no en la concepción liberal del término; sino en la posibilidad que significa vivir y con-vivir-nos en el diálogo, que no necesariamente tiene que llegar a un acuerdo o a un consenso; pero sí que permita la visualización y el empalabramiento del mundo de vida-otro que es mundanidad y mundanal también. Permitiéndome seguir entonces con el método asumido para esta investigación, lo que Marcuse (2011) denominó fenomenología materialista de la existencia histórica; y habiendo cumplido con el propósito explicitado para este capítulo en el apartado que llamé texto.

CAPÍTULO III

AMOR-CONOCIMIENTO. CAMINOS ANDADOS-ANDARES EN EL ACTO FORMATIVO HACIA UNA PEDAGOGÍA EGONÁUTICA.

..., de modo que una de las posibles «definiciones» de Pedagogía sería algo como: dispositivo destinado a anudar las relaciones entre amor y conocimiento, haciéndolas pasar por la enseñanza (Pp. 45-46).

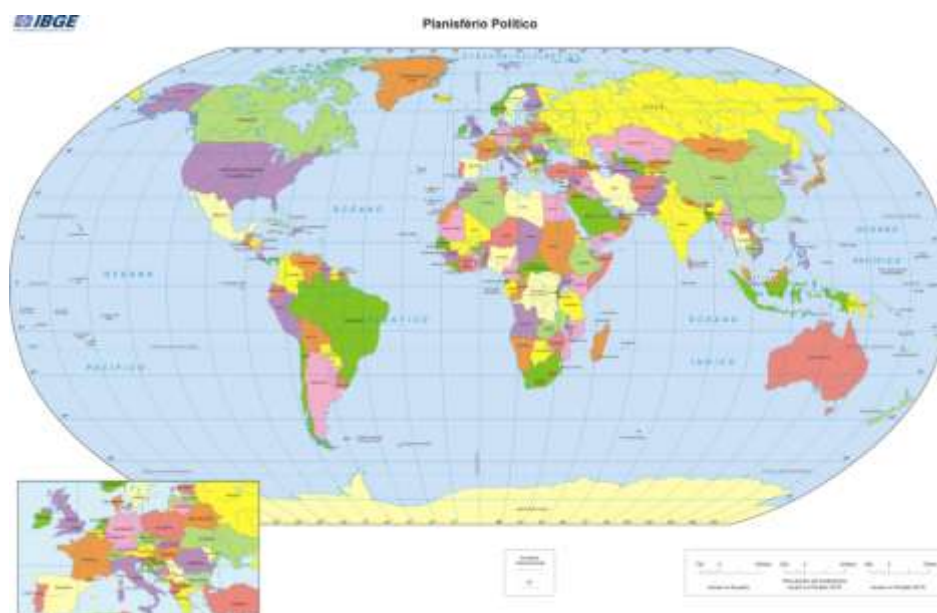
Saldarriaga, O. (2011). Del amor pedagógico y otros demonios. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2011). *Educación: figuras y efecto del amor*. Paraná: Fundación La Hendija.

TEXTO:

Mirar el amor y el conocimiento como uno-múltiple, que está permeado por la pluritud de traducciones, es algo que desde la razón tecno-instrumental moderna suele tener una lectura contradictoria; y a veces, según la mirada epistémica podría ser “catalogada” como antagónica. El amor es débil, mientras que el conocimiento es fuerte. El amor es femenino; el conocimiento por el contrario, masculino. Estos pares dispares, han atomizado las relaciones humanas y han condicionado en una especie de encasillamiento las “racionalidades” de



nuestras conductas sociales⁵⁰. Por eso, se hace necesario en este proceso deconstructivo revisar cómo ha sido la relación entre estos pares. Para ello, haré un breve pero importante viaje por el pensamiento occidental eurocéntrico; siendo este último aspecto (eurocéntrico) así, por estar la Academia (aunque sea Latinoamericana) “centrada” (y por ende, lo Otro, llámese Latinoamérica y el Caribe, Oriente, Oceanía y otras geo-grafías, otros grafitos para escribir y empalabrar el mundo; quedan marginados. Al margen de...) en pensadores eurocéntricos.

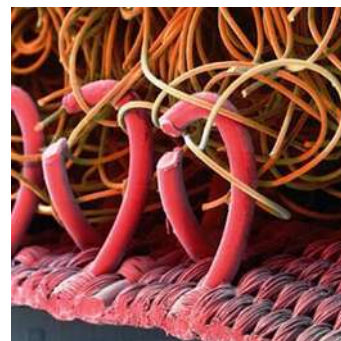


Si nos en-focamos en la imagen, ya vemos como Europa se convierte en el centro, en lo destacado; está resaltado doblemente, como para evitar la duda

⁵⁰ Para profundizar en torno a este tema, recomiendo buscar mi trabajo de ascenso en el escalafón universitario a asistente que lleva por título: Amor y Conocimiento: Reflexiones pedagógicas desde una mirada histórico-filosófica (Pereira, 2015a)

de su lectura e interpretación de foco, de centralidad. En el propio mapa está marcado en un rectángulo negro; pero además, crearon un *zoom* con el cuadro inferior izquierdo, para centralizar aún más la atención. Así se focaliza y dicotomiza la “realidad” occidental. Europa y su pensamiento como centro, como lo fuerte, como lo hegemónico, como lo dominante. El resto. Al margen, lo débil, los Otros mundos y mundanidades. Las otras geo con sus grafías.

Este fijismo estructural, me permite hacer una tra-ducción. Mirar el amor-conocimiento desde la *Epojé* entendida por un lado como “delimitación temporal, época, era, fase...” (Serres, 1970, p.181). Pero por otro lado, referencia el *epojé* “Plutarco extiende esto del movimiento a la luz: *epojé* significa entonces ocultación del brillo de un astro durante un eclipse” (Serres, 1970, p.181). El *epojé* me permite el juego de lo que Derrida denominó opuestos binarios⁵¹. Este juego devela en primer término la puesta en escena que evidencia la tensión pero sin pretender eliminarla, pues no me considero en capacidad para ello. Me permite siguiendo al autor, mantener la tensión; el hilo que entreteje el tejido *complexus* de la realidad entramada social-cultural-histórica-económicamente de un modelo de mundo, sin caer en la tentación de las jerarquizaciones absolutas; pero también sin ser atraída a la otra cara de la



⁵¹ Ver la nota a pie de página 16, en la página 83 de la su obra *Márgenes de la Filosofía* (1994).

moneda: la negación y exterminación del pensamiento europeo. Ambas posturas, de orden totalitarias, tratan de ser evitadas en esta textura expositiva. Este tejido mixto, sin ser reduccionista, ni holístico, es más bien por “co-presencia” (Serres, 1970, p.187). Así como en la imagen del tejido de la fibra sintética, que es a la vez orgánica e inorgánica, que derivan de la petroquímica. Son el des-centro, sin ser centro y sin ser marginal; aún cuando a la vez puedan llegar a ser centro o marginal. Son el *epojé*, tanto como fase tanto como la ocultación del brillo ante el eclipse.

Toda esta denotación, es para comprender el por qué y para qué de la presentación de este capítulo; el cual va a hablar de la concepción de amor y conocimiento en el pensamiento occidental por épocas (la primera acepción de *epojé*), aunque sobre todo, en una época y en una geografía: Grecia Antigua. Y en la medida que se vaya hilvanando el tejido expositivo, el eclipse debe dar la luz del brillo del astro ocultado; es decir, se devela el “Limen notable del texto: lo que se lee de la diseminación: Limes: marca, marcha, margen. Demarcación.” (Derrida, 1997b, p. 25).

Después de esta introducción a las “razones” o “sin-razones” de la estructura capitular, citaré (textualmente) desconstructivamente lo referente al amor-conocimiento en cuatro épocas (*epojé*): época antigua (Grecia antigua y Roma antigua), época medieval, época renacentista, época moderna. Dejando la contemporaneidad en suspenso, “en *momentum* de la merma estática, el

movimentum cinemático, el momento de la inercia...” (Serres, 1970, p. 181-182). Justamente, por ser el momento desde donde se escribe, de donde hay que también que des-centralizar. Teniendo una mirada que se vuelca y re-vuelca en el discurso transportado desde la desconstrucción de un mundo leído y grafiado desde la re-ducción y desde la pro-ducción; para dejarse permear por la traducción, con lo que significa esta mirada: “un juego pluralista de interferencias” (Serres, 1970, p.183) y de multi-referencias que se glocalizan entre un mundo que se nos presenta a través de un modelo como globalizado, con un modelo económico neoliberal, con un sujeto que ya no se sujeta, sino que se diluye en el individualismo. Pero también otra realidad que se re-conoce local, que se subjetiva a una identidad-originaria, a un modelo social más hacia lo comunitario, con un modelo económico de un orden social. Pero entre ambas, se dan otras lecturas-mundo, de *grafos* y *geo* que se muevan entre el entramado donde “Perder la cabeza, no saber ya dónde dar con ella, tal es quizá el efecto de la diseminación” (Derrida, 1997b, p. 33).

En la *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación IXTLI* (Pereira, 2015b), presenté un trabajo que de una u otra manera nos acerca a lo que busco explicitar acá. Por ello, citaré (textualmente, como se señaló en párrafos anteriores) un fragmento del mismo que me permita el trabajo a realizar a continuación:

Capítulo 1: Antigüedad: Grecia y Roma Clásica. Allí reflexioné –o intenté hacerlo– mediante la interpretación de los textos de autores clásicos, la concepción griega del amor asumido como un acto contemplativo y el conocimiento visto desde la tensión entre el conocimiento sensible y el conocimiento intelectual. ~~Mientras que en el pensamiento romano, el amor fue explicitado desde propiamente la acción y el conocimiento es re-conocimiento.~~

Capítulo 2: ~~Nos adentramos en la época medieval, la época más larga de la humanidad y que algunos han denominado como oscura. Pero recordemos que es en esta etapa cuando nacen las Universidades (...). Los pensadores tomados en consideración, explicitaban al amor como expresión a la sabiduría personal divina; mientras que lo referente al conocimiento se concebía como un acto de fe a la revelación.~~

Capítulo 3: ~~Llegamos a la época más corta de la humanidad, hago referencia al Renacimiento. El Re-nacer de lo humano, y es así como el amor y el conocimiento se da como un proceso hacia sí mismo.~~

Capítulo 4: ~~La modernidad. En esta época, la cual solo se abarcó hasta el romanticismo alemán; el amor se parece al renacimiento, pero irá un poco más allá. El amor es hacia sí mismo, pero esta vez comprendido como ordenador del mundo de las apariencias. Y el conocimiento cae en manos del enfoque del criticismo. (Pereira, 2015, p. 44).~~^{52 53}

Esta lectura sincrónica es si asumimos como única interpretación la historia vista como un *continuum*, y por eso la cita tomada del artículo en cuestión nos

⁵² Para esta tesis, el discurso se focaliza en Grecia, por ser considerada la cuna del pensamiento occidental; es decir, el centro. Desconstructivamente, a partir de este tiempo-*epojé* histórico, podré moverme por lo *discontinuum* de los caminos andados-andares; para así subvertir la posición central y poder jugar, en los márgenes-marginados-marginales de los otros caminos no develados. Si se quiere, por el contrario, comprender a profundidad las significaciones y referencias en torno al tema del Amor y el Conocimiento, se recomienda consultar: Pereira, C. (2015a) y Pereira, C. (2015b).

⁵³ Para la explicación de lo “tachado”, referirse al pie de página N° 35 que se encuentra en el Capítulo II.

muestra una explicitación sincrónica. Pero a partir de este momento, la lectura que se da de los caminos andados-andares nos introduce en un juego *discontium*, que es lo que permitirá mirar la historia no lineal sino desde la historicidad, desde lo que significa la palabra y su juego con las estructuras mentales-culturales y relaciones de mundo. Donde se da una especie de enquistamiento; porque mientras interpreto un *epojé* (época), la segunda concepción de *epojé* me va dando a luz, me coloca en la *chora* y ordena simbólicamente mi mundo-mundano-mundanal y es la estructura diacrónica que se encuentra en las reflexiones insertas en este capítulo. Permitiendo leer lo “viejo” desde lo “nuevo”. Esta concepción es tomada desde la postura de Benjamin (2009), donde lo “viejo” es el presente y lo “nuevo” es el pasado. Lo “nuevo” es mi pre-comprensión del círculo hermenéutico (Heidegger, 1975); lo “nuevo” es el Otro que siempre me antecede (Derrida, 1998).

Adentrémonos en lo que acontece en la *epojé* seleccionada con su respectiva *epojé*.

PRE-TEXTO:

Cuando en la antigüedad griega se hacía referencia al amor, había cuatro maneras diferentes de denotarla. Según el autor Cruz (1999) estas eran: *ágape*, *philía*, *éros* y *storgé*. La mayoría de los pensadores de esta época se dedicaron a

reflexionar en torno a la *philía*, comprendida como el amor recíproco que lleva en sí el afecto calmado, la seguridad y la generosidad.

Pero otros autores, entre ellos, Platón, dedicaron parte de sus escritos a la concepción de *éros*. El término *ágape* no tuvo mayor relevancia; más toma significación importante en la época medieval con la traducción de *caritas*; y dentro de nuestro mundo de vida contemporáneo tuvo y tiene influencias en pensadores como Lévinas y su concepción de hospitalidad. Lo más importante de develar, desde la segunda acepción de *epojé* es que ésta concepción de amor ha marcado un pensamiento marginado, hablamos de Latinoamérica, y en específico en Venezuela; una influencia en la pedagogía contemporánea, es decir, ya *ágape* no es un término referente a Europa, es y no es eurocéntrico, se ha re-semantizado en un *grafo* de otro *geo*, ha tomado el sabor, el color, el aroma de otras tierras. Tiene sus sentires originarios, pero con otros sentires ajenos; que ya no le son ajenos, pues lo constituyen, lo con-forman. Es una deformación que forma una reflexión en torno a una pedagogía; que se pasa por pensar, re-pensar, plantear y re-plantear, por palabrear y empalabrar con sonoridad y sororidad el con-vivir-nos en el mundo, para el mundo, con el mundo, desde el mundo y entre el mundo-mundanal de la mundanidad. Es por eso que es un pensamiento pedagógico donde el conocimiento no es ajeno a lo amoroso, como decía (o dice, porque la palabra no ha muerto) el poeta Jaime Sabines (s.f.): “Los amorosos se avergüenzan de toda conformación.” Es un

conocimiento que busca más allá de la escolaridad, más allá de lo Académico; es un conocimiento que re-conoce los saberes. Es una pedagogía donde no es solamente la mismidad y la otredad lo que importa, es la alteridad; el alterarse con otro, conmigo, sin mí, contigo, con todos, sin nadie, que es el silencio “Porque al joven se salva con amor. Amor es educar, recoger el rumor de la vida que nos habla desde el corazón del silencio. La palabra de la vida es palabra del alma. Hay personas que son el alma hecha palabra.” (Gómez en Zambrano, 2007, p.10). Ese silencio, que como expone María Zambrano (2007) es necesario y previo al verdadero conocimiento.

En esta pedagogía “otra” latinoamericana, la sociedad no es ni masa ni orgánica; es-soy-somos:

Soy
Soy lo que dejaron
Soy toda la sobra de lo que te robaron
Un pueblo escondido en la cima
Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima
Soy una fábrica de humo
Mano de obra campesina para tu consumo
Frente de frío en el medio del verano
El amor en los tiempos del cólera, mi hermano
El sol que nace y el día que muere
Con los mejores atardeceres
Soy el desarrollo en carne viva
Un discurso político sin saliva
Las caras más bonitas que he conocido
Soy la fotografía de un desaparecido
La sangre dentro de tus venas
Soy un pedazo de tierra que vale la pena
Soy una canasta con frijoles
Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles
Soy lo que sostiene mi bandera
La espina dorsal del planeta es mi cordillera

Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria no quiere a su madre
Soy América Latina
Un pueblo sin piernas pero que camina, oye
Tú no puedes comprar al viento
Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor
Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores
Tú no puedes comprar al viento
Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor
Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores
Tengo los lagos, tengo los ríos
Tengo mis dientes pa' cuando me sonrío
La nieve que maquilla mis montañas
Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña
Un desierto embriagado con bellos de un trago de pulque
Para cantar con los coyotes, todo lo que necesito
Tengo mis pulmones respirando azul clarito
La altura que sofoca
Soy las muelas de mi boca mascando coca
El otoño con sus hojas desmalladas
Los versos escritos bajo la noche estrellada
Una viña repleta de uvas
Un cañaveral bajo el sol en cuba
Soy el Mar Caribe que vigila las casitas
Haciendo rituales de agua bendita
El viento que peina mi cabello
Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello
El jugo de mi lucha no es artificial
Porque el abono de mi tierra es natural
Tú no puedes comprar al viento
Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor
Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores

Tú no puedes comprar mi alegría
 Tú no puedes comprar mis dolores
 Não se pode comprar o vento
 Não se pode comprar o sol
 Não se pode comprar a chuva
 Não se pode comprar o calor
 Não se pode comprar as nuvens
 Não se pode comprar as cores
 Não se pode comprar minha'legria
 Não se pode comprar minhas dores
 No puedes comprar al sol
 No puedes comprar la lluvia
 Vamos caminando
 Vamos dibujando el camino
 No puedes comprar mi vida
 Mi tierra no se vende
 Trabajo bruto pero con orgullo
 Aquí se comparte, lo mío es tuyo
 Este pueblo no se ahoga con marullos
 Y si se derrumba yo lo reconstruyo
 Tampoco pestañeo cuando te miro
 Para que recuerdes mi apellido
 La operación cóndor invadiendo mi nido
 Perdono pero nunca olvido, oye
 Aquí se respira lucha
 (Vamos caminando)
 Yo canto porque se escucha (vamos caminando)
 Aquí estamos de pie
 Que viva la América
 No puedes comprar mi vida (Calle 13 (2011), Latinoamérica).

Donde la Educación (no solamente la escolaridad), es lo que:

Rancière hace notar que en su origen, en la *scholé* griega, la escuela es un lugar de separación entre dos experiencias del tiempo: adentro de la escuela, la experiencia de los que tienen tiempo libre, tiempo ocioso, tiempo para perder, para estudiar, para aprender, para experimentar el tiempo de la propia experiencia y no necesariamente otra cosa externa a ella. Fuera de la escuela, están los que tienen la experiencia de tiempo productivo; aquellos que emplean su tiempo en función de lo que pueden obtener a partir de esa experiencia... (Kohan, 2015, p.159)

Por ello, la educación pasa por el tránsito de la tra-ducción; “la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. (...). Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser” (Contreras, 2009, p. 9). Y la pedagogía, que pasa por el tamiz del re-conocimiento se espejuela no de una manera negada, ausentada; sino como pregunta que me-nos interpela y me re-fleje ante otras preguntas:

- ¿Quiénes son los otros y las otras de la Pedagogía?
- ¿Qué producen en mí su presencia?
- ¿Qué preguntas hacen nacer en mí sus miradas?
- ¿Cuáles son esas preguntas, qué formas adoptan en mi pensamiento y en mi hacer si yo soy maestra, educadora, psicopedagoga...?
- ¿Por qué parece que es hoy cuando debemos plantearnos esa pregunta si el Otro –los otros, las otras- siempre han estado ahí?
- Y si es cierto que siempre estuvieron ahí ¿cómo debo mirar mi pasado, mi hoy, mi porvenir, en la relación con ellos y ellas?
- ¿Qué siento que cambia en mi la experiencia de la relación con el Otro, es decir mi experiencia de la relación con hombres y mujeres singulares a quienes esa palabra «Otro» reduce todas sus diferencias y singularidades a la indiferencia? (Pérez de Lara, 2009, p. 50)

El *ágape* me coloca frente al Otro, no en condición de Otredad donde la Tolerancia es el valor a asumir; es decir, la Tolerancia como centro del binomio tolerancia/intolerancia, pero donde el segundo no está negado en la hegemonía que mantiene el primero. La explicitación de esto está en lo que oculta el *epojé* de la Tolerancia. La Tolerancia es

... ante todo un acto de caridad. Caridad cristiana, por consiguiente, incluso si puede parecer que judíos y musulmanes se apropian de ese

lenguaje. La tolerancia está siempre del lado de "la razón del más fuerte"; es una marca suplementaria de soberanía; es la cara amable de la soberanía que dice, desde sus alturas, al otro: yo te dejo vivir, tú no eres insoportable, yo te abro mi casa, pero no lo olvides: yo estoy en mi casa [...] (Derrida, 2003, p. 185).

Un buen ejemplo de la tolerancia, y por ende, de su papel como centro, como poder, como jerarquía, como hegemonía, como dominio, es el caso del escritor Julio Cortázar. Durante la dictadura de Videla, la obra de Cortázar había sido “tolerada”, era aparentemente un argentino que decidió por voluntad propia irse a vivir a otro país. Eso fue así hasta que en 1977, la dictadura decide censurar la selección de cuentos *Alguien que anda por ahí* (1996). En esta obra hay dos cuentos que el régimen no toleró, le recordaron a Cortázar quien mandaba en casa (Argentina). A partir de ese momento, Cortázar, el Otro, ya no es tolerado; y como Otro lo pudieron censurar. Porque en la Tolerancia, aún cuando se está consciente que el otro no soy yo, se trata de que sea igual o lo más parecido a mí; que se adecue a mi forma. En pocas palabras: que se adapte como una especie de fenotipo ampliado a mi concepción y visión de mundo. Si se le ocurre otra traducción de la mundanidad, su *ipseidad* (su dimensión existencial) se vuelve amenaza para la “paz” del orden socialmente establecido y aceptado. Cortázar, a partir de este acontecimiento (experiencia) se denota Otro-negado, y por ello es que su *ipseidad* lo altera, lo con-lleva a:

...descubre el para-sí en su totalidad destotalizada en tanto que esa individualidad incomparable que es ella misma en el modo de haber-serlo; lo descubre como lo «reflexionado» por excelencia, el ser que no es nunca sino como sí- mismo, y que es siempre ese «sí-mismo» a distancia

de sí, en el porvenir, en el pasado, en el mundo. La reflexión, pues, capta la temporalidad en tanto que ésta se revela como el modo de ser único e incomparable de una ipseidad, es decir, como historicidad. (Sartre, s.f., p. 106).

Esta es una manera de egonáutica, de conocimiento de sí, pero en un sentido traumático; me golpea la realidad y me obliga a ser consciente de que soy otro. Es una reflexión forzada; aunque no se puede negar el proceso formativo y de aprendizaje. Larrosa diría que esta es una de las características en la *Bildungsroman*: “el proceso de formación no comienza por la identificación sino por la des-identificación y la separación, por la salida de casa.” (Larrosa, 2002, p. 83).

¿Qué sucede con este conocimiento de sí? En Cortázar, él consideraba que su exilio era diferente al de los Otros, porque no era solamente el exilio corporal, que según decía lo podía o no soportar; ese era su problema individual. El que no podía soportar era el exilio cultural, el que prohibiesen a sus compatriotas de que lo leyeran (Pampliega y Bauer, 1994). Ahí, es que está el centro del meollo, Cortázar como *boom* latinoamericano, dividido, separado, dicotómico del Cortázar mundano-marginal-latino. Por eso es que aún no es egonáutica; porque no es consciente de que no hay diferencia por *status*, el problema es que eres Otro, extranjero, extraño. Al igual que el resto de los exiliados, la pregunta no del tolerante, sino que la que haría el hospitalario:

La pregunta de la hospitalidad comienza ahí: ¿debemos exigir al extranjero comprendernos, hablar nuestra lengua, en todos los sentidos

del término, en todas sus extensiones posibles, antes y a fin de poder acogerlo entre nosotros? Si ya hablase nuestra lengua, con todo lo que esto implica, si ya compartiésemos todo lo que se comparte con una lengua ¿sería el extranjero todavía un extranjero y podríamos hablar respecto de él de asilo o de hospitalidad? (Derrida, 2000, p. 21).

Cortázar hablaba francés, entonces ¿era un asilado o un ser aceptado con hospitalidad en Francia? Cuando se mudó a Francia, aún no había sucedido la censura, aunque ya había razones de orden político y social que lo llevaron a tomar la decisión de irse de Argentina. De este aspecto, parece que no era del todo consciente nuestro afamado escritor.

Latinoamericanamente tenemos muchos otros ejemplos de Tolerancia. Ni hablar de Europa. Los casos más recientes en este centro, es el caso de los refugiados. Pero miremos ahora la tensión entre el término centro (tolerancia) y el término marginado (hospitalidad).

A diferencia de la tolerancia que parte del principio de igualdad, asumida de *factum* como una respuesta tanto de orden ético como político a una de las máximas de la Modernidad; convirtiendo el accionar social en violencia simbólica, porque bajo la figura de los discursos prácticos normativos te asumo como igual; igual ¿a quién? Al grupo hegemónico que mantiene el poder y que determina por medio de todo un aparataje social las normas, valores, creencias que sostendrán el sistema cultural donde se desenvuelve ese “Otro”, que ya no es el semejante (porque no es que se asemeja, no es que se me puede parecer; es que tiene-debe ser igual. La fórmula operativa no sólo desde el espíritu judicial,

sino político y moral es Yo=Otro). La hospitalidad, por el contrario; devela la alteridad, la diferencia. En primera instancia, porque el Otro es anterior a mí (es lo que he hablado en el capítulo I con la pedagogía del Útero y el orden simbólico de la madre; primero es la *Chora*); y siempre ha estado antes que yo. Es la actitud de Cioran (2002) como aparece en el epígrafe del Capítulo I, al revisar una biografía, y ser consciente de que esos otros, que ya no están vivos (biológicamente), siguen estando en él. En palabras de Husserl (2009) en su quinta meditación: me presentan. La hospitalidad me coloca, nos coloca ante el *ágape* con tra-ducción contemporánea; es un amor al prójimo independientemente de la reciprocidad. Porque como señaló Derrida ante la pregunta del Otro y la hospitalidad: ¿cómo hacer si el otro no quiere ser yo? Y la respuesta es justamente esa: No tiene porque ser yo. Él, ella, es otredad, es *alter ego* (Husserl, 2009), es intersubjetividad. Es la experiencia del extraño, la *Einfühling* (empatía)⁵⁴. Es como el *ágape*, un amor de un orden más espiritual que sensible y que nos conlleva a la valoración, al respeto y al aprecio del Otro. Porque si la hospitalidad:

Es una relación con un ser que, en cierto modo, no existe en relación a mí [...]. Un ser situado más allá de todo atributo que tuviera como efecto el cualificarle, es decir, el reducirle a aquello que tiene en común con otros seres, el hacer de él un concepto. (Lévinas, 2001, p. 46).

⁵⁴ Esta palabra tiene varias traducciones al español, entre ellas: endopatía, introafección, introyección, proyección sentimental. En este caso, se respeta la traducción realizada por Mario A. Presas en la versión al español de la obra de Edmund Husserl (2009) *Meditaciones cartesianas*.

El Otro no puede ser reducido, encasillado, vaciado, como una fantasmagoría (Benjamin, 2005), convirtiéndolo en un ser fetichizado bajo la forma de concepto. No puede ser atrapado en una totalidad; porque el Otro se nos presenta y re-presenta en nuestra relación-mundo bajo una asimetría/disimetría, donde al igual que la imagen, la corporeidad, la cosificación del ser puede y no re-conocerla al mismo tiempo. Pero estando en ese '*tempo*', hay 'algo' en la diferencia que te permita aceptarlo como humano, como ese otro, aún cuando no comprendas en dónde o en qué radica la "razón".

El Otro es siempre una experiencia que nos acontece (*événement*) y, ello, la relación con el Otro es siempre "de una heteronomía, de la ley venida del otro, de la responsabilidad y la decisión del otro" (Derrida, 2004, p. 193). Pero siendo así, el Otro y su acogida siempre me irrumpen; me altera, me impacta. Me forma con otra forma; que me de-forma y con-forma; y si tengo conciencia de ello, me trans-forma. Nuevamente la *Bildung* vuelve a los andares del camino del ser y de la existencia, existencia que es vivida, es sentida (*Erlebnis*). Esta tra-ducción de la hospitalidad se puede acoplar con una quinta concepción de amor que asumían los griegos, y que incluye Christopher Phillips (2007) que es la noción de *xenía*, que es el amor al desconocido. Ese justo otro del que hemos venido disertando.

Esto que acaece con el *ágape*, va a seguir su juego destructivo con la noción de *Storgé*; que para los griegos significaba el amor familiar, y envolvía en sí lo referente a las relaciones paterno-filiares, el cariño y la ternura. El *Storgé* en Educación (no solo en escolaridad), fue y sigue siendo un amor que juega un papel preponderante. La familia fue y es parte del juego formativo y con-formativo. En algunos momentos como centro, en realidades contemporáneas, sobre todo en lo que Alejandro Moreno (2008) ha denominado *episteme* moderna, más marginal. Pero en el *Storgé* se encuentra la *chora*, el orden simbólico de la madre; que nos apalabra y puede empalabrar y nos carga de simbolidad ante el mundo. Es en este mundo donde aprendemos unas dicotomías importantes para comprender cierta violencia simbólica: mujer débil/hombre fuerte; el hombre manda/la mujer obedece; el hombre es de la calle/la mujer es de la casa... La matriz del patriarcado y de la misoginia se encuentra enquistada en este espacio de vida. Aunque, también en este mismo espacio se puede dar la posibilidad de la liberación, de la emancipación, de reconocer la sororidad. Está de nuevo la tensión. Vamos a introducir un término que utiliza Derrida, para justamente des-montar un orden hegemónico-central: himen. Para ello, citaré directamente al autor:



Esa historia fue también una historia de la literatura, si se admite que la literatura nació en ella y murió de ella, habiendo coincidido con su desaparición su acta de nacimiento como tal, la declaración de su nombre, según una lógica que nos ayudará a definir el himen. Y esa historia, si tiene un sentido, está toda ella regulada por el valor de verdad y por cierta relación, inscrita en el himen en cuestión, entre literatura y verdad. Diciendo «esa historia, si tiene un sentido», damos la impresión de admitir que podría no tenerlo. Pero veríamos confirmarse, si fuésemos hasta el final de este análisis,

que no sólo la historia tiene un sentido, sino que el concepto de historia no ha vivido más que de la posibilidad del sentido, de la presencia pasada, presente o prometida del sentido, de su verdad. Fuera de ese sistema no se puede recurrir al concepto de historia más que reinscribiéndole en otro lugar, según una estrategia específica y sistemática. (Derrida, 1997b, p. 276).

La figura del himen es la figura de la disyuntiva, del “entre”; y si es así, la pedagogía que se trata de develar en esta tesis es un *entre*, un *entre* que permitiría aún dentro de la tensión de los contrarios, la posibilidad de una educación desde el *Storgé*, donde el orden simbólico de la madre viabilice otra lectura a la historia sincrónica de la mujer y del hombre. En pocas palabras, de la humanidad.

El himen forma parte de la pedagogía del útero (la cual señalé en el capítulo primero) que colocándo-nos con un orden simbólico, ese orden que denota desde un receptáculo de un mundo-otro, permite-permea un co-presente (Husserl, 2009). Donde ese receptáculo que es yo y no-yo al mismo tiempo, me constituye. Con-lleva la egonáutica en su diseminación, donde

Si la diseminación no es *simplemente* la castración que *entraña* (que entrañamos al leer esta palabra), no es sólo en razón de su carácter «afirmativo», sino también porque, hasta aquí al menos, por una necesidad que no es nada accidental, el concepto de castración ha sido interpretado metafísicamente, fijado. El vacío, la falta, el corte, etc., han recibido un valor de significado o, lo que viene a ser lo mismo, de significante transcendental: presentación por sí de la verdad (velo/no velo) como *Logos*. (Derrida, 1997b, pp.40-41).

Logos, no solo como Razón, como Verbo; sino como palabra que empalabra y por ende, nombra y re-nombra el mundo. Cambiando y trans-formando los significados y referentes opresivos de un orden establecido por el poder hegemónico patriarcal. Entonces pedagógicamente, la egonáutica es como el himen, o como el *farmacón*; pues el yo contemporáneo se ha visto diluido en un individualismo (Bauman, 2004), un solipsismo. El *Storgé* leído como centro hegemónico patriarcal re-produce el fenómeno.

Leído además con otros aparatos ideológicos que permiten la lectura central-hegemónica:

En cuanto a las diversas y distintas iglesias que hacen vida a escala mundial, todo parece resolverse como tentación del demonio y la vanidad de la individualidad como un pecado capital. Los *mass media* lo transforman en *marketing*; así que les conviene esta situación por las ganancias del codiciado billete verde. Y el Estado, aun cuando en el caso venezolano se decretan políticas por lo menos en torno a combatir el modelo individualista, los cambios no se decretan. Parece que necesitamos muchos años para la revolución de la conciencia (Pereira, 2016b, p. 575).

Pero así como el *farmacón* es el veneno, tiene otra diseminación; y es aquí donde tiene cabida una pedagogía egonáutica:

Retengamos en todo caso esto, que una pequeña mancha, es decir, una malla (mácula), señalaba en el fondo de la tela, durante todo el diálogo, la escena de esta virgen precipitada al abismo, sorprendida por la muerte jugando con Farmacea. Farmacea (Farmaqueia) es también un nombre común que significa la administración del fármaco, de la droga: del remedio y/o del veneno. «Envenenamiento» no era el sentido menos corriente de «farmacea». (Derrida, 1997b, p. 102).

Es decir, una pedagogía donde el Yo-Otro alterado, inter-subjetivado, impático, co-presente, presentado; permea el des-centrado, la droga que posibilita el remedio, pues no se convierte en un referenciado totalitario, fijo, castrante y anclado.

¿Qué sucede con la *philía*? Para los griegos, como lo trabajaron filósofos desde Pitágoras, Platón y Aristóteles (solamente por nombrar algunos), la *philía* podía ser entendida como el “amor a la amistad” (Phillips, 2007, p. 199). Pero la concepción de amistad griega tenía unas connotaciones algo diferentes (*differérance*⁵⁵ en Derrida) a la actualidad. La amistad para los griegos era la columna⁵⁶ que sostenía las relaciones sociales, era el sentimiento afectivo que amalgamaba; aunque esto no significaba necesariamente que las personas tenían que conocerse entre sí de manera directa, pero lo que tenían en común era que sus vidas se interrelacionaban porque todos tendían hacia un *telos* común. Un ejemplo de esto, es la máxima que coronaba el Oráculo de Delfos: conócete a ti mismo. La *philía* jugaba así el papel enlazador entre las personas

⁵⁵ Con e y no con a. Porque es un no-concepto. Lo que busca develar es la relación del elemento e, en tanto sistema de diferencias.

⁵⁶ Ya pasaré a darle un tratamiento deconstructivo a esta palabra columna.

que con-vivían en la *polis*, o que pertenecía a un grupo determinado como eran los peripatéticos o los pitagóricos. Sobre la explicitación de la *philía*, se puede conseguir dos buenas muestras. Por un lado, el diálogo *Lysis o de la amistad* de Platón (1996), donde la misma juega un doble papel: como perfeccionamiento de la moral; por el otro, la amistad como capacidad educadora. Pero además tenemos el libro VII dedicado a la amistad de la *Ética Nicomáquea* de Aristóteles (2000), donde uno de sus apartados trata sobre el amor a sí mismo, y examina un aspecto importante de resaltar:

... un hombre es un amigo de sí mismo a la manera de lo que sucede con el incontinente y el continente: se ha dicho de qué modo esto sucede, voluntaria o involuntariamente, por estar las partes del alma relacionadas entre sí de una cierta manera. Y todas estas cuestiones son semejantes: si uno puede tratarse injustamente; pues todas estas relaciones implican dos elementos distintos, ellas no pueden existir (Aristóteles, 2000, p. 510).

Aristóteles introduce en la *philía*, que es una relación con el Otro, la relación consigo mismo. Es decir, ya se da un elemento dicotómico central. Pero además, agrega un *plus*, lo voluntario e involuntario. Si esto no fuera suficiente, corona con el hecho de incluir la justicia e injusticia con el trato de sí (es decir, no sólo la amistad opera en el orden de la moral-ética; sino que da un salto al campo de lo político); y por ende, podría suceder con el Otro.

Si la *philía* es la columna que sostiene las relaciones sociales en la antigua Grecia, la columna dentro de su estructura (arquitectónica) tiene un hueco en donde debería enclavar un pivote que hará el otro entramado de la columna. En

este sentido, la columna por fuera, a la vista, se nos presenta fálica, y la *philía* como texto encolumnado como imagen de la Grecia antigua y sus interrelaciones sociales, se re-afirma como una explicación que pareciera aglutinar en sí y atrapar el significado histórico de esa realidad social. Pero su postura fálica, ha sido diseminada porque se obvió el pivote que encaja, que penetra, que por ende, puede rasgar el himen y puede ser castración (como violencia simbólica) o *farmacón* veneno/remedio. Se da así un juego en la textualidad del discurso; pero que entrampa una aparente concepción de verdad, donde se construye todo un entramado social. Grecia como cuna, ya es una gestación en cuestionamiento. El orden simbólico la entrampa. Entonces, el problema dicotómico y atomizante de la realidad social contemporánea no radica en el positivismo, como se nos suele hacer creer. Ya viene desde la cuna civilizatoria. Porque algo ha sido sucedido en la racionalidad hegemónica occidental, dejó de lado los pliegues del juego de significados, porque la palabra se contorsiona (es “lo viejo” y “lo nuevo” a la vez), posee un futuro implícito y un pasado implícito que se dan simultáneamente, pero sin presente, que es donde radica el juego de las diferencias. Esto sucede, porque el significado presente de la palabra, de la textualidad, es como explica Derrida (1997b) es un efecto superficial; porque tanto lo escrito como lo aparentado y significado vuelve a caer en cuestionamiento.

Este cuestionamiento del que nos habla Derrida, es lo que ha dado traducciones en el tránsito de la *epojé* a otras *epojé* que buscan develar otros brillos ocultos en el eclipse del pliegue que se re-pliega en los referentes de mundo. Así conseguimos las concepciones modernas de empatía, la de simpatía, todas ellas con un elemento en común con la *philía*: anudar ¿quién anuda? En la *epojé* moderna, el contrato social. En la contemporaneidad, juegan varias *philías*: la Organización de las Naciones Unidas (ONU), La Corte Internacional de los Derechos Humanos, La Carta Democrática como documento “verdad” de la expresión “filial” entre los pueblos, la Constitución. En común ¿qué tienen todas ellas? La democracia. Pero la democracia también vuelve a caer en el juego de las textualidades, vuelve a ser cuestionada. Porque no es igual la concepción de Democracia de Alexis de Tocqueville, que la de John Dewey o la de John Rawls, por nombrar pensadores de una ideología afín; pero que en el fondo, guardan en sus pliegues la *differérance*.

Educar en la *differérance*, conlleva a estar consciente de los pliegues, de velar por de-velar los velos que oculta la “realidad”. Una realidad dada desde una cierta lectura, una cierto andar, pero que parece someter a un caminar en un solo camino. La *philía*, egonáuticamente transita en una traducción del acto formativo en un espacio para pedagogizar la vida y el mundo de vida con sus

símbolos, con sus referentes ⁵⁷ . La *philía* transitada por la tra-ducción pedagógica es mirarla no como una actividad reproductiva de las dicotomías y centros hegemónicos; por el contrario, la *philía* ata y desata; porque no es una sola interpretación, pasa por la acción humana:

La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente la condición –no sólo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*- de toda vida política. (...). La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por lo tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá (Arendt, 2005, pp.35-36)

Al pedagogizar la *philía*, entran tanto el disenso como el consenso; sin tener porque necesariamente llegar a consensuar. Lo fundamental, es tener presente el juego de la *différance* del diferir, en el sentido de ser diferente tanto a algo, a alguien, a aquello, al Otro. Pero que también con-lleva en su tránsito grafo-performativo-formativo el sentido de demorar, de retardar, de dejar para después. Y eso forma parte de la *Bildung*, de la formación del ser humano. No es un *cronos* escolar; no son las semanas de un año; es un tiempo-otro (*kairós*), donde la política en sus pliegues tiene a la *poiésis* no sólo como pro-ducción para garantizar la existencia como *zoé*; sino como alimento del ser humano, que

⁵⁷ Ver anexo 1. Son diarios de clase, tomados con el consentimiento y aprobación de mis estudiantes para develar los pliegues de una pedagogía-otra (egonáutica), donde la *philía*, se hace presente como un espacio de conocimiento de sí y de re-conocimiento del otro; un espacio de intersubjetividades.

necesita embeberse y devorarse en una acción estética. En *philía*, se pliegan y despliegan cual olas del mar, los otros avatares de los andares del amor (*ágape*, *xenía*, *Storgé*, *eros* –como lo miraremos más adelante–), porque el Otro siempre está ahí, antes que Yo, pero también conmigo y después de mí. Me permite pre-conocer-me, re-conocer-me y conocer-me en ese afecto totalmente mediatizado por el mundo-mundanal-mundanidad. Que me/nos permite con-vivir-nos políticamente; pero además, mediatizar-nos con la palabra-alimento (*poiésis*-poética), que politiza y problematiza la realidad en contraste-combate entre las hegemonías y los márgenes que, siendo eso, márgenes, son el contenedor de la palabra, de lo escrito, de la *grafía* que nos permite conocer esas dicotomías de mundo: en blanco y negro, según lo ha querido el modelo dominante.

Pero al margen, como en los cuadernos de la escuela, del liceo, de la universidad; como los libros leídos, al margen se escribe otra historia, otros saberes-sabores, otros colores (pues no necesariamente es en grafito número dos, ni en tinta azul o negra), tiene otros prismas; es plural. Así como en la sociedad en el centro todo es de un color y de una forma, según lo denote la arquitectura dominante, la *epojé* (época) de la construcción. Al margen, en la marginalidad del barrio; el mundo-de-vida es otro, con otros colores, con otras arquitecturas, con otras denotaciones. Tiene otra *epojé*. Pero también son *philía*. Hay algo que une, que agrupa, que amalgama. Aunque el centro lo niegue.

Pedagogizar la *philía*, ese hacia... con-lleva una impronta-imprenta, plegada-replegada y pegada:

Yo puedo soñar maniáticamente, convencerme de algo, disentir de todos los principios establecidos, renegar (de manera intransigente) contra la mediocridad que me circunda. Puedo esperar que otros combatan por mi propia comodidad. Puedo, simplemente recorrer las Avenidas, pasearme solo por las calles como un fantasma, dedicarme a la natación o emborracharme frenéticamente sin que ello constituya una razón estratégica valedera.

Yo puedo soñar, amar; puedo amar nuevamente. Reincidir en el amor y esto no hará desaparecer la imagen terca del muchacho que apunta con el fusil pegado a la cara mugrienta y sudorosa. Esta visión simple me obliga a revisar mis actos cotidianos, a estos pequeños gestos, sin ninguna trascendencia, que presuntuosamente llamo mi vida. Estos malditos hábitos que me encadenan, me convierten en un producto en serie: estos reflejos condicionados por una sociedad que he decretado mala no pueden diferir tampoco la imagen del muchacho y del fusil que amedrenta mis pesadillas.

Yo puedo soñar maniáticamente, es cierto. Y nadie puede inhabilitarme para ello. Siempre tengo a mano una razón convincente.

Yo no me considero una víctima irreparable, sin embargo comprendo que a mi alrededor se está jugando algo que me atañe demasiado.

Eso me impide mantenerme al margen. Me señala.

Pero que la llama se levante en mi propia raíz que sea llama real llama de pólvora rebelde de plomo derretido en las manos y en las uñas de otros.

Que por el fusil apunta un ojo distinto a mi ojo, astigmático, cierto! pero ojo capaz de precisar la mira. Que mi cara afeitada casi diariamente, lavada, refrescada con diversas porquerías comerciales la sienta más inmundada que el rostro que pienso mugriento y sudoroso.

Es algo que no puede sacudirse. No me permite reconciliarme conmigo mismo. Y eso me hace sentir forastero, desapropiado.

Está claro que uno sueña. Y que uno tiene derecho a soñar. Y que los sueños a veces nos transforman en héroes. Además somos animales razonables. Quizá si no estuviera al lado de una mujer tan hermosa, si no estuviera enamorado de Ella. Mentira! Bueno también están los hijos.

Mentira! Mentira! Miedo. Eso es todo.

Yo puedo soñar maniáticamente. Mejor dicho tengo veinte años que no hago otra cosa. Ello nunca me produjo un centavo de ganancia. Tampoco perdí nada. Soñaba simplemente. Cuando me cansaba de soñar, bebía.

El otro día en medio de una hermosa borrachera alguien me confió que había visto cómo asesinaban a un estudiante, amigo nuestro. Desde entonces la cerveza se ha ido poniendo cada vez más amarga. Supongo que debe tratarse de un cambio en el procedimiento de elaboración. O ha sido alterada la proporción de los ingredientes. Cuestión de economía, seguramente.

Lo cierto es que la bebida me hacía más y más daño. También puede tratarse de rutinarias dificultades hepáticas. Eso suele ocurrir.

Y la imagen del fusil.

Y el rostro del muchacho que uno conoce porque ha aparecido tantas veces a la mitad de un sueño.

Y el párpado abierto a la mira.

Y el otro párpado cerrado en el ojo.

Y cuando se ama intensamente.

Y cuando se sueña.

Y cuando hay miedo.

Yo puedo soñar maniáticamente. Pero, no puedo esperar que siempre otros combatan por mí. Algún día tengo que hacerlo, directamente... por mi cuenta y riesgo. (Lira Sosa, 1967, 19-22).

La Educación se vuelve entonces no solo palabra inclusiva, sino acción inclusiva. Es *praxis* trans-formadora. La pedagogía reflexiona y acciona la inclusión del Otro. Es una pedagogía hospitalaria, no para ir y hacer reír o sentir mejor a la gente enferma y hospitalizada en el hospital. Es una pedagogía de las diferencias, de las alteridades, del re-conocimiento y de la alter-acción. Los caminos así, se van ampliando en otros horizontes de posibilidades, donde el problema no es el *pensum*, si no cómo lo piensas, lo sientes y lo vives para el

con-vivir. Así, el caminar es el *curriculum*, no como cúmulo de perfiles de entradas y salidas; sino como camino de vida. De eso que el otro poeta, Machado, parece que si tuvo conciencia: “Moneda que está en la mano/ quizá deba guardar/ la monedita del alma/ se pierde si no se da (Machado, 1940, p.98).

Nos queda un término último por desconstruir: *eros*. Este término es uno de los más diseminados y con mayor número de pliegues. *Eros* es lo que está *entre*, entre lo divino y la discordia por su origen mitológico según Hesíodo en su *Teogonía* (s.f.). Pongamos nuestra mirada en el tránsito de la palabra manifestada en la obra, mediante una breve selección de fragmentos:

Eros, el más hermoso entre los dioses inmortales, que afloja los miembros y cautiva de todos los dioses y todos los hombres el corazón y la sensata voluntad en sus pechos (p.2)

Afrodita la llaman los dioses y hombres, porque nació en medio de la espuma, y también Citerea, porque se dirigió a Citera. Ciprogénea, porque nació en Chipre de muchas olas, y Filomedeia, porque surgió de los genitales. La acompañó Eros y la siguió el bello Hímero al principio cuando nació, y luego en su marcha hacia la tribu de los dioses. Y estas atribuciones posee desde el principio y ha recibido como lote entre los hombres y dioses inmortales: las intimidades con doncellas, las sonrisas, los engaños, el dulce placer, el amor y la dulzura. A estos dioses su padre, el poderoso Urano, les dio el nombre de Titanes aplicando tal insulto a los hijos que el mismo engendró. Decía que en su intento, con temeraria sensatez habían cometido un acto terrible por el que luego tendrían justo castigo (p.3).

Eros resulta tener en su germen el encanto irresistible no sólo a dioses, sino a mortales (como en el caso de *Psique*) y hasta el más grande de los sabios: Sócrates. Pareciera que *eros* tras-pasa *gráficas* y textualidades. Lenguajes y

empalabramientos diferentes: el de los dioses y el de los mortales. *Eros* por esas cosas mitológicas, termina siendo hijo de Afrodita, diosa de la belleza, del amor y del deseo. Posee en su ser *Eros* las cualidades de la madre. Deja así de ser un dios primigenio y se transforma en parte de los Eroses; es decir, de los dioses del amor. *Eros* además guarda en sus pliegues, una connotación que por lo menos, le re-conoce Sócrates en el diálogo platónico *El Banquete* (Platón, 1988) "... eros es la fuente de amarnos los unos a los otros" (p. 244), *eros* de esta manera adquiere la denotación de *areté* (virtud) o la excelencia humana. Lo que luego se denominó como la vocación: el llamado del alma: "El amor será agente de la fijación del alma, de cada alma individual; en las épocas maduras de la historia se llamaba a este padecer trascendente vocación" (Zambrano, 2012, p.272).

Lo interesante, es que en este plegar y re-plegar de la diseminación del significado y referente de *eros*, nos lleva como surfeando en la cresta de la ola: de lo sagrado, que aquí como mecanismo de bisagra, como himen, lo significamos "El conocimiento sagrado y, por extensión, la sabiduría se conciben como fruto de una iniciación, y es significativo encontrar el simbolismo obstétrico ligado al despertar de la conciencia suprema"⁵⁸ (Eliade, 1981, p.121) a hablar de virtudes humanas, no en el sentido de la religión - aunque juega con lo religioso-. Sino con lo que trae en el tránsito de la palabra

⁵⁸ Remite y se repliega con la pedagogía del Útero.

Paideia: una formación del alma (Jaeger, 2001). Si como señalará Sócrates en *El Banquete* (Platón, 1988), la finalidad (nuestro *telos*) es ser como *Eros*, debemos tender hacia el encuentro con otros humanos, porque la sabiduría según nuestro filósofo es lo más bello que uno puede llegar a amar; y esa belleza radica en desarrollar nuestro *areté*; y ¿cómo se logra eso? Mediante el conocimiento de sí; y ese conocimiento de sí es una acción que me lleva a buscar-me con otros; en pocas palabras: Hacia una pedagogía egonáutica.

CON-TEXTO:

El círculo hermenéutico de la comprensión desde la pre-ocupación (*Sorge*) que Heidegger (1974) ha denominado como una forma de actuación cautelosa y es “estar preocupado” (*Sorge haben*) y de “estar ocupado” (*Sorge tragen*), permite en este re-plegarse de significaciones referenciadas e irreverenciadas del *eros*, porque comprender es “el modo específicamente humano de estar vivo, pues toda persona individual debe reconciliarse con el mundo en el que ha nacido como extraño y en el que siempre seguirá siendo un extraño, por cuanto se trata de una realidad única, claramente concebible como tal. El comprender comienza con el nacimiento y termina con la muerte” (Arendt, 2010, p. 110). Es una acción política pedagogizadora en el mundo, donde la *praxis* no sólo responde al conocimiento en su sentido de *episteme* (entendida como la teoría del conocimiento científica); porque quedaría relegado al

margen, como lo ha estado en el mundo de la capacitación académica, pero no de la *Bildung* (de la formación de vida, con la vida y en vida) de otros saberes y sentires. *El Banquete* (Platón, 1988) le juega al mismo Platón la trampa de lo que en su obra *La República* había excluido: la *doxa*. Otorgándole un papel en el juego con-formativo y per-formativo del ser humano. No somos exclusivamente seres racionales bajo la concepción moderna. No sólo somos *cogito ergo sum*, ya lo había señalado Marcuse en su obra *Eros y Civilización* (1983):

Conforme la racionalidad científica de la civilización occidental empezó a dar sus frutos más maduros, llegó a ser cada vez más consciente de sus implicaciones físicas. El ego que emprendió la transformación racional del medio ambiente humano y natural se reveló a sí mismo como un sujeto esencialmente agresivo, ofensivo, cuyos pensamientos y acciones estaban proyectados para dominar a los objetos. Era un sujeto contra un objeto. Esta experiencia antagónica *a priori* definió al *ego cogitans* tanto como al *ego agens*. La naturaleza (tanto la suya como la del mundo exterior) fueron «dadas» al ego como algo contra lo que tenía que luchar, a lo que tenía que conquistar, e inclusive violar —tales eran los prerequisites de la autopreservación y el autodesarrollo (p. 108).

Éste no es nuestro centro; somos un des-pliegue y re-pliegue de pluralidades, que tampoco nos vuelve relativista o solipsista. Sino por el contrario, nos coloca en posición en el mundo de la acción, en el mundo donde el comprender como decía Arendt (2010) es lo que posibilita no caer en totalitarismo. Es en esta diseminación, donde podemos leer la tra-ducción del amor al conocimiento como el arquescibir (Derrida, 1978) que no se trata de un volcamiento simbólico en la *grafía*; es por el contrario una posibilidad, la

posibilidad de develar y por ende, poder mirar las contradicciones y las diferencias. Su existencia no es objetiva, pero posibilita la objetivación del mundo y el empalabramiento del mundo. Por ello, este develar del *eros*, nos muestra que no existe un único conocimiento (*episteme*) como centro; sino que en el diálogo *El Banquete* (Platón, 1988) se da un juego de significantes y de referentes que abren el abanico que pliega y repliega en sí la bisagra-himen, el *entre*, amor y conocimiento (Leer en Anexo N° 1 el diario N° 5). Ya no como dos elementos antagónicos, divorciados. No como dos líneas paralelas; sino como un *complexus*, que permite conocer-me y conocer-nos en una relación-mundo donde el acontecimiento (experiencia) está siempre permeado por un prisma de lecturas. De posibilidades, de otredades, de pluralidades.

La mejor explicitación “y poner de relieve... cómo los enfoques o intenciones diferentes van juntos y se influyen mutuamente dentro de uno y el mismo marco” (Arendt, 2009, p.17) es lo que aparece en *El Banquete*, en el estudio introductorio a la obra realizado por Martínez Hernández; cuando nos des-cribe el escenario (como obra teatral donde cada personaje, tiene puesto su *prosopón*):

Es decir, la escena inicial, el interludio central Sócrates-Eriximaco y la escena final constituyen el esqueleto de todo el conjunto, que se puede dividir en dos partes igualmente extensas, que podrían denominarse de la dóxa (opinión) y de la alétheia (verdad). Todo el diálogo es una-configuración simbólica de la idea de Belleza (kalón) personificada en la extensa realidad de Eros y revelada por los caminos de la opinión y de la verdad. Cada una de estas partes consta de una triada, formada por una introducción (discurso de Fedro -

refutación a Agatón) y una diada concebida como pares de opuestos y complementarios. Los cuatro discursos de la primera diada se oponen quiásticamente: Pausanías y Aristófanes abordan la típica antítesis nómos-phýsis, mientras que Erixímaco y Agatón se centran más en el aspecto cósmico de Eros. En la segunda diada, el discurso de Diotima constituye la teoría de la praxis expuesta en el discurso de Alcibiades. (Platón, 1988, p. 178).

No aparece *episteme*, ni *nous*, otros pliegues que guarda la palabra conocimiento; pero la *episteme* está como himen diseminada en la *philia*; porque el filósofo amante del conocimiento tendrá que –valga la redundancia– conocerla. Porque como lo señalé, la *philia* no es solamente el centro, está también en lo marginal, se disemina entonces; y en este estado todos los seres humanos somos filósofos “en cuanto obran prácticamente y en cuanto en su obrar práctico se halla contenida implícitamente una concepción del mundo” (Gramsci, 2003, p. 11). Y en la educación popular, que es una educación que va más allá de la escuela, está en la calle, con la gente, con el pueblo, el educador orgánico juega un papel fundamental para la emancipación; que se da por esa toma de conciencia de conocerse y re-conocerse, no solo Yo sino Otro, en un mundo que hasta ahora se ha dado hegemónico y central (leer en Anexo 2 carta N° 2 y en Anexo 1, leer los diarios 2, 3 y 6), que ha marginado a un grupo significativo de seres humanos. Una realidad que se ha narrado entre contrincantes; pero no entre rostros, no entre miradas. No se ha permitido a nivel macrosocial, lo que se ha dado a nivel microsocioal (leer en anexo 1, el diario N° 1, leer en anexo 2 carta 1 y 3).

El conocimiento de sí también implica otro pliegue que se empalabró como *nous*. Ese conocimiento que es derivado de la inteligencia y de los procesos reflexivos; como lo son en sí ese juego de palabras que van en contrapunteo en los diálogos de Platón, tanto *Lysis* como *El Banquete*.

Si nos re-plegamos de nuevo al poema de Rolf Behncke, que dio nacimiento a esta tesis

Para levantar una carga muy pesada,
Es preciso conocer su centro.
Así, para que los hombres puedan embellecer
Sus almas
Es necesario que conozcan su naturaleza.
(Behncke en Maturana y Varela, 2003:IX)

Este poema sigue concibiendo el mundo desde lo central, al igual que para Arquímedes para quien el yo era una verdad primera, debido que una de sus cualidades sustanciales era su indubitabilidad, esto le permitía convertirlo en su apoyo inmóvil y firme. Ese mismo apoyo desde donde Behncke-Archímedes quisieron y quieren ‘palanquear’ el mundo. Ese ser-yo egonáutico, como ya hemos mirado, interpretado, traducido en los capítulos que anteceden; ese yo que no es otro del de las sociedades del siglo XXI (son los sujetos que se narran en los anexos dos y tres. Jóvenes, a quienes la razón hegemónica Logocéntrica juzga porque no escriben, que no tienen palabras para decir el mundo; y ahí están, narrando su acontecimiento), donde la información no

informa a todos/as, ni tampoco informa todo lo que debe de informar; y muy por el contrario, juega el papel de generador de matrices de opinión que disparan acciones sociales ante un mundo que se des-conoce. Porque se crean unos símbolos que no re-cogen el mundo real, sino el mundo que quieren aparentar para poder justificar la violencia mundial; para poder legitimarse en el poder y con el poder. A este yo, que le ha tocado cual ser profano, ser arrojado al mundo del desierto de sí por el giro lingüístico y la pragmática del lenguaje, que ha conducido el accionar humano a que conocerse a sí mismo ya no sea un constituyente; sino por el contrario, se define y conceptualiza en lo constituido; caracterizado por un acceso mediado y limitado hacia sí mismo. En esta realidad, el otro, que es el componente fundamental de mi comprensión, de mi exégesis se vuelve mi mediador con el mundo (Leer en Anexo 2 carta N° 3). Me re-encuentro mediante su mediación. Mediación dada por una pedagogía que

... el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito” y “reescrito”. En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el “trato” de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela. (Freire, 2009: 93)

Re-encontramos así la frase de Freire que nos ha acompañado a lo largo de esta tesis; que por sus posibilidades de pliegues, des-pliegues y re-pliegues, me ha permitido en este andar de andares por los caminos de las humanidades y hacia una posibilidad: Pedagogía egonáutica decir-me entre ustedes mis

otredades que me alter-an que: Me re-conozco humana, *philia*-amante “El filósofo⁵⁹ es aquel que se deja preocupar por los otros. Es aquel que se da cuenta de la fuerza revolucionaria de las señales” (Godard, 2014, p. 35) en la medida en que lo conozco. Y ese conocer es alter-idad, otra identidad que me permite mi ipseidad. Es el repliegue de la hospitalidad. Hacia una pedagogía egonáutica me y nos permite un re-encontrar-me/re-encontrar-nos en lo glocal, mediatizada (quíeralo o no) por el mundo de los *mass media*, de la globalización; pero también de la pluralidad que significa el mundo de vida desde lo local, desde lo regional, desde la mundanidad diaria, sentida y vivida. Que posibilite pensar-me en el encuentro con ese otro/a (Pereira, 2017).

Es por ello, que como señalaba en la in-troducción a esta tesis, la fundamentación del trabajo realizado por Maturana y Varela (2003) posee una debilidad desde su título: *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Sigue siendo excluyente, reducible a lo netamente científico-experimental, sigue apuntalando hacia “los horizontes científicos del tercer milenio” (Maturana y Varela, 2003, p. XXVI); pasa por las mismas traducciones que las tres citas realizadas en el capítulo anterior, para señalar como reduce la neurociencia al amor. La metáfora del árbol los entrapa en una lectura central-fálica-patriarcal:

Ante un árbol cualquiera, símbolo del Árbol del Mundo e imagen de la Vida cósmica, un hombre de las sociedades premodernas es capaz de

⁵⁹ Y yo agrego filósofa y además, el pedagogo/a.

acceder a la más alta espiritualidad: al comprender el símbolo, llega a vivir lo universal. La visión religiosa del Mundo y la ideología que la expresa son las que le permiten hacer fructificar esta experiencia individual, «abrirlo» a lo universal. La imagen del Árbol es aún bastante frecuente en los universos imaginarios del hombre moderno arreligioso: constituye un mensaje cifrado de su vida profunda, del drama que se representa en su inconsciente y que afecta a la integridad de su vida psicomental y, por tanto, a su propia existencia. Pero mientras el símbolo del Árbol no despierta la conciencia total del hombre haciéndola «abierto» a lo universal, no se puede decir que haya cumplido totalmente su función. No ha «salvado» al hombre más que en parte de su situación individual, permitiéndole, por ejemplo, integrar una crisis de profundidad y devolviéndole el equilibrio psíquico amenazado provisionalmente, pero no le ha elevado aún a la espiritualidad, no ha logrado revelarle una de las estructuras de lo real. (Eliade, 1981, p.129).

La postura/im-postura de Maturana y Varela (2003) los amarra en la individualidad, pero no los ha elevado a lo sagrado; los mantiene atrapado en lo profano, en lo violatorio de la ciencia. Pero además, desde los cánones epistemológicos ellos se mueven en una pseudo-ciencia; no son consciente que son y no son; que pueden llegar a ser una bisagra, *un entre*; pero están entrampados por la Academia y su visión científicista y reduccionista del mundo. Para ellos, la vida solamente es pensada y leída desde lo biológico.

Se olvidan de otras *grafías*, desprecian los pliegues y re-pliegues del conocimiento humano. Se olvidan en última instancia de aquello que le enseñaron los pescadores de la costa colombiana al sociólogo Fals Borda y que luego poéticamente convirtió en un cuento, propio de las mil y una noches Eduardo Galeano, la palabra que empalabra un mundanal: sentipensante

“hombre⁶⁰ sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad” (Fals Borda, 2009, p.10).

Por lo tanto, los caminos andados-andares nos colocan ante la matriz dadora de otras lecturas, no exclusivamente desde lo ego-céntrico; desde lo Logocéntrico, desde lo eurocéntrico, desde lo falocéntrico, desde lo antropocéntrico; sino desde el mundanal ese... que llamamos MUNDO (con todo lo que sus pliegues y repliegues implican y explican). Una desconstrucción que no nos permita olvidar que es ante todo una práctica política; y en ese sentido, lo que no se nos está permitido es ni neutralizar ni omitir esta *epojé* de subversión. Pero estar consciente que con el tiempo (*cronos, kairós, scholé, aión*) esta nueva jerarquía es inestable, está en movimiento, y entrará de nuevo el libre juego de los opuestos binarios; entonces, quizá, sólo entonces, en ese otro espacio-tiempo que es pasado, que es futuro pero que no es presente, podremos tener en cuenta que ambas lecturas, como muchas otras posibilidades son posibles. Son algo parecido a la cara-copa de la figura de la *Gestalt*.

⁶⁰ Y agrego mujer



En este camino andado entre andares de mundo de vidas, que nos llevó por pliegues, re-pliegues y des-pliegues entre lo que ha centralizado el poder hegemónico logocéntrico y lo que ha marginado a través de la negación del otro/a (invisibilizándolo/a), del silencio (no en el sentido positivo que le devela Zambrano⁶¹), del apalabrar pero no permitir empalabrar, no permite la sororidad y la alter-idad; podemos caminar hacia un horizonte de posibilidades: Y son todos estos componentes desarrollados en los capítulos uno, dos y tres, los que permitirían formar, de-formar, con-formar y trans-formar-nos en nuestra *praxis* pedagógica, en la medida en que alter-amo-s a nuestros/as estudiantes y ellos nos alteran en una re-flexión que nos devela una posible

⁶¹ Para María Zambrano el silencio puede tener doble interpretación, tanto desde un aspecto negativo (que es al que quiero referenciar acá; aquel que niega toda posibilidad de escuchar al otro/a), como desde una segunda interpretación de carácter positiva, donde por el contrario el silencio es necesario para que se dé tanto la comunicación entre... como el espacio para el conocimiento: “Ya que es por un específico silencio que llevan consigo las palabras surgidas del saber que no acaba de serlo, del saber que busca a otra mente, a otra presencia, del saber que se busca a sí mismo en comunidad - “la ciencia que buscamos”- , según Aristóteles nombraba a lo que después llamaron metafísica -es el que ofrece el diálogo, el que ya es diálogo en sí mismo, aunque por el momento nadie entre en él, dentro de él”. (Zambrano , 2007, p. 139)

lectura del mundo del vida-mundanal-mundanidad donde las *geo* y *grafías* nos permiten en-caminar-nos hacia el *Ordo Amoris*. Porque como señaló Scheler (2010), solo el que posea el *Ordo Amoris* poseerá al hombre⁶². El *Ordo Amoris* es lo que nos permitirá en nuestra condición humana, en nuestra acción política que nos acontece tanto en nuestra práctica escolar como en nuestra *praxis* pedagógica (formativa-en el mundo-para el mundo-con el mundo y entre el mundo) en última instancia acceder a lo más profundamente espiritual del ser humano, que en el caso de nuestro autor hace referencia a la jerarquía de los valores. Pero que en nuestro caminar por otredades de pensares y sentires, es lo que Fals Borda (2009) tomando los saberes de nuestros indígenas de la costa colombiana llamó sentipensante y que desde la desconstrucción y la fenomenología materialista de la existencia histórica de Marcuse (2011) acompaña la actitud-aptitud ante nuestro con-vivir de la hospitalidad.

La tesis de la sociedad del Consumo, de la Información y del Conocimiento, hijas todas del modelo exacerbado del modo neoliberal, quiso “vender-nos” la idea hegemónica y Logocéntrica mediante el uso de imágenes y palabras, que solamente al amor y al conocimiento se llegaban mediante la propiedad privada: a) matrimonio –en su sentido contractual, del cónyuge, del que coloca el yugo en el cuello de la esposa para “regular” su conducta-, b) desde la propiedad privada de la tierra –ella me pertenece, por ello hago en ella lo que

⁶² Y a la mujer, agrego de mi parte.

me plazca, aunque signifique talarla, quemarla y dejarla infértil. O construir murallas de cementos inmensas llamadas “viviendas” donde nadie se comunica con nadie, aunque son “vecinos”, pero lo único que sucede es que se ven, pero no se miran, se oyen pero no se escuchan, viven pero no con-viven y los “espacios verdes” se reservan a macetas-, c) educación –como escolaridad, y se nos hace creer que si es en un colegio privado (por ende, pago) la educación es mejor. La mercantilización de la educación, - d) salud –cuidar la salud es cuidar la vida, pero esta se logra mediante dos cosas fundamentalmente 1) la buena comida, ahora en manos de grandes transnacionales, que pueden crear con su “propiedad” “alimentos” transgénicos, o inyectarle hormonas a los animales de consumo humano para aumentar así su producción, o peor aún; hacer una guerra para que el alimento no llegue al plato de la población que la necesita. También se ha privatizado al agua potable. Recurso sin el cual, no podemos vivir. 2) El otro aspecto es el cuidado médico, que se ha reducido a un problema de cuánto cubre nuestro seguro y de eso dependerá de cuánto cubre la posibilidad de estar vivos o no. Si dependes del hospital, poca posibilidades tendrás de una vejez sana. Sin contar el gran negocio de la Industria farmacéutica. En fin, estoy hablando de tres grandes valores para Vivir y todo se nos ha presentado bajo la lógica maquiavélica del mercado. Pero la desconstrucción nos da la posibilidad política de accionar mi *praxis* y las de ustedes hacia otras miradas, de comprender que sí, que el amor y el conocimiento son valores; pero no para venderse en un mercado. Por el

contrario amor y conocimiento: a) el amor no se reduce a entre parejas; y de ser así, no es necesariamente un yugo. Es más, hay que combatir contra esta concepción b) la educación no es mera escolaridad, y la mejor formación que tiene el ser humano es no permitirse ser rebajado a mera mercancía y a entrar en el juego de la alienación. La educación se encuentra circunscrita meramente a los centros educativos, es la Vida. Todos/as podemos ser educadores/as así como todos somos educados/as. Y de esto ya era consciente Paulo Freire. c) la salud se obtiene mediante otras formas de obtener el alimento y el agua. La medicina no solamente es la que se paga en grandes clínicas, también están otros saberes que nos ayudan a prevenir la enfermedad. Y esto es conocimiento y re-conocimiento de Otros y de mundanidades. Estos tres aspectos son fundamentales en los valores (axiología) del constructo social y de la persona. Por eso, para Scheler (2010) y esta tesis considera un camino posible hacia donde navega esta egonáutica, sin el *Ordo Amoris* no puede existir la vinculación entre el amor y el conocimiento. El ser humano no se puede conocer como lo expuso Scheler sin reconocer su jerarquía de valores, que a su vez vienen dadas y permeadas por el amor que les tiene porque las conoce y porque están inscritas en su mundo circundante (*Umwelt*).

En este andar de andares que me/nos ha permitido caminar hacia una posibilidad que lleva imbricada a su vez una bifurcación (en el sentido de *geo* y *grafía* en este caso) de posibilidades que involucra un conocer-nos en el

encuentro y re-encuentro con el otro/a; que como he venido explicitando a lo largo de esta tesis es mundanidad y mundanal a la vez, donde lo espiritual es elemento con-formante de mi condición humana y que no se execra de mi accionar político ante el mundo; porque la sierpe de la vida se irradia en nuestra hacer-nos con el otro/a porque es rizoma y donde la concepción sagrada del árbol de la vida más allá del mito, más allá de la metáfora es el fenómeno sagrado de recordar-nos nuestra condición de mortales que se manifiesta en la salvia derramada en cada momento de nuestro andar; va en conjunción vida-muerte; amor-conocimiento; no como un juego de binarios sino de complementarios que se fusionan en barreras invisibles y que dan sus frutos en un conocimiento que ante todo nos acontece y por ende, es memoria. Memoria de saber-nos mundanos y de nuestra finitud. Pero que la cosmovisión del árbol seguirá siendo el referente (no como centro en el sentido hegemónico) sino como diseminación de las ideas y concepciones de mundo de nuestras subjetividades tan versátiles y plurales como los rasgos distintivos de cada hoja y de cada fruto en un árbol⁶³; así como los rasgos de los aros que circunda

⁶³ «El acceso al “centro” equivale a una consagración, a una iniciación; a una existencia ayer profana e ilusoria, sucede ahora una nueva existencia real, duradera y eficaz.

Si mediante el acto de la Creación se cumple el paso de lo no manifestado a lo manifestado o, hablando en términos cosmológicos, del Caos al Cosmos; si la Creación, en toda la extensión de su objeto, se efectuó a partir de un “centro”; si, en consecuencia, todas las variedades del ser, de lo inanimado a lo viviente, sólo pueden alcanzar la existencia en un área sagrada por excelencia, entonces se aclaran maravillosamente para nosotros el simbolismo de las ciudades sagradas (“centros del mundo”), las teorías geománticas

(circunvalante en nuestra condición humana) al tranco marcando el tiempo de vida (que pasa en nuestro caso por sus tres acepciones: *chrónos*, *kairós* y *aión*). Los/as marginados/as marginados al margen de lo que el Logocentrismo definió como Ser, han logrado acceder al “centro”; no para entronarse y transformarse en hegemonía; sino para comprender-nos. En este andar que sigue siendo, porque es una tesis-vida, es un hacia... *entre*... un horizonte que se vislumbra entre utopías, sueños y esperanza, la lección con la que quiero ir hacia la conclusión en el sentido de lo constitutivo de esta palabra; y por ende, lo que disemina: a) *Kom*, prefijo de origen indoeuropeo que significa junto, cerca de; los griegos en el tránsito de la tra-ducción lo nombraron como *koinos* lo que es común. b) Contiene al verbo (por ende es con-lleva a una acción; que de por sí es su sufijo) latino *claudere* que tiene en sí a la raíz latina *kleu* que es el gancho o la clavija y el *clavis* que es la llave. c) y el sufijo *sión* que es una acción y un efecto. Es decir, recursividad. En tra-ducción de esta tesis, la lección es lo que pongo en común a partir de mi Maestra de camino y andares María Zambrano que me permitió colgarme en sus lecturas e interpretaciones del mundo de vida, a partir de sus textos que fueron pre-textos para comprender nuestro con-texto en una modernidad líquida (Bauman, 2004) otorgándome la llave que me permitió acceder por un Claro del Bosque⁶⁴

que presiden la fundación de las ciudades, las concepciones que justifican los ritos de su construcción» (Eliade, 2001, p.15-16).

⁶⁴ “Y así se corre por los claros del bosque análogamente a como se discurre por las aulas, de aula en aula, con avivada atención que por instantes decae –cierto es– y aun desfallece, abriéndose así un claro

pedagógico donde el andar me obligaba a accionar mi *praxis*: pedagogizar (acción) con un efecto que ha marcado (señal, guía) mi camino: la egonáutica. Cuyos efectos se irradian en el amor y el conocimiento. Así que concluyo este capítulo con lo que me ha acompañado a lo largo de este trabajo, las citas; no por exceso ni por falacia de autoridad; sino porque son como dijo Pizarnik (2003) “me convierto en el receptáculo de su alma” (p. 480). Son mis acompañantes en estos andares mundanales; son a quienes les debo mi formación, con-formación, de-formación, trans-formación. A ellos/as les debo quien soy, en este instante efímero pero real y concreto de mi existencia. Son las marcas que me han dejado tatuada en mi concepción de mundo y se convierten en las pupilas y el tamiz por donde me creo y re-creo el mundo. Es por ello, que termino con una cita⁶⁵; es decir, una invitación...

Ellos, los inmortales, viven el ser; el hombre ha de descubrirlo, y para llegar a albergarse en él, a vivirlo, ha de recorrer el largo camino que va desde el apeiron de Anaximandro, cuyas características nos ha parecido mostrar en estas páginas, hasta la vida contemplativa, en Aristóteles y según Plotino, pasando por las ideas de Platón, por el amor y por la muerte, por el conocimiento total. Porque lo que al fin se nos aparece claro es que de lo que los dioses estaban privados no era del ser, sino del

en la continuidad del pensamiento que se escucha: la palabra perdida que nunca volverá, el sentido de un pensamiento que partió. Y queda también en suspenso la palabra, el discurso que cesa cuando más se esperaba, cuando se estaba al borde de su total comprensión. Y no es posible ir hacia atrás. Discontinuidad irremediable del saber de oído, imagen fiel del vivir mismo, del propio pensamiento, de la discontinua atención, de lo inconcluso de todo sentir y apercebirse, y aun más de toda acción.” (Zambrano, 1977, p.10)

⁶⁵ No una referencia bibliográfica como dice A.P.A. Es una cita, una invitación que me da/nos da la Vida expresada en la narración de María Zambrano para seguir teniendo pre-textos para pensar-nos; posibilidades para el encuentro y re-encuentro; un con-texto para la *Bildung*.

conocer, de la pasión del conocimiento. Y así nada tiene de extraño que Ortega y Gasset, al fin educado en el pensamiento que une y hace depender el ser del conocer, haya concluido que los dioses estaban privados del ser, que no eran. No se le hizo visible el supuesto del que partía; de habersele hecho habría concluido que no eran porque no conocían; porque solamente veían, sin conocer, desde allí, desde donde oran. (Zambrano, 2012, pp. 339-340).

CONCLUSIÓN

COMPRENDIENDO-NOS COMO SERES PATÉTICOS.



“Como Epimeteo, aprendemos «después de»: después de haber padecido, después de haber visto, después de haber leído todo el relato. Comprendemos no antes, sino después que el relato, la narración (*mythos*), se ha establecido. Es por la narración, y la experiencia que en ella hacemos, que aprendemos y entendemos como sujetos de la pasión.”

Bárcena, F. (2004). *La prosa del dolor. El aprendizaje de un instante preciso y violento de soledad*. p. 62

PRE-AMBULO

He dejado para este espacio mi regalo para usted lector/a; que necesariamente al igual que lo he hecho yo al discurrir de mi narrativa he asumido un juicio. No un juicio de experta como lo señaló la tercera generación de la evaluación (Guba y Lincoln, 1989); es una vida que se examina y a partir de su examen, realiza una re-flexión en torno a su *praxis* pedagógica para buscar así posibilidades a lo que me pre-ocupaba y que ahora me ocupa: la condición humana y la formación de formadores para una realidad histórica-social conflictiva, donde la política no se reduzca a un partido político, y donde el Otro/a si no es como yo, entonces sea invisibilizado o hasta anulado. Ha sido

patético, porque justamente es una narración de vidas (no exclusivamente circunscrita a la mía sino las que me acompañaron en diferentes *grafías*) que implica un andar entre andares. Es ir haciendo camino al andar como dijo Machado. Y hablo de un regalo, porque justamente el obsequio siempre es juzgado por el que lo recibe. Le regalo mis compañeros/as de viaje en este navegar turbulento y laberintoso de mi relato. Que siempre fue más bien un co-relato; porque aún cuando es una re-flexión que se dio en la soledad; no lo hice sola. Al igual que en el relato de Galeano (2008) sobre “el arte de dibujarte”, realicé con trazos que no eran meramente míos sino con nos-otros: libros, canciones, películas, imágenes, cartas, diarios de clase... Un re-corrido de mi vida: no simplemente como profesora, ni como investigadora, ni como estudiante. Para no olvidar, para recordar a los vivos y a los muertos. Para aprender de memoria lo que quedó fijado en una *grafía*; pero también para aprender de memoria por las sororidades de la historia.

Es un relato de memorias y no para memorizar (caletre). Es el relato que quise dejar marcado como amante... la *amateur* que aún sigue formándose, deformándose, con-formándose y trans-formándose en este mundo de vida. Por eso lector/a; desde la razón Logocéntrica usted podrá juzgarme por un exceso de citas... Permítame darle ahora mis *clavis* (mis llaves) con que llevé a cabo mi acción.

Ellos/as fueron los que me permitieron este andar, que ha dejado huella en el camino. Fue un concierto de voces que realicé en este trabajo cuyos cantares eran en su mayoría una desiderata. Por eso, aunque las Normas A.P.A. me digan que debo colocarlos al final como referencias; son en realidad citas... invitaciones. Lo que significa que el que las tiene en sus manos, decide si asistirá o no al encuentro con el Otro/a; pero la invitación implica que hay alguien que aún sin conocer-nos corpóreamente pensó en nosotros/as como posibilidad. Fuimos sus esperanzas, sus utopías de no dejar morir sus sueños.

También es una cita para el re-encuentro con la educación (en su sentido amplio); es re-encontrar-nos con la *Bildung* de manera consciente, presente en cuerpo-alma-espíritu. Este tránsito de tra-ducciones ha sido un viaje que buscaba y sigue buscando, porque no termina acá, comprender. Comprender quién era yo y mi relación con el mundo. Esa necesidad de orden ontológica me develó en un acontecimiento de orden ético y político: me conseguí en el desconocimiento. Era ante todo los Otros/as. Eso implicó una transformación en mi *praxis*, en mi accionar mundano “Cambiar. Desconocerse es más importante que conocerse” (Lozano, 2014, p. 6). Gracias al des-conocimiento de mí, y a la búsqueda de esa egonáutica como lo explicitaba el Oráculo de Delfos me reconocí y me sigo re-conociendo con el Otro/a y no desde él.

Por eso, el caminar me ayudó con los Otros/as que están en el concierto de voces de este trabajo a desconstruir lo que el Logocentrismo había querido

ocultar. Me develé marginal y en esa condición humana, me propuse acceder al centro que no es para mí poder; es empoderar. Me develé que una pedagogía que centre su atención ya sea en los/as estudiantes o en el profesor/a es una pedagogía que excluye, que ignora, que invisibiliza siempre a Otro/a. Que una pedagogía que masifica pierde el contacto con la subjetividad.

En este andar entre fantasmas, miedos, alegrías y un sinfín de sentires me recordé de la frase dicha por el protagonista en *Tren nocturno a Lisboa* (Reichenbach y August, 2013) “Pero para viajar hacia nosotros mismos debemos confrontar a nuestra propia soledad”. Y fue en la re-flexión en soledad que me he entendido como sentipensante; que me re-conozco como mujer venezolana, latinoamericana y caribeña, manchada (maculada, hay manchas maravillosas, como las de las mariposas en sus alas) por Europa con su pensamiento e historicidad. Y en este re-conocerme me vi re-flejada más allá del tiempo *chrónos* en el *airón* de aquellos/as que pasaron por la II Guerra Mundial, por la Guerra Civil Española. Recordé en nuestra latitudes a nuestros caídos y desaparecidos, que en su mayoría fueron relatos en otras *grafías* (poemas, novelas y canciones) y pude entonces decir junto con Violeta Parra: Gracias a la Vida. Porque nuestro con-texto actual venezolano también es de guerra, también hay caídos desde muchos lados; y el asunto se encuentra no sólo en un modelo económico-social.

Es un problema de des-conocimiento del otro/a y de la falta de aceptar el conocerlo/a, es una situación límite como lo expuso muy bien Jaspers (1967) y que como lo señalara en su momento Freire (2005b). Sólo mediante un método que se base en el diálogo puede haber una posibilidad más allá del exterminio. Y es hora de asumir como lo dijo el poeta venezolano José Lira Sosa (1967) por mi cuenta y riesgo, en este caso la acción de pedagogizar. Es por ello, que es una tesis que se construyó bajo lo que Marcuse (2011) denominó como fenomenología materialista de la existencia histórica. Porque como está en el epitafio de la tumba del poeta y médico portugués que luchó contra la dictadura de Salazar, Amadeu da Almeida Prado (personaje ficticio, pero en un contexto real) “Cuando la dictadura es un hecho la revolución es un deber” (Reichenbach y August, 2013).

AMBULO

Bajo este panorama, se hace necesario que nosotros ante todo como seres humanos, luego como educadores/as y estudiantes, empecemos la tarea de hacer introspección y a conocernos en nuestra esencia, a buscar qué es lo que nos hace humanos, qué nos obliga a respetar al otro/a aunque sea diferente a mí, esta puede ser una de las salidas para esta crisis de con-vivencia. Debido a que el educador/a sólo logrará potenciar el desarrollo profesional y moral en sus estudiantes, en la medida en se sienta involucrado con sus estudiantes, como señala Mélich (1997) en la medida en que se deja afectar. Por ello mis andares

me llevan hacia la necesidad de una pedagogía como la que he venido develando en el transitar de estas tra-ducciones; de estos relatos narrados a través de las diferentes *grafías* y por medio de los diversos rostros que llevan impregnados en sí su *geo*. Un pedagogizar que fundamente el conocimiento de sí y del otro, con el otro, a través del amor (en su amplia dimensión), pues el formador/a no solo debe ser un hacedor de conocimientos, debe ser un ser que sienta, que ame además del conocimiento, su profesión del cual es profeta (Derrida, 2002), “es tener cualidades de maestro” (Pereira, 2009, p.108). Los/as maestros/as han guiado este andar; todos los que han hablado por el *logos* de lo cotidiano, como Sócrates han sido guías. Y el guía lleva en sí la potencialidad del maestro/a.

En este ambular si algo se ha hecho explícito es la necesidad de dejar-nos afectar, porque el educador/a, el formador/a debe sentirse alterado/a por su estudiante, por el otro/a que está en co-relación; para que entre ambos puedan trazar otros posibles senderos donde la búsqueda de sí y de los otros se da en un con-vivir. Si el/la estudiante; si el otro/a que forma parte de mi formación me es indiferente, no puede ni ayudarme ni tampoco yo puedo ayudarlo a actualizar sus potencialidades, pues esas potencias le serán ajenas, no las percibe, no las mira. Esto sería justamente contrario a lo que Rancière (2007) nos señaló en el capítulo 1 de esta tesis con el círculo de la potencia.

En este sentido, siguiendo en lo que ya señalara Ortega y Gasset (2009), si algo ayudó a develar la desconstrucción de la concepción del amor tanto en el capítulo dos como en el tres, es que el amor no sería un mero sentimentalismo, no sería un acto ciego, como se le ha tratado de calificar. Muy por el contrario; el formador/a necesita amar en el sentido de Derrida (2001) de asirse, pero además del de Arendt (Bárcena, 2006) como natalidad, porque también lo dijo Claudel con anterioridad en 1952 “No nacemos solos. Nacer es conocer. Todo nacimiento es un conocimiento” (Claudel, 1965, p. 22); esto complementa y se hilvana con lo desarrollado en el capítulo 1 en torno al empalabramiento de la egonáutica, con lo referente al Orden Simbólico y el papel de la Chora en esta con-formación de mundo; el Otro/a está preñado de posibilidades. El educador/a que ama a su estudiante puede actuar éticamente ante el otro/a, donde reducirá su práctica a actualizar al máximo las “competencias” (Tuning, 2000) de su estudiante como lo pretende la razón tecno-instrumental y el Logocentrismo expresado en el campo curricular por medio de las intencionalidades del neoliberalismo empresarial; sino que además le permite a él/ella, en su amor propio, lograr fidelidad a sí mismo/a, a sus congéneres y a las cosas. Le permite una educación donde ya no puede hablarse de extraños, ni de zombis, sino de “el lugar de la relación, del encuentro con el otro” (Contreras D., 2009:9). El amor es así vocación (Ortega y Gasset, 2009), es complicidad del encuentro, de la cita con los Otros/as que nos da la vida. Y en la medida en que amamos, en esa misma medida responderemos más a nuestra

naturaleza, en el sentido de que aprenderemos a escuchar el llamado del alma. Es decir, no se circunscribe este hacia una pedagogía egonáutica a la condición humana, sino a uno de los preceptos del pensamiento moderno, que era la naturaleza humana. Si tenemos esta mirada bisagra, podemos comprender entonces del por qué fue tan recurrente la cita de Freire

... el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito” y “reescrito”. En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el “trato” de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela. (Freire, 2009: 93).

Porque si la pedagogía es una reflexión en torno a la educación; y en mi condición de educadora mi *Dasein* partió de la preocupación (*Sorge*) que Heidegger (1974) ha denominado como una forma de actuación cautelosa y es “estar preocupado” (*Sorge haben*) y de “estar ocupado” (*Sorge tragen*) entonces, tiene sentido-sentires pensar-nos y accionar nuestra mundanidad con el que formamos y nos con-forma desde lo que explicité en el capítulo 3: el *Ordo Amoris*. Porque como señaló el mismo Scheler (2010), y repito la frase textualmente como lo señalé en el capítulo tres: solo el que posea el *Ordo Amoris* poseerá al hombre y a la mujer. Es ir más allá de imponer valores, que no es más que jugarnos en las regiones ideológicas, es comprender cómo y porqué viene marcado el otro/a por ese mundanal de vida y como su rostro devela tras la mirada atenta las *geo* de su andar.

Por eso, para Scheler y para esta tesis, sin el *Ordo Amoris* no puede existir la vinculación entre el amor y el conocimiento. Que es lo que Arendt denominó *Amor Mundi*, que María Zambrano connotó como *Razón Poética* y que Fals Borda acuñó como *Sentipensante*. La *Unwelt* no se deja atrapar, enganchar en un concepto; pero nos da las claves que nos permite el *koinos* en el transitar de la tra-ducción que realizamos al final del capítulo tres en torno al término conclusión.

Uno de los aspectos relevantes de este trabajo fenomenológico materialista de la existencia humana, fue estar en todo momento consciente que este *Ordo Amoris* debe pensarse y re-pensarse desde una modernidad líquida, licuada y desde un fetichismo al que ha sido reducido el ser humano por el modo de producción capitalista y su modelo económico neoliberal, donde la tecnología nos maneja y no a la inversa. Es un *Ordo Amoris* en un mundo, donde aparentemente lo humano ha quedado diluido o referenciado a segundo término. Es por lo tanto, estar constantemente planteándonos y re-planteándonos horizontes de posibilidades donde la esperanza radica en rescatar lo humano, de no diluirnos en el mundo de la cibernética y tratar de rescatar-nos como *homo/femme philia-homo/femme sapiens*, y escapar de la Matrix del *ciber-anthropos* en que nos ha convertido la modernidad líquida en su actual revolución industrial.

DE-AMBULO

De-ambular, sin rumbo fijo; pero con un horizonte: utópico y de esperanzas. Así es esta tesis, un hacia... es y será siempre posibilidad. Es tener conciencia de que vinimos a un mundo que ya era; y que por lo tanto, ya nos encontramos con unas maneras de mirar y comprender la realidad.

También es cierto que en nuestro transitar (la vida) hemos vistos algunos cambios, ciertas trans-formaciones tanto buenas como malas, que nos llevan a re-plantear-nos constantemente nuestra relación con el mundo y con la vida. Pero es en esta indeterminación del futuro, en este rasgo de incertidumbre, de no estar determinado que existe la posibilidad política, ética, formativa (*Bildung*) de trans-formar el mundo. De no con-formar-nos con lo que hay, con lo que está; y saber que “El hombre⁶⁶ es aquello que tiene todavía mucho ante sí” (Bloch, 2007b, p. 240). Por ser justamente en el encuentro con el Otro/a, esto nos vuelve potencialmente seres con un mayor número de interpretaciones de mundo por hacer. De una u otra manera, aunque sigo siendo la misma que mi madre nombró el 10 de agosto de 1976, ya no soy del todo ella; y la que escribe ahora, cuando pase a “defender de mi tesis” será y no será la misma que está escribiendo. Y más que un relativismo, es estar consciente de lo que he venido narrando a lo largo de este trabajo; soy a partir de mi encuentro y re-

⁶⁶ Y la mujer

encuentros con el Otro/a, no soy un ser acabado y determinado; soy una mujer con atributos que además des-conoce muchos de ellos y que se mi irán desplegando en la medida en que mire a otros/as; escuche sus relatos y en esos espacios de vida que están cargados de mundanidad y de mundanal, re-escribamos pedagógicamente el mundo.

Es una tesis que aboga por una educación donde el acontecimiento sea elemento constitutivo de nuestra *Bildung*. Que no sea solamente repetir teorías o una información dada; que no se quede enquistada en un laboratorio haciendo experimentos y viendo hasta qué punto son universales; cuando la vida -de donde nacieron justamente las teorías, la información y la ciencia- pasa ignorada por nuestra mirada.

Una educación que nos acontece, es aquella que pasa por *Chrónos*, pero también por *Kairós* y por *Aión*, que implica siempre que el texto está en contexto y que la unión de ambos es un pre-texto para reflexionar-nos y dialogar-nos; pero también para recordar y no olvidar el testimonio, de aquellos que ya no están pero nos quedó la herencia de no dejarlos morir en el olvido. Que muera su cuerpo pero no su memoria. Y esta sociedad del consumo, que nos consume tiempo, que nos consume la vida; nos quiere con-formar en seres sin memoria. Y así, es constante escuchar y sobre todo en el *argot* de la escolaridad el desprecio a la memoria. Y por el contrario, lo inmediato, lo

preciso, lo rápido, se vuelve en la oferta que venden falsos profetas de “la sociedad de la información y del conocimiento”.

Como esta tesis ha sido una narración de mi *praxis* y de mi vivencia, no puedo dejar de relatar un acontecimiento [porque como dijo Derrida (1999) no se da un acontecimiento si no hay un golpe] que me golpeó y aún al recordarlo, es patético y me coloca en la posición de perseguir otra posibilidad. Estaba en un curso en una de las tantas universidades en que he dado clases, cuando la “facilitadora” nos dijo: “Ya no hay que crear nada, simplemente hay que reciclar el conocimiento. Así que uno se mete en internet, saca, copia y ya.” Ante esta superficialidad de lo que significa la formación y el conocimiento; ante esta in-diferencia ante lo que significa una postura ética y el compromiso de nuestro accionar pedagógico y por ende, político en el mundo de vida, sólo se puede ir con una postura/im-postura que rompa esos hilos que ata al maniquí al sistema del economicismo: entendido como aquello que además de la oferta y demanda, coloca todo lo relevante en lo que nos ahorra tiempo, en que sea útil, en que sea productivo. Y es llevar nuestro accionar pedagógico en torno a visibilizar no solo la diferencia, como lo he venido diciendo a lo largo de este escrito. Es abogar en esta pluralidad, en este empalabramiento por una palabra que aún no había introducido, pero que le llegó la hora de apoderarse del discurso: *deferencia*. Es tomar conciencia de que la causa del otro/a, es ante todo mi causa. Por eso esta pedagogía es un acontecimiento amoroso; porque

aunque al otro/a no lo conozco/a, su dolor es mi dolor, su sufrir es mi sufrir; y por eso me re-conozco en él/ella. No es como dijo San Agustín: Amor con amor se paga. No, es una herencia (Derrida, 2000) que nos hace tener una deuda con el Otro/a; aunque él/ella no tenga ninguna con nosotros/as, porque no implica reciprocidad. Esto, porque las causas del otro/a están cargadas de pasado, de testimonios que ya no están. Y a esos, principalmente con esos, es nuestra deuda.

A lo largo de esta tesis he venido hablando de mi andar, de los andares y del camino; y he citado a Machado en esto. El poeta lo dijo sabiamente: Caminante, son tus huellas/ el camino y nada más. Somos los hijos/as de la herencia del pasado, de la historia que ha sido enseñada desde el *continuum* pero es narrada en *discontinuum*, y aunque con la huella no podemos realizar una conversa; podemos escuchar la lección que nos da, recordarla y por ende, acogerla en nuestra formación y trans-formar esa realidad. Eso sí, sin nunca olvidarla, sin nunca obviarla. Porque la nuestra, sólo fue una interpretación; pero hay que heredarla a las generaciones venideras, porque cada acontecimiento, como lo explicité en el capítulo dos es en singular. Esto es una pedagogía que toma en cuenta entonces lo que señalé en el capítulo tres: la hospitalidad.

Por lo que he venido diciendo, insisto en que hacia una pedagogía egonáutica es una pedagogía que hace, des-hace y re-hace en la narración “El

narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida. Y la torna, a su vez, en experiencia de aquellos que escuchan su historia” (Benjamin, 1998, p. 115). Y ante una sociedad del consumo, de la información, de la voracidad de la tecnología que se ha convertido en la deidad, se está perdiendo la narración, el relatar-nos la experiencia de vida. Y así, vamos enterrando tanto a los muertos como a los “vivos”, es la in-diferencia ante el que “está ahí” pero “no estoy con él”. Es estar in-conectado a la realidad, a la historicidad, al contexto.

Es Ulrich, ese hombre sin atributos del que habla Robert Musil (2012) en su novela. La narración implica no sólo mi subjetividad sino la necesidad del Otro/a; porque la narración siempre es para Otro/a; que la re-elaborará desde su acontecimiento, la re-vivirá desde su ideología e historicidad y la re-interpretará desde su orden simbólico. Eso implica hacer un trabajo político en nuestro accionar pedagógico donde rescatemos la narración como experiencia y acontecimiento, porque “vivimos en una época pobre en experiencia” (Benjamin, 1989, p. 167); porque se nos enseña a reseñar un “hecho” (es decir, a informar); pero pareciera costarnos narrar lo que nos acontece y dar-nos en testimonio (¡Cuidado! No como ejemplo, porque lo importante aquí no es el Yo sino el Otro/a que recibe el testimonio, que recibe la lección) como un espacio de apre(he)ndizaje/Y esa es la razón de los diarios de clase. Al principio, mis estudiantes siempre me preguntan lo mismo: ‘Y esto ¿para qué sirve?, ¿Y

cuántos puntos valen?, ¿Pero, no le veo el fin a esto?, ¡Que ladilla!’. Pero en la medida en que empiezan a narrarse, y al darse cuenta que su narración es escuchada y termina siendo encuentro de miradas para aprender... el diario se va convirtiendo en una necesidad. Necesidad de quienes aún me escriben diarios, y ya no son “oficialmente” mis estudiantes. Son los diarios que luego necesitan más espacio para relatar-se, porque tienen sed de ser visibilizados, de ser empoderados, y se convierten en cartas, en correos que me envían; en post data en las evaluaciones. Todo espacio se hace necesario para el relato.

A la palabra del poeta/poetiza/poésis se le teme porque es peligrosa, es palabra re-veladora de otros mundos posibles. Es palabra crítica. Es palabra que toca las fibras que la ciencia, los experimentos y las teorías siempre se quedan cortos, porque las palabras de su área en específico no alcanzan para nombrar el mundo de vida; porque marginaron la mundanidad y el mundanal “La historia cuenta los hechos, la sociología describe los procesos, la estadística proporciona los números, pero no es sino la literatura la que nos hace palpar todo ello allí donde toman cuerpo y sangre en la existencia de los hombres” (Magris, 2001, p. 25). Es en el espacio de la razón poética, de la narración literaria, donde se muestra las cosas bellas de la vida; pero también las imperfecciones, los dolores, padeceres y sentires. Una vida con el des-pliegue de su prisma. Y en un lugar así, en donde el espacio y el tiempo transgreden lo establecido por el sistema de consumo; es que puede aparecer eso de lo que nos

referenciaba Marx y que señalé en la In-troducción, y que vuelvo a citar como testimonio:

Tendrá lugar el libre desarrollo de las individualidades y, por tanto, no la reducción del tiempo de trabajo necesario para poner plus-trabajo, sino la reducción del tiempo de trabajo necesario de la sociedad a un mínimo, que corresponde entonces á la formación artística, científica, etc., de los individuos a través del tiempo liberado y de los medios creados para todos. (Marx, 2012, p. 168).

En ese lugar libre del desarrollo de las individualidades, que se da entre el recuerdo de los ausentes; la conversa entre los presentes, en el anticipar posibilidades; en ese espacio donde la memoria, la utopía y la esperanza, se fusionan; es allí hacia donde de-ambula una pedagogía egonáutica. Sólo el que padece la vida, comprende que la vida está entre los otros y con los otros; y que el conocimiento de sí es un camino que se da a la inversa, siempre en la mirada y en la escucha atenta del Otro/a y él/ella me re-fleja a mí. Hacia la pedagogía egonáutica si algo me ayudó fue a re-flexionar en torno a mi *praxis* pedagógica, donde el amor, el nacimiento y la muerte son los acontecimientos propios de la condición humana. Y una educación para ser educación (no circunscrita a la escolaridad) no puede aislar estos acontecimientos que nos obligan tanto a pensar, como a re-pensar nuestra estar en el mundo y para qué estamos aquí. Todo esto es posible, si asumimos como filosofía de nuestro accionar pedagógico que:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la

ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo en común (Arendt, 1996, p. 208).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós
- Adler, A. (1999). *Comprender la vida*. Barcelona: Paidós.
- Adler, A. (2000). *El sentido de la vida*. Barcelona: Ahimsa
- Albom, M. (2000). *Martes con mi viejo profesor. Una lección de la vida, de la muerte y del amor*. 2da. ed. México: Océano-Maeva.
- Altable, Ch. (2001). Educación para el amor, educación para la violencia. En: Blanco, N. (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía-AKAL.
- Althusser, Louis (1988). *Aparatos Ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. 4ta. Edic. Madrid: Morata.
- Aristóteles (2000). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Arendt, H. (1996). La Crisis en la Educación. En: Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1997). *Filosofía y política. Heidegger y el existencialismo*. Bilbao: Besatari.
- Arendt, H. (2005). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2006). *Diario Filosófico, 1950-1973*. Barcelona: Herder.
- Arendt, H. (2010). *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra*. Madrid: Trotta.
- Auge, M. (2000). *Los «No Lugares» espacio del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bárcena, F. (2004). La prosa del dolor. El aprendizaje de un instante preciso y violento de soledad. En: Bárcena, F. et al. (2004). *La autoridad del sufrimiento. Silencio de Dios y preguntas del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.

- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2010). *Fragments de un discurso amoroso*. 2 edic. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. 2da. Edic. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2008). *Vida de Consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y educación. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Benjamin, W. (1989). Experiencia y pobreza. En: *Discursos Interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2005). *El Libro de los Pasajes*. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (2009). *La Dialéctica en Suspense. Fragmentos sobre la Historia*. 2ºed. Santiago de Chile: LOM.
- Bernárdez, A. y Álvarez, C. (2014). *Cortázar de la A a la Z. Un álbum biográfico*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Bigott, L. (1978). *El educador neocolonizado: La enseñanza viva*. Caracas: UCV.
- Blanchot, M. (1993). *De Kafka a Kafka*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bloch, E. (2007a). *Principio Esperanza*. Tomo III. Madrid: Trotta
- Bloch, E. (2007b). *Principio Esperanza*. Tomo I. Madrid: Trotta
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2da. Edic. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blumenberg, H. (2013). *Teoría del mundo de la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buscaglia, L. (1985). *El amor. La experiencia más importante en la vida*. Colombia: Diana.
- Cabrera, J. (2008). *Cine: 100 años de filosofía Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.
- Cappelletti, A. J. (1992) *Positivismo y evolucionismo en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores.

- Cioran, E.M. (2002). *Ese maldito yo*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Claudel, P. (1965). *El zapato de raso*. Madrid: Magerit.
- Contreras, J. (2009). Prólogo. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens Ediciones.
- Cornu, L. (2011). Moverse en las preguntas. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2011). *Educación: figuras y efecto del amor*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Cortázar, J. (2013). *Rayuela*. Edición conmemorativa. Buenos Aires: Alfaguara.
- Cruz Cruz, J. (1999). *El éxtasis de la intimidad: Ontología del amor humano en Tomás de Aquino*. Madrid: Rialp.
- Cortázar, J. (1996). *Alguien que anda por ahí*. Madrid: Alfaguara.
- De Campos, H. (2000). *De la Razón Antropofágica y otros ensayos*. México: Siglo XXI.
- Deleuze, Gilles y Guattari, F. (1977). *Rizoma*. Documento en PDF. Recuperado en: <http://www.fen-om.com/spanishtheory/theory104.pdf>
- Delors, J. (1996) (comp.). *La educación encierra un tesoro*. Documento en PDF. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Derrida, J (1978). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la filosofía*. 2da. Ed. Madrid: Cátedra.
- Derrida, J. (1997a). *El tiempo de una tesis. Desconstrucción e implicaciones conceptuales*. 2da. Ed. Barcelona: Proyecto A ediciones.
- Derrida, J. (1997b). *La diseminación*. 7ma. Ed. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la Amistad seguido de El oído de Heidegger*. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (1999). *No escribo sin luz artificial*. Madrid: Cuatro ediciones.
- Derrida, J. (2000). *De la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta.
- Derrida, J. (2005). *Sobre aprender a vivir por fin. Última entrevista a Jacques Derrida*.
Recuperado de:

<https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20ultima%20entrevista%20con%20Jacques%20Derrida.pdf>

Derrida, J., Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.

Derrida, J., Habermas, J. y Borradori, G. (2003). *La filosofía en una época de terror. Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida*. Madrid: Taurus.

De Unamuno, M. (1902). *Amor y Pedagogía*. Barcelona: Imprenta de Henrich Ca-edit.

Dilthey, W. (1975). La Juventud de Hegel. En: Dilthey, W. (1975). *Vida y Poesía*. México: Fondo de Cultura económica.

Dilthey, W. (1922). *Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*. Recuperado de: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/51141467.html

Drucker, P. (2004). *La Sociedad Postcapitalista*. 5ta. Ed. Barcelona: Norma.

Durkheim, É. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.

Dussel, E. (1993). *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación. Con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz: Plural Editores.

Eliade, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*. 4ta. ed. Guadarrama: Punto Omega.

Eliade, M. (2001). *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*. Buenos Aires: Emecé.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.

Freire, P. (2005a). *Pedagogía de la Esperanza*. 6ta. edic. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005b). *La educación como práctica para la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 2da. Ed., Buenos Aires, Siglo XXI.

Freud, S. (2012). *El Yo y el Ello y otros escritos de meta psicología*. Madrid: Alianza editorial.

- Galeano, E. (2008). *Espejos. Una historia casi universal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2010a). *Memoria del Fuego. 1. Los nacimientos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2010b). *Ser como ellos y otros artículos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García M., G. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá: Editorial Norma.
- Gramsci, A. (2003). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gómez, G. (2007). Presentación. En: Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga: Editorial Ágora.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourt generationt evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hamburguer, Á. (2006). *América Latina: entre la modernidad líquida y la sociedad licuada*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades SAS.
- Hartmann, E. (1922). *Phänomenologie des sittichen Bewusstseins*. Berlin: Wegweiser.
- Hegel, G. W. F. (1984). *Escritos de Juventud*. 2da. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1974). *Ser y Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hesíodo (s.f.) *Teogonía u Origen de los dioses*. Recuperado de: http://campus.usal.es/~licesio/L_M_V/Hesiodo_Teogonia.pdf
- Husserl, E. (1962). *Lógica formal y lógica trascendental*. México: UNAM.
- Husserl, E. (2009). *Meditaciones cartesianas*. 3era. Ed. Madrid: Técnos.
- Ingenieros, J. (1997). *Tratado del amor: La metafísica del amor. Teoría genética del amor. Eliminación social del amor. Psicología del amor*. Buenos Aires: Losada.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia*. 15ta. reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundo.

- Luhmann, N. (1985). *El amor como pasión*. Barcelona: Península.
- Luzuriaga, L. (1968). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.
- Jaspers, K. (1961). *La idea de la Universidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Jaspers, K. (1964). *Autobiografía filosófica*. Buenos Aires: Sur.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Gredos.
- Jaspers, K. (1996). *La Filosofía*. 13era. reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jung, C. G. (1982). *Símbolos de Transformación*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C.G. (2002). *Los arquetipos y los inconscientes colectivos*. Vol. 9. Madrid: Trotta.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in Poetic Language*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid: Fundamentos.
- Kohan, W. (2008). Notas filosóficas sobre la (educación de la) infancia en tiempos de globalización. En: Bernal, M. y Lobosco, M. (comps.) (2008). *Filosofía, educación y sociedad global*. París: UNESCO-Ediciones del Signo.
- Kohan, W. (2015). *Viajar para vivir: Ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Caracas: Ediciones Novedades Educativas- Comisión de Estudios de Postgrado Universidad Central de Venezuela.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens Ediciones.
- Le Breton, D. (1997). *Du silence. Essay*. Paris: Métailié.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Visor.
- Lévinas, E. (2001). *Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929. Agosto 15, 2009.

Lispector, C. (2007). *Para no olvidar. Crónicas y otros textos*. Madrid: Siruela.

Lira Sosa, J. (1967). *Por mi cuenta y riesgo*. Porlamar: Tipografía Avance.

Lozano, B (2014). *Cuaderno Ideal*. México: Alfaguara.

Machado, A. (1940). *Obras*. México: Séneca.

Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.

Marcuse, H. (1983). *Eros y civilización*. Madrid: Sarpe.

Marcuse, H. (2011). *Entre hermenéutica y teoría crítica*. Artículo 1929-1931. Barcelona: Editorial Herder.

Marx, K. (2012). *Escritos sobre materialismo histórico*. Madrid: Alianza Editorial.

Maturana, H. y Valera, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Ludem.

Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (1997). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. 5ta. edic. Santiago de Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.

Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Mèlich, J.C. (2011) Introducción al pensamiento de Lluís Duch: el trabajo del símbolo. En: Mèlich, J. C., Moreta, I. y Veg, A. (eds) (2011). *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch*. Barcelona: Fragment Editorial Fragmentos 7.

Medina, J. (2006). *El malestar en la Pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires: Noveduc.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta.

Mondolfo, R. (1959). *El pensamiento Antiguo*. Tomo I. Buenos Aires: Losada.

Moreno, A. (2008). *El Aro y la Trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: CONVIVIUM PRESS.

Muraro, L. (1994). *El Orden Simbólico de la Madre*. Madrid: Horas y Horas.

- Musil, R. (2012). *El hombre sin atributos*. Vol. 1. Barcelona: Seix-Barral.
- Nietzsche, F. (1951). Sobre el provenir de nuestros establecimientos de enseñanza. En: *Obras Completas*. Vol. 1. Buenos Aires: Aguilar.
- Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.) (2012). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para los Bicentenarios*. Documento en PDF. Recuperado en: <http://www.oei.es/metas2012/todo.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (2009). *Estudios sobre el amor*. 10ma. Ed. Madrid: Edaf.
- Pereira, C. (2016a). El eros pedagógico desde Antonio Machado. Comprender-nos en la Modernidad Líquida. En: Valera-Villegas, G. y Madriz, G. (edit.) (2016). *Filosofías de la violencia y los sentimientos. Ensayos y argumentos*. Caracas: Ediciones del Solar-Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias/Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Pereira, C. (2017). Me re-encuentro. Una filosofía-pedagogía para una ¿posible? alteridad. En: Valera-Villegas, G. (comp.) (2017). *Filosofía del arte, el amor y la pedagogía*. Caracas: UCV-FHE-CIES.
- Pereira, G (1993). *Escrito de salvaje*. Caracas: Fondo editorial Fundarte.
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al Otro dentro de sí. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens Ediciones.
- Pizarnik, A. (2003). *Diarios*. Barcelona: Lumen.
- Phillips, Ch. (2007). *Sócrates enamorado. Filosofía para un corazón apasionado*. Madrid: Taurus.
- Platón (1988). *Diálogos: Fedón: Banquete; Fedro*. Volumen III. Nº 27. Madrid: Gredos.
- Platón (1996). *Lysis*. 13 ed. México: Porrúa.
- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ricoeur, P. (2001). *Metáfora Viva*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración*. México: Siglo XXI editores
- Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Romero, J. (2005). *Hacia una hermenéutica dialéctica*. Madrid: Síntesis.

Saldarriaga, O. (2011). Del amor pedagógico y otros demonios. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2011). *Educación: figuras y efecto del amor*. Paraná: Fundación La Hendija.

Sarlo, B. (2011). *Siete ensayos sobre Walter Benjamin*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sartre, J. P. (s.f.). *El ser y la nada*. Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0B4XVcwnKrfrzZmY1ZDYxYmUtYmM3OC00MjllLWFIYtEtMDc4MWI2M2UzNjMy/edit>

Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Salamanca: Sígueme.

Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Ediciones Palabra.

Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo sapiens ediciones-FLACSO.

Skliar, C. (2011). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Hacia una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Serres, M. (1970). El mensajero. En: Granger, G. et al. (1970). *Estructuralismo y epistemología*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Sloterdijk, P. (2006). *Esferas III. Espumas. Esferología plural*. Madrid: Siruela.

Sloterdijk, P. (2009). *Esferas I. Burbujas. Microesferología*. 3era. Edic. Madrid: Siruela.

Steiner, G. (2011). *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.

Tabucchi, A. (1998). *Sostiene Pereira. Declaración*. Barcelona: Anagrama.

Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. 2da. Edic. Barcelona: Paidós.

Ventocilla, J.; Herrera, H. y Núñez, V. (s. f.). *El espíritu de la Tierra. Plantas y animales en la vida del pueblo kuna*. Barcelona: Icaria-Millerma.

Villacañes, J. L. y Oncina, F. (1997). Introducción. En: Koselleck, R. y Gadamer, H. G. (1997). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

Zambrano, M. (1977). *Claros del bosque*. Barcelona: Seix-Barral.

Zambrano, M. (2002). *Cartas de La Pièce. Correspondencia con Agustín Andreu*. Valencia: UPV.

Zambrano, M. (2003). *Los Bienaventurados*. 2da edic. Madrid: Siruela.

- Zambrano, M. (2004). *La razón en la sombra. Antología crítica*. Madrid: Siruela.
- Zambrano, M. (2006). *Los sueños y el tiempo*. 3era. Edic. Madrid: Siruela.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga: Editorial Ágora.
- Zambrano, M. (2008). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zambrano, M. (2012). *El Hombre y lo Divino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Žižek, S. (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS:

- Asociación de Psicología Americana (A.P.A.) (2017). Manual APA 2017. 6ta. edic. Recuperado en: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>
- Arria, M. (2008). El dibujo y la pintura: conócete a ti mismo. *Revista de Arte y Estética Contemporánea*. N° 13, Año 2008, pp. 79-87
- Bárcena, F. (2000). La educación y el testimonio de los nacidos: A propósito de Hannah Arendt. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XII, N° 26-27, Enero-Agosto 2000, pp. 9-22.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1984). Hacia una teoría del Discurso Pedagógico. *CORE*, Vol. 8, N°3. (Formato PDF).
- Hernández, R. (2005). Pedagogía y Educación: procesos socio históricos. En: AA. VV. (2005). *Introducción a la Pedagogía*. Programa de la Asignatura. Caracas: UCV-Escuela de Educación- EUS.
- Hernández G., P. (2012). Bioquímica del amor. *Revista Ciencia UANL*, año 15, número 57, enero-marzo 2012, pp. 114-120.
- Larrosa, E. (2002). ¿Para qué nos sirven los extranjeros?. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, pp. 67-84
- Macknik, S. L. y Martínez-Conde, S. (2012). Las ilusiones del amor. *Revista Mente-Cerebro*, número 53, año 2012, pp. 81-83.

Magallón, M. (2012). Cultura, tradición y modernidad en Latinoamérica del siglo XXI. En: Dossier de filosofía: destino, futuro y utopía La Colmena 75, julio-septiembre, año 2012, pp. 59-66.

Maureira, F. (2009). Amor y adicción: comparación de las características neurales y conductuales. *Revista Chilena de Neuropsicología*, número 2, volumen 4, año 2009, pp. 84-90.

MPPEUCT (2017). En los Altos Mirandinos impulsan formación docente para fortalecer calidad educativa. Recuperado de: <http://www.mppeuct.gob.ve/actualidad/noticias/impulsan-formacion-docente-para-fortalecer-calidad-educativa>

Muraro, L. (2007). El pensamiento de la experiencia. En: *Revista DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*. N° 33-2007. Pp. 41-46.

Otaíza Morales, M. (2007). Crítica a la fenomenología del Conocimiento de Humberto Maturana. En: *Revista Philosophica* Vol. 32. Semestre II-2007. Pp. 49-62

Paván, C. (2004). El Placer o de la defensa del dolor en Platón y Aristóteles en contra de la smikrología. *Revista Apuntes filosóficos*, N° 24-25, Año 2004.

Pereira, C. (2009). *El profesor universitario: potenciador del desarrollo moral y profesional de sus estudiantes*. Trabajo Especial de Grado. No publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Pereira, C. (2011). Pedagogía del Útero: Del conócete a ti mismo/a a un re-encuentro con la madre. *Revista Estudios Culturales*. Volumen. 4. Número 8. Julio-Diciembre, 2011, pp. 189-201.

Pereira, C. (2015a). *Amor y Conocimiento: Reflexiones pedagógicas desde una mirada histórico-filosófica*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría del escalafón de Asistente. No publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Pereira, C. (2015b). Reflexiones en torno al amor y el conocimiento en la formación humana desde una mirada filosófica-histórica-pedagógica. *IXTLI-Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. Volumen 3 - Número 5 – 2015, pp. 31 – 47.

Pereira, C. (2016b). La Investigación a Examen: Entre el Entender y el Comprender. Reflexiones Pedagógicas-Filosóficas de un aparente dilema Epistemológico. *Revista de Pedagogía*. Volumen 37. N° 101. pp. 241-252.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Revista Anàlisi*, N° 25, Año 2000, pp. 189-207

Rodríguez, F. (2000). El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorreferencial. *Filología y Lingüística*. N° XXVI, Año 2-2000, pp. 9-24

Sabines, J. (s.f.). *Los amorosos*. Recuperado de: <http://www.poemas-del-alma.com/los-amorosos.htm>

Tuning (2000). *Proyecto Tuning*. Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

Villarroel, C. (2011). Pensando en Voz alta... Revista de Pedagogía ¿su por qué y por quién?. *Revista de Pedagogía*. Volumen 32, N° 91, pp. 19-36.

REFERENCIAS AUDIOVISUALES.

Calle 13 (2011). Latinoamérica. En: *Entren los que quieran* [CD-ROM]. Puerto Rico: EMI Music Publishing, Sony/ATV Music Publishing LLC.

Fabulosos Cadillacs (1995). *Mal Bicho*. Recuperado en: <http://www.videos-star.com/watch.php?video=iX-jOnD8wJU>

Godard, J-L (productor) y Godard, J-L (Director) (2014). *Adiós al lenguaje*. [Cinta cinematográfica]. Suiza: Wild Bunch.

Pampliega, S. y Bauer, T. (1994). *Cortázar*. [Cinta cinematográfica]. Buenos Aires: Asociación de cronistas cinematográficos Cóndor de Plata.

Reichenbach, P. (productor) August, B. (director) (2013). *Tren nocturno a Lisboa*. [Cinta cinematográfica]. Alemania-Suiza- Portugal: Surtsey Films

REFERENCIAS DE BANCO DE IMÁGENES.

Araujo, M. (2012). *Bitácoras de fibras textiles*. [Imagen]. Recuperado de: <http://bitacorafibrastextiles.blogspot.com/>

Bedel, T. (2014). *La anatomía humana empieza a ser una extensión de las plantas*. [Imagen]. Recuperado de: <http://ecoosfera.com/2014/03/la-anatomia-humana-empieza-a-ser-una-extension-de-las-plantas-imagenes/>

Farruco, S. (2004). *Desnudo el tuyo, tan hermoso y, para nosotros, necesario*. 2da. Edic. Caracas.

Gevaerd, S. (s.f.). *Thumbnails*. [Imagen]. Recuperado de: <http://cargocollective.com/piscina/Sabrina-Gevaerd>

Gemme (2012). *Luisa Muraro*. [Imagen]. Recuperado de: <http://www.24gemme.it/gemma/luisa-muraro/>

Lemon Duck (s.f.). *Bendita Madre*. [Imagen]. Recuperado de: <https://www.pinterest.com/pin/434315957801525376/>

Mendoza, R. (2017). *Imágenes de la l CIUDAD UNIVERSITARIA DE CARACAS-PATRIMONIO CULTURAL DE LA HUMANIDAD (2000) - Arq. Carlos Raúl Villanueva*. [Imagen]. Recuperado de: <http://www.panoramio.com/photo/877644>

Milinvieros (2013). *Una comida hecha por Clarice Lispector*. [Imagen].
Recuperado de: <https://milinvieros.com/2013/05/22/una-comida-hecha-por-clarice-lispector/>

Pérez P., J. y Merino, M. (2012). *Definición de Gestalt*. [Imagen]. Recuperado de: <http://definicion.de/gestalt/>

Sarah Go (2014). *Los retratos de Sarah Go*. [Imagen]. Recuperado de: <https://www.juxtapoz.com/illustration/sarah-go-s-portraits/>

The Circle (2017). *The Kristeva Circle*. [Fotografía]. Recuperado de: <http://www.kristevacircle.org/photos/julia-kristeva/10265134>

ANEXOS

ANEXO 1: DIARIOS DE CLASE.

El presente anexo está conformado por una breve selección de diarios de clase, actividad que suelo incluir dentro de mi *praxis* pedagógica. Los mismos, no tienen como finalidad demostrar; sino por el contrario mostrar otras miradas, otras texturas que dan unos grafos-otros en el mundo de vida de la Educación. Que no se quedan solamente en la escolaridad; sino que tras-ciende el espacio del aula, para convertirse en testimonio de vida-vivida; de sentimiento vivido (*erlebnis*), en impatía.

Estos diarios son páginas marginadas-marginales. No están centradas en un cuaderno o en una carpeta. Pero salieron de un centro. Son hojas recicladas, pero que se diseminaron en el pliegue de un grafo, que no es el hegemónico; sino el de la intimidad. El que permite no solo lo cognitivo; sino también lo afectivo y lo espiritual.

Declaración Ética: Doy fe que los presentes diarios fueron ofrecidos por mis estudiantes de manera libre y no coercitiva, por ende, estoy autorizada por ellos bajo palabra para la utilización de los mismos. De comprobarse de no ser así, someto la presente tesis de manera responsable al peso que atribuye la Ley a la pena de violación de confiabilidad.

DIARIO N° 1

Diario de Ideas
Londra, Inglaterra
21.2.2015-2016

La Fundación de Vay fue muy interesante, me impresionó el hecho de que dice "por todo" lo que el consenso, lo que condicionamos es no decir tan difícil; hoy estamos que se resalta que lo nuevo, que nosotros, va pasando desde los diferentes estadios más cerca de alcanzar la etapa que sea cierto que sea la "Benedetti" y decía "El amor es la Utopía". ← Benedetti es uno de mis otros amigos aspirantes.

Mes bien, la construcción social del poder se construye como un proceso de interrogación y reconocimiento de la idea y de realidad, por lo que la mejor opción que se puede reformular y transformar nuestra realidad, si vemos que no desde la estructura, sino desde la base del poder, sino desde la base, desde la mayoría, desde la minoría social, pero un sistema organizado desde la desigualdad y la dominación de una poca.

La base considera que si tomara conciencia de su poder, podría lograr una real transformación, no solo en la sociedad, sino en la educación y en el estado.

Quizá hoy solo estoy de buen humor y me da poca ser optimista, pero considero que este nuevo vision de mundo, desde la complejidad, en donde nuestra forma de vida se hacen múltiples y rica en valores humanos.

En la opción del "para todos", en las posibilidades de cumplir con lo que la lucha histórica no han promovido: justicia y Paz.

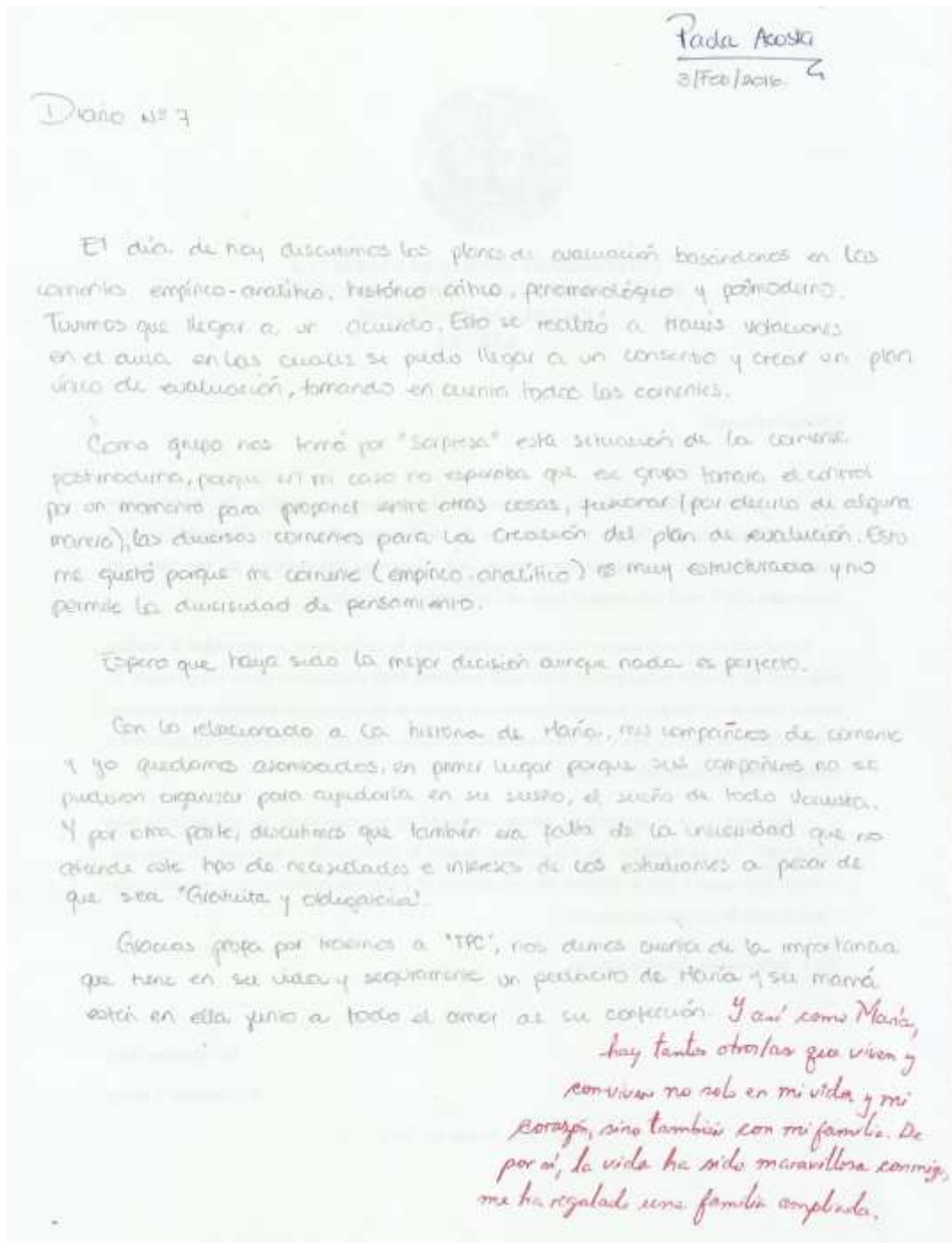
DIARIO N°2

El Bien común, el bienestar, ha sido el motor que ha impulsado al hombre ^{y a la mujer} a vincularse, unirse, y constituir las grandes ciudades, países y culturas que han existido y que hoy existen. Pero ello siempre involucra renuncias (o al menos en la esfera pública) a un poder privado, a un poder personal, aunque un bien general. Te invito a leer a Hannah Arendt.

¿Imaginamos? Imaginemos que en la práctica generalizada el docente siempre ejerciera su profesión sin dictaminar el dualismo docente-discente, y dejara que los estudiantes penetraran y generaran a esta parte de su poder (en mí nos siempre de algo positivo), como se ha hecho hoy, podríamos encaminarnos a crear un escenario educativo en donde, a través de la experiencia y vivencia, el estudiante se autogestione y sea poco a poco consciente de su poder. Sin embargo, esto sería abandonar el "orden" para penetrar en un caos que podría conducir a un nuevo orden, estando aún en el caos. Pero de eso va la vida, de poder establecer un orden (momentáneo o permanente, de acuerdo a la elección) en medio del caos. Por ahí va lo referente a la complejidad.

Enricson Pabon

02/02/16



DIARIO N° 4

Coroas, 03. febrero de 2016
Teorías Pedagógicas Contemporáneas
Profa. Claibel Pereira
Ninfa Pérez

Quería realizar el debate del día de hoy desde la primera clase y poder llegar a una conclusión entre todos desde la cual podamos nutrirnos mutuamente compartiendo nuestras corrientes y nuestras visiones, esto hizo que la clase se llevara a cabo de una manera más democrática e incluso más emotiva.

Me hace muy feliz y me tranquiliza que podamos construir entre todos un plan de Evaluación, porque considero que así sumamos capaces de apropiarnos de las diferentes corrientes y eso nos permitirá generar un verdadero análisis crítico y vivenciado, a partir de allí surgirán diferentes posturas con respecto a ellos... así construiremos un espacio donde todos tengamos realmente voz y voto, donde todos contemos.

Luego de tener la experiencia del día de hoy no queda ahora el interés de trascender lo que vivenciamos hoy a los diferentes espacios educativos, fomentar realmente esto en todos los niveles, aprender a valorarnos desde el inicio de nuestros vidas, esto será lo que genere un verdadero cambio. *Estoy de acuerdo.*

Esta clase me dejó muchas ideas y mucha mezcla de emociones y ahorita no se bien como plasmarlas todas, pero si quería agradecer el espacio que nos ofreció para poder vivenciar esta experiencia que nos enriquece como educadores, porque no es sólo "conocer" sino también profundizar en esto que estamos conociendo y generar algo nuevo gracias a esto. *Y eso también lo podríamos lograr en un espacio humano que llamamos Teia.*

Antes de entrar a la Clase estaba atemorada porque
hubo un comentario que lo nuevo prof de 1 a la
pedagogía era peor que el anterior, mi noche no
era normal, cosa me extraña porque por el trato a distancia
me pareció muy cómoda, amigable y me llenó de ánimos
por la mañana.

luego con su presentación sentí como una confianza que sentí
que la pedagogía tuve a distancia era cierta. (agradable)

De la clase y los temas nombrados me llamó mucho la
atención del cuento ya que lo comprendí que a través de las
experiencias vividas interpretamos nuestra educación.

Aprendí que Educar es para el alma.

También mostró los tipos de ideologías me llamó mucho la
atención para investigar mucho más, se me hace interesante

Cuando habló de los autores que le nombró como sus
amigos Horacio y Pascal. wow es como inspirador.
para seguir averiguando e investigando sobre
ellos.

(Este tiene ocultado el nombre por solicitud del estudiante).

Daniel Moaillo #4236 CI 23.639.586

Diario de clases

"Hasta para llegar al Aula Magna hay que tener estatus."
(Claribel Pereira)

Esta frase me dio en el clavo, porque me recuerda a un concierto al que no pude ir por no tener dinero.

Jugaba con mis muñequitos (los cantantes) y mis metras (el público), pero muchas de ellas no pudieron entrar al "estadio" por falta de dinero, ropa o permiso. Mi mamá tampoco lo olvidó.

También me acordó a una situación incómoda en un reconocido hotel de Caracas, cuando el señor de seguridad me siguió desde el lobby hasta el baño para decirme que si no soy cliente, debo desalojar el lugar, ya que supuestamente el director estaba sentado allí y mandó a decirme. Pensaré que ^{fue} por no andar "bien vestido" y que no fue por mi color de piel.

Esta dinámica de hoy es un espejo de la sociedad o como decía Morin, una versión "hologramática" de la misma: *Muy buena asociación. Es complejidad en su mejor expresión.*

- * Unos encerrados en su visión *expresión*.
- * Unos que no entienden el funcionamiento de las cosas o leyes.
- * Unos disidentes que intentan llamar al orden sin éxito.
- * Unos que sin tener una opinión fuerte, se dejan llevar por la corriente.
- * Unos que no participan porque saben que su poder arrastra masas.
- * Unas posturas confrontadas que intentan negociar para ~~una~~ resolver una problemática colectiva.

PD: Un placer conocer a la Sra/Srta TPC.

ANEXO 2: CARTAS.

Si el narrar-nos es fundamental para esta tesis, no podía solamente mostrar las narraciones hechas por otras geo, también tenía que narrar-me desde mi geo (el espacio áulico) y con sus grafías narrativas (no solo la escritura, sino también su estilo al narrar-se cada uno/a en su acontecimiento-experiencia de formación).

Aquí muestro algunas cartas enviadas por mis estudiantes a mi persona. Cuando ese andar-andares me ha llevado a caminar hacia una pedagogía egonáutica. Y darme cuenta que no es solo palabras para entregar en una tesis doctoral, es en mi *praxis* mi accionar de mundo.

Para aclarar: T.P.C. (Teorías Pedagógicas Contemporáneas) son las iniciales de la asignatura que suelo dictar en 4to año de la modalidad anual en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

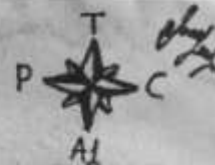
Caracas, 10 de febrero de 2016

Estimada Tepecariana (C.P)

Me he embarcado en un viaje sin regreso, aborde un gran navío que me ha llevado a las aguas de la crítica, la reflexión, el aprendizaje significativo y creo que si seguimos el actual rumbo, llegaremos a las aguas de la madurez pedagógica.

No puedo admitir que tomar esta decisión fue fácil para mí, muchos marineros que se embarcaron en este navío años atrás comentaban que era un viaje tormentoso lleno de aguas turbias, fuertes oleajes y hasta monstruos marinos con nombres soviéticos, alemanes y franceses; pero hoy en día pienso que muchos de estos marineros solo tenían miedo a cambiar sus enfoques paradigmáticos y adentrarse en aguas que muchos de sus capitanes anteriores habrían rechazado por ir en contra de sus principios.

Fue entonces como a pesar de todas esas confusas referencias, decidí embarcarme en el navío "TPC A1" al abordarlo me sentí un poco desencajado al ver que no teníamos capitán, sino más bien usted como nuestra guía nos invitó a que por grupos decidiéramos que rumbo debía tomar el barco en menos de un mes. Algunos pensaban que lo mejor era hacer recorridos a lugares históricos porque en ellos se encontraba el saber crítico, otros por su parte alegaban que lo mejor era zarpar sin un rumbo fijo y así el aprendizaje sería más significativo, otros como mi amigo pensaban que lo mejor era diseñar un mapa detallado y específico para llegar a la meta del conocimiento y por último, otro grupo que quería aliarse con los demás, cosa con lo que yo estaba de acuerdo.



Por último al llegar al final de este primer recorrido a uno de mis miedos imaterializados, encontramos dos masanetruos marinos, el gran Frances Morin y el Eblonés Eizek, dos grandes pesos de las aguas de la filosofía, donde no puedo negar que al encontrarme con ellos sentí el viaje un poco pesado y que las aguas se volvían mas turbias, pero a pesar de ello pude superarlos.

Del primero comprendí que la complejidad de cada barco es totalmente particular, pero que no escapa a la realidad de otros navios que desean cruzar las mismas aguas y llegar al destino del compromiso, sea por una o múltiple vías. Es decir, estamos atados a un sistema el cual no podemos escapar, pero que dentro de él en la multiplicidad de pensamientos se consiguen los mejores resultados y se toman decisiones objetivas, al tener en cuenta que no se puede hacer una ciencia sin consciencia, e igualmente generar consciencia sin ciencia.

y del segundo me costó en gran medida pero pude reconocer que su enfoque va dirigido a hacernos reflexionar sobre los efectos de la ideología en la vida cotidiana como una estructura que bien o para mal sostiene la sociedad. Donde en particular pienso que la ideología no se nos impone, sino que vivimos a través de ella en nuestras relaciones, puesto que si nos autoimpone no caer en ella caemos en el individualismo y el aislamiento; es decir, es una condición humana y genética como lo explica Freud en ser participes en procesos ideológicos, lo importante es como marineros no imponer el poder de nuestro barco a nuestros iguales, sino convivir con ellos aceptando los distintos enfoques de pensamiento.

Siento que aún quedan muchos viajes que zarpar, pero creo que ahora como un equipo en nuestro navio que elegimos por consenso un solo rumbo el viaje espere sea más enriquecedor.

Se despide uno de los tripulantes del "TPC A4" Juan Luis F.

CARTA N° 2

10 de febrero de 2016

Cloribel Pereira
Profa TPC

Estimada profa comenzaré por comentarle que no estaba tan segura de como realizar esta actividad, es totalmente nueva para mí, pero de eso se trata la vida, de aprender, por eso haré mi mayor esfuerzo en lograr expresar y plasmar todos mis pensamientos con respecto a lo que ha sido la asignatura hasta la fecha.

Considero que hay un aspecto muy relevante por resaltar, como bien sabe estoy repitiendo la asignatura y para mí ha representado un encuentro conmigo misma, un proceso de reflexión y entendimiento de varias cosas, una de ellas que el año pasado pude muy poco de mi parte para comprender toda esta "cosa" que representa la asignatura, por no leer todos los sustantivos a utilizar en un discurso que obviamente nunca pude llevar a cabo; y la otra es la utilidad de todo el contenido en la vida diaria porque es increíble todo lo relacionado que se encuentra por ser un análisis de la misma, cosa que en todo un año escolar no había comprendido.

Con respecto a las clases, en primera instancia estoy muy satisfecha y agradecida con el grupo que me tocó, con esto me refiero a todos los compañeros del salón, se nota que son muy buenos y dedicados a sus estudios, las discusiones que se generan en clase son bastante enriquecedoras, puesto que las clases no solo se basan en escucharla a usted, lo que permite la integración de todos los conocimientos y que no solo provengan del "profesor todo".

Parte 1/3

Ahora bien, visto hasta ahora la Unidad I de la asignatura hay varios aspectos que considero de mucha importancia, además de la conexión que existe entre ellos, ahora entiendo lo de "enmarcar la cosa" gracias a sus atones. Cabe resaltar que el orden en el cual voy a mencionarlos no establece jerarquía.

El Carácter histórico de la educación y la pedagogía, así citase a Durkheim "solamente la historia de la enseñanza y la pedagogía permite determinar los fines que la educación debe perseguir en cada instante de su tiempo", este postulado puedo unirlo con lo que es el carácter político de la educación, ya que esta va a responder a los fines que prosiga el estado en determinado momento de la historia y para determinada sociedad, en la búsqueda de obtener para la sociedad el ideal de hombre que le permita lograr su objetivo. Dentro de este tópico incluiré a Skliar cuando nos habla sobre la normalidad - anormalidad y sobre los argumentos, y lo hago ya que dentro de esa misma sociedad se determina que es normal y que no lo es, de acuerdo a toda esa carga histórica e ideológica con la que venimos cargando desde épocas remotas y que muchas veces no se adapta a los intereses de los individuos entonces pasamos a ser normales o anormales, si actuamos como la sociedad dicta o no.

Hablando de sociedad, no puedo dejar de mencionar a la Complejidad, término que muchas veces es confundido con Complicado, y que aunque no son sinónimos, la comprensión resulta bastante complicada (o bueno, al menos para mí lo es). Todos los individuos pertenecemos a una sociedad pero, no por eso perdamos nuestras individualidades, por eso es complejo, somos y la vez no somos. Dicho esto traeré a colación uno de los videos vistos en clase,

Arte 2/3

que por cierto me pareció muy interesante, si mal no recuerdo es un fragmento de la película "El curioso caso de Benjamin Button" donde la bailarina es atropellada porque determinadas personas se refuerzan en sus labores, de no haber sido así el taxi que la atropelló seguía de largo y ella lograba cruzar la calle, este es uno de los ejemplos más notorios de lo antes mencionado, todos somos parte de un Todo sin dejar de ser individuos. Este concepto llevado al fenómeno educativo debería ser aplicado con mayor énfasis, ya que si bien todos los niños están dentro de un mismo salón con otros niños que están "en su mismo nivel de desarrollo" no quiere decir que sus alcances y/o limitaciones deban ser igual al del resto, y aquí la docente tiene una gran tarea, la de respetar y potenciar en cada uno de los niños según sea el caso, claro está, esto solo puede lograrse si la docente está consciente de su papel, tanto en el ámbito educativo como fuera de él.

Con estos incisos sobre la asignatura, puedo ir comprendiendo poco a poco su aplicación en la práctica docente, cosa que para ser sincera el año anterior no lo supe, debo seguir como hasta ahora en el camino para la comprensión de la cosa. Por cierto profe, también es válido que me diga si estoy encaminada, o si por el contrario le escribí barbaridades sobre la cosa.

Hasta una próxima carta

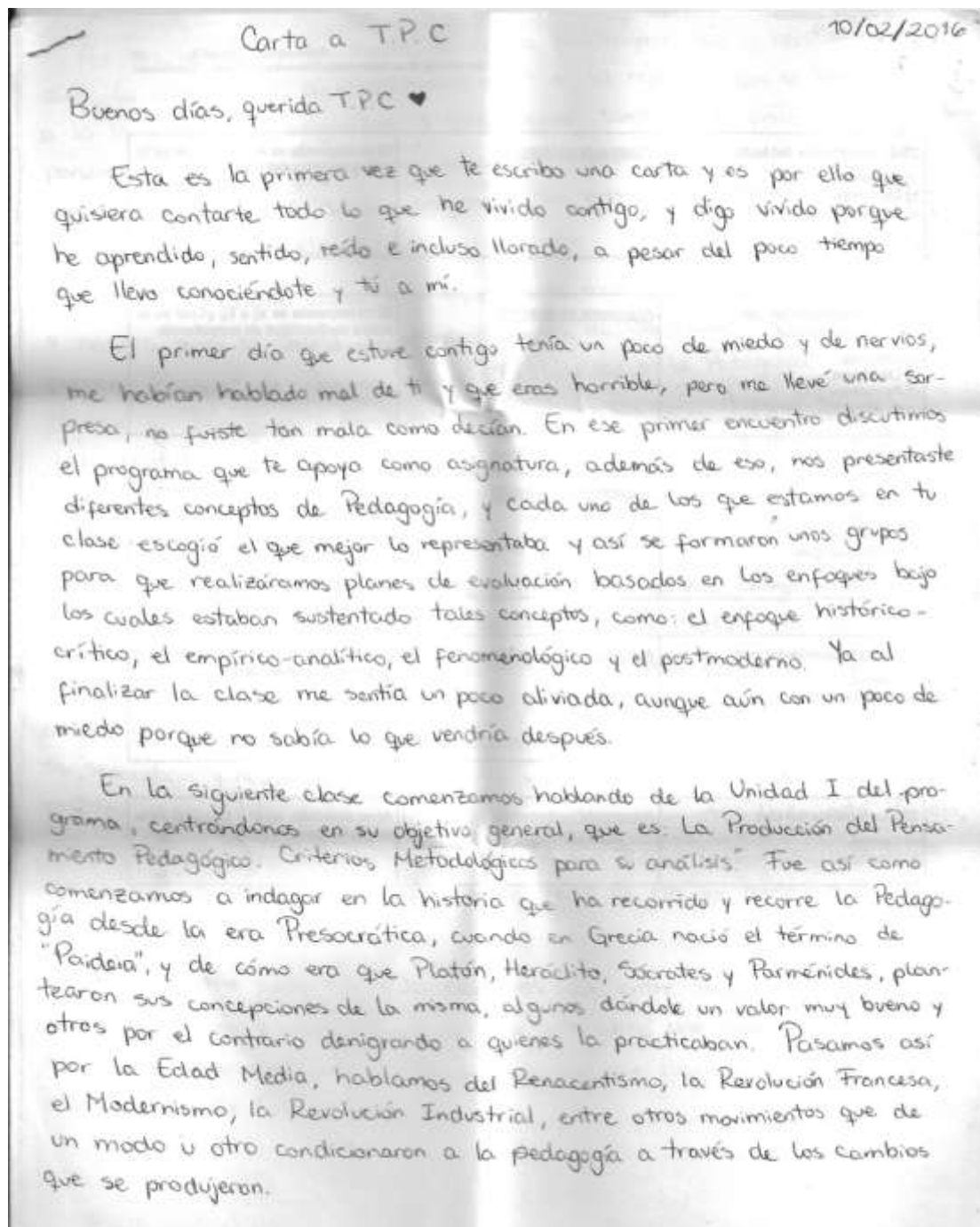
Se despide

Johannydi Herrera

Estudiante TPC 2016

Parte 3/3

CARTA N° 3



Así fue que llegamos hasta la época contemporánea y hasta nuestros días, lo más actual; acercándonos así a la reflexión que se busca crear a lo largo de esta asignatura y entendiendo también un poco aquellos componentes de la pedagogía, como: educación, didáctica, instrucción, formación, entre otros. También se nos asignaron las primeras lecturas y se entregó el primer diario de clases.

En esa siguiente clase mis expectativas eran una mezcla de ansiedad y nervios pues se daría la primera discusión de las lecturas asignadas, que fueron "Paideia" de Jaeger Werner, "El Malestar en la Pedagogía" de Jorge Medina y "Pedagogía y Epistemología" de Iván Bedoya. A pesar de que la idea central de estos textos era la pedagogía, cada uno de ellos lo planteaba de una manera muy distinta, la veían, concebían, hablaban y vivían de formas muy particulares. En el caso de Werner, hacía referencia al modo griego, que ésta formaba parte de su cultura, como arte y como fin máximo para alcanzar la felicidad; para Medina, tal como lo señalaba en el título, un fantasma recorre a la pedagogía, está enferma, él planteaba que existía una dicotomía que separaba a la afectividad, la emotividad, al cuerpo, etc. de los conocimientos, teorías, entre otras, y que se separaban y resaltaba una sobre otra y que más bien se debían crear puentes para darle paso a la multiplicidad; y por otro lado está Bedoya, con una especie de discusión interna en la que no se sabe muy bien si la pedagogía es ciencia o disciplina, y en medio de ello yo terminé más enredada que el propio texto, jajaja.

Lo que me gustó de esta clase es que entre todos nos nutrimos de las opiniones y concepciones del otro y se abrió una especie de diálogo complementario muy ameno. También se nos fue asignado un fragmento de un texto de Carlos Sklar.

Ya para esta siguiente clase me encontraba totalmente entusiasmada de encontrarme contigo y por saber con qué me encontraría esta vez, y la sorpresa fue muy grata pues acompañada del ingenio de la Profa. Claribel nos diste una actividad con plastilina y cuentos basados en la vida de algunos de mis compañeros, abriendo con ello la discusión/diálogo/análisis de la lectura de Sklior anteriormente asignada. Esta lectura me hizo cuestionarme sobre mí misma y en cómo la sociedad, el sistema, la escuela, etc. me han condicionado y a otros, realmente a todos, pues somos parte de y nos relacionamos en ellas, y así hemos sido moldeados para bien o para mal, y así es como hoy somos lo que somos. La asignación en este caso fue continuar con la lectura de Sklior y la de Medina del "Malestar en la Pedagogía", puesto que solo habíamos leído unos fragmentos de las mismas.

Luego nos encontramos ya por quinta vez, y al comenzar la clase esta inició con un intercambio de ideas acerca de las lecturas, y sentí algo de confusión porque no había comprendido la lectura como la planteaban algunos de mis compañeros. De esa discusión surgieron tres aspectos: el hecho educativo, el acto educativo y el fenómeno educativo, y allí se volvieron a asomar las diferentes posturas de cada quien, según su manera de vivir la pedagogía y la educación, lo cual es totalmente válido porque todos somos seres distintos. Y de allí surgieron palabras como: ideología, historicidad, complejidad y política, que fuimos comentando las nociones que teníamos de cada una, buscando definir las.

El siguiente encuentro se dio en la sala Feijoo, y estando allí todo giró, prácticamente, en torno a una frase: "No existe la verdad absoluta", puesto que vivimos en un mundo lleno de multiplicidad, diversidad y complejidad, lo cual nos atañe a todos de maneras muy distintas, estando así condicionados y modificados por muchos aspectos, situaciones, personas, ideologías, etc. que nos alteran a cada uno de maneras distintas.

Partiendo de la Complejidad, hablando también de otros aspectos relacionados a ella, como: la birresidencia, fractalidad, catastrofismo y Caosidad que también son parte de nuestra vida y que por ello son necesarias pues nos llevan a ser quien somos. También se nos asignó una lectura de Edgar Morin llamada "Ciencia con Conciencia".

Cada vez que asisto a un encuentro contigo me topo con una nueva sorpresa, siempre agradable y diferente, y esta vez no fue la excepción, en esta clase nos trajiste un cuento llamado Re-Zoom, el cual no tenía ninguna palabra escrita dentro de él, y partiendo de sus imágenes y de la subjetividad de cada quien, creamos una historia muy divertida. Luego de esta actividad comenzamos a hablar de la lectura de Morin, con esa naturalidad que te caracteriza, T.P.C., en la que todos somos partícipes de los temas a tratar, creando, construyendo, des-haciendo, volviendo a hacer, etc. cada palabra, lectura, contenido, lo que sea que surja en el momento.

A casi un mes de conocernos llegó el día de entregar los planes de evaluación que fueron asignados el primer día, y la verdad es que a mi grupo y a mí nos costó bastante trabajo "quitarnos las gringolas" de la academia y situarnos en el diálogo de saberes que tiene como fin que se logre la educación popular (dentro del enfoque histórico-crítico, que era el que nos competía a nosotras), pero, luego de haber batallado tanto con nosotras mismas, logramos realizarlo. Al momento del encuentro contigo pudimos dar paso a la creación de un plan de evaluación para todos pero con el aporte de cada enfoque, lo cual a mí parecer es algo enriquecedor para todos pues nos nutre de aspectos importantes y particulares en los que puede ser concebida la pedagogía desde diversos mirados y enfoques.

Bueno, querida T.P.C., me di cuenta que nos necesitamos la una a la otra para poder avanzar, crecer, crearnos, aprender, etc. Luego de hacer este pequeño recuento acerca de cómo ha sido para mí compartir contigo, me despido con la esperanza de que nos sigamos queriendo y que lleguemos a lograr muchas cosas más allá que los objetivos de la asignatura.

Muy sinceramente, tu alumna,

Kelly Guedes ☺

CARTA N° 4

Joseph Giannandrea
Lunes 08 de febrero de 2016
TPC hasta ahora.

Me he acostumbrado en mi vida y mi proceso educativo a tener expectativas respecto a las cosas que se que pueden ocurrir, a las asignaturas que cursare. En el caso con Teorías Pedagógicas Contemporáneas no fue diferente pero como no conocía mucho sobre los contenidos de la asignatura su función de ser en el programa o el pensum mejor dicho, entonces me quede en ideas muy amplias y decidí dejar que la vida me sorprendiera. Los contenidos me han parecido comprensibles y no tan difíciles de contrastar e interrelacionar lo cual me parece muy útil. Quiero confirmar mi criterio respecto a la realidad que vivo a diario y la cual me servirá de guía en el proceso de construcción de mi proyecto de grado pero aun me cuesta separar las visiones de muchos de los autores y ubicarlos en las distintas corrientes (espero dar silencio a esto a lo largo del año). Un vacío he podido evidenciar y es el de nociones básicas ausentes en mi criterio. Nociones básicas que debería saber desde primer año de la carrera y por culpa o nada mas que a mí por no haber buscado formar dicho criterio hasta ahora. Veo TPC como una oportunidad para ello. Una oportunidad de no contraponer mi discurso pero tampoco de cerrarme dentro de un dogma o una caja que me impida ver el mundo desde todos los ángulos posibles. Debo aceptar que me atrae mucho el paradigma o la complejidad como teoría. Soy fanático de la ciencia ficción y las historietas y en ellos he visto innumerables veces el tema solo que no lo conocía como un área de estudio académico.

Aun no conozco los postulados, las reglas, límites, (si es que existen) los parámetros que guían al individuo que quiera conocer o abordar la realidad bajo esta óptica tan amplia e interesante. Morín me ha parecido una lectura (digo lectura refiriéndome al trabajo del autor) amigable y muy distinta a lo que conocía por referencia de estudiantes del año pasado: los cuales se horrorizan al escuchar el nombre del autor de Ciencia con Conciencia. No quiero caer en el relativismo de que todo puede y no puede ser o donde todo es válido y al mismo tiempo no. Me gusta actuar y pensar desde un esquema de razón con el cual me siento cómodo y que este no termine siendo la camisa de fuerza de la que huyo. Me gusta la apertura al pensar las muchas posibilidades de un algo, de predecirlo incluso, no aspirando a controlarlo sino solo por las ansias de conocer. TPC hasta ahora me ha hecho adentrarme en un proceso reflexivo constante el cual me gusta ya que me permite exponerlo y entenderlo incluso desde la visión de mis compañeros y mi profesora a quien también veo como una compañera de estudio la cual puede guiarme en mi proceso en base a lo que ha conocido en su vida académica y fuera de la academia.

Si no más que agregar por los momentos
se despide Joseph
Gonzalez