

# ¿Ontología del aprender? Interpretación de la Educación como *ars politica*

Ontology of learning? Interpretation and Education as *ars politica*

**Dra. Valentina Carrozzi Reyes**

Universidad Alberto Hurtado-Chile

vcarrozzi@gmail.com

Fecha de recepción: 4 de mayo de 2012

Fecha de aprobación: 20 de junio de 2012

**Resumen:** El presente artículo, de la mano de la fenomenología hermenéutica, busca mostrar que el sentido o medida de la Educación no puede arraigarse en epistemologías objetivantes, al revelársenos en su propia praxis como actividad política -y a la vez artística- puesta al servicio de la donación del ser.

**Palabras clave:** Fenomenología, hermenéutica, educación, Heidegger, creatividad, pedagogía.

**Abstract:** This article, with the help of hermeneutic phenomenology, seeks to show that the meaning or extent of Education cannot take root in objectifying epistemologies, as revealed to us in his own practice as a political activity-while-art in the service of the donation of being.

**Keywords:** Phenomenology, hermeneutics, education, Heidegger, creativity, pedagogy.

Como profesores –en nuestro caso de Filosofía– nos hemos formado en la tradición académica. En la confianza de que hay unos que saben y otros que aprenden de esos que saben. Aprendimos el lenguaje de nuestras disciplinas, qué duda cabe, pero ¿Aprendimos a aprender otros lenguajes? ¿Aprendimos a crearlos? ¿Aprendimos a abandonar los medios cuando ya no sirven para aquello para lo cual fueron creados?

Mientras algunos seguimos pensamos que lo esencial de la Educación es aportar un nicho seguro para legar a los nuestros un *mundo* que les permita desarrollarse en plenitud –por medio de diversas infraestructuras, ideologías y conocimientos–, en el planeta millones de niños abusados, explotados, violentados por la guerra, el hambre y el abandono parecen gritarnos “Nuestra herencia nos fue legada sin testamento alguno”.<sup>1</sup> Cuánta razón tiene Enrique Dussel, y qué horror reconocerlo; tantos de nuestros hijos –los nacientes de todos los continentes– crecen desprovistos y sufrientes:

“La muerte física o cultural del hijo es la alienación pedagógica. Al hijo se lo mata en el vientre de la madre por el aborto o en el vientre del pueblo por la represión cultural. Esta represión, es evidente, se efectuará siempre en nombre de la libertad y con los mejores métodos pedagógicos.”<sup>2</sup>

Y lo más vergonzoso es que su sufrimiento no tiene que ver con dinámicas de la naturaleza independientes de nuestra voluntad. Por el contrario, somos nosotros quienes lo producimos y, peor, lo promovemos. Estos niños forman parte de una humanidad a la que nuestra sociedad de consumo no quiere mirar a la cara y, menos, curar las heridas. Una humanidad a la que le hemos borrado el rostro. Mientras nuestros *curricula* están orientados a la trasmisión de los valores y contenidos más altos de la cultura, esos niños que se quedan sin voz. No es que no comprendan los contenidos abordados en clases o que no puedan desarrollar pensamiento hipotético deductivo. Es que no les damos la oportunidad de hacerlo.

Otro tanto sucede en Chile. Allá afuera, hay ciudades amuralladas en la que los más ricos experimentan cotidianamente el miedo a ser invadidos por el resentimiento y la violencia incontenible de los más pobres. Allá afuera hay hacinamiento, devastación climática. “Allá afuera”, en sus hogares, nuestros hijos experimentan como abandono la ausencia de sus padres, agobiados por sostener su estatus económico obtenido mediante el sobre endeudamiento, intentando proyectar un falso bienestar. “Allá afuera”, están ellos mismos, frente a sus ordenadores, conectados a la INTERNET, como vagando por horas y horas en

---

1 CHAR, R. *Las hojas de Hipnos*. Galaxia Gutemberg: Barcelona, 2005, p. 173.

2 DUSSEL, E. *Filosofía de la liberación*. Nueva América: Bogotá, 1977, p. 113.

los sistemas de mensajería instantánea, las páginas cuya oferta fundamental es la violencia y la pornografía, y una abismal cantidad de información que nadie les ha enseñado a discriminar, deseando comprar otro ordenador de mayor capacidad y rapidez, quién sabe para qué.

Como diría Michel Foucault, ésta resulta ser una “ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra ‘liberación.’”<sup>3</sup> Más allá de los muros protegidos del aula la gran mayoría de los muchachos en condiciones de hacerlo no se inscribe en los registros electorales, y nos hacen la pregunta que no sabemos responder: “¿Para qué perpetuar un sistema sostenido en la corrupción, la especulación y el afán de poderío?”

Lo que escribimos con la mano del discurso lo borramos con el codo de la acción. Y ellos perciben este doble mensaje. Ya sabemos cuán devastador es para la salud de nuestra psique el mecanismo de la doble vinculación. Mientras les decimos “me importas”, los abandonamos a su soledad; “sé honesto”, y los engañamos; “transforma la estructuras injustas”, y les negamos los espacios de innovación que ellos mismos requieren; “se crítico”, y nos quedamos perplejos ante las preguntas de los herederos de nuestra cultura. Reconozcámoslo o no, lo que les alcanzamos como herencia huele a olvido del presente.

Mas -como dice Alberto Hurtado Cruchaga, el maestro de la sonrisa ancha- “no es lo que tenemos, ni lo que tememos, lo que nos hace felices o infelices. Es lo que pensamos de la vida.”<sup>4</sup> No podemos seguir entrampados en el pesimismo ni dramatizar cuando acusamos al sistema educativo de sostenerse en estructuras perversas y anquilosadas. El sistema es algo creado por nosotros. Y somos nosotros quienes pueden transformarlo. Si sus orgánicas no responden a nuestras expectativas, hay que tomar cartas en el asunto y darnos una nueva orgánica. El movimiento estudiantil de “la revolución de los pingüinos”<sup>5</sup> del año 2006 nos obligó como país a tomar conciencia de las inconsistencias de la Educación en Chile. Los estudiantes secundarios denunciaban en aquel momento las falencias estructurales

---

3 FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad*, Vol. 1: La voluntad de saber. Siglo XXI: México, 2007, p. 194.

4 HURTADO, A. “Vive contento”, en *Escritos* 33, [www.padrealbertohurtado.cl/index.php?pp=san\\_alberto&qq=escritos&rr=escritos\\_33](http://www.padrealbertohurtado.cl/index.php?pp=san_alberto&qq=escritos&rr=escritos_33).

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

de nuestro el sistema, y Michelle Bachelet, entonces presidenta de la república, se dejó permear por las demandas estudiantiles impulsando el Proyecto LGE. Copio las palabras con que la misma Bachelet acusó las indigencias de nuestro actual sistema: “el primer requisito para elevar la calidad del conjunto de la educación nacional es resolver el grave problema de falta de equidad, de discriminaciones arbitrarias y de segmentación que se vivencian al interior del sistema educativo.”<sup>6</sup>

Hoy, seis años después, habiendo constatado el fracaso de la nueva Ley General de Educación que remplazó a la LOCE, en tiempos del desenmascaramiento de los poderes fácticos, políticos y religiosos, del descrédito de las jerárquicas, en medio de estadísticas devastadoras que sitúan a Chile como una de las sociedades que encarnan los índices de desigualdad , consumismo y devastación ecológica más altos de la región, cientos de miles se reinventan y nos reinventan una nueva sociedad en una nueva “revolución” todavía más masiva y representativa que la del año 2006. Desde el año pasado un contingente enorme de personas -estudiantes, padres de familia, trabajadores, colectivos culturales, masas de diálogo social, comunidades parroquiales, sindicatos, partidos políticos, pobladores, hombres y mujeres de todos los estratos sociales, está saliendo sale a las calles y se toma por asalto las redes sociales de manera creativa para impulsar reformas de fondo para nuestra sociedad, un movimiento social que, a mi juicio, expresa los deseos más profundos de nuestro pueblo. Marchas, cacerolazos, tocatas, tomas, conferencias, coreografías, música, nos siembran el alma con los anhelos de una nueva conciencia, nos enseñan el camino a la construcción de una nueva manera de habitar, fundada en un convivir vinculante, solidario y respetuoso de la diversidad. A muchos nos inspira más todavía el sentirnos en sintonía con otros pueblos. Este nuevo concierto ciudadano no es un fenómeno local o aislado. En el mundo entero se realizan movilizaciones ciudadanas multitudinarias que nos desafían a escuchar el grito de los “Indignados” de nuestro Occidente herido de muerte.

La historia nos urge. Necesitamos que la “cosa” *Educación* “hable” la lengua del futuro *para ellos. Para ellos... hoy*. La lengua del futuro no puede obviar el sentido subyacente en el presente en el que se la profiere. No habrá jamás una hermenéutica del futuro sin una fenomenología del presente.

Fenomenología hermenéutica. La decisión de utilizarla como método de indagación supone que nos hagamos cargo, al menos en su explicitación, de los presupuestos epistemológicos y metafísicos que la inspiran. Primero: Las cosas tienen sentido y éste se nos manifiesta. Que haya un sentido y que éste sea susceptible de manifestación, me parece, es la apuesta o supuesto determinante de

---

6 BACHELET, M. “Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Ley que establece la Ley General De Educación”, Santiago de Chile, 9 de abril de 2007.

la fenomenología-hermenéutica. No podemos mostrar que hay un sentido único, unificador, que pueda dar cuenta de la realidad en su totalidad y tampoco sabemos con certeza apodíctica si hay puentes inteligibles entre el observador que somos, los otros y el mundo que nos rodea. *Sin embargo, vivimos como si los hubiera*. Nuestra vida cotidiana, el arte, la filosofía y todo el desarrollo teórico de las ciencias, operan desde este supuesto, explícita o implícitamente. Las cosas naturales y producidas, nuestras cosmovisiones, nuestros principios epistemológicos, los valores éticos y estéticos, nuestras experiencias personales, nuestras historias cotidianas, sociales y epocales, e incluso nuestros sueños, nos aparecen como dotados de significación. Es justamente esta experiencia la que nos permite vivir en *un mundo*, es decir, en una apertura, un claro o campo abierto capaz de articular en una sola coherencia *todo*, incluso aquello que nos resulta más incomprensible a simple vista. Es cierto que no sabemos con certeza apodíctica si hay tal sentido subyacente, pero contamos con él.

Segundo: El sentido de las cosas se despliega históricamente y es susceptible de interpretación en su carácter originario. Tal como creyeron los primeros pensadores, la fenomenología-hermenéutica supone que, pese todas las transformaciones e interpretaciones históricas que lo encubran,<sup>7</sup> podemos retroceder hasta las fuentes mismas desde las que mana el sentido, allí donde el fenómeno -ser- se manifestó en su origen. Éste tampoco es un supuesto evidente. A modo de ejemplo, podemos recordar cómo en nuestras clases introductorias tantas veces buscamos, en la etimología de las palabras *paidagogia, paideia, scolh, docens, didactiké, scholásticus, educare, alumno*, etc., el sentido originario de nuestras prácticas educativas, pero nada nos permite aseverar con certeza que no existe solución de continuidad entre esas primeras actividades y las contemporáneas. Persistente y honestamente podemos volver a preguntar si aquello que hacían y quisieron denotar con estos términos nuestros antepasados griegos y romanos efectivamente corresponde a lo que hacemos hoy cuando decimos que “hacemos educación” o si, al menos, nuestras prácticas conservan algo de su manifestación originaria. No tenemos acceso a la experiencia de nuestros precursores, pero creemos que podemos trascender el tiempo transcurrido, franqueando nuestra finitud con la mediación de la tradición.

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

---

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

estamos ya abiertos a la comprensión de nuestro propio ser en relación y proyecto con “esto” o aquello”, pero, por sobre todo, con nosotros mismos, vale decir, abiertos lo que Heidegger denominó en *Ser y tiempo* “significatividad”,<sup>8</sup> esto es, comprendiéndonos como abiertos a nuestro ser ónticamente ontológicos. Porque nos encontramos comprendiéndonos en la apertura del ser, es posible que nos proyectemos en ésta o aquella interpretación de éste u otro dominio del mismo. Me parece importante recordar que para Heidegger la interpretación consiste “en la elaboración de las posibilidades proyectadas en el comprender”<sup>9</sup> y está inmersa en un círculo o situación hermenéutica que se revela como *conditio sine qua non* de cualquier desarrollo interpretativo. Este círculo está constituido por tres momentos articulados entre sí: un “haber previo” (*Vorhaben*), una “manera previa de ver” (*Vorsicht*) y un “concebir (o entender) previo” (*Vorgriff*). Éste es el llamado “círculo hermenéutico” de la comprensión. Subyace, por tanto, en todo comprender, un “estar en perspectiva”, lo que implica que nuestra apertura al mundo nunca es neutra u objetiva. De algún modo aquello que entra en la mira de nuestra interpretación ya está siempre en nuestra comprensión previa del mundo. Ya “se tiene” de algún modo, anticipadamente, el sentido de lo interpretado. Debido a esto es un error concebir el sentido como un agregado de la cosa. En la interpretación nunca partimos de cero. El ser, el mundo, y todo lo que en él se nos da, ya se nos ha abierto en tanto está siendo comprendido por nosotros *in actu exercito*. Y hay que agregar que esto sucede con independencia de que la interpretación sea o no explícita, pues antes de toda reflexión y enunciación de ésta ya estamos en la comprensión de nuestra situación previa. Así, lo que podría considerarse un círculo vicioso, esto es, el *factum* de no poder escapar del círculo de nuestro haber, tener y ver previos, puede ser integrado en la interpretación hermenéutica como portador de las significaciones más originarias de aquello que interpretamos.

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

---

8 “En el por-mor-de está abierto el existente estar-en-el-mundo en cuanto tal; esta aperturidad ha sido llamada comprender. En la comprensión del por-mor-de está abierta la significatividad que en él se funda. La aperturidad del comprender en cuanto aperturidad del por-mor-de y de la significatividad, es cooriginariamente una aperturidad del íntegro estar-en-el-mundo. La significatividad es aquello en función de lo cual el mundo está abierto como tal”. HEIDEGGER, *M. op. cit.*, 1997, §31, p. 167.

9 *Ibid.*, §32, p. 172.

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

Los objetos hay que tomarlos tal como en sí mismos se muestran, es decir, tal como los topa un determinado mirarlos, un determinado fijarse en ellos, y tal como éstos se muestran a ese fijarse en ellos. El mirarlos, el fijarse en ellos nace de un determinado estar orientado a ellos, es decir, de un determinado estar ya familiarizado uno con el ente, de una determinada familiaridad con él y saber ya de él. En la mayoría de los casos, este saber ya de él, este saber ya del ente, es resultado de un haber oído, de un aprender o haber aprendido.”<sup>10</sup>

Destaquemos con negritas este “haber aprendido”. Los profesores aprendimos a ser profesores, y este aprendizaje se expresa en nuestra vida cotidiana, en nuestros discursos y actuaciones de aula cada día, momento a momento. No existe nada trivial. El relato de un acontecimiento humano no es importante porque lo hayamos destacado. El relato es importante sólo porque es, de suyo, revelador de todo lo ontológicamente humano.

“Ahora bien [–dice Heidegger–]: en vista de la neutralidad y aislamiento metafísico del *Dasein*, la interpretación ontológica de sus estructuras tiene precisamente que ser *concreta*; la neutralidad no es de ninguna manera idéntica con la indeterminación del concepto vago de una conciencia en general; la genuina universalidad metafísica no excluye la *concreción*.”<sup>11</sup>

Tal vez podemos leer la misma indicación en Aristóteles cuando, en el libro Alfa de su *Metafísica*, lo vemos intentando explicitar la distinción entre el saber de la *empeiria* (ἐμπειρία), de la *téchne* (τέχνη) y de la *theoría* (θεωρία). Aristóteles advierte la necesidad de anclar el saber de lo universal en el de lo concreto y particular, en esta cita se refiere específicamente al oficio del terapeuta:

“Pues bien, para la vida práctica [πράττειν], la experiencia [ἐμπειρία] no parece ser en nada inferior al arte [τέχνης], sino que incluso tienen más éxito los expertos que los que, sin experiencia, poseen el conocimiento

---

10 HEIDEGGER, M. *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*, Alianza, Madrid, 1998, §15.

11 HEIDEGGER, M. “El problema de la trascendencia y el problema de ser y tiempo”, en [www.heideggeriana.com.ar/textos/ser\\_tiempo\\_trascendencia.htm](http://www.heideggeriana.com.ar/textos/ser_tiempo_trascendencia.htm).

de las cosas singulares, y el arte, de la universales; y todas las acciones y generaciones se refieren a lo singular. No es al hombre, efectivamente, a quien sana el médico, a no ser accidentalmente, sino a Calias o a Sócrates, o a otro de los así llamados, que, además, es hombre. Por consiguiente, si alguien tiene, sin la experiencia, el conocimiento teórico, y sabe lo universal pero ignora su contenido singular, errará muchas veces en la curación, pues es lo singular lo que puede ser curado.”<sup>12</sup>

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

Evidentemente esto no significa que debamos prescindir de la teoría. La necesitamos si queremos compartir con otros nuestra experiencia, comunicarla, evaluarla y modificarla con relativa prelación. Lo que proponemos es que procuremos que nuestras especulaciones no se desarraiguen de aquello desde y para lo cual las hemos creado: Para explicitar lo que ya está contenido pre-comprendidamente en nuestro convivir y generar, desde él, un puente entre nuestra facticidad y nuestras posibilidades futuras de ser.

Con todo, es necesario insistir aquí que no afirmamos en caso alguno que sea posible acceder sin sesgos a nuestra propia experiencia pues, como el mismo Heidegger dice, “*la verdad no puede ser demostrada en su necesidad, porque el Dasein no puede someterse a sí mismo a demostración*”.<sup>13</sup> De hecho, por más que nos esforcemos en todo momento en suspender el juicio y regular o fiscalizar nuestro discurso realizado en primera persona regulándolo con los discursos realizados en la posición de la segunda y tercera personas, *siempre*, invariablemente, *interpretamos*. Francisco Varela y Jonathan Shear en su artículo “Metodologías en primera persona: qué, cómo, porqué”, lo expresan así: “En efecto, ninguna aproximación metodológica a la experiencia es neutral e inevitablemente introduce un marco interpretativo en la recolección de datos fenoménicos. En la medida que esto sea así, es ineludible la dimensión hermenéutica del proceso:

---

<sup>12</sup> ARISTOTELES. *Metafísica*, 981a.

<sup>13</sup> HEIDEGGER, M. *op. cit.*, 1997, §44, p. 248.



cada examen es una interpretación, y toda interpretación revela y oculta al mismo tiempo”.<sup>14</sup>

Pues bien, teniendo esta advertencia a la vista, podemos *decir* lo nuestro. *Profesor* se origina en *profiteri*, vocablo latino que, a su vez, se compone por *pro* y *fateri*. *Pro* es un prefijo que significa “tener a la vista” o “tener delante”; *fateri*, un verbo, que significa “confesar” o “admitir”. *Educadora*, a su vez, proviene de *ex*, que significa “desde”, “a partir de” o “encaminar”, y de *docere*, que significa “instruir”, “enseñar”, “tutorear”, o bien, de *ducere*, “lidiar”, “liderar”, “conducir”... ¿Qué tenemos adelante los educadores? ¿Qué lideramos? ¿Desde dónde lideramos? ¿Qué confesamos los profesores? ¿Qué tenemos a la vista? ¿Qué es aquello con lo que lidiamos cotidianamente? ¿Qué buscamos? ¿Hacia dónde nos encaminarnos? ¿Hacia dónde apuntan nuestros esfuerzos? Ya en nuestra etimología nos parece encontrar un hilo de Ariadna que nos permite esclarecer la pregunta por el sentido de nuestro quehacer.

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

Si leemos algunos de nuestros escritos orientadores en políticas educacionales, como por ejemplo, la Constitución Política de la Republica de Chile,<sup>15</sup> el Informe Delors de UNESCO<sup>16</sup> o el Marco para la buena enseñanza,<sup>17</sup> nos damos cuenta de que nuestro país declara explícitamente su deseo de asegurar el derecho fundamental de todo naciente a recibir una buena Educación. Como sociedad deseamos que nuestros niños, jóvenes, trabajadores y ancianos aprendan, y también nosotros mismos, los convocados a facilitar esos aprendizajes. Necesitamos aprender a aprender y aprender a enseñar. Ciertamente el aprendizaje es el centro confesado de nuestras *práxis* y orgánicas educativas. El aprender se revela así como la medida o sentido de nuestro dispositivo<sup>18</sup> educativo.

---

14 VARELA, F, SHEAR, J. “Metodologías en primera persona: qué, cómo, porqué”, en *Revista Gaceta Universitaria* de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, 1; 2, Santiago de Chile, 2005, p. 160.

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

16 Cfr. DELORS, J. *et al.*. *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, París: Unesco, 1996.

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

18 Entiendo *dispositivo* en el sentido que le da Giorgio Agamben. Lo cito: “a. [Un dispositivo] Es un conjunto heterogéneo, que incluye prácticamente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico,

¿Qué significa aprender? El desafío fundamental que se nos impone como sociedad es esclarecer explícitamente el sentido existencial del aprender. Nuestra familiaridad con el mundo –condición de posibilidad de cualquier fenomenología hermenéutica– se nos abre, propone Heidegger, tras “aprender y haber aprendido”. Repitamos sus palabras porque nos permiten retornar desde nuestra propia experiencia de ser profesores, a la pregunta por el sentido de nuestra *prâxis* educativa.

Una de las cosas que más nos sorprenden en nuestra labor cotidiana es, ciertamente, el hecho de no conocer a ningún profesor que no se pregunte *qué significa aprender*, y que luego de darle un par de vueltas reflexivas a respuestas del tipo “adquirir nuevos repertorios cognitivos, prácticos o técnicos susceptibles de ser aplicados en nuevos contextos” o “desarrollar una función adaptativa no clausurada como la que llamamos ‘instinto’”, simplemente no se quede como en aporía. Este hecho, la constatación de la dificultad que tenemos para definir el sentido ontológico del aprender, ya nos dice algo de él. El aprender es el trasfondo. Somos seres que aprenden. Lo sabemos. Y el sentido que tiene para un ser humano aprender -más allá o más acá de la contingente definición de metas de aprendizaje para nuestros estudiantes- es, justamente, tener que darnos el ser. *Somos una cosa aprendiente*. Podemos gozar imaginando al suspicaz maestro Descartes leyéndonos inquieto. Lo previo en nuestro ser no es su ser una *res cogitans*, sino una existencia abierta y elástica, una existencia teniendo que habérselas con el imperativo vital de hacerse a sí misma.

Volvamos al texto del §4 de *Ser y tiempo* –un texto innegablemente difícil en tanto lo *óntico*, categoría propia del lenguaje heideggeriano, todavía no forma parte de nuestro lenguaje cotidiano: “La comprensión del ser es, ella misma, una determinación de ser del *Dasein*.<sup>19</sup> La peculiaridad óntica del *Dasein* consiste en que el *Dasein* es ontológico”.<sup>20</sup>

Por lo pronto destaquemos en este texto el hecho fundamental de que el ser humano es *acción comprensora del ser*, es un constante hacerse el ser comprendiéndolo, y no una substancia determinada. En nuestras clases de Didáctica nos gusta usar la metáfora “*ontología de la plasticidad*” para indicar nuestra maravillosa, desafiante y desconcertante condición de ser estos entes

---

al mismo título: discursos, instituciones, edificaciones, leyes, medidas policiales, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos. b. El dispositivo tiene siempre una función estratégica concreta y se inscribe siempre en una relación de poder. Como tal, resulta de la concurrencia entre relaciones de poder y relaciones de saber”. AGAMBEN, G. *Che cos'è un dispositivo?* Nottetempo: Roma, 2006, p.7. La traducción es mía.

19 *Dasein*. Damos por supuesto el sentido general de *Dasein* como “existencia humana”.

20 HEIDEGGER, M. *op. cit.*, 1997, §4, p. 35.

lanzados a la tarea de darse a sí mismos una determinación de ser. Cuando decimos con Heidegger que los seres humanos somos ónticamente ontológicos, decimos que aquello que aprendemos a lo largo de nuestro existir no son sólo capacidades cognitivas u operacionales que antes no teníamos, ni contenidos o temáticas nuevas, sino un ser nuevo, *ya que en el despliegue de todo comportamiento particular lo que hacemos es comprendernos y decidirnos el ser*. Este comprender el ser, este ser ontológicos es la disposición más originaria, tenemos que apropiarnos de la libertad para el sentido. Merleau-Ponty corrige a Sartre, cuando alega que “por estar en el mundo, nosotros estamos condenados al sentido”.<sup>21</sup>

Los profesores somos *traficantes del sentido*. Como todo ser humano, el profesor es expresión de ser, y modelo de ser *para otros*. Cuando un niño nos nace lo que hacemos es ofrecerle un modelo de humanidad. Cada gesto, cada palabra, cada signo adquiere para ese nuevo ser una sentido existencial... Es posibilitante de ser. En cada “Te nombro”, “te pienso”, “te esquivo”, “te sueño”, “te encierro”, “te veo”, “te acaricio”, “te cargo”, “te vigilo”, “te acuno”, “te arropo”, “te alimento”, “te hago callar”, “te aguanto”, “te llevo”, “te paseo”, “te temo”, “te enseño...”, hay subyacentes unos gestos, significados y afectos que el niño tomará como ingredientes orientadores de su propia autocomprensión de ser. Aclaremos aquí que no nos referimos sólo a la relación entre la madre o el padre con el niño, sino también a la relación entre instituciones de salud y el niño, entre escuela y niño, entre gobierno y niño. El niño y todos esos “Otros”... Sin esos otros, que le reconozcan como tal, modelo de humanidad, simplemente *no sería*.

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

---

21 MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenología de la percepción*. Península: Barcelona, 1975, p. 19.

ontológicamente lo mismo, como diría Arendt: “[...] *todos somos lo mismo* en tanto que seres humanos, pero *todos somos diferentes, singulares* dado que ‘nadie es igual cualquier otro que haya vivido, viva, o vivirá.’”<sup>22</sup>

Tal vez no es sólo la propia muerte lo que hace a cada ser humano único, sino el hecho su nacer, en tanto en el nacer adviene la posibilidad de algo nuevo, inesperado. La misma Arendt afirma que la irrupción del neonato en el mundo es un segundo nacimiento, en el lenguaje y la acción. Así lo expresa: “Cada acto, visto no desde la perspectiva del agente sino del proceso en cuyo entramado ocurre y cuyo automatismo interrumpe, es un ‘milagro’, esto es, algo inesperado.”<sup>23</sup>

Un milagro pues, según la misma Arendt, “con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra al mundo”<sup>24</sup> y se nos regala “el potencial espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan.”<sup>25</sup>

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

“El problema que la especie humana, lo mismo que cada individuo, tienen que resolver es el de su nacimiento. El nacimiento físico, si pensamos en el individuo, no es de ninguna manera un hecho tan decisivo y singular como parece. [...] En realidad, continúa el proceso del nacimiento [...], pues, en el sentido convencional de la palabra, [el nacimiento biológico] no es más que el comienzo del nacimiento en sentido amplio. La vida toda del individuo no es otra cosa que el proceso de darse nacimiento a sí mismo.”<sup>26</sup>

La Educación se vuelve así, ante el milagro de la natalidad, *el lugar político por excelencia*, el lugar del convivir proyectando *intencionadamente el deseo* de lo que aspiramos para los nuestros venideros. El lugar de una *politicidad*, como dice Freire, orientada a realizar el sueño de una sociedad abierta al sentido y la donación del sentido: “Es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi misma condición de educador me la impone. [...] Esto significa que como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños.”<sup>27</sup> La Educación, en este sentido, es poder dar ser, es poder político en sentido estricto, y no esa porquería de poder de sujeción, sometimiento y concientización

---

22 ARENDT, H. *La condición Humana*. Seix Barral: Barcelona, 1974, p. 22.

23 ARENDT, H. *¿Qué es la libertad?*, Revista *Zona Erógena*, N° 8, p. 199.

24 ARENDT, H. *op. cit.*, 1974, p. 236.

25 *Ibid.*, p. 264.

26 FROMM, E. *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. Fondo de Cultura Económico: Buenos Aires, 1956, p. 24.

27 FREIRE, P. *El grito manso. Elementos de la situación educativa*. Siglo XXI: Buenos Aires, 2006, p. 42.

en que la hemos convertido. Volvemos a apoyarnos en Hannah Arendt: “el poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades.”<sup>28</sup>

Así comprendido, el poder político, en sentido ontológico, es eminentemente creativo. Porque no está inscrito en nuestro ser un único modo de interpretar el sentido del ser. El sentido del ser es histórico, y la historia es esencialmente devenir, movimiento, transformación de mundo; y el mundo es esencialmente co-estar, co-habitar. El existente humano tiene un único *a priori*, es ónticamente ontológico, vale decir, es el ente que tiene que interpretar, significar, comprender el sentido de ser, es decir, *hacer historia en sentido ontológico*. El *hecho* de nuestra facticidad es indudablemente una condena o destinación de la que no podemos escapar, ni individual ni colectivamente, pero el estar arrojados o destinados es sólo uno de los tres momentos del *cuidado*. Somos también *existencialidad*. La *existencialidad* es ahora, aquí, en nuestro presente propio, un poder ser, esto es, libertad. Y la libertad es siempre *artística*, si entendemos lo *artístico* también en sentido existencial u ontológico. Lo propio del poder político - y, por ende de la Educación como concreción de lo político- es, por esencia, capacidad de crear nuevos mundos, nuevos modos de convivir, nuevos modos de existir. Cuando decimos que alguien tiene capacidad de crear decimos que es capaz de arte. Recojo ahora un texto de Heidegger en el que –en diálogo con Nietzsche– sitúa el arte antes que la verdad, pues la verdad, en tanto afirmación de lo definitivo, niega justamente lo propio de la vida, su devenir. La vida pertenece al caos:

“La vida misma, integrada en el caos, le pertenece propiamente a éste, en cuanto sobrepujante devenir, en el modo del arte. [...] Aquello de lo que no es capaz la verdad, lo lleva a cabo el *arte*: la transfiguración de lo viviente hacia posibilidades más altas y, por su intermedio, la realización y el ejercicio de la vida en medio de lo propiamente real, del caos. Cuando Nietzsche *aquí*, es decir en el ámbito del pensar metafísico, habla del *arte*, se refiere *no sólo* al arte en el sentido de los géneros artísticos conocidos. Arte es el nombre que se aplica a toda forma de transportar la vida, de modo concluyente y transfigurante, hacia posibilidades más altas; en ese sentido, también la filosofía es ‘arte’. [...] La verdad fija el caos y, gracias a esa fijación de lo que deviene, se mantiene en el mundo aparente; el arte, en cuanto transfiguración, abre posibilidades, libera lo que deviene en su devenir, y se mueve así en el mundo ‘verdadero’ [...] el mundo verdadero es lo que deviene, el mundo aparente es lo fijo y consistente.”<sup>29</sup>

---

28 Ibid., p. 264.

29 HEIDEGGER, M. *Nietzsche*, Tomo I, “La verdad y la diferencia entre ‘mundo verdadero y mundo aparente’”. Hunab Ku Proyecto Baktun: Madrid, 1980, pp. 493-494.

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

Antelación de la muerte y reminiscencia de la propia natalidad... En el origen y el término de nuestro existir, la nada, sí, pero no una nada vacía, sino una nada-con-otros, una *nada vinculada*. Somos con otros. Estoy convencida de que *la experiencia existencial más honda no es la del desarraigo, sino la de la vinculación*. No la angustia ni el apremio. Estoy de acuerdo con Heidegger cuando afirma que la angustia aparece, en el desarrollo de una analítica existencial, como un a *priori* ontológico en tanto es ella la que permite al *Dasein* la comprensión de toda posibilidad como posibilidad. Es la angustia (o el apremio) –interpretada lingüísticamente como saber existencial de la propia falta de fundamento y arraigo– la que permite al existente humano el retorno al sí mismo como ser finito o, lo que es lo mismo, el retorno a su ser histórico. Según Heidegger, la existencia, para ser mía, propia, “debe ser comprendida en toda su fuerza como posibilidad, interpretada como posibilidad y, en el comportamiento hacia ella, sobrellevada como posibilidad.”<sup>30</sup>

Sobrellevarla como pura posibilidad es ineludible si no queremos autoengañarnos rehuyendo la propia finitud. Heidegger piensa que la angustia, como estado de ánimo fundamental, no tiene objeto. La existencia angustiada se angustia de su falta de vínculo con todo y todos, incluso consigo misma.<sup>31</sup> Tal vez en la misma dilucidación de la angustia que Heidegger ofrece en *Ser y tiempo* encontremos nosotros fundamento para señalar lo contrario. Si la angustia se

---

30 HEIDEGGER, M. *op. cit.*, 1997, §53, p. 281.

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

angustia por la total desvinculación de su ser en el mundo, ¿No es posible pensar que lo más originario, en tanto experiencia óptica, es el arraigo y la vinculación? Si este anhelo no existiera en lo más hondo, ¿Por qué se angustiaría la existencia al comprenderse como falta de fundamento o finita?

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

“El coestar determina existencialmente al *Dasein* incluso cuando no hay otro que esté fácticamente ahí y que sea percibido. También el estar solo del *Dasein* es un coestar en el mundo. Tan sólo en y para un coestar puede faltar el otro. El estar solo es un modo deficiente del coestar, su posibilidad es la prueba de éste. Por otra parte, el hecho de estar solo no se suprime porque un segundo ejemplar de hombre, a diez de ellos se hagan presentes ‘junto’ a mí. Aunque todos éstos, y aún más, estén-ahí, bien podrá el *Dasein* seguir estando solo”.<sup>32</sup>

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

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

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

---

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

32 *Ibid.*, §26, p. 145.

Los seres humanos somos capaces de trascendencia: Nos podemos vincular desde nuestra abreviada constitución biológica con lo absolutamente Otro, lo que no es físico ni biológico. Me parece que no es necesaria una experiencia de lo sagrado o lo santo para apercebirse en relación con todos y todo. Lo sexual, lo histórico, lo estético, lo político y lo ontológico se nos ofrecen como dominios en los que nuestra experiencia finita parece ensancharse hasta lo imposible. Somos capaces de anhelar la posesión de lo que, *ex natura*, no nos pertenece.

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

Cuando somos testigos o sujetos de este tipo de experiencias totalizantes sabemos que no somos sus dueños. Sabemos que no las podemos manipular experimentalmente. Heidegger nos advierte que aunque seamos “tomados” por una, “no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer”.<sup>33</sup> No obstante, nos cuesta tanto ser sinceros y reconocer nuestra indigencia. Muchas veces fracasamos; aunque pongamos todos los medios a nuestro alcance para calcular, planificar y regular la ocurrencia de aprendizajes o experiencias profundas. Lo que sucede, o vaya a suceder, no depende de nosotros. Al no poder controlar su ocurrencia, ni poder regular su impacto, la experiencia existencial –propia o ajena– nos hace sentir como meros espectadores impotentes.

Y escapamos de esa impotencia. Necesitamos tener control sobre lo que nos sucede. Nos obstinamos en la búsqueda de causas explicativas. Nos autoengañamos diciéndonos que si “x” ha sucedido, tiene que haber un “y” que lo produzca. En el orden del “hacer” hemos aprendido que las personas seguimos ciertos patrones comunes y, por ello, podemos replicar nuestros experimentos y generar manuales operativos seguros. Pero aprender a operar técnicamente, por ejemplo, en el orden de la sumatoria en N, o en el ordenador algún procesador de textos, no es lo mismo que aprender. Sabemos que esas operaciones técnicas pueden tener un sentido específico para cada cual. Sabemos que cualquiera puede aprender a leer, pero no sabemos cómo integrará ese aprendizaje en su mundo de simbolizaciones y significaciones, ni cómo está éste conformado, ni por qué. Pero no podemos aceptar lo que no está regulado, configurado, controlado y “rigurosamente formalizado”, y en este afán de formalización del proceso de enseñanza aprendizaje se nos escapa lo más importante: aceptar que hay complejidad, caos, indeterminación, que existen,

---

33 HEIDEGGER, M. *De Camino al habla*. ODÓS: Barcelona, 1990, p. 143.



y que ellos nos ofrecen la más fecunda y creativa riqueza en sus distintos contextos de ocurrencia. Motivaciones, historias personales, complejos afectivos, tipologías, situación social, ecología, etcétera, no son “variables” que haya que controlar y aislar, sino ocurrencias simultáneas que hay que aceptar como portadoras de nuevos y posiblemente únicos significados.

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

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

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

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

“A veces, en ese momento, un rayo de luz irrumpe en la oscuridad, y es como si una voz dijera ‘Eres aceptado. Eres aceptado’, aceptado por algo más grande que tú y cuyo nombre no conoces. No preguntes su nombre ahora; tal vez lo descubras más adelante. Ahora no trates de hacer nada; tal vez después hagas mucho. No busques nada; no realices nada; no te propongas nada. Simplemente acepta el hecho de que eres aceptado. Si esto nos sucede, ahí experimentamos la gracia...”<sup>34</sup>

Aceptación. Esta emoción la distinguimos en el habla como la declaración de un “*santo decir sí*” nietzscheano por parte de la totalidad –sea ésta un Dios o un

---

34 TILLICH, P. *Se conmueven los cimientos de la tierra. Eres aceptado*. Ariel: Barcelona, 1968; pp. 257-258.

universo entero– que parece querer seguir expresando su origen estelar en nuestras moléculas. Y nos dice “Sé, sólo sé, no tienes que cumplir las expectativas de nadie, no tienes que ser esto o aquello, simplemente te acepto y me gozo en ti.” En su libro *La más bella historia del mundo*, Hubert Reeves relata cómo la combinación de moléculas de carbono, oxígeno y nitrógeno provenientes de estrellas mortecinas da paso a la formación de los primeros organismos vivos de los que, a su vez, proviene nuestra especie.

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

Leibniz se preguntó porqué el ser y no la nada queriendo encontrar fundamento al conocimiento racional.<sup>35</sup> Heidegger se deja interpelar por la pregunta y denuncia que en la formulación del principio de razón suficiente Leibniz, irreflexivamente, dejó sin pensar lo medular y que tal omisión esconde un afán de representación o emplazamiento calculador:

“Así pues, tiene todo ente, ineludiblemente, un fundamento de dote por el hecho de que es el ser - como fundamento - el que lo ha dado ‘el que lo ha puesto’ en el ser. Pues, de otro modo, el ente no estaría siendo. La proposición del fundamento, entendida como proposición fundamental del fundamento suficiente que hay que emplazar, es verdadera sólo

---

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

porque en ella habla una palabra acerca del ser, una palabra que dice: ser y fundamento: lo mismo”.<sup>36</sup>

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

En la segunda anotación de los *Ejercicios Espirituales*, Ignacio de Loyola advierte al ejercitante y al acompañante, a fin de entender y poder ayudarse de ellos, que tengan presente que “no el mucho saber harta y satisface al ánimo, mas el sentir y gustar de las cosas internamente”.<sup>37</sup> Pero nuestra experiencia cotidiana parece hundirse justamente en la actitud contraria. Nuestro hacer y decir se ordenan a la realización inadvertida de patrones regulares. La premura nos excusa. Sentir o tomar conciencia del sentido de la acción, discernir sus fines, medirnos en ella, es un esfuerzo insostenible cuando hemos declarado como cultura que nos urge el progreso como producto y no como experiencia. Hacemos lo que hay que hacer, decimos lo que hay que decir. Ni los quehaceres científicos, ni los artísticos ni los filosóficos se libran de la nivelación que operamos cuando los ponemos al servicio de la reproducción en serie y la divulgación.

Es más, la meditación, el pensar discerniente, el dejarnos cuestionar por el sentido de lo que nos sucede cotidianamente no sólo es algo inquietante, sino un lujo cuando nos descubrimos afanados en mil quehaceres, como imposibles de ser rehusados. Somos padres, profesores, pareja, hijos, contribuyentes, ciudadanos, habitantes del mundo. Nos sentimos apremiados por la necesidad de responder responsablemente a las exigencias de nuestra vida familiar, social y política. Si nos detenemos en la pregunta por el sentido de lo que nos sucede como sociedad, y declaramos explícitamente sentirnos abrumados por la disociación entre lo que profesamos y lo que vivimos, quedamos exhaustos. Al confesar en bancarrota nuestros presupuestos, la interpretación que tenemos de nosotros mismos y la realidad en su totalidad se desmoronan y ya no nos permiten, si somos honestos intelectual y afectivamente, seguir fundando nuestras prácticas “automáticas” en metafísicas anacrónicas o místicas intransferibles, en tanto se han vuelto incapaces de dar cuenta de la nueva situación en la que nos-encontramos-con-otros. El divorcio entre los propósitos de la educación tecnocrática (permítaseme el neologismo) y la educación centrada en el deseo de transformación existencial no

---

36 HEIDEGGER, M. *La proposición del fundamento*. Ediciones del Serbal: Barcelona, 1994, p. 186.

37 DE LOYOLA, I. *Ejercicios Espirituales* [2], *Anotaciones*.

es un problema personal. Es nuestro. De nuestra comunidad religiosa, de nuestro país, de nuestro mundo. Nos sentimos obligados a darnos una respuesta. Seguir reproduciendo pautas infecundas no sólo nos hace daño hoy, sino que perpetua la sucesión de este absurdo a nuestras futuras generaciones. “Porque no es lo que importa llegar solo ni pronto, sino de llegar con todos y a tiempo”, apuntaría el poeta León Felipe. No estoy segura de llamar a ésta una exigencia ética, prefiero con Gadamer, denominarla una exigencia filosófica:

“En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía”<sup>38</sup>

En nuestra vida -proyectada teóricamente- la ética sólo ha encontrado un fundamento satisfactorio intelectual y afectivamente en esta antropología que constata y nos concibe como *seres de pertenencia*. Somos los que *se deben a priori* a los demás. Insisto, sean éstos la lengua que hablamos, los padres que nos parieron o criaron, las comunidades en las que vivimos y morimos, el universo entero que nos abriga, o el Dios de la Vida. No nos importa aquí tanto con qué o cómo nos vinculamos, sino el hecho de darnos cuenta que siempre hemos estado vinculados, incluso en el odio, la guerra o el holocausto nos hemos vinculado emocionalmente a un Otro, y nos angustia la absoluta desvinculación.

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

Detengámonos un momento a precisar –al menos provisionalmente– el sentido que nosotros mismos atribuimos a algunos términos cruciales cotidianamente presentes en nuestras conversaciones de profesores. Son palabras propias de nuestro lenguajear<sup>39</sup> docente, como diría Humberto Maturana, vale decir, no sólo denotan significados, sino que regulan nuestra autocomprensión y nuestro convivir. Necesito fijar ciertos significados, aunque sólo sea de manera provisional: concebimos la *Pedagogía* como un pensar reflexivo y crítico sobre la Educación, entendiendo aquí *Educación* como es ese complejo dispositivo socio-político que selecciona, articula e intenciona formalmente la enseñanza y el aprendizaje de ciertos “saberes” que un pueblo o una comunidad decide

38 GADAMER, H.-G. *La herencia de Europa*. Península: Barcelona, 1990, p. 196.

39 Cfr. MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Noreste: Santiago de Chile, 2007, p. 28 y ss.; *El sentido de lo humano*. Granica: Buenos Aires, 2008, p.42 y ss.

heredar a sus hijos por considerarlos más relevantes. Pensamos también que cuando el pedagogo se proyecta teóricamente en su propia interacción o *prâxis* como facilitador de esos aprendizajes intencionados, desafiado a considerar la diversidad e impredecibilidad de los eventos que surgen en el contexto específico de enseñanza en el que se halla inserto, entra en el campo de la *Didáctica*, esto es, en el campo de una *reflexión situada* que requiere de su parte desarrollar el hábito de una cierta intuición de contexto, no resuelta por apriorismo teórico alguno. Nos llama la atención que somos casi ciegos a la candidez y desarraigo que subyace en nuestro palabrear. Nos estamos acostumbrando a incorporar tecnicismos de los que desconocemos su sustento teórico, o bien, sin darnos el trabajo de someterlos a la contrastación en nuestra propia *prâxis*. Mucho de las voces técnicas que plagan nuestras conversaciones fue obtenido en el último curso de perfeccionamiento o formación continua que adquirimos por una módica suma en un centro de formación o universidad de prestigio relativo. Nos bastó que en estos cursos se nos dijera que eran modelos propuestos por expertos de la Educación para que los incorporáramos en nuestros planes de clases y *curricula* sin cuestionamiento alguno. No indagamos en la consistencia interna de dichas teorías, ni tampoco preguntamos si estos “expertos” han puesto a prueba su saber en el campo cotidiano del trabajo con niños, jóvenes o adultos. Dejamos que nos “guíen” y con ello aceptamos tácitamente que “estamos perdidos”. Estándares de calidad, modos de organización, gestión y evaluación nos caen como desde fuera. Y no los repensamos, aunque sabemos que, como dijo Kant, “El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado”.<sup>40</sup> Agreguemos que requiere ser razonado *por nosotros*, por los profesores, los que compartimos la vida con esos niños, esos jóvenes y esos adultos durante jornadas completas, en salas atestadas, con infraestructuras análogas a las carcelarias.

*Razonado* significa cuestionado, sometido a examen, justificado, examinado, resignificado y proyectado, tanto en sus fundamentos teóricos (pedagogía), como en su *prâxis* cotidiana (didáctica). En nuestro quehacer docente teoría y *prâxis* se requieren y desafían mutuamente... Y, no obstante, los escindimos. Dejamos que unos hagan teoría lejos de los contextos de enseñanza mientras los otros nos desarraigamos de nuestra propia experiencia. Los profesores sabemos que cuando estamos inmersos en una situación de enseñanza/aprendizaje con nuestros estudiantes todo nuestro ser está contantemente evaluando y reorganizando el entramado de construcciones teóricas que se hemos ido integrando a lo largo de nuestros años de formación como “aprendices de enseñantes”. Sabemos también

---

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

que esas teorías sin arraigo en la experiencia resultan insustanciales, porque, tal como reza en la vieja locución latina, *theoria sine prâxis sicut rota sine axis*. Pese a ello, permitimos que se nos descalifique y concedemos una autoridad inusitada a esos “expertos” sin experiencia *in situ*. Dejamos que nos digan cómo pensar y actuar, y adoptamos su jerigonza epistemológica como si nuestro propio saber no tuviera valor alguno. No entendemos por qué guardamos silencio cuando aquellos pseudoexpertos nos dicen que la Enseñanza y la Didáctica son procesos que pueden ser comprendidos y orientados como estrategias puramente técnicas, pese a que *sabemos por experiencia* que nuestra labor está en las Antípodas de la predictibilidad, el cálculo, la medición y el recurso –categorías propias de lo técnico– a los que nos quieren hacer adherir. No queremos aquí distraernos en una crítica del dispositivo de formación inicial docente de nuestros institutos profesionales y universidades. Nos interesa destacar el hecho singular de que *somos nosotros –los profesores, educadores de párvulos, profesores básicos, de enseñanza media científico humanista y técnico profesional–, somos nosotros quienes les damos autoridad a esas voces expertas desarraigadas... y les somos fieles*. Consecuentes con ellas, hablamos de reflexión, pero no tenemos tiempo para *reflexionar*, hablamos de *competencias* sin distinguir todavía cuánto más aporta esta distinción de lo que aportan o aportaban las *habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes o virtudes* de antaño. Y decimos *evaluar, medir o evidenciar* aprendizajes como si estos vocablos denotaran significados evidentes. No nos detenemos. Porque no tenemos tiempo. Otros responden a nuestras preguntas, a nuestras preguntas cotidianas. *Nuestras*: ¿Es nuestro quehacer un arte, una técnica, una ciencia? ¿Qué ganamos o perdemos asumiendo alguno de estas delimitaciones? ¿Es lo mismo evaluar indicadores de logro que avaluar aprendizajes? ¿Qué significa evaluar? ¿Cuál es el sentido de la evaluación? ¿Qué significa ser competente? ¿Cuál es nuestra relación con la técnica? ¿Cuánto determinan nuestros modelos pedagógicos el aprendizaje de nuestros niños? ¿Qué significa infancia? ¿Qué significa educación básica? ¿Cuál es la diferencia entre lo técnico-profesional y lo humanista-científico? ¿Tiene sentido esta diferencia? ¿Centro educacional es lo mismo que centro de formación o centro de normalización? ¿Cómo enseñar la libertad de pensamiento cuando no se la practica? ¿*Inicia*<sup>41</sup> medirá nuestra capacidad de traducir significativamente

---

41 Programa de gobierno que pretende tener estandarizada la formación docente antes de que termine el 2012. Se lee en la carta de *Presentación del Programa INICIA a Rectores y Decanos Palabras de la Ministra de Educación 1º de Octubre de 2008, publicada en el sitio web de MINEDUC*: “No hay debate en el país en el que no se exprese la importancia y urgencia de adecuar la formación docente a las necesidades de la educación [...] Esta línea de trabajo definirá un conjunto de orientaciones curriculares y estándares disciplinarios y pedagógicos por carrera, con el fin de establecer las competencias y saberes elementales que debe desarrollar

nuestra cultura al mundo, por ejemplo, *flaite*?<sup>42</sup> ¿Cómo determinar en cada caso cuáles son las necesidades específicas que deben ser cubiertas y qué necesitan los *flaites* aprender? En fin, ¿cuál es la medida del medir?

---

todo profesor. Sobre esta base de conocimientos fundamentales, las instituciones podrán complementar su formación de acuerdo a los perfiles profesionales que definan autónomamente. [...] Sobre la base de estos estándares se desarrollarán orientaciones para la elaboración de un currículum fundamental, el que será propuesto como marco orientador luego de un trabajo desarrollado en conjunto con las instituciones [...] Los componentes de este programa apuntan a los desafíos centrales que tiene el país en el campo de la formación de profesores. Requiere del involucramiento activo de las instituciones formadores y sus de líderes”. En [www.mineduc.cl/biblio/documento/200810141344420.PresentaciOnProgramaINICIA0110082.doc](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200810141344420.PresentaciOnProgramaINICIA0110082.doc). El destacado es mío.

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