



UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA  
CALI

FACULTAD DE EDUCACIÓN

---

Maestría en Educación: Desarrollo Humano

***"REFLEXIÓN EN PROPENDUS INTERNO SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE QUE NOS HABITA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN ALTERIDAD: DES-HACIENDO PARA HACER Y VOLVER A DES-HACER".***

Autoras:

**ANA ISABEL ANDRADE ARIAS (1065843)**

**EYDA ZULEYMA CAICEDO RADA (1065886)**

Cali, Colombia

VI Cohorte

Cali, 19 de Octubre de 2009

***"Reflexión en Propendus Interno sobre la práctica docente que nos habita a partir de la experiencia en alteridad: des-haciendo para hacer y volver a des-hacer".***

**Resumen**

Esta Obra de Conocimiento funda un espacio de reflexión para inscribir inquietudes y perplejidades frente a la praxis pedagógica que nos habita.

Nuestro interés indagador se desprende de un des-hacer, un de-construir para construir, no sobre lo destruido lastrado por el lenguaje agotado, sino en iteración, donde el paso para avanzar depende del paso que ha quedado atrás.

Iterando, nos desbordamos en Propendus Interno, atendiendo al llamado del Otro que nos habita en alteridad, en conciencia por propender a relacionarnos desde el potencial del ser-siendo, deponiendo el poder de imponer-le nuestra narración, dándole la palabra para que se narre desde su experiencia.

Así, nuestra Obra se ubica en un horizonte de posibilidad, en el que la pregunta no se agota en respuesta, ni la respuesta coarta subjetividades, más bien se des-hace para volver a hacer-se en tiempo Kairos.

**Palabras Clave:** Propendus Interno, Praxis, Des-haciendo para volver a hacer, la Otredad, la mismidad, temporalidad, Kairos.

***"Reflection in Internal Propendus on the pedagogical praxis that inhabits us from the experience in otherness: undoing to re-do again and un-do again".***

**Abstract**

This Masterpiece of Knowledge founds a space to inscribe concerns and doubts regarding the pedagogical praxis that inhabits us.

Our research interest is released from a un-do, a de-construction to construct, not based on the exhausted language of the destruction, but on iteration, where the step forward depends on the step left behind.

Iterating, we are overwhelmed in Internal Propendus, attending to the call of the Other who inhabits us in otherness, in consciousness to foster a relationship linked to the potential of the be-being, deposing the power to impose him/her our narration, giving him/her the word, so he/she can narrate from his/her experience.

Therefore, our work is located in a horizon of possibility, in which the question is not limited to a response, and the response does not restrict subjectivities, it rather un-does itself to re-do itself in Kairos time.

**Key Words:** Internal Propendus, Praxis, un-doing to re-do again, the Otherness, the sameness, temporality, Kairos.

## TABLA DE CONTENIDO

|  |    |
|--|----|
| Génesis de una introspección.....  | 5  |
| Ataduras de una praxis docente sin acontecimiento: im-posibilitando un por-venir   |    |
| El rol funcional de la educación: de-formando y coartando posibilidades... ..  | 20 |
| ¿La “completud” del Otro es mi “incompletud”?.....   | 28 |
| La educación totalitarista y determinista: Formación en deformación, futuro en determinación, subjetividades sin sentido... .. | 33 |
| La praxis docente al servicio de una educación para el futuro: Eclipse del acontecimiento... ..                                | 35 |
| Abriendo camino en Propendus Interno de un contexto epistémico que apasione y movilice las entrañas de sensaciones.....        | 41 |
| Propendus en alteridad... ..   | 46 |
| Viaje en Propendus Interno... ..   | 51 |
| Propendus Interno en práctica docente: Intención sin intencionalidad... ..   | 55 |
| Propendus Interno en vacío, en precipitación: muerte y vida en un abrazo... ..   | 56 |
| Iterando hacia/en un des-haciendo para hacer y volver a des-hacer .....  | 63 |
| Iteración en do mayor para des-andar un camino .....   | 67 |
| Iterar en sentido de tejido con sentir y con sentido.....  | 68 |
| Iterando en porvenir.....  | 72 |
| Iterando en resiliencia contra el determinismo.....  | 75 |
| Iteración hacia una eclosión como reflexión del des-hacer para hacer y volver a des-hacer... ..                                | 83 |
| Iteración en el sentido de desapropiación... ..  | 92 |
| Referencias.....   | 99 |

## **Quando nos hacemos las rebeldes**

De repente amanecemos un día...  
 en que encontramos todo mal...  
 el sistema, las cosas, los acontecimientos...  
 las gentes...y demases...  
 ¡¡¡todo está mal!!!  
 Y queremos cambiar el mundo....  
 necesitamos hacerlo....  
 como si se pudiera cambiar lo de afuera....  
 sin transformar lo de adentro.  
 Si queremos cambiarlo todo  
 en un acto de rebeldía, de arrojo...  
 sin duda que aún no caminamos...  
 al ser interior, de regreso...  
 que es allí donde hay que volver...  
 pa hacer la alquimia verdadera....  
 ese sí que es cambio...transformación....  
 no a partir de lo ya sabido...  
 lo conocido...el ego...  
 sino a partir del pensamiento nuevo...  
 lo desconocido...lo que el cerebro aún no archiva...  
 sino caemos en lo de siempre...  
 lo que siempre se hace...  
 lo no original...  
 lo no inédito...  
 lo que no tiene riesgos...  
 la fomedad.  
 La rebeldía a lo mejor puede ser un comienzo...  
 siempre que no sea como cambiar los muebles de lugar...  
 sino ventilar la casa,  
 abrir las ventanas y las puertas....  
 y todo oxigenar....  
 para recién acomodarlo todo...  
 en orden, con nuevos elementos,  
 con una nueva distribución....  
 a partir de lo novedoso....  
 lo único, lo desconocido...  
 lo verdadero, puro y eterno....  
 nuestro ser interior.

La Chiru.

<http://vidanova.espacioblog.com/>

## **GÉNESIS DE UNA INTROSPECCIÓN**

Cuando nos dispusimos a iniciar la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, pensábamos que éramos la palanca para mover el mundo, al menos en nuestro entorno de educadoras. De esta manera, las sujetos que en ese entonces se disponían a emprender el rumbo de un nuevo escalón en su vida profesional, se percibían en primera instancia, como las llamadas a resolver, a rescatar, a proteger a esos Otros hermanos menores formándose, educándose, aprendiendo, desde su escasez, desde su diferencia, desde su posición de desprotección, en cuanto a la forma paternalista de quererlos llevar de la mano.

En ese entonces, términos como alteridad, sujetos, poiésis, cuencas, campos, paradigmas, aparatos hegemónicos, cavernas, tiempos axiales, choque de trenes, bucleación, rizoma, modernidad, desarrollo, posdesarrollo, ética, indagación, en fin, junto con el uso de prefijos y sufijos, nos llevaban por diferentes rumbos, nuevas perspectivas de ver las situaciones, de irnos ubicando en contextos más allá de los ya conocidos, de las frescas sombras de las hojas de los árboles que como libros nos pertenecían y creíamos conocer.

Mucho de eso ha cambiado, muchos caminos hemos recorrido, muchos puntos de vista nos han acompañado en este trasegar.

En aquel entonces, nuestro asunto esencial era la lengua, específicamente el idioma inglés, desde el punto de vista del por qué para los alumnos se hacía tan difícil percibir éste en la forma en que nosotras lo percibimos, de sentir la lengua como nosotras la sentimos, de trabajar al ritmo que nosotras trabajamos, es decir, pretendíamos que ellos fueran como nosotras para dejar de ser ellos, al no comprenderlos en su diferencia, convirtiéndose esta situación en un problematizador asunto a resolver.

En este proceso básicamente nuestro asunto se instauraba en la pregunta: ¿Qué sucede cognitivamente para que a los estudiantes se les dificulte aprender inglés?

Y de ahí se fueron desprendiendo otros aspectos “auto-cuestionadores” como:

- ***"Uso de las TICS en la Enseñanza del Inglés en la Educación Superior"***. En el cual nuestra preocupación se centraba en la necesidad de incorporar Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) que ayudaran a reforzar el nuevo proceso al que nos veíamos abocadas, pensando en ellas como una herramienta que nos proporcionaba una base para ayudar a cerrar la brecha sociolingüística, considerada

reiterativamente insalvable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

- **"Sujetos-Docentes: Caminando Hacia una Elaboración de Pensamiento"**. Aquí el punto central se basaba en la crítica a la educación, como una regulación vista como propia forma de auto-perpetuarse para mantener al individuo en un estado de ceguera frente a lo que es necesario y urgente: la reforma del pensamiento. Esta reforma del pensamiento se mostraba como la posibilidad de cuestionarnos, para caer en la cuenta de que teníamos la esperanza de ser reales gestoras de un cambio, mismo que debía empezarse en la escuela como espacio-tiempo del acto creador del educar, pero en la cual, desde la auto-perpetuación se profana este ritual, impidiendo así un primer camino hacia la liberación del pensamiento para la elaboración de conocimiento.
- **La Formación Social Como Posibilitadora De La Con-Figura-Acción Del Sujeto Auto-Eco-Organizado**. Se situaba en auto-llamado como maestras a emprender la tarea inmediata de rescatar la humana condición para conservarnos frente a las amenazas, para resistirse a los embates de la sociedad tecnocratizada, mediada, aludiendo en primera instancia al acto pedagógico-didáctico del oficio del maestro, su intimidad, su fuerza, su eros.

Muchas eran las preguntas se puede decir que enriquecidas, que se desprendían en el desenvolvimiento de estos cuestionamientos que como seminariantes nos hacían y nos hacíamos en y para los seminarios, entre ellas el interesante inventario de algunas:

- ¿Cómo reinventar y reasumir los procesos educativos con mediación tecnológica en el aprendizaje integral e integrador del idioma Inglés, como una posibilidad de generar capacidad comunicativa para comprender y enriquecerse desde las maneras de expresar la otredad y de lenguajear otras realidades?
- ¿Cómo revolucionar las condiciones en que se encuentran el sujeto formador y el sujeto educando en las que lo ha sumergido el devenir histórico de su acontecer humano, social, político, cultural, económico, geográfico, ético?
- ¿Cómo el sujeto en esfuerzo de conocimiento, concibe un uso de tecnología basado en lo racional no cartesiano, que permita al sujeto dinamizar y potenciar su pensamiento hacia nuevas formas de concebir la sociedad que por medio de la educación sea humana y para lo humano?

Estos primeros ejercicios de problemas de "indagación", así lo entendíamos y lo creíamos en estos primeros momentos, estaban cruzados en su albor y de manera fuerte por la línea de didáctica y tecnología, como la posibilidad de abrir camino hacia ese viaje del encuentro no todavía en alteridad con ese otro, sino, en un encuentro de superioridad que estaba dado en términos de saberes: yo sé lo que usted no sabe. Yo soy la/el encargado de darle luz. Usted como alumno no tiene mayores aportes para mi vida, puesto que yo traigo la verdad, misma que me ha sido dada por la academia y por la experiencia docente.

Dado que la línea de didáctica y tecnología no estaba aún sólida, sentíamos otro llamado muy fuerte hacia el currículo, como la posibilidad que cobijaba tanto lo curricular como lo didáctico y que se presentaba como el modo transversal perfecto de relacionar al estudiante con el asunto tecnológico.

Asimismo, estábamos inscritas en la cuenca propuesta por la Maestría: **"SOCIEDAD-HUMANIDAD-EDUCACIÓN"**, puesto que nuestros intereses dirigidos hacia la lengua como cultura y a la sociedad y educación en la cual se inscribía el asunto, nos indicaba en primera orientación, dirigir nuestros esfuerzos investigativos hacia una gramática epistemológica de subjetividad vital al relacionarse con la formación lingüística como oportunidad de vida.

La cuestión metódica se planteaba en términos de una revisión histórico-crítica de los fundamentos y las estrategias metodológicas de la educación

virtual y de la enseñanza del inglés, de la relación entre las mismas y su incidencia en la formación universalizadora, comunicativa, social, ética, política desde el aprendizaje de otro idioma.

Es decir, nuestro asunto esencial, el idioma inglés, era la excusa impulsora de las dificultades de aprendizaje, y nuestra "Misión": lograr reformar y reestructurar los contenidos académicos, las técnicas de enseñanza, el currículo, las metodologías, de tal manera que el aprendizaje de la lengua se optimizara; el cómplice ideal, el PEB<sup>1</sup> de nuestra universidad, que sería la herramienta catapultadora del legado central de nuestra sociedad tecnocrática: la formación de sujetos profesionales con competencias lingüísticas que garantizaran la perpetuación del sistema.

***Un importante e imprescindible auto-revolcón: la contradictoria luminosidad de la incertidumbre...***

Todo nuestro potencial en la cotidianidad de la enseñanza, estaba centrado en el afuera, con un punto de vista muy sesgado y muy centrado en el objeto,

---

1. **Componente Institucional: Herramienta Lingüística.** "Componente para la enseñanza y el aprendizaje progresivo de una lengua extranjera que sirva de herramienta para la lectura, la comprensión, el análisis, la expresión oral y escrita de literatura especializada, relacionada con el campo de formación profesional del estudiante. Se entenderá como herramienta por cuanto no pretende una formación bilingüe, sino una práctica comprensiva del idioma para el manejo de flujos de información."(P.E.B., p.109)

no en los sujetos, y sobretodo no en nosotras como parte del magma de todo el proceso.

Esto no quiere decir que nuestro proceso estuviera mal o que estuviera bien en un principio, precisamente porque el buscar fórmulas a manera de solución de un problema educativo específico –la dificultad del aprendizaje del inglés- que conllevaba categorías como investigar, encontrar, resolver, quedando de manifiesto, sujeto a un lado, objeto al otro, nos permitió vislumbrar que urgíamos de una búsqueda más íntima.

En la medida en que vivenciábamos seminarios, en los cuales estaban tanto los profesores invitados como los de planta, fuimos dilucidando aquellos ubicados en las epistemes humanas, complexus antropológico, desarrollo humano, en los cuales se empezó a incorporar la cuestión social en nuestro complexus.

Así, nuestro interés inicial se complementó con dicha dimensión, al hacer conciencia no solamente del sujeto educando y educándose, sino también del asunto de la educación responsable de crear bases sociales, políticas, éticas que trascendieran las maquinarias de los sistemas sociales y educativos que estaban estratégica e in-conscientemente organizados en los imaginarios de todos nosotros, en virtud de paradigmas exportados y pensados en términos de

irrealidades, dando como resultado que nuestra enseñanza se basara más en lo dicho que en nuestro acontecer.

Estos primeros y sentidos pasos, causaron revuelo en nuestras vidas no solamente laborales, sino principalmente en las personales, al instaurar más incertidumbres de las que ya venían dándose desde el inicio de nuestros seminarios; abatimientos que se relacionaban sobretodo con lo que estábamos haciendo en nuestra cotidianidad versus lo que “escuchábamos” en la Maestría, en su más último sentido de auto-apropiación en coherencia, que incluso retumbaron y pusieron a tambalear hasta las más íntimas fibras de nuestro actuar pedagógico, a movilizar los sujetos sociales, éticos y políticos que nos habitaban.

Veíamos y sentíamos que el sistema más que nunca se conjuraba para no permitir una salida que supliera nuestras necesidades de superar victoriosamente el conflicto interno mesiánico de "arreglar un poquito el mundo".

***Enseñar es un Acto de Aprendizaje, sobre todo para el que Enseña...***

Pese al carácter objetivo, inmediateista, lógico, de los rasgos que caracterizaron la motivación inicial, se hacía palpable un genuino interés por elaborarnos en devenir magíster a partir de un crecimiento personal. La experiencia investigativa nula, sumada a la arraigada creencia de que para toda

pregunta había que obtener una respuesta y que por ende produciría un resultado esperado, era el marco de referencia.

Entonces, el trasegar en el devenir magíster nos heredó un componente esencial para darle un vuelco total a nuestra perspectiva investigadora: **la indagación**, y dentro de ella, lo que antes no teníamos en claro o que quizás no habíamos asumido como travesía, se vislumbró ante nosotras. Se hizo evidente entonces, que para que nuestro asunto pedagógico en externalidad empezara a tener sentido, primero teníamos que encontrar sentido en nuestro quehacer docente desde nuestro interior, teniendo transformaciones de sí, para llegar no a una verdad absoluta, a una respuesta única, o a una fórmula, sino recorriendo y siendo camino al darle sentido a nuestra búsqueda.

Y desde esta nueva manera de mirar y mirarnos, de abordar nuestros intereses, hemos empezado a trasegar en una travesía donde precisamente en ese hacer para deshacer continuo, nos acompañan varios cuestionamientos y títulos, que a pesar de no diferir mucho en su forma, reflejan las mutaciones y movilizaciones de nuestro interior indagatorio. Es así como en segunda-primera instancia nos enunciábamos:

***"Sobre la Verdad de la Acontecimentalidad como Punto de Partida Hacia un Propendus Interno"...***

Acompañado de algunas preguntas sobre el sujeto educando:

¿Nos es posible desetiquetarnos, darle vuelco al sujeto que nos habita, a pesar de y con el sistema que nos constriñe?

Algunas permitían el vislumbramiento del "descentramiento" del sujeto educando para complementarlo en bina con la alteridad:

¿Cómo hacer eco de potencialidad en la alteridad que nos acontece desde nuestro propio quehacer como docentes y desde nuestra humanidad como experiencia vital?

El asunto de la lengua, ya desligado de la etiqueta idioma-inglés, se dejaba percibir a través de:

¿Qué es lo enseñable y qué es lo aprendible de una lengua?

De otro lado, la tecnología no había, ni ha dejado de ser parte de nuestro interés, más la perspectiva si se ha transformado:

¿Por qué herramienta y no oportunidad de vida?

... y en consecuencia,

¿Cómo incorporar las nuevas tecnologías en la didáctica con experiencia, ciencia y conciencia de que son herramientas para un fin y no un fin mismo?

Algunas otras preguntas siguen orientando nuestra pre-ocupación por la didáctica:

¿Hacia dónde seguir indagando para potenciar la posibilidad de una didáctica humanizada en tanto subjetivación poésica?

De esta manera otros componentes han ido surgiendo en este complexus por la vida:

¿Educar para la “competencia” o educar para la vida?

Y en nuestro trasegar de movilizaciones más recientes, iteraciones, bucleaciones, mutaciones, precisamente la pregunta por la práctica desembocó en este nuevo bucle:

***"La Praxis como Fuente de Reflexión y Producción de Acontecimiento: Des-haciendo para Hacer y Volver a Des-hacer"...***

Pero al analizar en reflexión y proceso y con cierta incomodidad hacia la palabra "producción" en un asunto que conlleva procesos vitales de conocimiento, llegamos a la conclusión de que estábamos en contravía con la alteridad. Es así como a partir de un ejercicio de búsqueda por la praxis como posibilidad de poíesis creadora en tanto alteridad, vislumbramos el problema de conocimiento y la metódica como movilización interna, para anunciarnos firmemente y en "do mayor", en humanidad desplegada:

***"Reflexión en Propendus Interno Sobre La Práctica Docente que nos Habita a Partir de la Experiencia en Alteridad: Des-Haciendo Para Hacer Y Volver A Des-Hacer".***

En este sentido, nuestro interés de indagación se plantea desde el asunto pedagógico inscrito en la posibilidad de intersubjetividad de los actores involucrados en la educación.

Se llega a éste, no como parte de un proceso de tiempos industriales en términos de clase-profesor-estudiante, o de agendas formalizantes de la Maestría con tiempos/plazos/procedimientos, sino, como un recorrido continuo de pensar y pensarse en elaboración cotidiana por la alteridad que nos convoca, convirtiéndose en un asunto visceral, vital, que por empezarse a mirar desde un ángulo interno, se convierte en un Propendus Interno, que desde el mismo momento en que nos dimos cuenta de que siempre había estado allí,

comenzó a emerger en nuestra vida y que por tanto, desde ese mismo momento siempre ha estado siendo.

Esto podría llevarnos a pensar que sólo cuando empezamos a tomar conciencia de situaciones, de ires y venires, éstas empiezan a emerger, pues de lo que se trata es que devengan en algo evolutivo, algo positivo para nuestro encuentro tanto íntimo como en alteridad.

La praxis docente, entonces, se "auto-cataloga" como apuesta en términos de la experiencia, reiteramos, no en términos industriales ni mucho menos con el propósito de encasillarla en roles asumidos desde la realidad laboral o academizante, sino, que precisamente porque parte desde un Propendus Interno, se inquieta de sí, en su interior, y al preguntarse por el cómo desde el ser, se hace en sí misma un acto educativo hacia una conversión, una transformación de la intersubjetividad, un acto que contenga sentido, un acto de tolerancia activa de convivialidad, un acto en acontecimiento.

Este conjunto de transformaciones de sí, es lo que hace posible tener acceso a un conocimiento a través de discursos propios, auténticos, sentidos, vívidos que se aparten de la inercia y del absolutismo que puedan haber tenido en un principio, precisamente por la necesidad de teorizar, desde fuentes

bibliográficas o desde apoyos virtuales, que es el salto mortal en el que muchos tendemos a realizar como asunto que nos hace “más” conocedores.

Es así, como la responsabilidad interrogativa de nuestro interés indagador, tiene que ver con el cómo nos sentimos involucradas en nuestro proceso de devenir; de tomar posiciones civiles ante las diferentes posibilidades de abordar problemas, no porque se nos presenten como una opción de indagar sobre algo, sino porque sobrevienen como algo visceral, algo que captura nuestros sentidos, nuestro quehacer diario en los escenarios tanto educativo como cotidiano.

Este cotidiano al que nos referimos y que nos permite caminar en la inconclusión de respuestas, en deconstrucción es, en términos de acontecimentalidad tanto de nuestros alteres como de la nuestra, y de la de nuestro entorno globolocal.

La acontecimentalidad pues, nos riguriza cada vez más en el auto-cuestionamiento, dando paso a la decantación de ataduras en nuestro quehacer.

***“La reflexión crítica  
de la práctica  
es un requisito  
de la relación entre  
la teoría y la práctica.***

***De lo contrario  
la teoría  
se convierte en bla, bla bla,  
y la práctica  
en puro activismo...***

***Enseñar  
no consiste  
en transferir conocimientos,  
sino crear  
las posibilidades  
para producir  
o  
construir conocimiento...***

***En realidad,  
no se puede enseñar  
sin aprender  
al mismo tiempo”.***

***Paulo FREIRE (1988)***

## ATADURAS DE UNA PRAXIS DOCENTE SIN ACONTECIMIENTO: IM-POSIBILITANDO UN POR-VENIR

*El Rol funcional de la educación: de-formando y coartando  
posibilidades...*

*Yo hago lo mío y  
tú haces lo tuyo.  
No estoy en este mundo  
para llenar tus expectativas  
Y  
tú no estás en este mundo  
para llenar las mías.  
Yo soy yo y tú eres tú.  
Y si por casualidad  
no encontramos...  
es hermoso.  
Y si no...  
no puede remediarse.*

Fritz S. PERLS

Cuando hablamos de ataduras, nos referimos tanto a aquellos asuntos personales, íntimos, como a los externos, mediáticos, que nos constriñen, que nos amarran y que no nos dejan ser, ni nos permiten dejar que los Otros sean

con nosotros, que entorpecen la experiencia<sup>2</sup> de nuestra praxis docente como acontecimiento en alteridad, esa travesía/aventura que implica asumir nuestra cotidianidad “profesional” como asunto vital.

Es precisamente desde la perspectiva de asumir la educación no como asunto ligero, ni impuesto, ni pasajero, ni mucho menos de fabricación, de maquinación, ni de institucionalización, sino más bien como la experiencia de formación y de transformación mutua en la que se intercambian experiencias, desde donde queremos enunciar esos lazos, vicios, constreñimientos, condicionamientos que hoy llamamos ataduras.

Para nuestro caso particular, nos referiremos a las ataduras relacionadas con nuestra praxis docente y el lugar que como sujetos-docentes asumimos en ella.

En primer lugar, mencionaremos esas ataduras propias que tienen que ver con las actitudes que hemos “aprendido” a asumir, precisamente, frente a la cotidianidad educativa que nos toca vivir, esas que tienen que ver con nuestros sentimientos hacia los Otros y cómo nos hemos acostumbrado a mirarlos, a

---

2. La experiencia como define Jorge Larrosa (2009), es “eso que me pasa” (pp. 17-18), que además de tener en cuenta el prefijo “ex”, de lo exterior, contiene también el radical indoeuropeo “*per*” para palabras que tienen que ver con travesía, camino, viaje. Pero además de estas dimensiones, la idea de la experiencia como reflexividad, subjetividad y transformación en la palabra “me” de “eso que me pasa”, así como también del pasaje y la pasión con el pasar, que tiene que ver con el movimiento, se constituyen en elementos enriquecedores para nuestra obra de conocimiento.

sentirlos, a tratarlos, a “ausentarlos” de nuestro entorno - aunque pensemos, creamos y sintamos lo contrario - las cuales llamaremos “*ataduras personales*”.

Al interior de las mismas, está aquello que nos “configura” y nos vuelve cómplices de lo que se institucionaliza como normal, como legal, y por lo tanto pensamos, creamos y sentimos que eso que se institucionaliza es algo correcto y sin discusión o contra-argumentación alguna. En consecuencia, se genera un intersticio que se instala entre nuestro ser docente y el sujeto educándose y que hace del Otro siendo con nosotros, un sujeto ajeno, extraño y lejano.

Ese sentir/pensar de extrañeza, se instala en nosotros para decirnos de alguna manera que lo que pensamos está bien pensarlo, que lo que creemos está bien creerlo, que lo que sentimos está bien sentirlo, que lo que hacemos está bien hecho; sin embargo, este último aspecto del hacer se relaciona íntimamente con acomodarnos a la corriente, sin tener en cuenta que podemos ir en contra de ella, y que esto también está bien; mejor aún, que es precisamente este ir contra la corriente lo que nos haría vivir la experiencia de la docencia desde otro prisma.

Por lo anterior, y más específicamente en el último aspecto, el de hacer, es en el cual se hace necesario pensar y pensarnos desde la perspectiva humana en práctica docente, pero asumiendo el riesgo de quedarnos sin piso para argumentar lo que pensamos, creamos y sentimos; al menos mientras

buscamos y encontramos las herramientas que nos ayuden a vivir acontecimentalmente<sup>3</sup> más que a teorizar lo que nos pasa a lo largo de nuestra práctica docente.

Ahora bien, el sentir/pensar al que estamos acostumbrados no es fortuito, pues tiene su origen y razón de ser en la tradición educativa, esa que nos remite a su vez, a seguir haciendo cosas y diciendo palabras que hemos aprendido a través de esos modelos educativos por los que hemos pasado a lo largo de nuestro quehacer, primero como estudiantes, luego como aprendices de docente y en última instancia, posiblemente<sup>4</sup>, como sujetos en ejercicio de nuestra labor docente, he aquí las “ataduras externas<sup>5</sup>.”

Es precisamente en el ejercicio de nuestra labor, como espacio finito, determinado y acabado en tanto escenario de aprendizaje preestablecido, el

---

3. Reiteramos aquí la idea de asumir la praxis docente como acontecimiento que “nos pasa”. Desde la perspectiva de Larrosa, sería entonces la posibilidad de asumir ese acontecimiento como experiencia en tanto que (...) es una relación en la que algo me pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados (...). Cabe también resaltar la acérrima creencia en la educación como experiencia, no como experimento, ni fabricación. (Larrosa, 2009)

4. Decimos posiblemente, como paréntesis a la constante de no querer cerrar el círculo y dejarlo atrás, sino por el contrario dejarlo a la expectativa de que siga reproduciéndose, infortunadamente en un sentido negativo, al menos para las intenciones que corresponden a abrir otras fronteras de acción y concreción de prácticas.

5. Nos referimos a las ataduras que nos presenta el medio, el contexto en el cual se desenvuelve la Educación, además de las que recibimos a lo largo de nuestra formación intelectual. Cabe aclarar que el adjetivo externo se refiere a que su fuente es externa a nosotras, sin desconocer los procesos de interiorización, más incurrimos en el peligro de interiorizarlas y hacerlas partes de nuestra subjetividad, reconociendo además las borrosidades propias de la fragmentación externo/interno o interno/externo.

lugar en el que nos limitamos a ser eso que precisamente no queremos ser, seres inanimados y debilitados por un sistema que ha sido empoderado por sujetos en ejercicio que cierran oportunidades, que no permiten que se les contradiga porque creen tener la última palabra.

De ahí que el acérrimo aferro a una praxis, pasiva, transmisora, desmotivada, desarticulada, unilateral, que vacía contenidos, que motiva a la docencia enmarcada dentro de una organización social, llámese escuela, familia, universidad, “mecanismo productivo de la educación”, ensarta a manera de laberíntica maraña a la praxis docente, que lejos de ser ese impulso vital que nos moviliza, nos acontece, nos remueve las entrañas, termina entonces “atándonos” a la pasividad, a la indiferencia y a la irresponsabilidad, al asumirla como la llana tarea de cumplir objetivos estatales/institucionales de brindar en el mejor de los casos, un buen futuro a nuestros educandos, para que sean buenos reproductores del statu quo, cuyo mayor objetivo es el de seguir reproduciendo sujetos eficientes, eficaces y profesionales para el mercado laboral, dejando de lado una educación que, recapitulando a García Márquez (1994) sea una “educación que desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quienes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma”. (p. 48)

En este sentido, la enseñanza y el entorno socio-político en el cual ésta se desenvuelve, propenden por cumplir a cabalidad una función, una

especialización, una profesión, dejando de lado la tarea etho-política que ésta debería representar.

Su misión se ha reducido, entonces, simplemente a abanderar la escolarización a la que estamos acostumbrados: a la normatividad, a la normalidad, a la estandarización, homogenización, tecnocracia/acrítica alejándose de su misión de formar para la vida, es decir de “formar ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria”. (Morín, 2006, p. 112)

Es ésta, una educación que se ve reflejada en la organización formal que tiene en su seno una fuente constante de discordia, puesto que en principio es una educación heredada<sup>6</sup>, que busca reproducirse en todo momento y a través de todos los paradigmas que la circundan, y por el hecho de ser concebida de esta manera, una educación en la que no se prepara al otro para aprender a ser sí mismo antes que ser para los demás.

Dicha educación viciada, por ende, no tiene en cuenta que el ser humano es ante todo una maraña de ideas que se conjugan, que se sirven de las

---

6. Una praxis “aprendida”, viciada. Que aprendimos desde nuestros primeros años escolares y que ahora como docentes perpetuamos: el acérrimo objetivo de “formar” a otros, de “hacer” a otros a nuestra imagen y semejanza, de “moldear” a otros. En palabras de Skliar (2007), la educación como “...una lógica explicativa hacia alguien, hacia otro, que es incompleto y que debe ser completado...” (p. 65).

experiencias diarias, que se magnifican, se diversifican, se expanden y por el hecho de expandirse, tienen que ver con las relaciones de los sujetos sus realidades<sup>7</sup>.

En este sentido, lo importante es seguir teorizando entre experticias, dogmas, teorías, paradigmas, argumentos que validen la existencia del aparato educador deseable para el orden social que impera, como lo plantea Skliar (2007) "...Desde que la educación se convirtió en todo un aparato institucional, toda una idea de disciplina en apariencia autónoma, todo un dispositivo técnico, toda una formación de especialistas/expertos y toda una elaboración de cierto tipo de textos y literatura especializados, no ha habido mucho más en la educación que una permanente y desesperada búsqueda para argumentar la educación y para argumentar en educación" (pp. 7, 8).

Están al orden del día, los currículos que envían mensajes claros pero fraccionados: aprender de una manera individual y fragmentada un conocimiento, para aplicarlo competitivamente.

Se podría decir, entonces, que la educación no está dando posibilidad a la incertidumbre porque no da cabida a preguntarse ya sea por la cotidianidad del sujeto como por su incompletud<sup>8</sup> como potencialidad en devenir.

---

7. Tomamos realidades como las singularidades de cada sujeto desde su cotidianidad, desde donde se ubica para vivir, para asumirse, no desde la realidad instaurada por el dispositivo educativo para justificar su permanencia y control.

De igual manera, se sigue priorizando la elucidación de principios, el frenético afán de validar conceptos, teorías y metodologías, la argumentación que busca una respuesta única y definitiva al cómo, al por qué, al para qué y al qué enseñar, para cumplir a cabalidad el juego de roles “transmisor/receptor”, “mesías – erudito / rescatado - ignorante”, “activo/pasivo”, en el cual se ha encasillado a los actores educativos, encapsulando, consecuentemente, la labor docente en el juego de roles que le imparte el sistema y asegurando a la vez la gestión del docente en la participación y perpetuación del mismo.

En dicho juego de roles prevalece en consecuencia la minimización del rol del estudiante a simple receptor de información, y la relación entre docente y educando termina subyugada a la indiferencia por el “otro”, visualizándolo como extraño por el miedo que nos produce precisamente esa diferencia que vemos en él, al percibirlo como un otro lejano, que no nos produce variaciones viscerales en nuestra forma de acontecer diaria; otro incómodo, porque pareciera que llega a perturbar lo preestablecido que existe en nosotros/roles docentes, por ende nos desentendemos, y es así como perdemos la posibilidad de acontecer en devenir.

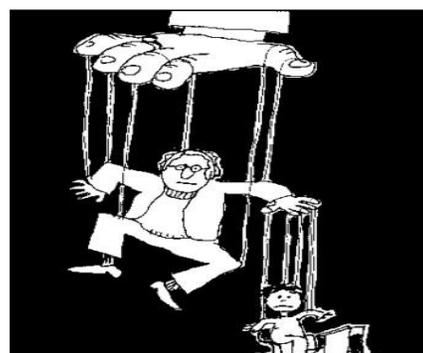
---

8. **Incompletud** no significa que el sujeto tenga que completarse sin sentido alguno, sin una razón que sea válida para sí mismo, pues estaría completándose para los otros, por los otros, pero sin ser sí mismo, sin completarse desde sí mismo.

### ***¿La “completud” del otro es mi “incompletud”?***

Dando una mirada a la praxis docente como una praxis heredada, una praxis mesmism, nos encontramos con la extrañeza por el Otro y la incompletud del Otro, sin tener en cuenta que lo primero a mirar y abordar debe ser nuestra propia incompletud, no la incompletud del Otro; sin tener en cuenta que se mira el acto educativo como una carencia del Otro a la cual estamos acostumbrados pues éste gira en torno a la normalidad y por ende nos parece desde todo punto de vista lógico, normal y adaptativo.

Así, la relación que se teje entre los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje es la de exceso-defecto, conocimiento-desconocimiento, transmisión-recepción, en la cual la relación



formativa de la pedagogía en usanza, exige a la vez que un exceso, un efecto del conocimiento, como si de fabricación en serie se tratara. El docente termina, restringiéndose a una lógica tecnocrática, racionalista, enfocada desde una perspectiva prolíferamente obtusa, que conlleva a que se torne en el reflejo de una sumatoria de contingencias, las cuales a manera de prejuicio lo constriñen,

lo arraigan a la labor docente dominada por éste, mismo que incita a “enfrentarse” a un “otro” ajeno, extraño, “enemigo”, incómodo<sup>9</sup>, carente.

Además de lo anterior, la estandarización y homogenización que caracteriza a los procesos educativos institucionales, termina tergiversando e imponiendo roles y relaciones inequitativas y nocivas entre los actores involucrados en la educación (maestro-estudiante).

El conocimiento circula entonces en círculo vicioso, en distancia entre lo vivido, lo que nos pasa (experiencia) y lo reforzado por la teoría, el conocimiento científico, el saber disciplinar que forma por competencias ligadas a la profesionalización y a la competitividad. Un conocimiento que debe ser transmitido y por tanto adquirido, ese sino heredado por la educación agotada que conlleva a la imposibilidad de disociar la relación constructo teórico - conocimiento y a la adopción de roles: transmisor (docente), receptor “balde vacío” (estudiante).

Emerge entonces el conocimiento que aparentemente permite crecer, completar a ese otro ajeno a mí, conocimiento que aboga por la subjetivación e individuación, pero que a la vez conlleva a la inercia, a la muerte, al desmoronamiento de la alteridad, al triunfo de la extrañeza, la distancia, el

---

9. Ese enfrentarse a otro ajeno, extraño, enemigo, incómodo, lo categorizó el Maestro Germán Guarín Jurado, en el Seminario sobre Didáctica en el Marco de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Universidad de San Buenaventura, Cali. Junio de 2008.

vacío, la pérdida del entre- nos, conocimiento que sujeta, que obliga, en tanto por derecho propio se auto-asigna el rol de actuar en función de ese saber que “ilumina”, des-embrutece, completa, llena.

En parecer de Skliar (2007) podríamos decir que: “...la Educación es (la tentación de) completud del Otro, la (intención de) completamiento de los Otros, (la necesidad de) hacer del Otro aquello que el Otro no está siendo, no estuvo siendo y, tal vez, nunca podrá estar siéndolo...”.

Desde esta perspectiva, el docente se convierte entonces en un “títere” del sistema que concibe una producción técnico-taxonómica del conocimiento, para, por un lado, reducir la incertidumbre del proceso de enseñanza-aprendizaje a una serie de tareas escalonadas, en las cuales el educando se convierte en una pieza más del engranaje de una cultura unitaria, que concibe al mundo y su orden social, político, económico, cultural, ético, bajo unos parámetros absolutistas, de determinismo universal, como una realidad objetiva accesible y controlable a través del conocimiento y el método, de un saber que es rico y extenso por los avances proporcionados por la ciencia, pero que a la vez es parcelado, empobrecido y empobrecedor.

Entonces, debido a este panorama, el estudiante deviene en un sujeto ciego con un sólo ángulo de visión y de abstracción, un sujeto perezoso, que se

niega a producir conocimiento complejo puesto que el paradigma establecido, niega la posibilidad de pensar ya que en apariencia todo está dado.

Un sujeto que no acontece en el conocimiento, un estudiante en crisis moral, social, política y ética, indolente frente a las injusticias sociales, puesto que le estorba la diversidad, sumido en un individualismo que lo hace incapaz de participar de una solidaridad colectiva, sin capacidad de amar, egoísta, utilitarista. Un Sujeto que busca a toda costa su “secumodidad”<sup>10</sup>.

Un sujeto que es consumido por una crisis social, que no participa en la construcción de su historicidad, que vive en la instantaneidad, el presente pasa por él, sin siquiera percibirlo, ni mucho menos apreciarlo ni reconocerlo.

De hecho, éste, niega el valor de su experiencia pasada y por ende, el porvenir simplemente parece una perpetuación, una expansión del presente; deja que pase el momento, creyendo que vive en el momento y para el momento, por lo tanto, está sumido en un ensimismamiento, no se da cuenta de que debe pararse frente a su tiempo presente, a su realidad, y no simplificarla, sino por el contrario, saber/enterarse del juego que se está llevando a cabo, y que de una u otra manera lo sumerge y no le da tiempo a relacionar los acontecimientos que se suscitan a su alrededor, convirtiéndose

---

10. Entendida ésta como “la actitud y la aspiración del hombre contemporáneo a la seguridad y a la comodidad simultáneamente.”

así, en un espectador, no en un hacedor de mejores y más promisorias realidades.

Crisis moral de sujetos con valores tergiversados, que al naturalizarse acrílicos, se dan por válidos, sin pensar, ni pensar-se en la posición que deba adoptar ante las diferentes situaciones que el mundo circundante tiene y que por estar en él debe adoptar una posición reflexiva, para evitar quedarse en un ensimismamiento que lo lleva a seguir los cánones que la sociedad impone. Llegando a ser un sujeto que se ha dejado llevar por la idolatría al consumismo, a un progreso, al desarrollo, a la técnica, a lo novedoso, convirtiéndose en un ser egoísta, sin ética.

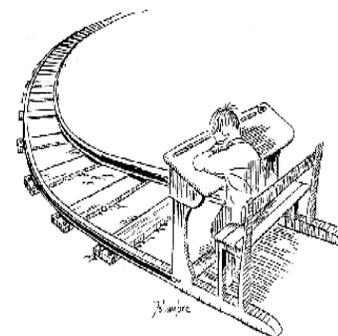
Y en este vacío identitario el sujeto termina por no asumirse en clara postura etho-política, al no permitirse el construir (se)-constituir (se)-devenir (se) en un sujeto político que asume y se asume como ser con libre albedrío, capaz de reaccionar de manera consecuente y autocuestionadora de su pensamiento que debe ir en constante devenir con los entornos a los cuales se encuentra relacionado.

***La educación Totalitarista y Determinista: Formación en deformación, futuro en determinación, subjetividades sin sentido...***

“Deseando  
convertirse en cazador de dragones,  
un joven ingresó  
a una escuela especializada  
en este arte milenario  
y durante 5 largos años  
estudió sin descanso  
hasta obtener su grado.  
Durante muchos meses  
vagó en busca de dragones para cazar  
y al no encontrar ninguno,  
fundó una escuela  
y se dedicó  
a enseñar a otros a cazar dragones ...”

Alonso TAKAHASHI

El pilar sobre el cual descansa la maquinaria educativa, pareciese enmarcarse en la lógica temporal de un futuro que dispone las piezas claves para aparecer en escena: La afirmación con certeza absoluta de que el “otro” debe ser llenado en su incompletud, el fin determinístico de formar para brindar competencias profesionales, la saturación de currículos, políticas, metodologías estandarizadas, la complicidad de maestros que siguen el juego de títeres al servicio del papel asignado a la educación.



¿En qué otro planteamiento encontraría un mayor ahínco y potencia la educación sino entonces en la argumentación de formar para un futuro?

No se critica el pasado ni el futuro, pues se es incapaz de pensar en ello; sin embargo, como paradoja, la educación que este planteamiento produce a la vez que desconoce, "forma" para el futuro. Pareciera entonces que la justificación de la educación se auto-afirmara en el sólo hecho de la proyectación hacia un producto definido:

...la propia fundamentación educativa, el cuerpo mismo de la educación, parecen estar puestos en otro tiempo diferente del presente y hacia allí, hacia el futuro, en el futuro, se dirigen todos los sentidos habidos y por haber en la educación, por la educación y de la educación... (Skliar, 2007, p. 84).

Se impone entonces una temporalidad abstracta pero a la vez definida que posterga la subjetividad, que enmarca, que coarta, que predispone, que moldea y prefabrica individuos, que obliga a los demás a una perpetua y programada "obsesión" hacia adelante, progreso... una noción en la que el acontecimiento está destinado apocalípticamente a la inexorable finalidad: educar para el mejor futuro profesional, para proveer de competencias profesionales que sirvan en la vida laboral, sin embargo, toda esta temporalidad abstracta nos arrastra a negarnos, nos oculta el siendo y la importancia del presente, de lo que somos hoy y con ello lo que es hoy nuestra realidad, visualizándola como una prescripción, abordando como simples formulismos a la educación y a los conceptos que a través de ella se conceden.

## ***La praxis docente al servicio de una educación para el futuro: Eclipse del acontecimiento...***

TRAVESÍA

*El puntual ciudadano que sale de su casa una mañana del mes de julio, recorre una parte del mundo y regresa a su casa una noche de finales de agosto, no ha ido de un lugar a otro; la prueba es que, cuatro semanas después de su partida, volvemos a encontrarlo donde siempre estuvo. Desaparecido el interés por llegar a algún sitio, el puntual ciudadano aplica lo mejor de sus capacidades a fijar con exactitud cuántos días ocupará en completar la sucedánea tarea. El alarde de precisión, el clímax del cronometraje lo obtiene en el instante en el que traspasa de vuelta el umbral de su casa en las precisas fecha y hora que había señalado antes de su partida. La culminación de esta extraña forma de viaje es una cruz en el calendario y no una huella sobre el paisaje. Sólo saben cuándo llegan los que no van a ninguna parte. ¿Quién en el inicio de una travesía puede conocer, ni siquiera intuir la fecha de arribo?*<sup>11</sup>

¿Qué otra praxis docente podría entonces suponerse apta para redimir la “loable” labor de la educación formativa para el futuro, sino una que calce perfectamente a las pretensiones determinísticas de la misma?

Desde este inmenso contingente de expertismos, que no le da cabida al porvenir y la posibilidad de acontecimiento en tanto que todo está preestablecido, se hace una apuesta entre la sociedad y la educación que se encuentra inmersa en ella, para que la formación de los sujetos sea efectiva en términos de competitividad para el desempeño de su futuro profesional. Se

---

11. Autor desconocido.

promueve así una praxis que es en sí misma prohibición y coartación de lo alternativo, de lo nuevo.

En primera instancia, una praxis educativa que se considera apropiada en los estándares homogenizadores actuales, que inmoviliza, porque está fuera del tiempo y de las circunstancias cotidianas y vivenciales de los sujetos que en ella convergen. Es una praxis que no se deja moldear, puesto que es impositiva, sólo se rige por modelos; una praxis que no congenia con la alteridad, en la medida en que no ve el papel histórico del Otro, en tanto que lo mira no como a un igual, sino como a alguien que necesita complementarse.

Una praxis que no se permite a sí misma la resignificación de sus enunciados, porque teme perder el poderío que siempre la ha sustentado; praxis incapaz de desprenderse de una herencia educativa, de convivir sin ataduras y que antes que apostarle al nosotros, a la colectividad, al formándonos, al haciéndonos, al encontrándonos, da cabida para que los "Otros" sean sí mismos, propende por moldearlos según lo considera conveniente, normal y validable dentro de sus cánones preconcebidos.

Una praxis que no es identitaria, es decir que no se identifica como parte de un sistema de individuos que más que individualidad, son colectividad, enmarcada en el ámbito escolar, subjetiva, de sus propias percepciones y

acciones, lo cual es difícil de percibir para unos sentidos que se encuentren anquilosados sólo con la herencia educativa.

Una praxis que está centrada en la lógica dual de opuestos: el falocentrismo como autoridad de lo masculino frente a lo femenino; el sujeto docente como lo grande frente a lo pequeño, el sujeto estudiante; el camino de lo seguro, lo instaurado, frente al camino de lo inseguro, lo acontecimental; el ideal de lo que deben ser los sujetos, sujetos competentes, frente a lo que en verdad son, sujetos en potencialidad humana; lo objetivo, teoría, frente a lo subjetivo, experiencia; lo que se considera que está bien y por ende es correcto, el establecimiento y sus normas, frente a lo que se considera que está mal y por ende que es incorrecto: pensar-nos y reinventar otra educación posible.

Una praxis que no reconoce, puesto que no se puede reconocer algo de lo que no se es consciente. Deleuze toma ese reconocimiento como una forma de pensar que se presenta como cómoda, un pensamiento casi tolerante, casi quieto, que se organiza pura y exclusivamente a partir de y hacia los objetos de reconocimiento; ahora bien, dado que este pensamiento no puede pensar, sólo se reconoce y se contenta con ello.

Un sistema instaurado bajo una noción totalizadora, estandarizadora<sup>12</sup> que instituye perversamente que las subjetividades son equiparables, que niega las singularidades, que naturaliza los antivalores<sup>13</sup>, que ante la aparente bondad de una promesa de inclusión y de oportunidades para todos, termina excluyendo y quebrantando la esperanza por una educación porvenir.

Una praxis que no da cabida al acontecimiento, entendido como "...lo nuevo, lo que irrumpe, lo que desordena..." (Skliar, 2007, p. 95) porque todos los que en ella estamos "imbuidos", somos sólo guardianes de esas verdades de la educación, de esa política de la verdad heredada, en donde nos hemos convertido en objeto y sujeto de la misma verdad enclaustrada, de esa auto-programación que nos lleva a que habitemos en la rigidez y en la hegemonía de un futuro predeterminado.

Praxis ciega y sorda, que se niega y en tanto se desconoce, niega a los otros, pregona la incompletud, la normalidad, la escasez, y en tanto se jacta de dichas "falencias" para "validar" sus intenciones, impide ser, vivir, cuestionar, movilizar, potenciar.

---

12. Valdría la pena retomar un pasaje en el cual Carina Rattero (2009, p. 75), nos advierte sobre la estandarización, al decir: "La estandarización actúa como si el sistema fuera equitativo. Una vez más, desde sentidos universalistas y modos instrumentales independientes de todo tiempo y lugar, desencajados de una historia singular, ajenos a las condiciones de producción, la peripecias y afecciones del camino. Una pretensión reguladora que la propia dinámica social y educativa siempre termina quebrando.

13. Intolerancia social, consumismo, individualismo, violencia simbólica, egoísmo, competencia, facilismo.

Praxis caprichosa, que se dejó seducir por la seguridad y la comodidad que brinda el aparato megalómano del sentido progresista del futuro, negando la riqueza y potencialidad del presente en estar siendo, sintiendo, pensando, haciendo.

La poquedad didáctica de la praxis que nos hace cuestionar hoy en esta obra de vida, no podría ser abordada entonces sino desde un lugar que nos permita situarnos desde nuestra intimidad subjetiva, no para plantearnos formulismos, ni hallar respuestas únicas, ni para llegar a un destino final seguro que nos muestre la verdad, sino más bien ese lugar sagrado para nosotras que implique primero reconocer-nos, respetar-nos, tocar-nos, des-hacernos para re-hacer-nos, para así poder mirar-nos en ese otro que nos acompaña en experiencia.

Nos pasamos la mitad de nuestra vida sumidos en una consecuente inconsecuencia de ideas, teorías, paradigmas, y fisuras ideológicas, y si de repente, pero no tan repentinamente despertamos, posiblemente nos vamos a pasar la siguiente mitad de nuestra vida tratando de hacer eco de potencialidad en la alteridad que nos acontece desde nuestra propia experiencia vital: en un despertar hacia un Propendus Interno que nos permita iterar desde la potencialidad en crisis.

**ÍTACA.**

Cuando emprendas tu viaje hacia Ítaca  
 debes rogar que el viaje sea largo,  
 lleno de peripecias, lleno de experiencias.  
 No has de temer ni a los lestrigones ni a los cíclopes,  
 ni la cólera del airado Poseidón.  
 Nunca tales monstruos hallarás en tu ruta  
 si tu pensamiento es elevado, si una exquisita  
 emoción penetra en tu alma y en tu cuerpo.  
 Los lestrigones y los cíclopes  
 y el feroz Poseidón no podrán encontrarte  
 si tú no los llevas ya dentro, en tu alma,  
 si tu alma no los conjura ante ti.  
 Debes rogar que el viaje sea largo,  
 que sean muchos los días de verano;  
 que te vean arribar con gozo, alegremente,  
 a puertos que tú antes ignorabas.  
 Que puedas detenerte en los mercados de Fenicia,  
 y comprar unas bellas mercancías:  
 madreperlas, coral, ébano, y ámbar,  
 y perfumes placenteros de mil clases.  
 Acude a muchas ciudades del Egipto  
 para aprender, y aprender de quienes saben.  
 Conserva siempre en tu alma la idea de Ítaca:  
 llegar allí, he aquí tu destino.  
 Más no hagas con prisas tu camino;  
 mejor será que dure muchos años,  
 y que llegues, ya viejo, a la pequeña isla,  
 rico de cuanto habrás ganado en el camino.  
 No has de esperar que Ítaca te enriquezca:  
 Ítaca te ha concedido ya un hermoso viaje.  
 Sin ellas, jamás habrías partido;  
 más no tiene otra cosa que ofrecerte.  
 Y si la encuentras pobre, Ítaca no te ha engañado.  
 Y siendo ya tan viejo, con tanta experiencia,  
 sin duda sabrás ya qué significan las Ítacas.

Konstantínos KAVÁFIS.

## ABRIENDO CAMINO EN PROPENDUS INTERNO<sup>14</sup> DE UN CONTEXTO EPISTÉMICO QUE APASIONE Y MOVILICE LAS ENTRAÑAS DE SENSACIONES

El Propendus Interno es travesía, es camino, pero no un camino ajeno, extraño ni externo, sino un camino continuo, transformador, con pasos llenos de paciencia, no se basa en un tener que hacer, sino en un querer hacer, una mirada no del otro hacia uno, sino de uno hacia sí mismo; es un recorrido y viaje hacia nuestro interior, nuestro magma existencial.

El Propendus Interno nos impulsa a dislocar nuestros esquemas y anquilosamientos mentales rígidos, transformar nuestros pensamientos, las verdades intolerantes y absolutas que niegan la diferencia, la posibilidad de expandirnos en subjetividad plena.

El Propendus Interno apela a la inquietud de sí mismo, el interés de mi persona, la pre-ocupación por mí mismo....esa "epimeleía heautou" de los griegos, estado de superación de sí mismo en tanto búsqueda incesante e intrínseca de conocimiento y superación individual y colectiva que Foucault

---

14. El **Propendus Interno** parte de la necesidad de reflexionar sobre nuestro ser docente, en un desbordamiento hacia nosotras mismas que atiende al llamado del Otro que como alteridad que nos habita, despertando esa voluntad de conciencia por propender a relacionarnos desde el potencial del acontecer, del ser-siendo, en un continua transformación, en una continua movilización.

(1981), nos define como: “la inquietud de sí mismo es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente...” (pp. 82- 84).

Esta forma de preocupación por sí mismo, pero sin egoísmo, sin ataduras, se vincula estrechamente a la necesidad humana de construirnos, a la inquietud de sí mismo, que nos permite descubrir nuestro sí mismo en conciencia, descubrir la capacidad de percibirnos o de percibir nuestro sí mismo, buscando elevar esta “epimeleía heautou” a través de este sí mismo, conocer nuestros pensamientos, nuestros sentimientos, nuestros temores, nuestro potencial y, a la vez, cómo esa subjetividad se vincula con nuestro entorno.

Esta preocupación por sí mismo es una necesidad constante y latente de desentrañar miradas sobre sí, pero no hacia una verdad única, absoluta, hipócrita y acomodada, sino esa verdad<sup>15</sup> subjetiva, susceptible de cambio y de descubrimiento permanente.

Una auto-auscultación del sentido de nuestra razón de ser, en la que no puede haber una auténtica y sentida conversión-transformación de nuestra subjetividad, si no se enciende la luz de la conciencia, como entendimiento, que

---

15. La verdad nuestra y del Otro que acepta un grado de tolerancia. No la verdad de la ciencia, unilateralista, racio-centrada, cartesiana sino la verdad desde el sujeto en acontecimentalidad, entre el nos.

nos posibilite recorrer todos los rincones de ésta para prepararnos, no en verdad absoluta de regímenes, proselitista de andamios y andamiajes, no de transformaciones momentáneas, superficiales o de cirugía cosmética.

Hablamos más bien de esas transformaciones que nos comprometen con la vida, y que al comprometernos con la vida de la que somos parte, nos compromete con el Otro, con el entorno, con lo que estamos y vamos siendo, gerundio en potencia que reclama la posibilidad de ser con nosotras y con los Otros que nos habitan.

De igual manera, el Propendus Interno que nos convoca, no se teje en lógica vertical u horizontal del cartesianismo, ni mucho menos elaborando un manual de procedimientos o apelando al sentido estricto de un "árbol categorial" o mentefacto, pero sí, se elabora desde la posibilidad de indagarse y en ese indagar, buclear, iterar, transformarse, a través de un interrogarse a sí mismo.

El carácter de hacer para deshacer y volver a hacer, nos brinda la posibilidad primero, de tejer conceptos en un complexus ontológico rizomático que no jerarquiza ni establece límites concretos o definidos entre los mismos elementos componentes, sino que nos brinda la posibilidad de vislumbrar un nuevo sujeto docente en Propendus Interno, hilo conductor de nuestra indagación.

La liberación y la apertura hacia otras formas de subjetivarnos en tanto multiplicidad, para pensarnos desde la interrogación de nuestros acontecimientos, acoge la figura del rizoma desde el planteamiento de Deleuze y Guattari (2006), en su *Mil Mesetas* “Un rizoma<sup>16</sup> como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas” (p. 12). Este “tallo epistémico” que crece entonces indefinidamente y que propicia el nacimiento de nuevos brotes, nos permite hilar y encontrar relaciones entre elementos, categorías en apariencia separados, pero que alcanzan relaciones para comprender, significar, resignificar y dar sentido a nuestro Propendus Interno.

La travesía a “bordo de nosotras mismas”, urge entonces de erguarnos como sujetos, en magma, que son en el siendo, en el nos, en la posibilidad de ser con otros; unas sujetos que se dan cuenta de las posibilidades que encierra ese entre, ese intersticio que queda entre ese “Otro” y ese “yo”.

---

16. De igual manera no podríamos pasar por alto los caracteres generales del rizoma: 1.º y 2.º Principios de conexión y de heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier *otro*, y debe serlo. (Deleuze y Guattari, 2006, p. 13); Principio de multiplicidad: sólo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y mundo. (Deleuze y Guattari, 2006); 4º Principio de ruptura asignificante: frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una. Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras. (Deleuze y Guattari, 2006:15); 5º. Principio de cartografía y de calcomanía: un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda. (Deleuze y Guattari, 2006)

Es un ir y venir constante entre la territorialización<sup>17</sup> y la desterritorialización de las subjetividades encontradas en acontecimiento.

Somos identidades heterogéneas pero hacemos rizoma en la medida en que nos desterritorializamos para abrir fronteras, para entrar en ese entre-nos y comprender al Otro en sus diferencias, temporalidades, historia, pero nos reterritorializamos cuando desde otra perspectiva de auto-transformación volvemos al punto inicial renovados, llenos del Otro. De igual manera, ese Otro se desterritorializa, se abandona para ir a nuestro encuentro, para comprendernos, se ubica en nuestra temporalidad, pero se reterritorializa, se asume en alteridad, en mismidad, pero sin abandonar su identidad. Dicho bucle constante le permite a las subjetividades encadenarse, alternarse, alterarse, devenir en surgimiento, en experiencia, en acontecimiento.

---

17. La historia de la relación entre la avispa y la orquídea que narran Deleuze y Guattari en sus "Mil mesetas", ilustra ejemplarmente a lo que nos referimos: ..."La orquídea se desterritorializa al formar una imagen, un calco de la avispa; pero la avispa se reterritorializa en esa imagen. No obstante, también la avispa se desterritorializa, deviene una pieza del aparato de reproducción de la orquídea; pero reterritorializa a la orquídea al transportar el polen. La avispa y la orquídea hacen rizoma, en tanto que heterogéneos. Diríase que la orquídea imita a la avispa cuya imagen de forma significativa (mimesis, mimetismo,, señuelo, etc).

### ***Propendus Interno en Alteridad...***

Yo honro el lugar en ti,  
 de amor, de luz,  
 de verdad, de paz.  
 Yo honro el lugar en ti  
 Donde si tú estás en ese lugar en ti,  
 y yo estoy en ese lugar en mí  
 somos solamente uno.

**(Namasté)**

Pensarse en alteridad, apela en primera instancia a un viaje genuino hacia nuestro interior, hacia ese Propendus Interno, ese Dasein<sup>18</sup> en existencia pura, ese sujeto que es en tanto docencia, porque se permite ser siendo primero consigo mismo para poder ser con Otros existencialmente, porque siendo, a su vez, se relaciona en múltiples intersubjetividades que están cruzadas por múltiples historias de vida y acontecimentalidad.

Sin embargo, ese viaje, esa búsqueda, no podría ser suscrita en términos mesiánicos, en categorías mayúsculas, que en lugar de validar la estética, la corporalidad de ese otro siendo, caiga en la trampa de la categorización, de la necesidad implícita de mesianizar su razón de ser, de minimizar, de coartar y de resaltar la relación en diferencia. No, dicha búsqueda debe inscribirse en responsabilidad ética y estética, en razón de darle sentido a su interno sentido,

---

18. El hombre como ser ahí (Dasein), es el acontecimiento (Ereignis) o co-apropiación originaria entre el ser-ahí y ser. El Dasein nombra el punto en que se cruzan el hombre y el ser, este cruce es la dimensión esencial en la que se encuentra el hombre. En esta situación el hombre se encuentra en "estado de abierto" y las estructuras que constituyen este estado son: el comprender, el encontrarse, la caída y el habla (Montero, 1996).

en do mayor, en conciencia sentida, en humanidad desplegada, es decir, debe llevarnos a la posibilidad de re-significarnos y en ese re-significarnos, potenciar a esa alteridad que está siendo conmigo.

Ahora bien, percatarnos de esta presencia en común con el Otro, nos posibilita decir “yo” intersubjetivamente, teniendo en cuenta que no se trata de reconocer banalmente una relación con el otro, sino como lo manifiesta Canetti (citado en Skliar, 2005):

...no existiría ninguna identidad sin la presencia del Otro, sin la presencia de la alteridad. Así, el Otro está en el interior de nosotros mismos, desde el momento en que pronunciamos el pronombre personal que en cada lengua nos identifica como humanos.

En este mismo sentido, podemos decir también que no existiría conciencia de sí en términos de Marx (citado en Zuleta, 2004), si no se comienza por la relación con el Otro; pues es en esa relación con el Otro que a la larga deviene en tres (yo, tú él), el escenario en el cual debe circular el afecto, la identificación posible con el uno y con el Otro y con aquel que ellos ven en mí.

Identificar la Presencia del Otro, nos lleva, de una u otra manera, a preguntarnos sobre la posición que debemos tomar al enfrentarnos a la crisis

que nos genera la crisis de humanidad. Entre muchos de los ejemplos que se puedan desprender de ésta, mencionamos algunos: la indiferencia frente a la desigualdad social, el consumismo desmedido, la violencia tanto simbólica como física, la abnegación de nuestra voluntad por un interés social de ser aceptados/aceptadas, la sumisión de nuestros ideales que nos llevan a perder el sentido de pertenencia de nosotros mismos, la intolerancia frente a las diferencias que vemos en el Otro.

Es así como el carácter determinístico y absolutista de la crisis nos ha llevado en primera instancia, a sentirnos derrotados debido a la costumbre o tradición que tenemos de pensar que ésta siempre desencadena en resultados fatales y no en oportunidades de un nuevo comienzo potencial. Por otro, desde el escenario escolar, ésta hace que concentremos nuestros esfuerzos en concebir la educación como proyecto de dominio del educando y de control completo de su destino al quererlo volver un ser estilo clasificado de periódico: integral. En esta arbitrariedad no nos preguntamos si nosotros también incomodamos al Otro, al quererlo educar para que sea obra de nuestra semejanza y no para que sea obra de sí mismo.

El asunto no se debe colocar sólo en el punto donde el Otro me incomoda y yo incomodo al Otro, sino más bien en pensar en ese Otro en alteridad, es decir, ese Otro sigue siendo el Otro, haciéndose entonces necesario que empecemos a preguntarnos en términos de cédula de mayoría

de edad, por qué precisamente nos es tan difícil aceptarlo en y con sus diferencias, comprenderlo en sus diferencias, convivir con él en sus diferencias, que a la postre son también mis similitudes diferentes, mi mismidad.

Una de las razones es el estar siempre parametrizando y escaneando en nuestra ratio cartesiana heredada lo que sirve a nuestros intereses, para así descartar de plano y en pleno lo que nos incomoda de esa alteridad, sin siquiera molestarnos por respetar su lugar, su historia, su temporalidad, su acontecimentalidad.

Skliar (2005), advierte que precisamente es en el escudriñar, en la obsesión constante por centrarse en las diferencias, en las anormalidades, en lo que se debe diagnosticar y por tanto “curar”, lo que ha llevado a la Educación a cumplir precisamente una función interventora, previsor, desperdiciando así toda posibilidad de acontecimentalidad.

Infortunadamente, la educación como institución racio-centrada, no da cabida para considerar la existencia simultánea de dos cosas distintas, todo concepto se ordena siguiendo la lógica de una cosa a la vez, seguida de otra en una misma secuencia de tiempo, sin dar siquiera cabida a la posibilidad de que dos cosas distintas, en temporalidad y en lugar, puedan a la vez. La frase del filósofo español García Calvo (citado en Skliar, 2002), reseña: “dos cosas distintas no pueden estar siempre en un mismo sitio y una misma cosa no

puede estar en dos sitios al mismo tiempo”, da cuenta precisamente de esa corta visión.

Desde una perspectiva obtusa, dicha sentencia tilda de imposible la relación que se trenza entre las subjetividades, por un lado en tiempo, por otro lado en lugares. Pero es precisamente desde ahí, desde ese punto aparentemente discordante desde el cual el asunto pedagógico toma potencia, porque ahí donde se tejen relaciones con la otredad conjugadas en temporalidades<sup>19</sup> diferentes, se hace posible la mismidad del lugar y del tiempo, porque la práctica docente debe propender a dialogizar las temporalidades respetando las diferencias, no a dicotomizarlas en aras de una homogeneidad pasiva, inconciente e inconsecuente.

La cotidianidad docente, en tanto en ella convergen identidades, temporalidades e historias de subjetividades, permite que un complexus de experiencias, saberes, creencias, posturas, ocurran simultáneamente en tiempo. La mayoría de las veces, en nuestro despotismo doceo, reconocemos la existencia del Otro pero a partir de nuestro tiempo y no del tiempo del Otro. Por lo anterior, si lográramos también comprender al Otro desde su temporalidad, podríamos dar apertura a la posibilidad de lo educativo. Y así en sumatorias de temporalidades, encontrar un sinérgico hilo conductor de posibilidades hacia otra práctica pedagógica.

---

19. La **temporalidad** como el tiempo de uno, porque en el ser siendo se ha sido.

Es claro que todo encuentro en alteridad con el otro, plantea una irrupción en el tiempo uno, en el tiempo único, en la temporalidad de cada individuo. Pero la imperiosa necesidad de acontecimentalidad de una experiencia en alteridad, nos exige poner en sospecha la narración diacrónica de la historia que la ciencia y la pedagogía otrora, hacen de la temporalidad, la otredad y la diferencia.

Pese a ésto, es en la diferencia, precisamente, en donde, sin ser éste dónde necesariamente un lugar, podemos verdaderamente estar y ser, puesto que es la diferencia, la que nos permite ir hacia ese Propendus Interno, hacer la fuga desde el exterior hacia el interior, ya que es allí donde inicialmente la alteridad ubica al Otro, para legitimar, sin ser malsanos, aquello que nos lleva a actuar como actuamos, pensar como pensamos, vivir como vivimos, sentir como sentimos, es decir, nuestra cotidianidad.

### ***Viaje en Propendus Interno...***

***No vayas al jardín de las flores hoy,  
amigo, no vayas allá.  
En tu ser está el jardín florido.  
Aquiétate y contempla  
la Belleza Infinita.  
No has oído la melodía  
que toca la música silenciosa?  
En el centro de la cámara  
el arpa del gozo resuena  
con suavidad y dulzura, para qué  
quieres ir afuera a escucharla?***

**Kabir**

En sentido de alteridad, Ser, sería entonces ser-con, ya que el ser humano se constituye en realidad siendo con el otro, con los otros; y aún más, comprendiéndose en su humanidad percibe al ser-con-otro como una característica esencial de su ser, al descubrir al otro como si constituyese su propio ser.

Y entonces ¿Cómo partir hacia ese encuentro alterno, si no es desde el si mismo?, ¿Cómo podríamos pretender en razón suicida de desventura, desde la lógica cartesiana, coartadora de la educación, abrir/atraer posibilidades como la seducción, la alquimia, la alteridad de lo que nos adviene para que se refleje en otro, si tan sólo sacamos hacia fuera y esperamos que el otro asimismo exteriorize su internalidad, sin pensar en la posibilidad de un entre-nos?

Este entre-nos concebido como el vacío, como el intersticio, no como algo estático, como algo suspendido, algo despreciativo, negativo, inferior; por el contrario, debemos verlo como esa posibilidad que nos debe llamar y por qué no, llevar hacia la travesía, como una manera de visualizar una dimensión paralela con el otro, que exige en primera instancia a manera de una urgencia, un llamado a viva voz, un viaje interno: un Propendus Interno.

En este sentido, para empezar a escuchar, sentir, vivir visceralmente ese Propendus Interno, es menester deshabituarnos, desterritorializarnos<sup>20</sup> del vivir en medio de la desolación, la desidia, el destierro de nuestros sentimientos más humildes y humanos, pues se nos ha hecho algo cotidiano el sentir al Otro, pero en distancia tanto física como mental, apartándonos de la posibilidad de trascender ese choque inicial entre dos alteridades que se encuentran y alejándonos de la posibilidad de suscitar el acercamiento de dos realidades, de dos temporalidades, de dos caracterizaciones a la vez que separadas, unidas por la vida, por la Gaia.

En esta secuencia de ideas, cabe hacer una metáfora en lo concerniente a leer al Otro, pues ésta no es una tarea fácil, ya que lo que leamos en el Otro da cuenta de lo que somos.

Leer al Otro es como leer un libro, cuya lectura puede resultarnos fácil o difícil. El que nos parezca fácil no representa un problema; cuando se nos hace difícil, he ahí el punto, optamos por dejarla a un lado sin hacer el menor esfuerzo por abordarla y leerla desde el corazón, con el alma y con la capacidad de pensar y razonar sobre ella. Algo parecido sucede con las personas que a nuestro alrededor se encuentran, nos llevamos bien con

---

20. Dicha **desterritorialización** va en dos sentidos: de mí hacia el afuera, del afuera hacia el Otro. Me **desterritorializo** a mí mismo, para bajarme de mi soberanía, para dejar de estar estancado en lo ya preconcebido, conocido, determinado, pre-juzgado.

aquellas que nos llegan, con aquellas con las que tenemos afinidades, pero con aquellas con las que no, las hacemos a un lado sin molestarnos en ir más allá de lo meramente conceptual y perceptual que esa primera, segunda e incluso tercera impresión nos dan, perdiéndose así la posibilidad de alteridad.

Se debe aclarar, para no caer en vanas conjeturas, que lo que tiene que ver con la alteridad, con esa condición de posibilidad de vía al Otro en mí, no debe confundirse con lo diferente, pues los paisajes mentales en los que nos movemos, nos limitan la percepción de lo que está y existe ante nuestros ojos, en virtud de lo que creemos, queremos ver y percibir, para que también nosotros no nos dejemos pensar-nos en otros sentidos; como en El Principito: “lo esencial es invisible a los ojos”. Esencial porque no está “afuera”, es el adentro borrándose hacia “el afuera” y el “afuera” borrándose hacia “el adentro” en una especie de simbiosis donde los límites desaparecen.

¿Qué podría entonces acontecer con la presencia de otras vidas en nuestra propia vida? Esta es una pregunta vital en tanto que existe un gran miedo al cambio, a la incertidumbre del abismo que el Otro causa en nosotros; sin embargo, se debe empezar a tender puentes, a sentirnos tocados, a reconocernos como humanos en humana condición, con formas sensibles de pensar hacia los Otros, a sabernos en un estar, pero estar siendo partícipes de muchos cambios, además de alterados, pero no paralizados por nuestros miedos, y así dejar de ser espectadores, y empezar a ser actores.

***Propendus Interno en Práctica Docente: Intención sin Intencionalidad...***

*Sin intención con fuerza  
o suavemente el viento arranca  
los sonidos más íntimos al bambú.  
Sin intención el bambú rasga  
o acaricia los ocultos silbidos del viento.  
Sin intención la vida  
hace vibrar al hombre.  
Sin intención el hombre  
hace que la vida cante eternamente  
su desgarrador y  
hermoso canto.  
Roberto BARRAGÁN*

Entonces, desde esta perspectiva en común, entre- nos, ¿A qué tipo de práctica docente podríamos estarle apostando?

Una posibilidad podría ser la de cruzarse de brazos y acomodarse a lo que el statu-quo exige, seguimiento y cumplimiento de currículos reflejado en los contenidos, distancia entre los sujetos convertidos en depositarios bancarios (Freire, 1970, pp. 62-63), cuando el asunto radica no en vaciar los contenidos, si no en dar cuenta de las sentidos que los articulan.

La otra, esa sobre la cual hemos venido iterando, sería la de pensar-nos en tanto educación como posibilidad de lograr entremezclar dos tejidos paralelos (yo siendo - el Otro siendo), en los que “como en todo trabajo manual, el aprendizaje consiste en ir interiorizando o convirtiendo en reflejo la cadena de operaciones conscientes”. (Buenaventura, 1999, p. 32). Es decir, dejar ser al Otro, no medirlo en términos de lo que yo sé, si no, por el contrario, que cuando yo le de a leer al Otro, ésto, debe ser como si yo no

supiera leer, sin interponer mi prepotencia de lectura, sin mi código, sin mi subjetividad, para que de esta manera, él establezca su propio código, para que él mismo transforme dicha transmisión<sup>21</sup> (Debray, 1997, p. 2), para que la recree, la asuma y la incorpore desde su subjetividad. Es desde esta perspectiva, en que queremos ubicar la acontecimentalidad.

### ***Propendus Interno en Vacío, en Precipitación: Muerte y Vida en un Abrazo...***

*Treinta rayos convergen al centro de una rueda  
pero es su vacío lo que hace marchar el carro.  
Una vasija está hecha de arcilla pero es su vacío  
lo que permite utilizarla.  
En una casa se abren puertas y ventanas  
pero es su vacío lo que permite habitarla.  
En las apariencias centramos nuestro interés,  
pero del interior depende la utilidad.*

**LAO-TZÉ**

El Propendus Interno de la práctica docente que nos acontece, no precisa ser cimentado en lo que creímos una vez definido, determinado, acabado, absoluto; pero sí puede encontrar significado, potencia, en lo que le permite devenir, buclear, en un educar desde el cual se acontece, en una postura de no verdad absoluta y absolutista, así como también, desde un continuo deshacer, para volver a hacer.

---

21. La **transmisión** en términos de poner las ideas en escena. Poner las ideas en aventura para que se den movimientos desde la subjetividad.

La subjetividad en devenir y en verdad, se concreta entonces desde un mirar desde nuestro interior, detenidamente en espera, desprevenido y zafado de juicios, de extrañezas, lo que no dice lo que está escrito, lo que no dicen los valores y las constricciones que se han venido pregonando. Pero dicha mirada interior al exterior exige también mantenerse en alerta: estar en atalaya<sup>22</sup>, como posibilidad de lo que está aconteciendo y acontecerá para anunciarnos, para sumar nuevos sucesos que traigan cambios a nuestra práctica docente, desde nuestro interior hacia el exterior, pensar en ese espacio que queda justo entre el interior y el exterior, en el entre tanto, en el umbral, en la frontera.

Ahora bien, como ya lo mencionamos, en des-hacer del Propendus Interno del maestro para volver a hacer, existe un vacío, y es precisamente en ese vacío, en esa incompletud del acontecer siendo con el Otro, en el cual radica la verdadera esencia de ser maestro, alteridad subyacente en pluralidad-unidad y en do mayor, esa brecha que no apela distancia, esa brecha que es fisura para potenciar, ese intersticio que permite la convergencia, porque justamente, es en ese espacio indeterminado, indefinido, intemporal, inacabado, donde está la posibilidad de ser, de liberarse, de pensarse, de entonarse, de amarse, de acogerse, de encontrarse.

---

22. La figura del **atalaya**: vislumbra desde el exilio de un modo diferente. Se sitúa en su tiempo presente y es capaz de anunciar la venida de un tiempo propicio. Se mantiene en alerta, en vigilancia, convoca, provoca. El atalaya ve la posibilidad y la anuncia. Concepto propuesto por la magíster Bibiana Vélez Medina en el seminario: "Educación y Sociedad: el lugar del Desarrollo Humano." Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Universidad de San Buenaventura Cali. Febrero 16 y 17 de 2007.

El propiciar entonces este encuentro en alteridad, en posibilidad del somos, expande mundos de aprendizaje relevante y mutuo al hacer necesaria la activación de un espacio de convergencia, en el cual la sociedad de la desesperanza, la pasividad, la clausura de la utopía y, por ende, la educación que le sigue el juego, se queden en meras razones instrumentales y en disciplinamiento, al ser opacadas por el diálogo, la interlocución, la mirada de igualdad en respeto de la mismidad, que propenden a interlocutar las necesidades e inquietudes vitales de las subjetividades encontradas y complementadas en conjunto, en compañía respetuosa, en enseñanza de obra de vida, de conocimiento, resignificando la posibilidad de la diferencia en igualdad.

Desde esta posibilidad entra en juego la convivialidad<sup>23</sup> como una alteridad subyacente en pluralidad, que se despliega como un caminar en/por tu camino, caminar en/por mi camino, pero caminar, al fin y al cabo para converger.

Siempre hablamos del Otro diferente, el Otro como diferente, la diferencia en el Otro. Muy difícilmente nos detenemos a pensar en y a expresarnos sobre las diferencias entre nosotros, teniendo en cuenta que si vemos a ese Otro como el Otro diferente, estamos pensando en términos de no

---

23. En el trasegar de nuestra Obra de Conocimiento, quisimos acuñar este concepto de la siguiente manera **con** = en conjunto, en compañía, respetuosa; **vi** = vida, enseñanza obra de vida; de conocimiento. **via** = en un mismo camino en convergencia de otros dos; **lidad** = posibilidad de la diferencia en la igualdad.

solución; si vemos a ese Otro como el Otro como diferente, estamos pensando en la anormalidad, en lo irregular, en lo extraño del Otro que necesita ser cambiado; pero si vemos a ese Otro como la diferencia en el Otro, estamos, ahora si, en ruta de gestar desde allí mismo una dialogicidad, una convivialidad.

No es posible una transformación sin conversión, pregonar sin aplicar, reconocer sin conocer, puesto que cuando se reconoce se empieza en cierto modo a desconocer si nos quedamos ubicados desde la lógica obtusa de nuestro despotismo epistemológico.

Tampoco es posible una transformación en la que no se reconozca la incompletud, la extrañeza del Otro sin dejar a un lado la percepción de escasez del Otro, tematizándola y objetivizándola, sin percibirla como lo extraordinario, lo potencial de su verdadero sentido. Dicha postura también apela al carácter ético-político que exige al educador trascender la frontera de lo académico-transmisor, para dar no solamente de lo que se tiene, sino aún más allá de lo que no se tiene -aunque a lo largo a muchos de nosotros se nos dificulta reconocer eso que no tenemos- para ir logrando la convivialidad.

No es un mero asunto de vivir felices, sin tensión de ideas y posicionamientos contrarios, o un completo laissezferismo, si no más bien estar juntos, pero no desde la idea banalizada de estar juntos en total armonía, si no estar juntos desde el afecto, pero esa clase de afecto en el cual altero a los

demás y me dejo alterar por ellos, aconteciendo en verdadera experiencia, en la cual los objetos, las palabras, las personas, el mundo, no solamente pasan por uno si no que uno pasa por ellos valiéndose del cuerpo, de los instrumentos, del lenguaje.

Al hablar, mirar, escuchar, sentir, actuar, relacionarse, reflexionar, cuestionarse y, sobretodo, al esforzarnos concienzudamente y con la presencia del Otro, intentaremos intersubjetivamente comenzar a transformarnos progresivamente, desde toda perspectiva, en sujetos sociales más sabios y más verdaderos con y para nosotros mismos.

Seguir arraigados en la búsqueda incesante de soluciones y/o remedios centrándonos en el papel lineal y obtuso que se asume cuando el Otro no sigue los parámetros aceptados por la sociedad en cuanto a cómo debería comportarse en el escenario escolar o en referencia a las competencias que debe alcanzar para llegar a ser un ser integral, nos seguirá conduciendo a mirar al Otro desde lo que se considera perturbación o anormalidad, lo cual conlleva a que nuestros esfuerzos se centren en fabricar educandos a la imagen y semejanza del producto que la sociedad competitiva exige y a seguir enfrascados en el en el cuento de incomodarnos con el Otro sin siquiera preguntarnos si nosotros también incomodamos al Otro.

Para poder empezar a sentir, saber, dilucidar ese Propendus Interno, se hace impostergable entonces hacerle frente al desánimo, a la apatía, a la indiferencia hacia la diferencia que nos habita, a la incongruencia entre el querer vivir y el querer morir para volver a nacer, tal vez renovados, tal vez los mismos, tal vez las mismas, para así potenciarnos subjetivamente.

A pesar de las condiciones adversas de la sociedad y de la Educación en ella inmersa, es imperante que nos coloquemos en una postura clara y erguida. Conocer el sistema debe ser un asunto imperante que nos debe servir de brújula para buscar, para estar alerta de los intersticios, que traducido en partes de significación se refieren a las inconsistencias, los desligamientos de coherencia que éste presenta, para permitirnos a nosotras mismas de viva voz, sin hacer caso en opiniones de segunda mano, una fuga de escape que propenda a reconfigurar por un lado ideas que parecen verdades irrefutables, a la vez que a vislumbrar nuevas maneras de ver, de concebir, de sentir, de vivir, de interpretar la Educación de ese Otro que está siendo conmigo, desde horizontes más humanos, más vivibles; pues es evidente que salirse del sistema no es posible, no es el camino, en tanto que todas las plazas se encuentran irrigadas por el mismo.

## **Cambiar Yo para que cambie el mundo**

*El sufí Bayazid  
dice acerca de sí mismo:*

*“De joven  
yo era un revolucionario  
y mi oración consistía  
en decir a Dios:*

*“Señor,  
dame fuerzas  
para cambiar el mundo”.*

*“A medida  
que fui haciéndome adulto  
y caí en la cuenta  
de que  
me había pasado media vida  
sin haber logrado  
cambiar a una sola alma,  
transformé mi oración  
y comencé a decir:*

*“Señor,  
dame la gracia de transformar  
a cuantos entran  
en contacto conmigo.  
Aunque sólo sea a mi familia  
y a mis amigos.  
Con eso me doy por satisfecho”.*

*“Ahora,  
que soy un viejo  
y tengo los días contados,  
he empezado a comprender  
lo estúpido que yo he sido.  
Mi única oración es la siguiente:*

*“Señor,  
dame la gracia  
de cambiarme a mí mismo”.*

*“Si yo  
hubiera orado de este modo  
desde el principio,  
no habría  
malgastado mi vida.”*

*Todo el mundo piensa  
en cambiar a la humanidad.  
Casi nadie piensa  
en cambiarse a sí mismo.*

*El canto del pájaro,  
del místico  
y sacerdote católico*

**Anthony de MELLO (1931-1987).**

## ITERANDO HACIA/EN UN DES-HACIENDO PARA HACER Y VOLVER A DES- HACER

### *Iterando en posibilidad de creación...*

*...Pero si no nos dejamos tocar por lo que nos rodea no podremos ser solidarios con nada ni nadie, seremos esa expresión escalofriante con que se nombra al ser humano de este tiempo, "átomo encapsulado"...*

*Ernesto SÁBATO – La Resistencia.*

El hacer se encuentra presente en cada una de las acciones que el ser humano emprende en su diario vivir, es natural que en la incesante búsqueda por el progreso, el hombre se embarque en la realización de tareas para producir algo. Incluso al consultar el diccionario, el verbo hacer se define en una acepción: "fabricar", "producir algo", "ejecutar"<sup>24</sup>. Si nos alejamos del significado escueto y limitado que nos brinda el diccionario, podemos percatarnos de que este verbo de cinco letras, además de estar inmiscuido en nuestro actuar y trasegar por la vida, apela a la necesidad propia de la naturaleza subjetiva en potencia que involucra el pensar, transformar y posibilitar toda creación humana.

---

24. Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española (1992) (Vigésima Primera Edición. Tomo II, pp. 1082-1083) Impreso en España. Editorial Espasa Calpe, S.A.

La experiencia del hacer desde la lógica racional, se inscribe en un marco coartador de posibilidades, que solamente permite emergencias en un sentido, lo que pasa, lo que queda, lo que producimos. De esta manera, pareciera que el ser humano está atado al sino de elaborar bajo parámetros establecidos, siguiendo fórmulas determinadas, partiendo de un punto determinado a otro también establecido, colocando en definitiva, la posibilidad humana en el lugar de lo absoluto, lo determinado, negando la incertidumbre, clausurando toda posibilidad de la novedad, subsumiendo la multiplicidad en lo uno y las singularidades en la universalidad.

Nos encontramos, entonces, frente a la imposibilidad del acontecer de la subjetividad, el intento de negar la posibilidad de la propia palabra, el propio sentir, el propio pensamiento. Podemos referir esta condición de coartación a partir de lo que Larrosa (2000), en su libro "Pedagogía Profana" nos dice al respecto:

"Un sistema totalitario es un orden estable y estabilizado al que repugna la incertidumbre. Por eso el totalitarismo supone la pretensión de proyectar, planificar y fabricar el futuro aunque para eso haya que anticipar y producir también a las personas que vivirán en el futuro de modo que la continuidad del mundo quede garantizada. El terror totalitario podría identificarse entonces con la reducción y, en el límite, la destrucción de la novedad inscrita en el nacimiento y con la correspondiente pretensión de escribir por adelantado la historia" (pp. 171-172).

Este sistema totalitario al que se refiere Larrosa, ha sido abordado también por Bourdieu (1997, p. 173), en la "*Teoría de la Violencia Simbólica*", al referirse a los

agentes<sup>25</sup> con que cuenta el sistema y que contribuyen a reproducir y transformar la estructura social en los distintos campos sociales, de acuerdo al habitus<sup>26</sup> que les es asignado dada su posición social, y los recursos de que disponen. Bourdieu, califica esta teoría como “una teoría de la reproducción de la creencia de la labor de socialización necesaria para producir unos agentes dotados de esquemas de percepción y de valoración que les permitirán percibir las conminaciones inscritas en una situación o en un discurso y obedecerlas.”

El orden preestablecido y determinado de este sistema de absolutismo, niega también la posibilidad de experiencia, en tanto no da cabida a la humana condición de equivocarse, de sentirse incompleto, de cuestionarse, de dudar, de volver a comenzar, de ser. La relación con el saber y con la subjetividad, se limita a visualizar la experiencia como un experimento, algo que bajo condiciones y parámetros preestablecidos produce un resultado esperado, anticipado, que pasa, negando toda posibilidad de asombro, de novedad, de incertidumbre.

Larrosa (2009), nos convida a tomar la experiencia como “eso que me pasa”, como “eso que nos pasa”, no como “eso que pasa”:

---

25. Aquí el ser humano no es visto en términos de un ser capaz de subjetivación, de devenir en sujeto, si no como un ser que lleva consigo el lastre de pertenecer a un sistema que lo conmina a reproducirse para perpetuarla.

26. De acuerdo a Bourdieu, el **habitus** interioriza las relaciones de poder y genera representaciones que constituyen el medio que hace posible el proceso por el cual se impone la violencia simbólica a los agentes sociales.

...la experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad”. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero”. (pp. 14-15)

En esta perspectiva, el acontecimiento ligado a la experiencia, no se reduce al hecho de “hacer” para producir un efecto determinado, anticipado. Por el contrario, la experiencia se constituye y se hace posible en el movimiento permanente, en la iteración. La experiencia, por lo tanto:

...es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de sí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo quiero (Larrosa 2009, p. 16).

Es por ésto, que en sentido de acontecimiento, el hacer humano comprende siempre un movimiento continuo, en ascenso a la vez que en descenso, en avance y en retroceso, en un ir y en un volver, en la certeza y en la incertidumbre, en el deshaciendo y en el haciendo, es decir, en una permanente iteración.

Esta última díada: el des-haciendo y el haciendo, deviene travesía en experiencia, no es un fin en sí, ni tampoco es la concreción de un proyecto. Ésta, se anida en un motor impulsor: nuestra subjetividad, para transformar-nos, más que para permanecer en lo estático, o en la inercia, o en lo pasivo, o en la certidumbre de la finalidad. Lleva en su seno el aprender y el desaprender, el desplegarse y el replegarse, el instalarse y el desacomodarse de un sujeto que potencia la apertura hacia su propia transformación.

### ***Iteración en Do Mayor Para Des-andar Un Camino...***

***« Más allá, fuera de mí,  
en la espesura verde y oro,  
entre las ramas trémulas,  
canta lo desconocido.  
Me llama.  
Mas lo desconocido  
es entrañable »***

***Octavio PAZ***

Este des-hacer para volver a hacer, no puede de ningún modo relacionarse, acogerse, emparentarse, con la función a la que nos hemos acostumbrado en los ámbitos educativos, como es la de ayudar al sistema a reproducir desigualdades sociales, a reproducir modelos que ya están establecidos y en cuyo caso solo sería maquillarlos para seguir reproduciendo la misma violencia simbólica de nuestras aulas.

Por el otro contrario, el entramado reiterativo del des-haciendo para hacer y volver a des-hacer es diferencia, no repetición sin sentido de lo mismo hasta el hartazgo. El pronunciar estas dos palabras en cercanía no busca centrarlas en una relación de contrarios. No queremos significar que des-hacer es dejar de hacer, o sumirse en la contemplación eterna; abrazar estas dos palabras en la dupla propuesta,

sugiere erguirnos en conciencia de tiempo presente para permitirnos revolucionarnos a nosotras mismas y entonces reconocernos en esa tensión.

Este reconocernos, nos permite pasar de ser sujetos que sólo reciben, a ser sujetos que transforman su entorno; de ser sujetos adaptados al mundo a ser sujetos formadores de nuestro mundo; de ser sujetos que no han superado todavía la percepción de que educador es quien sabe y educando quien no sabe, a ser sujetos que visualizan el aprendizaje como un viaje mutuo de incertidumbres y de iteraciones entre educando y educándose; de ser sujetos que nunca procuran des-hacer lo que se presenta como ya hecho, a ser sujetos que se arriesgan a montarse en las riendas de su imaginación, intuición, percepción, es decir, subjetivación de la vida como potencia diaria de experiencia para cambiarse a sí mismos y que a la vez que cambiándose, cambian o potencian cambios en su entorno.

### ***Iterar en Sentido De Tejido Con Sentir Y Con Sentido...***

*“...comenzamos a cada instante enlazando con lo que hemos sido,  
con lo que somos, pero al mismo tiempo des-hacemos  
lo que hemos fabricado, lo que hemos creado, y creamos otra cosa.  
En esto consistiría, a grandes rasgos, la vida humana,  
una inacabable tensión –una búsqueda de sentido–,  
entre «lo que me encuentro», las situaciones,  
y «lo que imagino», los deseos.  
Y en eso consiste también la educación,  
en mantener viva –frente a la situación heredada–,  
la transformación inacabable...”*

*Joan Carles MÈLICH*

En sentido metafórico, el des-hacer y hacer como un tejer y des-tejer, y este tejer a su vez, como viaje, como esperanza, como devenir, como experiencia, implica combinar hilos, colores y técnicas que en la dinámica educativa se reflejarían en

miradas transformadas, palabras renovadas, nuevas subjetividades, nuevas experiencias de quienes vamos siendo. La escogencia de los hilos, de la figura a elaborar, del uso que le daremos a este tejido -saber-, la posibilidad de des-hacerlo para seguir haciéndolo, daría cuenta de la irrupción de un pensamiento, de la intervención de nuestra propia mirada y de nuestra propia palabra para nombrar lo que nos pasa.

Ahora bien, en estos tejidos también hay nudos que se encuentran conectados por hilos. Estos nudos son las fisuras del sistema. Éstas son precisamente a las que debemos estar alerta para potenciar las nuevas dinámicas de acontecimentalidad, afirmando la incertidumbre que supone la transformación de lo dado, deviniendo en la medida en que nos atraviesan las cosas que nos pasan, abriéndonos a la discontinuidad de lo establecido.

Así, al igual que el tejido, nuestra práctica docente debe involucrar, a partir de esta mirada transformada un des-hacer y hacer, volver sobre lo mismo en continua iteración, relacionarse con ese Otro que también tiene un saber que descubrir, para juntos descubrir que el saber está dentro de cada uno, cada una, como sí mismo-como unidad, y que lo que “yo” necesitaba era un compañero de camino que me interrogara, que me interpelara.

En este sentido, el “yo” dejaría de tener la connotación de poder, de individualización, de apropiación de saberes, para vislumbrar un “yo” en plural, en palabras de Octavio Paz (1994), como: “Cada hombre es un ser singular y cada

hombre se parece a todos los otros. Cada hombre es único y cada hombre es muchos hombres que él no conoce: el yo es plural” (p. 307).

Sin embargo, el camino para potenciar estas nuevas dinámicas de acontecimentalidad de las que hablamos, no es fácil, pues requiere de valentía y arrojo, de conciencia y discernimiento, de ocuparse en vez de preocuparse, a la vez que de una extrema humildad para saber y aceptar, cuándo ha llegado el momento de desaprender para volver a aprender y cuándo destejer, para, de nuevo, empezar a tejer, es decir, des-hacer y hacer de acuerdo con la experiencia que emerge de la relación entre subjetividades y saberes.

En este sentido, el des-hacer, hacer, involucra como misión en sí mismo volver a empezar siempre con otra mirada, con la mirada transformada, la cual nos permitirá que nuestra posibilidad de des-hacer esté ligada a nuestra valentía para enfrentar todas aquellas nuevas circunstancias que seguramente vendrán de la mano del nacimiento de nuestra nueva experiencia.

El des-hacer para volver a hacer, implica entonces, que no nos resignemos jamás al ámbito de las condiciones a per se, es decir, que sean ellas la que impongan la manera como debemos proceder, sin pensar en la apuesta que desde las mismas condiciones tengamos para posibilitar no sólo la renovación de nuestra práctica docente, si no la nuestra como sujetos en conjugación con la mismidad.

Ahora bien, en relación de continuo movimiento, el des-aprender va simbióticamente unido al des-hacer y el hacer al aprender.

Este des-hacer/des-aprender es una batalla mucho más dura y encarnizada que la de aprender, ya que nos encontramos tan cómodas y asentadas en el calentito y mullido sofá de las rutinas de la caverna de la práctica docente; pensando un poquito en nuestro quehacer docente diario, en términos de que éste está insertado en un sistema de enseñanza, y que éste a su vez está dominado por un sistema hegemónico.

Sin embargo, son estas ideas, que están muy recónditas en el pensamiento, las que nos indican, nos dan la sensación de que esa comodidad no es del todo sana, que existe algo más allá de nuestras percepciones primeras que no encaja dentro del tablero de ajedrez, y es entonces, en ese momento, en que empezamos a dejar fluir en sentido de iteración, nuestros pensamientos y anhelos un poco más allá, para que ya sea poco a poco o de un solo golpe, abrir conciencia de que estamos pasando por la vida en vez de dejar que la vida pase por nosotras y nos curta, nos movilice las entrañas, nos apasione en lo que hacemos, fuera de esa misma rutina, haciendo de esta manera que el tiempo de la inercia llegue a su fin.

Es ahí, cuando dejamos caer esa cortina de humo, nos levantamos, nos sacudimos un poco el polvo y decidimos que es tiempo de parar de pensar en iteración, para dar paso a que ésta, así como la vida, corra por nosotras, y que esta nueva potencia devenga en un comenzar a caminar desde las entrañas con el coraje y la decisión, con la mirada en alto y la mente abierta.

Es posible que al principio nuestra postura se torne incómoda, pues el calentito y mullido sofá había acostumbrado nuestros cuerpos a sus formas relajadas, lo mismo que a nuestras mentes; pero resulta que ahí, en ese esfuerzo personal y de mente

colectivo de recomenzar, de hacer tabla rasa e ingeniárselas para avanzar por terrenos inexplorados, en lugar de por el camino trillado de costumbre.

Es precisamente en esta transformación en la que se cifra la supervivencia de nuestra subjetividad, misma que resignifica el sentido de nuestro rol docente a través de nuestra alteridad.

### ***Iterando en Porvenir...***

*Una idea algo altisonante,  
pero inquietante a la vez:  
la alteridad no es tanto lo que no somos,  
sino tal vez todo aquello  
que aún no hemos sido capaces de ser.  
Y una idea menos rimbombante,  
pero tal vez algo más audaz:  
la alteridad no es tanto  
aquello que no somos,  
sino más bien  
todo aquello que no sabemos.  
Y quizá el único saber posible  
consista en saber que nuestro "yo"  
no se sostiene solo y a solas  
ni apenas por un segundo.*

*(Fragmentos de Alteridad y Educación.  
C.SKLIAR: 2006. Flacso Virtual. Clase 7)*

El potencial dicotómico del des-hacer para hacer, radica en la contingencia de trenzar la posibilidad y la imposibilidad, la voluntad y el desánimo, el desarraigo y el acercamiento.

En dicha tensión aparentemente en contravía, subyace la pequeña, pero a la vez potente utopía de recuperar la posibilidad de que el instante, el momento, el segundo, se conjuguen destemporalizadamente en eternidad.

Este desprendimiento de la idea cronológica del tiempo lineal, apela a la figura del nacimiento representada a través del niño como origen de toda posibilidad de

creación, como fuerza de lo nuevo, como aquel que está dando su propia palabra para encontrarse con el mundo, como la posibilidad de vivir la experiencia desde el asombro para mirar y relacionar-nos con lo que nos acontece, como la primera vez, como lo que nunca antes hemos nombrado, como lo que nunca antes hemos pensado, como lo que nunca antes hemos sentido, como el comienzo, como la génesis.

Larrosa (2009,) nos ubica en esa atemporalidad que nada tiene que ver con la visualización del tiempo pasado como fabricación de lo anteriormente concebido, ni con el futuro, como anunciador de la fabricación de lo que se programa, de lo que se agenda, de lo que se puede prever:

...por eso la génesis no tiene que ver con lo nuevo como futuro, puesto que ahí estaría preso de un tiempo lineal y progresivo, aliado de la historia, ni con lo nuevo como renacimiento o como “revival”, puesto que ahí estaría próximo de la nostalgia superficial, despreocupada y acrítica, que en el fondo no encuentra sino lo mismo de siempre, sino con lo nuevo como intemporal, como éxtasis del tiempo, como instante o como eternidad o, si se quiere, como instante eterno o como eternidad instantánea...(p. 21).

Esta eventualidad hace posible que lo minúsculo y lo instantáneo adquieran la potencialidad de permanecer en la eternidad; que lo que aparentemente es pequeño, insignificante, fútil, se vuelva perdurable, permanente, al entrar en contacto con el momento en que se enuncia en la realidad que estamos siendo.

Así, algo que no parece ser congruente con el momento, termina ganando el carácter de inmanente, eterno, vital. En este sentido, la idea detrás de este flash al que nos referimos, es precisamente, la idea de la destemporalización del instante o del tiempo.

Ese “no lugar” del tiempo, ese tiempo a contratiempo es el intersticio en el que se permite la incertidumbre del quizá, que no se enmarca en el pasado como un “hubiera”, ni tampoco en el futuro como un “será”, más bien, aparece provocado por un continuo-presente-des-haciendo-siendo que nos da cuenta de qué es lo que nos falta y que tiene contingencia en un continuo-presente-haciendo-siendo que nos integra en iteración para proseguir en un continuo-presente-des-haciendo-siendo que nos remite a respondernos desde nuevos lugares, a no pensar siempre lo mismo, a cuestionarnos hasta dónde somos capaces de pensar diferente a la matrix en la que estamos imbuidas.

La trama del des-haciendo y el hacer conlleva simultáneamente el recrear y resignificar la posibilidad humana genuina de rescatar nuestra dignidad, de soltar el control de lo predecible y de aprender a vivir en sentido verdadero, alejadas del dogmatismo y la rigidez en que se encuentra enmarcada nuestra existencia por el inexorable cumplimiento de unos roles que nos han sido impuestos desde la sociedad, la educación, la religión, los medios de comunicación o por nosotras mismas.

Este escrutinio al pensar en completo devenir como acontecimiento, empieza entonces, a dar cuenta de la vivencia de lo que es ese des-hacer, de lo que ese des-hacer hace ser, y en la descripción de las complejas trayectorias humanas, de lo que ese des-hacer hace en el ser; y en particular en nuestro ser docente.

## ***Iterando en Resiliencia Contra el Determinismo...***

*...muy a pesar de tanta confabulación  
en contra de la dicha, muy a pesar de  
"honrosas excepciones" en las cuales  
se escuda todo el mundo, muy a pesar de  
tanto cómodo acomodo, de tanta inteligencia  
propagando el vuelo circular  
de aves negras en el cielo;  
aún cree en el límpido eco de la lluvia,  
en la noticia que trae el hallazgo,  
en el susurro del soplo arisco de los vientos;  
aún cree en el rostro alucinado,  
en busca de esa estrella que esperamos,  
con la esperanza doliéndole en los huesos.*

**"MIGUEL". José NIÑO**

La educación se constituye en una figura de *chronos*, de la continuidad del tiempo cuando se relaciona con el futuro. Por el contrario, si se relaciona con porvenir, se constituye en una figura de la discontinuidad del tiempo, en una figura del *aiôn*. Este porvenir, tomado como el tiempo de nacimiento, como el acontecimiento mismo, como "lo que va de lo imposible a lo verdadero", entraña el "quizá".

Es precisamente en este encuentro de la educación con estas dos figuras, la del *chronos* y la del *aiôn*<sup>27</sup>, en el que radica que ella pueda ser simultáneamente continuidad y discontinuidad, y es también ahí, en que se encuentra la paradoja de que devenga acontecimiento en la figura del buen posible, del posible con porvenir.

Por eso, el tiempo propicio para narrar lo que cambia, lo efímero, lo que nace incierto, lo que no es presa de la prisa del tiempo industrial, es el tiempo del porvenir, ligado al "quizá", como la posibilidad de decir mientras se está caminando en el cambio, en el devenir de la subjetividad, en el acontecimiento.

---

27. El **chronos** representa la linealidad del tiempo, el plano cartesiano enmarcado en una verticalidad y en una horizontalidad sin posibilidad de otro desplazamiento. El **aiôn**, representa la subjetividad como una posible salida otra del paradigma dominante.

Ese “quizá”, a la vez que es peligroso para la certeza, el absolutismo y el acomodamiento de la verdad racional y del tiempo secuencial, es potencial y subjetivador para el acontecimiento y la experiencia del tiempo porvenir. Ese “quizá”, emanado en la figura del abismo<sup>28</sup> que hermana a la posibilidad y a la imposibilidad.

Para expresar la relación entre acontecimiento y porvenir, y cómo ese “quizá” los cruza, Larrosa (2001), nos regala esta cita de Derrida:

“... el pensamiento del “quizá” involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. Y no hay categoría más justa para el porvenir que la del “quizá”. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el porvenir y el “quizá” para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilitación debe triunfar sobre lo imposible. Pues un posible que sería solamente posible (no imposible), un porvenir seguro y ciertamente posible, de antemano accesible, sería un mal posible, un posible sin porvenir. Sería un programa o una causalidad, un desarrollo, un desplegarse sin acontecimiento” (p. 420).

Vivimos tiempos de fluidez, sin embargo, nuestra subjetividad sigue asentada en otras representaciones de nuestra cotidianidad desde los imaginarios de solidez, estabilidad, absolutismo. En consecuencia, nuestro “ser siendo” y la posibilidad de dar cabida a un quizá, a la incertidumbre, no sale a flote. Tal vez por el exceso del irse, de

---

28. La figura del abismo corresponde a la incertidumbre, a la ignorancia, a la alteridad de la experiencia con otro saber; al arrojo, al desafío, al peligro que conlleva el enfrentarnos a la experiencia otra de nuestro pensamiento, al relacionarnos con el mundo y con los Otros. El abismo nos acerca a las alturas, al horizonte como una figura sin límite.

lo que fue o ha sido; o por una demasía de esperar que lo que venga corresponda a lo que hemos previsto, imaginado.

Y en este ir y venir, se anida la retórica de una temporalidad sin sentido, una temporalidad desmembrada, una temporalidad que estanca la subjetividad como experiencia, una temporalidad que no se permite manifestarse fuera del dominio de todo poder o voluntad, una temporalidad que no se permite acontecer en lo incalculable y en lo imprevisible de la cotidianidad, restando posibilidad al presente inactual, intempestivo del acontecimiento.

Terminamos entonces por pensar-nos y pensar al Otro siempre en lo mismo y como lo mismo. Nos atamos a un “yoismo”, a un “solipsismo”, donde la realidad y la diferencia se establecen desde una percepción obtusa, validada por la “naturalización” de lo que ha sido probado, medido, analizado, determinado por los dispositivos del sistema logocentrista.

De esta manera, clausuramos toda posibilidad de permitirnos otorgar sentidos nuevos a la realidad que nos acontece, sin percibir la discontinuidad como ese “detonador” de la experiencia en alteridad. Es como haber nacido una sola vez, sin tener la posibilidad de nacer tantas otras y morir tantas otras veces para volver a nacer, pero no ya el mismo, no ya la misma.

Soslayamos entonces, la potencia de movilizarnos hacia la experiencia en subjetividad, afirmando una verdad sostenible en la certeza del pasado y la imposibilidad de interrumpir la proyección futurocéntrica de la subjetividad fabricada;

negando toda posibilidad de acontecer en el des-hacer para volver a hacer-se para ser en y con la vida, con la creación, con la incertidumbre, con el “quizá”, propios de la humana condición.

Por eso, como educadoras inscritas en la educación abierta al porvenir, nos permitimos a nosotras mismas movilizarnos en discontinuidad, en un des-hacer para transformarnos, y volver al mismo punto de partida, diferentes, renovadas.

Por ello, he ahí, la necesidad de acontecer en experiencia desde un Propendus Interno, no cimentado, ni absoluto, ni acabado, que nos permita narrar-nos y narrar al Otro a sabiendas de los límites inherentes a dicha narración.

Este modo otro de relacionarnos con la alteridad, parte de la certeza de que sólo a través de un ejercicio consciente, sentido, despojado de todo despotismo y ánimo diferencial. Así, desde nuestro interior, podemos salir al encuentro de ese Otro que a pesar de que comienza siendo exterior, alterón<sup>29</sup>, deviene en interioridad, al acontecer-nos en subjetividad.

Nuestro relato pedagógico, también urge de la necesidad de ir explorando otros modos de hilarse, a través del lenguaje como experiencia y no como verdad. Un lenguaje abierto a la posibilidad de un decir-nos mientras acontecemos porque el mundo se nos manifiesta de maneras insospechadas; y en el intento por comprender, por narrar lo incógnito, lo impredecible, lo novedoso de la experiencia, necesitamos

---

29. Larrosa (2009), expresa: “... el acontecimiento es quizá la figura contemporánea del **alterón**, de lo que escapa a cualquier integración y a cualquier identidad: lo que no puede ser integrado, ni identificado, ni comprendido, ni previsto” (p. 403).

decir de, decir-nos y decir desde un lenguaje que suscite el surgimiento de nuestra propia subjetividad, puesto que a través del lenguaje no sólo pensamos, decimos y miramos en nuestra relación con el Otro, sino que también desde él, somos siendo.

Por esta razón, porque construimos nuestra propia realidad a partir de nuestra propia experiencia, es que tenemos que hacer la apuesta por no naturalizar lo cotidiano, por no configurar nuestra subjetividad a partir de las primeras figuras que tengamos a la mano y aún desde aquellas que viven en nuestro imaginario, sin haber sacado a “pasear la mirada”<sup>30</sup>. Es necesario que reposemos nuestra atención para poder dudar, para poder dejarnos vivir en un “quizá”.

Las imágenes que formamos en nuestro pensamiento a partir de las representaciones, las ideas, las maneras de ver la realidad, las imágenes que producen nuestras miradas, y la manera como las procesamos, juegan un papel trascendente y definitivo en el modo de expresar nuestra evaluación o valoración de la realidad y de la Otredad.

El acontecer, el devenir subjetividad, a través de la experiencia con el Otro, se potencia o se entorpece, en la configuración que hagamos de la relación entre nuestro pensamiento y nuestro lenguaje.

Por ello, es preciso que abordemos el lenguaje y la manera como expresamos al Otro, en especial en el escenario de lo educativo, desde una mirada abierta a la

---

30. Esta idea de “pasear la mirada”, en torno a que mirar es interpretar el sentido del mundo, leer el mundo, la relaciona Rattero, Carina, al citar a Larrosa, J., quien la menciona a propósito de *La repetición* de Peter Handke.

diferencia, no para percibirla desde la poquedad, o desde procesos de juzgamiento, valoración o desvalorización, sino precisamente desde la posibilidad de conocimiento, de nombrarlo desde el encuentro con nosotras mismas, desde la experiencia que nos permite la acontecimentalidad.

La posibilidad del lenguaje como esa conexión del adentro con el afuera, debe propiciar una movilización que inicie algo nuevo, una postura genuina que no responda sólo a la relación en sentido unívoco que desde las pretensiones de la pedagogía totalizadora y eclipsadora, se establece con el Otro.

El lenguaje se incorpora a nuestro Propendus Interno, como parte central que expresa lo que somos, cómo percibimos la realidad, cómo percibimos al Otro y cómo a través de esa percepción nos retroalimentamos para darle curso a nuestra vida, para tender un puente poiético, amoroso, equilibrador entre la razón, los sentimientos, la pasión y la vida, la Gaia.

Por ello, para problematizar y cuestionar la visión obtusa y coartadora de la relación con la verdad como única representación propuesta por el sistema totalizante, el des-hacer para volver a hacer, permite hacer el punto de fuga, el “turning point”<sup>31</sup>, de la mano del Propendus Interno.

Volvemos entonces la mirada sobre lo impuesto, lo sabido, lo pasado, sino dando cabida a la novedad de la experiencia desde el acontecer, no desde el sistema

---

31. Hemos tomado la figura del **turning point** para indicar este punto de fuga como el evento transcendental que ocurre a través del Propendus Interno y que hará que nuestra reflexión se encamine hacia otra dirección.

de valores de la absurda diferencia estigmatizadora, apartándonos en consecuencia, del concepto rígido de quienes ya han nombrado al mundo imposibilitando otras maneras otras de conocer-nos, de nombrar-nos y de relacionar-nos.

Una educación que no problematiza su relación con el saber, ni mucho menos las prácticas políticas y sociales que se tejen en la imposición de dichos saberes, es una educación que niega su razón de ser, su esencia, su praxis<sup>32</sup>.

Esta urgencia la hace palpable Meirieu (1998), en su "*Frankenstein Educador*":

La pedagogía es praxis. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto. No debe resignarse jamás en el ámbito de las condiciones, pero no por eso ha de dejar de aplicarse obstinadamente al de las causas. No puede caer en el fatalismo sin negarse a sí misma, ni puede ser manipuladora sin abandonar la vocación que le es propia. Es acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, desconfía como por encima de todo, de la prisa en terminar. (p. 140)

---

32. Entendiendo **praxis** como la posibilidad de acontecer con la alteridad como experiencia personal, conlleva a preguntarse desde los quehaceres cotidianos que nos acontecen como docentes, precisamente partiendo de nosotras como sujetos en relación con otros, la posibilidad de escudriñar en nuestras entrañas, en los recónditos más íntimos de nuestro sujeto siendo en sí mismos y siendo con Otros.

**Cuando  
todo alrededor se desvanece  
no capitulamos,  
persisten los sueños  
que tampoco existen.**

**Esta absurda paradoja  
constituye  
el motivo esencial  
de la existencia  
una búsqueda infinita  
de satisfacciones,  
su constante realización  
desintegradora  
y la eclosión  
de nuevos procesos mágicos  
y ensoñaciones.**

**Julio César Carrión Castro**

## ITERACIÓN HACIA UNA ECLOSIÓN<sup>33</sup> COMO REFLEXIÓN DEL DES-HACER PARA HACER Y VOLVER A DES-HACER...

Las comprensiones educativas de que disponemos, inmovilizan en gran medida un modo de saber, de interpretar nuestro mundo, de des-hacer y volver a hacerlo a través de nuestro lenguaje. Pareciera ser que éste está clausurado, encapsulado en su propia historia, que se ha quedado en un punto de letargo y de agotamiento viciado por nuestro entorno.

Desde esta perspectiva, nuestra subjetividad se pretende, a manera de excusa para no ser, para no acontecer, despojada de las marcas de la experiencia, escudándose al nombrar la educación en términos de transmisiones logradas o fallidas, sólo en función de resultados matemáticos y simplistas, de productos fabricados que arrojan resultados solamente en términos de competitividad, dejando por fuera la vitalidad, la potencialidad de vida y experiencia de la travesía, en cuyo trayecto anidan los acontecimientos, las singularidades impredecibles, las relaciones múltiples y fluidas que conllevan las relaciones entre sujetos.

---

33. En **eclosión**, la crisálida se abre para dar paso a la mariposa, el capullo brota para ver nacer la flor, el huevo rompe su cascarón...también en **eclosión**, nosotras estamos emergiendo-siendo, desde las fisuras intersticiales de los paradigmas que nos circundan para dar-nos la posibilidad de devenir en iteración, y así seguir el camino de la urgencia de permitirnos ser en Propendus Interno.

Están a la orden del día los modos técnicos privilegiados desde los planteamientos cartesianos que subsumen a la educación, convirtiéndola en una reguladora y manufacturera de productos formateados bajo el panóptico pasivo de docente y estudiante.

Esta mirada obtusa se remite hacia un horizonte borroso, en el que tanto el modelo dominante como la transmisión per se, se imponen sobre el acontecimiento, quedando éste reducido a la figura de tómbola, en la cual se escoge por imposición una balota al azar que representa mediante un número, la pregunta a ser enunciada y cuya respuesta es de antemano conocida por un ejercicio memorístico, acaso sin más misterio que la decodificación del tipo de letra en la que fue escrita.

Esta mirada de la educación aterroriza, pues está limitada a conceptos, a categorías que definitivamente y de manera castrante limitan la esfera de lo posible como porvenir. Así las cosas, nos vemos avocadas a seguir viendo y viviendo la educación como una “poquedad pedagógica” (Rattero, 2009, p. 178) en términos de “*poco, fácil, pobrecito*”, y es precisamente esta postura de escasez “*la que atenta al corazón mismo de lo que significa educar*” y en el camino educarnos.

Es en este contexto en el que, “cuando la presencia insoslayable de la subjetividad pretende ser neutralizada, pierde el alma” (Rattero, 2009, p. 163), al no tener derecho a explorar en propio pensamiento para contar, para dar cuenta de la iteración de que es capaz; al no tener derecho a pararse, a erguirse para enunciarse desde un estado de conciencia en *Propendus Interno*.

Por este panorama, nuestra reflexión ha apuntado por un lado, a la consigna de que aprender es “*sacar a pasear la mirada*” para interpretar el sentido del mundo, para leer el mundo, para que nuestro pensamiento se haga carne en nosotras, se rehaga en nuestros cuerpos, para hacer práctico un saber que en general mantenemos en el exterior, al vaivén de la reproducción<sup>34</sup>.

Por el otro, nuestra reflexión también ha apuntado a que nos cuestionemos a nosotras mismas para saber hasta dónde podemos pensar distinto de como pensamos, hasta dónde somos capaces de ser ese Otro diferente, al ponernos en sus zapatos, haciendo resiliencia al fastidio que nos provoca “tener” que “siempre” comprenderlo, a la vez que el fastidio que provoca eso que se resiste a ser comprendido, haciendo resiliencia al vértigo ante el abismo, para aventurarnos en él con ojos de niño, con mirada de niño; haciendo cuerpo la novedad, la Otredad, a partir de la incógnita, para aflorar desde las profundidades ya convertidas en un siendo a medida que nos vamos pronunciando en la diferencia, en el Otro como acontecimiento que se nos hace presencia, para tal vez, ahora, en este hoy que nos circunda, empezar a ser un “yo siendo”.

De esta forma, la solicitud que de manera urgente nos hemos hecho a nosotras mismas desde el momento en que hemos comenzado a despertar, ha sido la de gestar

---

34. La **reproducción** desde el carácter impositivo y en eterno sin-retorno de la violencia simbólica que plantea Pierre Bourdieu: “*La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas “expectativas colectivas”, en unas creencias socialmente inculcadas*”.

condiciones que en continuo devenir “inicien algo nuevo, una acción que siendo, podría ir desencadenando un porvenir incalculable. Lo incalculable por venir”, (Rattero, 2009, p. 164), que nos lleven a un contexto epistémico otro, en acontecimiento, para desde ahí, empezar a hacer perceptible nuestras mutaciones no en términos gramaticales, no clausurando las figuras, los nuevos sentidos, las sensaciones en una definición, si no en nuestra obra de vida, empezando a encontrarnos con y en el mundo de otra manera, pasando del logos al bios/geos.

De esta manera, nuestra reflexión se inscribe desde la relación con el saber a partir de dos praxis: la praxis de lo determinístico, de lo absoluto, que se relaciona con el saber, como algo dado, inmutable, irreversible de ser transformado, y la Praxis de la iteración, cuya relación con el saber, se establece en términos de posibilidad, de des-hacer para hacer, iterar, pero no limitándose a dar desde la escasez, desde lo mínimo, desde lo que se considera necesario y suficiente, sino desde la irreductibilidad de la experiencia de la intersubjetividad, del acontecimiento.

En este sentido, nuestro iterar es una eclosión, es no saber de antemano que vamos a decir exactamente, pero con un grado de involucramiento, de cuestionamiento, poniéndonos en escena, poniéndonos en postura ethopolítica total para salir Otras transformadas.

Nuestra Obra de Conocimiento ha partido de un ejercicio de Propendus Interno, de una sentida y profunda reflexión hacia el adentro, de un emanar de ideas que han reflejado lo que ha sido, está siendo y será, nuestra experiencia en ser docentes como posibilitadoras de otros mundo para nosotras.

La figura de la eclosión se despliega, entonces, en un sentido suscitar de intervenciones del pensamiento para nombrar lo que nos acontece, lo que nos pasa, a partir de la intervención de nuestra propia mirada, pero sólo en la eventualidad de que ésta, y valga la pena la reiteración, haya sido sacada a pasear.

Es ahí cuando estamos aconteciendo, pues somos es a partir de lo que en nosotras se transforma, desde lo que vamos cogiendo de lo que nos están diciendo, para seguirnos reconociendo en la incompletud y avanzando hacia la configuración de la posibilidad del rescate de la noción de sujeto de pensamiento: el sujeto que acontece, que deviene, desde la potencialidad del tiempo porvenir.

Sólo hay movimiento en el pensamiento, cuando nuestro arrojo nos permite superar el constreñimiento y la rigidez que nos impone el dogmatismo. De esta manera, el fluir constante de nuestro pensamiento permite la apertura de nuestros sentidos hacia el encuentro con lo nuevo, con lo posible de lo imposible.

Por eso, la tarea del sujeto en pensamiento, no está en el detenerse a pensar, pensar-nos siempre desde lo mismo, atándo-nos al yugo de la ficción de ese “yo” que siempre es “uno” y “el mismo”.

Por el contrario, sólo hay transformación, tránsito de lugares de pensamiento, de miradas, de maneras de pronunciar-nos, de nombrar-nos, de decir-nos, desde la provocación de tener que resignificar-nos en lo que somos-siendo; cuestionándonos y respondiéndonos desde esos otros posibles otros, para saber en realidad, hasta dónde

podemos pensar de una manera distinta, desarraigada de la univocidad a la que nos restringe la certeza de lo ya pensado.

Por ello, sólo arrojándonos en decidida provocación al intersticio-abismo, que constituye la extrañeza, que constituye al Otro, que constituye la alteridad, podemos vislumbrar la potencia de un nuevo comienzo en nuestra relación con el mundo, con el exterior, con la experiencia, con el saber.

En el esfuerzo que supone la dificultad de la mediación entre lo establecido y lo por pensar, es desde donde se potencializa la posibilidad de problematizar la relación entre el saber y la subjetividad, disociando lo que sabemos de lo que somos, pero a la vez estando en atalaya de lo que empezamos a ser-siendo.

El complexus iterante desde el cual enunciamos nuestra Obra de conocimiento, nos ha permitido ir hilando la pluralidad del ser, como ser en devenir, como ser en experiencia, como ser en el siendo en presente, pero no tomado éste como un presente lineal, sino como un presente-siendo que encierra los matices del porvenir en sentido de transformación, de movimiento, de la experiencia llamada a participar como un modo otro de relacionarse con el saber, mismo del que da cuenta la figura metafórica de un río, cuyas aguas en constante fluir, se asemejan al movimiento constante de la experiencia en devenir como transformación de la subjetividad.

Una reflexión acontecimental de la praxis que nos habita, implica un continuo reciclaje (des-hacer para volver a hacer) no solamente de la pedagogía desusada, si no, también, en la apertura hacia la posibilidad de “ganar terreno” en tanto el Otro me

complementa, pero además, en tanto la posibilidad de “permear”, de “encantar”, de permitir que eso que nos pasa desdibuje el límite del adentro y el afuera, para propender al nacimiento de una subjetividad en otredad que dé espacio al asombro, a la emoción, al amor y al encantamiento que conlleva la experiencia de relacionarse con el saber en continua iteración-bucleación.

Por ello, la pertinencia de denunciar, de desenmascarar las ataduras de esa praxis sin acontecimiento, que supone la relación con el saber desde la verdad, colocándola en el lugar de lo absoluto y en consecuencia, olvidando el carácter creador e iterante de nuestros pensamientos, nuestros sentires, nuestros modos de decir, nuestros miedos e incertidumbres, desconociendo la eclosión de las subjetividades siendo y clausurando toda posibilidad de emergencia de nuevos sentidos y sensaciones en una definición presa de la voluntad del poder y de la verdad, para dar seguridad ante el “peligro” de otras experiencias otras.

Nietzsche (1997), explica que la verdad es una convención legitimada socialmente, surgida para la supervivencia y para dar seguridad ante el peligro de otras nuevas formas de pensamiento:

En *“Más allá del Bien y del Mal”* (p. 21), el autor pregunta a propósito de la voluntad de verdad:

“¿Quién es aquí el que propiamente hace preguntas? ¿Qué cosa existente en nosotros aspira propiamente a la verdad?”.

Y más adelante en su escrito, eleva un signo de sospecha que da apertura a la posibilidad del surgimiento de una relación subjetiva con el saber:

“¿Por qué no, más bien, la no-verdad? ¿Y la incertidumbre? ¿Y aún la ignorancia?”.

Educadores-educándose y educandos-educándose, no debemos acomodarnos en aceptación resignada a la restricción de pensar-nos, decir-nos, narrar-nos, desde las acotaciones del pensamiento constipado de lo predecible, que lleva en su interior el lenguaje muerto, inerte, de lo dado, de lo certero, de la erudición.

Por el contrario, una educación inscrita en la experiencia, debe apelar a la pasión que solicita un lenguaje extranjero al territorio de la avasalladora verdad. Un lenguaje capaz de incorporar la incertidumbre, lo singular, los saberes, las frustraciones y las alegrías, el acuerdo y las discrepancias. Una narración que dé cabida a la exposición de las subjetividades en ella involucradas, a la contingencia del acontecimiento. Una narración, en palabras de Rattero (2009, p. 184), *“con la huella del narrador adherida en el relato como una vasija a su barro”*.

La “pequeña” utopía de los otros posibles en la educación, no debe agotarse en la mera transmisión de saberes en una razón desmesurada de diagnóstico, intervención, desarrollo de competencias o proyecto, que se avizora y se concreta en la secuencia del tiempo lineal.

Por el contrario, la esperanza cimentada en la apuesta por el surgimiento de otra educación otra posible, radica en el despotenciar al arraigado “Frankenstein educador” de la praxis de otrora, para que desde la abundancia de ofrecimiento despojada de la prepotencia homogenizadora, posibilite el surgimiento del “educador en porvenir”,

quien posibilita el desencadenamiento de lo inesperado, y hace posible lo improbable, en su relación intersubjetiva.

Ese mismo maestro que Rattero (2009), describe con sutil elocuencia:

...tejedores de urdimbres y de sueños, en la extraordinaria fragilidad de los asuntos humanos...una hermosa imagen de un educador es la de quien, no cediendo al goce de la fabricación, es capaz desafiar lo imposible e inscribir una ilusión... (pp. 183-184)

## ***Iteración en el Sentido de Desapropiación<sup>35</sup> ...***

### **EL MAESTRO NO SABE**

*"El Indagador" se acercó respetuosamente  
al "discípulo" y le preguntó:  
"¿Cuál es el sentido de la vida humana?"  
El "discípulo" consultó las palabras de  
su "maestro", y lleno de confianza,  
respondió con las palabras del propio "maestro":  
"la vida humana no es sino la  
expresión de la exuberancia de Dios".  
Cuando el "indagador" se encontró  
Con el "maestro" en persona,  
le hizo la misma pregunta;  
y el "maestro" le dijo: "No lo sé".  
El "indagador" dice: "No lo sé".  
Lo cual exige honradez.  
El "maestro" dice: "No lo sé".  
Lo cual requiere tener una mente  
mística capaz de saberlo  
todo a través del no-saber.  
El "discípulo" dice: "Yo lo sé".  
Lo cual requiere ignorancia,  
disfrazada desconocimiento prestado.*

*Anthony de MELO, E l canto del Pájaro.*

El desbordamiento hacia nosotras mismas parte de la necesidad de reflexionar, de resignificar, de revolucionar nuestro ser docente para atrevernos a subvertir la praxis sin acontecimiento que alberga la tarea mesiánica de actuar sobre el Otro, para en acto de rebeldía “hacernos obra de nosotras mismas”, y desplegar nuestra subjetividad en acontecimentalidad, viviendo honradamente una praxis que acune la aceptación de poder ser-siendo, y ponernos en el lugar del Otro, sin seguir aprisionadas en la radicalidad de pretender “hacer al Otro”, “actuar sobre el otro”, subyugando en consecuencia su posibilidad de ser, a la merced de un producto prefabricado a antojo y conveniencia del sistema educativo en que nosotras también estamos inmersas.

---

35. La **desapropiación** como *desposeerse del dominio sobre algo propio; renunciar a algo que se posee; desprenderse.*

Sin embargo, dicha iteración en renuncia a ocupar el lugar del Otro, a decidir por el Otro, no quiere decir que no podamos hacer nada, o que debemos desistir de la posibilidad de ser-siendo en la experiencia de la intersubjetividad que conlleva toda praxis pedagógica; por el contrario, antes que “escapar” del “sacrosanto” andamiaje de la praxis totalitaria, debemos albergar la esperanza de acontecimiento que subyace a otras formas como la “praxis acontecimental”, forma menos radical de plantear la posibilidad de la educación que aquella en la que se enajena al Otro.

Son muchos los paradigmas, absolutismos, exclusiones, violencias simbólicas, las que plagan la educación centrada en la misión de formar como proyecto de reproducción a futuro, y están muy arraigadas las pretensiones de la misma por banalizar la compleja y difícil tarea de la praxis, pues sigue enmarcando su acción hacia la transmisión mecanizada del saber, formando individuos que sólo piensan, expresan y miran a través de lo que el docente deposita en ellos, subsumiendo la relación con la alteridad a la lejanía, a la extrañeza, a la pasividad, a la futilidad de la praxis.

Desde este panorama desierto de acontecimentalidad, el des-hacer cobra sentido porque conlleva a desprendernos, a renunciar, a liberarnos de ataduras, apegos, estancamientos, anquilosados en los esquemas preestablecidos por el entorno que nos rodea. A su vez, el hacer se resignifica porque desde esa nueva perspectiva que le permite el des-hacer, entra a actuar no en contra, no asentado en las calamidades<sup>36</sup>,

---

36. Las “**calamidades**” de las cuales está llena “*la educación, porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar*” (Meirieu, 1998, p. 64). La imprevisibilidad, de la

no desconociendo al Otro, para deponer su ambición de poder sobre el conocimiento, la palabra, la experiencia, el saber.

La postura que el Propendus Interno desata, hace que sintamos las “alertas” que han de llevarnos a revisar nuestros prejuicios y actitudes en el tema educativo, teniendo en cuenta que la educación no adviene por milagro de un día para otro, sino, que hay que intentar con ahínco, que acontezca en lo cotidiano.

Entendiendo lo cotidiano como el continuo des-hacer para hacer del que hemos hablado, como un devenir, como la experiencia de cada individuo, deponemos nuestra ambición de poder, nos desprendemos del control de decidir, de crear, de pensar, de hablar por el Otro y, en consecuencia, a pesar de encontrarnos en un sistema educativo que ya está impuesto desde el statu quo, queremos, en libre albedrío, propender, - siendo éste el desbordamiento hacia nosotras mismas -, por “no confundir el no-poder del educador” (Meireu, 1998) resultado de ese deponer, que permite que el Otro tome la decisión de aprender con el poder que el educador “si tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión”.

Tal deponer, es precisamente la potencia que nos lleva a superar lo que viene dado, lo definido, lo inerte y a subvertir todas las previsiones, aprisionamientos, verdades, en las que el entorno nos encierra y, que al desprendernos de ellas, nos permite comprender que nadie puede tomar por otro la decisión de aprender.

---

educación siempre disgusta a los profesores: “los estudiantes no entienden un tema”, “los estudiantes son maleducados pues no saludan apropiadamente”, “los estudiantes se refieren con malas palabras a sus compañeros”, etc.

Si bien, la decisión de aprender parte desde cada subjetividad y desde la postura personal de responsabilidad que cada individuo asume para abstraer conceptos y darles su propia interpretación, no implica que el educando se desentienda del lugar que debe asumir en su relación con el Otro, ni mucho menos que le permita transformar su experiencia de aprendizaje en un *laissez-faire, laissez-passer*.

El des-hacer para hacer, da cuenta de esta postura del educador en la cual ejerce su autoridad, des-haciéndose de las didácticas moldeadoras, fabricadoras, deponiendo su poder, para hacer, es decir ejercer sus propósitos pedagógicos, sin actuar directamente sobre la voluntad del Otro, permitiéndole relacionarse con el saber desde su subjetividad, desde su palabra, desde su posibilidad de interpretación.

Esta decisión de “alejamiento epistémico” del educador, de respeto por la subjetividad del otro lo enuncia Rousseau (citado en Meirieu, 2008) desde su afirmación “hacerlo todo sin hacer nada” (p. 97), y la que nosotras queremos retomar desde la figura que nos regala Larrosa (2001): “Dar la palabra”.

Dar la palabra, entonces, es hacer que las palabras duren diciendo cada vez cosas distintas, hacer que una eternidad sin consuelo abra el intervalo entre cada uno de sus pasos, hacer que el devenir de lo que es lo mismo sea, en su repetición, de una riqueza infinita (p. 425).

La relación intersubjetiva que se teje en la praxis pedagógica, dar la palabra significa despojarnos de nuestro poder sobre las formas propias de narrar el mundo, para entonces dar lo que no es de nuestra propiedad, lo que no tenemos. Dada la

palabra de otra manera, con nuestra fuerza actuante, pensante y determinante sobre ella, no sería más que “generosidad”, mantenernos en la visión coartadora de las subjetividades, asumidas desde la “poquedad”, desde la escasez, desde su carencia por narrarse en el mundo.

La posibilidad de dar la palabra se inicia en el corazón mismo de la imposibilidad de dar lo que no se tiene, que Larrosa (2001) magistralmente define como la ética del don: “dar la palabra, entonces, es esa paradójica forma de transmisión en la que se dan simultáneamente la continuidad y el comienzo, la repetición y la diferencia, la conservación y la renovación” (p. 425).

Por ello, no se trata solamente de dar, se trata de dar abandonando nuestra voluntad de dominación, se trata de dar sin controlar, se trata de dar incluso desapropiándonos de nosotros mismos en el dar. Dar la palabra desposeídos de toda soberanía que hubiésemos podido ejercer sobre lo que damos, sólo así la palabra que se da con responsabilidad y conciencia del Otro, puede ser recibida para ser narrada por un nuevo sujeto del lenguaje, afirmando su subjetividad, tomando la palabra.

Desde esta posibilidad de concebir una relación intersubjetiva en pluralidad que conlleva en su seno el despliegue de singularidades, la posibilidad de lo educativo emerge ética y responsablemente:

...la educación implica una responsabilidad para con el lenguaje puesto que el lenguaje es ese don que nosotros hemos recibido y que tenemos que transmitir. E implica una responsabilidad con los nuevos, es decir con esos seres humanos que, en el lenguaje

de todos, tienen que tomar la palabra, su propia palabra, esa palabra que es palabra futura e inaudita, palabra aún no dicha, palabra por-venir. Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto dar la palabra, hacer hablar, transmitir la lengua común para que en ella cada uno pronuncie su propia palabra (Larrosa, 2008, p. 428).

Es en este momento de conciencia, que no es instantáneo, sino que nos acompaña cotidianamente en nuestra praxis, desde donde se dispara nuestro Propendus Interno, en un momento de conciencia de alteridad, que nos habita continuamente, y en el cual descubrimos una responsabilidad para con nosotras y para con los Otros.

Tal conciencia no es una conciencia histórica, es una conciencia que se manifiesta en voluntad decidiendo ser más de lo que soy ahora, en este ahora, y de dar mucho más de lo que soy ahora, en este ahora. Una conciencia de voluntad que solamente deviene, acontece en tiempo kairos, el tiempo de vida, la plenitud del tiempo, la fluidez del tiempo sin ataduras, el tiempo en momento decisivo que permite la apertura a lo nuevo y que acuna a la acontecimentalidad, tiempo de posibilidad, de oportunidad.

Es el llamado del Otro que como alteridad nos habita, el que despierta esa conciencia por la mismidad, conciencia que se traduce en voluntad de iteración, de des-hacer para hacer, por propender a relacionarnos desde el potencial de lo imposible, de lo no dado, del porvenir, del ser siendo. Y en ese moviéndonos en voluntad, sigue iterando nuestro Propendus Interno.

Y esta iteración continua de nuestra praxis pedagógica se resignifica desde la potencia que devenga la incertidumbre, porque nuestra obra de conocimiento no se inscribe en la lógica de terminar y de comenzar como un proyecto, porque no se agota en la búsqueda de preguntas correctas con la pretensión de obtener respuestas correctas, porque se hace desde la cotidianidad, desde el quehacer, día a día, porque es reflexión en Propendus Interno, que no es presa de la lógica temporal lineal, sino de tiempos existenciales, se manifiesta en tiempo interno, tiempo vital, tiempo Kairos.

Por ello, nuestra Obra de Conocimiento se fundamenta como un espacio de interrogación en cuyo interior hemos inscrito nuestras inquietudes y perplejidades frente a la praxis pedagógica que nos habita. Manifiesta también la travesía en Iteración hacia el Propendus Interno dando cuenta de las movilizaciones en conciencia de alteridad, y que al partir de nuestro interior reflejan nuestro modo de sentir, de pensar, de narrarnos por fuera del discurso pedagógico inerte en lo establecido, en lo definido.

El texto que inscribimos a través de estas líneas y de los interrogantes que en ellos hemos planteado, no ocupa, ni mucho menos pretende ubicarse en un lugar certero y absoluto en el regazo de la verdad, por el contrario, la forma en que narramos nuestra praxis, se inscribe en el horizonte de la posibilidad, del por-venir, temporalidad que señala hacia otra posibilidad de pensar y narrar nuestra experiencia en lo educativo, donde la pregunta no se agote en respuesta ni la respuesta coarte subjetividades, sino por el contrario, la voluntad de conciencia que se interioriza, se potencie desde la posibilidad del encuentro del ser, el ser-siendo y el ser Otro, a su vez que mismidad, en alteridad.

## REFERENCIAS

- Altísimo Instituto de Estudios Pataphysicos de la Candelaria. *La travesía*. Recuperado el 18 de octubre de 2009 de [http://www.candelaverde.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=38&Itemid=29](http://www.candelaverde.org/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=29)
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Popular.
- Buenaventura, N. (1995). *La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carrión Castro, J.C. (2006). *Pedagogía, política y otros delirios (Sombras de humo)*. Ibagué: Ediciones Aquelarre. Universidad del Tolima.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Deleuze y Guattari (2006). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia, Argentina: Editorial Pre-textos
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura
- La Chiru. (16 Septiembre 2008). Cuando nos hacemos las rebeldes. Recuperado el 17 de octubre 2009 de <http://vidanova.espacioblog.com/>
- Larrosa, J. (1996). *Estudio sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes.

- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En *Habitantes de babel, Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 411-431). Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones.
- Larrosa, J. (2009a). Experiencia y alteridad en educación. En Homo Sapiens Ediciones, *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. (2009b). Palabras para una educación otra. En Homo Sapiens Ediciones, *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 189-204). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Nietzsche, F. (1997). *Más allá del bien y el mal; prelude de una filosofía del futuro*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Márquez, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños: a propósito de una carta de navegación para el próximo milenio*. En *Alegría de Enseñar: La revista para maestros y padres*. Publicación Cali: Fundación para la Educación Superior FES. Volumen 5, # 21-22. p. 42-48.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Montero A.J. (1996) *Reflexiones a ser y tiempo de Martin Heidegger*. En Franciscanum. Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Volumen 37, #112. Enero-Abril.
- Paz, O. *La Tradición Liberal*, discurso en Alcalá de Henares al recibir el premio Cervantes, 23 de abril de 1982, publicado en *Hombres en su siglo*. Barcelona: Editorial Seix Barral. (1984), y recogido en OC, vol. 3, pág. 307.
- Rattero, C. (2006, 14 de noviembre) Conversaciones sobre la formación con la literatura y el cine. Recuperado el 15 de octubre de 2009, de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/conversaciones\\_rattero.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/conversaciones_rattero.pdf)

- Rattero, C. (2009). La pedagogía por inventar. En Homo Sapiens Ediciones, *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 161-188). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. (Vigésima Primera Edición. Tomo II, pp. 1082-1083). Madrid, España: Editorial Espasa Calpe, S.A. .
- Ricoeur, P. (2003). *Si mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia. Una reflexión contra la globalización, la clonación, la masificación*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Saint-Exupéry, A. (1980). *El principito*. México: Ediciones V Siglos.
- Skliar, C. (2001). *Y si el otro no estuviera ahí. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2005a). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En la construcción social de la normalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas # 59, junio.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2005b, noviembre). *Dilemas: ¿Qué infancias? Educación en la diversidad*.  
[http://www.educared.org.ar/infanciaenred/dilemas/sintesis\\_nov.pdf](http://www.educared.org.ar/infanciaenred/dilemas/sintesis_nov.pdf)
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En Homo Sapiens Ediciones, *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143-160). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Zuleta. E. (2004). *Ensayos selectos*. Medellín: Instituto para el desarrollo de Antioquia-IDEA.