

Hacia

Hacia una pedagogía de la coexistencia

Patricio Alarcón

Resumen

La pregunta sobre el tipo de relación pedagógica establecida entre el docente y alumnos es la pregunta sobre la cual gira este artículo. En el marco de una pregunta mayor –aquella sobre la problemática ontológica de las relaciones entre seres humanos–, el artículo reflexiona sobre los espacios en que el docente co-existe con sus alumnos y logra hacerlos existir en el contexto del aula. Se releva el rol de la *mirada*, en su sentido sartreano, en la acción pedagógica; y de las *redes de conversaciones* en la construcción de aprendizajes y de existencias propias del rol docente.

Palabras claves: Pedagogía de la Coexistencia - mirada - redes de conversaciones.

Summary

The question about the type of pedagogic relationship established between teachers and their students is what this article analyzes. Within the framework of a bigger question – that of the ontologic problems in the relationships between human beings – the article reflects upon the spaces where a teacher co-exist with his students and succeeds in making them exist within the context of the classroom. The *overlook* role is revealed in all of its Sartrean sense, within the pedagogic action; and also that of the *conversation networks* in the building of learning and of the self-existence of the teaching role.

Keywords: Pedagogy of the Co-existence - overlook - conversation networks.

Este ensayo se sustenta en el supuesto de que la educación en general, se ha basado en una práctica pedagógica de la no-existencia, en una praxis educativa que se relaciona con un otro o alumno, descrito con una existencia parcial o supuesta y en un dominio de interacciones con un predominio de la negación de la existencia propia y la del otro.

Esta mirada desordena las prioridades y énfasis más comunes y aceptados sobre la problemática educativa, porque plantea que toda reforma, toda innovación educativa es inútil o poco efectiva si no se hace una transformación a nivel ontológico. Esto equivale a decir que para poder educar a los estudiantes primero hay que *hacerlos existir*, permitirles entrar a la sala de clases o contexto de aprendizaje. *Hacer existir* que lejos de ser un acto inmaterial y al margen de la realidad, es lo único real que permite, como una puerta que se abre, que ingrese la existencia y todo aquello que la constituye: el lenguaje, las emociones, el sentir, la modificabilidad cognoscitiva, la información; en definitiva, la complejidad del *multiverso* que constituye la realidad.

Los expertos educativos, por lo general, suelen sentir alto respeto y valoración por las reflexiones o estudios destinados a la *problemática metodológica* de la educación, cómo hacer pasar la reforma al aula, cómo desarrollar las habilidades del pensamiento, cómo contextualizar los aprendizajes, cómo desarrollar inteligencias múltiples en el aula, y todos aquellos *cómos* que se consideren efectivos, eficaces y eficientes para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

También se manifiesta similar importancia a las problemáticas *teleológicas* y *antropológicas*, a la primera porque nadie duda de la relevancia de los objetivos educacionales y del currículo que se desprende de ellos, y la segunda porque cómo se podría reconocer el éxito de las intervenciones educativas sin tener claridad en el perfil real e ideal del alumno o del docente en cuestión.

Estas prioridades, si bien todas legítimas, dejan fuera de su consideración una problemática primordial y previa: *la problemática ontológica*. Esto equivale a que un experto aplique a un niño imaginario un programa de estimulación con el fin de que llegue a un desarrollo integral. Nadie podría estar en contra de que el experto se perfeccione y que sea capaz de utilizar las

más modernas y legitimadas técnicas, como tampoco que se fijara metas deseables respecto al desarrollo del niño.

Lo extraño e invalidador estaría si faltara el niño. Si el objeto de tanto esfuerzo, investigaciones y estudios no existiera. Es evidente que la presencia física del niño en el mismo espacio tiempo que el profesor no son garantía de dicha existencia. ¿Qué falta entonces? ¿Cómo se hace existir a un alumno? ¿Cómo se llena de estudiantes una sala de clases?

Estas son algunas de las preguntas que se intentarán responder en el desarrollo de este ensayo, al margen del actual epicentro educacional, preocupado del *cómo* y del *qué*, inquietudes que sin lugar a dudas otorgan un cierto estatus en los ámbitos académicos. Pero es hora de preocuparse un poco del sujeto, del ser, del *con quién*, del *para quién* se hace tanto aparente esfuerzo. Un *quien* que ha sido magistralmente bien bautizado por el sistema educativo -uno de los más especializados en la negación del otro- con el nombre de *alumno*, cuya traducción etimológica es *sin luz*, algo parecido a no visible, opaco, apagado o inexistente. Al menos hasta que alguien presumiblemente dotado de luz, o de cierto poder iluminador, pueda *encenderlo* o hacerlo existir.

Para comenzar es conveniente hacer una distinción entre las múltiples formas que pueden tomar las interacciones en el co-vivir y la “interacción educativa”. Éstas en el contexto de este ensayo se entienden como el fenómeno ocurrido en el contexto del presente, del aquí y el ahora entre dos interactuantes, en donde a lo menos uno de ellos tiene la intencionalidad consciente de producir en el otro una modificabilidad estructural que considera positiva para el otro. El proceso es del todo co-educativo cuando ambos interactuantes tienen la misma intencionalidad de un modo simultáneo; a este tipo de interacción se le puede aplicar según diferentes teóricos¹ categorizaciones tales como: relación de co-legitimización del otro como legítimo en la relación, proceso de co-aceptación incondicional positiva, relación co-nutricia, relación co-constructiva, cruce proficiente de dos *mitos familiares* o de dos *saberes*, *el intercambio de dos representaciones sociales*, o el acto de co-existencia entre dos co-legitimadores.

¿Qué ocurre actualmente dentro del aula? ¿Por qué las aulas están vacías de niños o sólo contienen fragmentos de ellos?

Por lo general las interacciones dentro del aula son la reproducción del modelo funcionalista del control social, vale decir se suele reiterar una relación unidireccional en cuanto a la distribución del poder: en donde el tipo de relación más frecuente es el de la influencia social, donde un agente socializador define, dirige, controla y evalúa lo que el otro *sujeto de control social* (socializable) hace a nivel cognitivo, corporal y psicosocial.

También ocurre que por lo general las interacciones entre el profesor y sus alumnos suelen ser con otro-alumno escindido, reducido, atomizado, en síntesis, simplificado. Descrito por el otro-profesor como un sistema cibernético de primer orden o, lo que es lo mismo, como una *máquina artificial* o sistema trivial o taciturno.

¹ Para construir estas afirmaciones se tomaron sustentos teóricos de autores tales como: H. Maturana, C. Rogers, S. Moscovici, J. Lacan y V. Satir entre otros, con un predominio teórico principalmente interaccionista y, por consiguiente, le otorga relevancia tanto al lenguaje como a la emoción.

Este tipo de relación determina que dentro del aula, sólo nos encontremos con fragmentos de alumnos, estilo pedagógico que podríamos denominar *enseñanza fragmentada*, en cuanto se imparte sólo a partes de los alumnos: en el mejor de los casos a partes como el aparato perceptivo-motriz desde una mirada conductista, o la mente y sus destrezas desde el cognitivismo. Partes que además se subdividen en otras partes más pequeñas según la asignatura o subsector de aprendizaje o actividad metodológica. Por ejemplo desarrollar o rehabilitar la escritura ejercitando de manera aislada y casi exclusiva la coordinación óculo-manual, dejando fuera del proceso y por tanto del niño sus sentimientos e ideas cuya transmisión es ni más ni menos que el objetivo de saber escribir, y obviamente tampoco se incluye sus relaciones y su contexto al cual pertenecen los destinatarios de su material escrito.

Otra forma de describir la educación, parafraseando a Edgard Morín, es como una *pedagogía ciega*, en el sentido en que el profesor suele no ver la red de acciones y retroacciones que constituyen a su alumno; un alumno en la sala es más que un organismo y su psiquis, es también su entorno.

Transita por el mundo con una maraña de interacciones reiterativas que se han conformado como pautas cuya no visión o ceguera, priva al docente de conocer en toda su amplitud y complejidad al alumno que tiene frente a él.

La neuropsiquiatra Dra. Amanda Céspedes en su gran intuición bautizó como *niños caracol* a los alumnos que asisten a clases con su “casa” a cuesta². La inteligencia que se libera de la ceguera que le ha otorgado el paradigma de la simplicidad, puede darse cuenta de que todos los niños son caracol, y que en realidad traen *enmarañados* con ellos no sólo las pautas de sus familias, sino que también la de sus amigos, las de sus abuelos, todas y cada una de las interacciones que ha tenido a lo largo de su vida, con todos los *significantes*, creencias y temores. Donde se encuentran cada una de las *pautas que conectan*³ y explican cada una de sus acciones y que son generalmente imposibles de ver por el docente, quien, como la mayoría de los sujetos producto de la cultura occidental, es poseedor de una *inteligencia ciega*⁴ que le impide ver la complejidad propia y característica de todo sistema vivo.

La negación parcial o total del ser del otro en que el profesor puede incurrir es un problema óptico con varias aristas:

Primero el problema óptico de no ver al otro y no devolver la mirada en la que como educador opera como “espejo” o legitimador del otro.

Segundo el problema óptico de no “limpiar el propio lente” para ver con claridad el ser del otro, acción que parece ser posterior a “ver” o legitimar el propio ser.

² Entiéndase *problemas familiares*.

³ “Pauta que conecta” es un concepto utilizado por Gregory Bateson, que hace referencia a coreografía o pauta de pautas relacionales, que en definitiva explica las conductas en el contexto del aquí y el ahora.

⁴ “Inteligencia ciega” denomina Edgard Morin, a la incapacidad -producto del paradigma de la simplicidad- de percibir la maraña de acciones y retroacciones (complexus), el principio dialógico entre lo opuesto o aparentemente contradictorio (doble dialéctica) y a la imposibilidad de ver la parte en el todo y el todo en la parte (principio hologramático).

Tercero, el problema óptico que impide al profesor que no se conecta con el ser del estudiante ayudarlo a conectarse con la verdad de su ser.

En relación con el primer problema, si se pudiera resumir cuál es la falta óptica que se comete cuando no se valida el ser del otro, se podría decir que un problema para ver con claridad el ser del otro, sin embargo podría concluirse que el problema puede ir más allá de una mirada borrosa, también puede transformarse, especialmente por la actitud fragmentadora de algunos profesores, en una devolución negadora o incompleta de dicha mirada.

Según Lacán durante el estadio del espejo es cuando los sujetos constituyen su estructura psíquica, la que puede ser neurótica, psicótica o perversa; esta depende de lo que ocurra entre la función materna u “otro grande” y la cría u “otro pequeño”, cuando la madre devuelve la mirada y el niño la acepta, asume la estructura neurótica; cuando la madre devuelve la mirada y el niño no la acepta, la estructura es perversa, y cuando la madre no devuelve la mirada, la estructura es psicótica.

Con la debida distancia y proporciones del caso, se puede parafrasear, utilizando la nomenclatura lacaniana, que el profesor podría no devolverle la mirada a su alumno. Por cierto no podemos hacer un símil entre relación negadora y psicotizante. Sin embargo, si suponemos que el profesor no le devuelve la “mirada” al estudiante, al igual que un espejo que no refleja o devuelve la imagen, podría obligar al que se mira a inventarse una identidad imaginaria, un otro yo que le permita desenvolverse en su relación con el mundo.

Dentro del mismo contexto Sartre sostenía que la mirada puede quitar a dar existencia al otro. ¿Es posible quizás asegurar lo mismo de algunos profesores? ¿Pueden quitarle o reducirles la existencia a sus alumnos con la “mirada”?

Y de ser así, ¿sería éste un acto que transgrediría la ética profesional del educador?

Presumiblemente de ser afirmativas todas las respuestas a estas interrogantes podría hablarse de miradas que dan vida; de aquellas que le devuelven al estudiante el reflejo de la persona que es y no de otra que fue o será.

Una analista lacaniana cita el caso de un niño que le tenía temor a los espejos y todo lo que se le pareciera, porque en ellos veía un payaso monstruoso. Después de algún tiempo de psicoanálisis descubrió que el payaso era la imagen del niño atrapada detrás del espejo con la nariz enrojecida por tanto golpe en su intento desesperado por salir desde su interior. Quedó presumiblemente atrapado detrás del “espejo” porque su madre no le devolvió la mirada.

La mirada de esta madre se había quedado fija en el recuerdo de un hijo anterior que había muerto a los pocos meses de vida. Por tanto, cuando miraba a este hijo vivo no le devolvía la mirada porque ésta se le había quedado fija en la imagen del otro hijo muerto. Situación que lo habría psicotizado.

Es posible que el estructuralismo que le es común a Lacan y a Maturana permita realizar estas asociaciones, que más allá de lo aventuradas, dejan de manifiesta lo riesgosa que puede ser la negación para la psiquis de los sujetos, a

lo que podríamos agregar lo riesgoso que podría resultar para el ser y la moral de ellos.

Quedan flotando las interrogantes: ¿Cuántos profesores contribuyen a “psicotizar” o distorsionar la imagen de sus pacientes, devolviéndoles una mirada opaca y negadora? ¿Qué les distorsiona o limita su ser?

Esta reflexión intenta ligar lo óptico a nivel del desempeño profesional del docente, porque la preocupación más frecuente parece tener relación con el daño moral que se le puede hacer al paciente, más que con el daño óptico que se le puede hacer al alumno. Uno hace referencia a una trasgresión u omisión al *bien* del otro y la otra a una trasgresión u omisión al *ser* del otro.

En general la filosofía considera al ser u ontos como lo entitativo o esencial; *un ser es y no puede no ser*; y como accidental y contingente, al “cómo” de ese ser. Dependiendo de la corriente filosófica; un ser puede o no ser más o menos bueno, bello o verdadero: “El hombre es libre en su querer y actuación... Las posibilidades de nuestro querer y actuación no vienen señaladas de antemano” (E. Coreth, 1964).

Pero si bien esta libertad le permite ser más o menos actualizado en su bondad, desde la mirada filosófica esencialista no podría elegir ser o no ser en algún grado de parcialidad o totalidad.

Por tanto un profesor no debería tener dificultades de relación óptica con sus alumnos, dado que tanto él como éstos, siempre son lo que son, y cualquier “falta” o limitación en dicho ser estaría como dice Sartre en el observante, en el *sujeto* y no en el *objeto*, vale decir la “falta” óptica estaría en el profesor y no en el alumno. Lo que podría expresarse parafraseando a Sartre, que el profesor es “falta” y no el alumno. Lo que equivale a decir que el profesor es el falto de luz y no el alumno.

Es precisamente esa “falta”, la negación del ser del otro, *tener los ojos cerrados para la luz del alumno*⁵, no establecer una relación desde la *emoción del amor*, desde el dominio *matrizico*, lo que este ensayo plantea como un problema óptico.

En forma figurada equivaldría a suponer que por una *ceguera ontológica* algunos profesores “no ven” o no les “permiten existir” a sus alumnos. Los profesores podrían clasificarse entre los que nunca han hecho entrar a un estudiante a su sala de clases o espacio de “aprendizaje”, los que les permiten entrar sólo por partes y otros que les permiten entrar completos; con su inconsciente, con su corporalidad, con su experiencia, con su mente, con su contexto, etc.

También puede afirmarse que toda parcialización, fragmentación o negación del ser del paciente es una falta ético-óptica, dado que afecta o reduce el ser u onto del otro, que es lo esencial o trascendental donde se sostiene lo valórico o ético. Por tanto, si se niega o transgrede el “árbol” (ser), se niega o transgrede todo fruto (bien, verdad, belleza, unidad) que brote o dependa de él.

⁵ Esta afirmación parafrasea: *Mis ojos están cerrados para tu luz*, que es el modo en que la cultura matrizica mapuche expresa *no te quiero*, sin caer en la negación del otro ni en el uso de la palabra no.

Puede decirse que no ver con claridad el ser del otro, según el marco teórico de este análisis, es algo que éticamente debería preocuparle a un educador, porque estaría dando cuenta de una ceguera que le es intrínseca, especialmente en un tipo de profesión que tiene como una de sus fortalezas ver el ser integral del otro y contar como herramienta fundamental de trabajo con su propia personalidad. Este problema puede transformar la pedagogía en un proceso errático e incierto, finalizando en una de las peores alianzas de co-ayuda, la de un ciego guiando a otro ciego. Lo planteado fue muy bien expresado por el maestro budista vietnamita Thinch Nahat Hanh cuando escribió: “*Muchos no vemos las cosas con claridad porque no somos íntegramente nosotros mismos. Si lo fuéramos, comprenderíamos que una sola persona, por obra de su manera de vivir, es capaz de demostrar que la vida es posible, que es posible que el mundo tenga un porvenir*”⁶.

En el marco de esta teorización, resulta conveniente pensar sobre ¿qué se entiende por *ser* y *ser del otro*?

El ser, en cuanto ser, es el tema de la ontología o metafísica, que en definitiva estudia las causas primeras y fines últimos de todas las cosas. Para Maritain es como el corazón y fundamento de toda la filosofía.⁷

El ser es lo que trasciende, es lo que queda como esencia después de quitar todo accidente o todo lo que no es ser. Esto se asemeja a lo que explicó Miguel Ángel, cuando se le preguntó cómo había logrado esculpir al *David*, él respondió: *le quité al mármol lo que sobraba*. Miguel Ángel para encontrarse con el ser de su *David*, sólo tuvo que quitar todo lo que no era *David*. Un educador debiera tal vez parecerse a un escultor ontológico, con la capacidad (como principal sentido de acción pedagógica), de encontrar el ser de su alumno, dejando fuera todo lo que éste no es. En definitiva, lograr que los alumnos sean lo que son, descubrir el “*David*” que se encuentra oculto en cada uno de sus estudiantes.

Coexistencia y gnosiontología⁸

«Conocer el ser» dentro del tema de la coexistencialidad, requiere considerar la complejidad humana, en una relación en que la totalidad de un ser humano «conoce» la totalidad del ser de otro.

Cualquier fragmentación o reduccionismo divide o reduce no sólo el conocimiento del otro sino que también su ser. Conocer es más que un sistema

⁶ Citado por John Welwood en artículo: “El poder de la verdad” p. 27. Revista *Uno Mismo*. 1999.

⁷ Para Maritain “la noción del ser, por ser la primera y la más conocida de todas, es sin duda demasiado clara por sí misma para dar de ella una definición propiamente dicha”. Según él la cuestión fundamental es: ¿Cuáles son los objetos de pensamiento que se imponen necesaria e inmediatamente a la inteligencia cuando se dirige o aplica su atención al ser como tal?

⁸ La fusión de las palabras gnosología y ontología tiene por objeto distinguir entre los estudios del ser en cuanto cognoscente y la ontología o metafísica como el estudio del ser en sí. Durante este ensayo se utiliza para especificar el estudio del conocimiento del ser en el dominio de la coexistencialidad.

observado⁹ percibiendo la totalidad del otro, es más que la co-construcción de un sistema observante¹⁰ constituyendo el ser del otro a partir de su propia estructura.

No es abrir un libro para descubrir la plenitud de su contenido o entidad, no es abrir la ventana para conocer la totalidad del paisaje del otro. Conocer es abrir el propio libro y la propia ventana, realizando el acto simultáneo de recibir el contenido o paisaje del otro, al mismo tiempo que se entrega el contenido y el paisaje propio.

Conocer es el acto simultáneo de conocer y ser conocido, es constituir al otro en su ser de modo simultáneo que es constituido por el ser del otro.

Conocer es un acto de co-existencialidad en que los dos coexistentes requieren de la mirada del otro para ser.

Entonces, desde la coexistencialidad, ¿qué es el ser? ¿Cómo se conoce el ser? En una conferencia uno de los asistentes le realizó la siguiente pregunta a Carl Rogers: *Ud., que siempre está hablando de la persona, me puede decir ¿qué es una persona?*

Rogers mirándole a los ojos le respondió: *hábleme de usted*. Con esta respuesta Rogers hizo referencia, a que la única persona posible es la que es, el ser real, en espacio real y en tiempo real. No es posible definir el concepto de persona sin descarnarlo de la persona que se intenta definir, sin destruir la identidad de todas las personas que se intenta representar en un constructo o concepto general.

En cada persona individual y única se define y se agota cualquier posible concepto de persona general o universal, «hábleme de usted» es una invitación para que el otro haga explícita su persona ante un otro, si este otro de acuerdo al concepto de persona desarrollada según Rogers, ha actualizado su congruencia, su empatía y su aceptación incondicional positiva del otro, tendría al parecer una mayor capacidad de comprender¹¹ a la persona que se explicita.

Sin embargo, conocer el ser de otro requiere de alguien que *exponga* su ser y de otro que *esté dispuesto* a conocer o aceptar el ser de ese alguien. Ambos conscientes de que no existe ser previo o posterior, que ambos se constituyen como tales, en ese aquí y ahora donde se exponen-aceptan mutuamente.

Este modo de coexistencia permite re-descubrir en cada instante al otro (hijo, pareja, alumno, profesor...), dado que el otro no es lo que fue, no es por tanto todo lo que se sabe de él, no es toda la información que se tiene de él archivada en la mente, eso es exactamente lo que no es. Esta confusión equivale

⁹ Desde la cibernética se designa como sistemas observados a los sistemas cibernéticos de primer orden o máquinas artificiales. Sistemas que operan en el dominio relacional separando la realidad del observador.

¹⁰ Con sistema observante se hace referencia a los sistemas cibernéticos de segundo orden o sistemas vivos, que incorporan en su operar la inseparabilidad del observador con lo observado.

¹¹ "Comprender" la persona del otro, dentro de la teoría rogeriana que tiene sus fundamentos conceptuales en la filosofía humanista y existencialista, dice relación con la comprensión del "sí mismo" del otro.

a superponerle al ser del otro un “otro semántico”¹², otro que sólo existe en la mente.

Cuando esto ocurre se asemeja a la superposición de dos imágenes que pertenecen a dominios diferentes; la del ser real o político y la del ser mental o semántico. Con esta superposición se produce una doble negación o dos obstaculizadores para conocer al otro. El ser semántico (que no es¹³) se superpone al ser político (que es), borrando o reemplazando el ser real por el ser que fue o debería ser (primera negación) y luego eliminando todo lo que pudiera sobrar o contradecir lo que se quiere o se espera ver (segunda negación). Aplicado esto a la relación profesor-alumno, se puede negar al alumno desde la faltante cuando se superpone el alumno que *es* al alumno que *debería ser*, y se niega al alumno desde lo sobrante cuando éste excede a las expectativas que se tienen de él. Esto ocurre especialmente en la educación superior cuando ciertos estudiantes de un modo explícito poseen mayor conocimiento o destrezas que los docentes, y estos en vez de legitimarlos los obligan a entrar en el patrón homogenizador del alumno estándar. También ocurre cuando el profesor de Pre-kinder olvida preguntar a sus niños qué saben o qué piensan sobre cómo llegan las guaguas al mundo, antes de iniciar su clase¹⁴ sobre reproducción sexual.

Entonces, ¿al otro se le mira con la mente vacía? ¿Sin preconcepciones respecto de su ser?

Esto es sin duda imposible, además al hacerlo se incurriría en una especie de autonegación. La propuesta es hacerlo con una doble mirada, *viendo simultáneamente* el ser y el deber ser del otro (alumno), teniendo conciencia de la diferencia de los dos tipos de ser, cuando se está en presencia del otro (alumno). La gnosiontología frustrante o equívoca se produce cuando se confunde el *debería ser* con el *ser*, lo que *no es* con lo que *es*, el propio constructo mental o semántico del otro con el otro real o político.

Sartre plantea la misma problemática cuando presentando la luna en su cuarto menguante, pregunta: *¿la luna está completa o incompleta?* En este caso cuando se responde *está incompleta*, se está negando la luna que es (la luna del cuarto menguante que es en el dominio político o real) y se está superponiendo la que no es (la luna completa que es en el dominio semántico o mental) y dado que esta luna semántica sólo está en la mente del observador, Sartre plantea acertadamente que la falta no está en la luna, sino que la falta está en el que mira y no en la luna mirada.

¹² “Semántico” hace referencia a la descripción de la realidad desde el dominio mental o racional, en oposición al dominio “político” que hace referencia a la descripción de la realidad en el contexto del aquí y el ahora.

¹³ Para esta reflexión sólo existe el ser con el que se interactúa en el contexto de la realidad, en el aquí y el ahora. Todo lo que está en la mente, como lo sostienen los post-racionalistas son sólo explicaciones o *mentiras*, que no son otra cosa que un modo de organizar lo que se piensa o se cree de sí y de los otros en tiempo presente. Todo lo cual sólo existe en el dominio semántico o mental.

¹⁴ Clase en este contexto se utiliza para señalar una actividad centrada en la transmisión de información memorística e irreflexiva.

Cuando se contesta que *está completa*, porque teniendo como referente la luna semántica, y se responde que está toda la luna sólo que se encuentra iluminada una parte de ella, se está nuevamente negando la luna que es, porque se está fragmentado o escindiendo la luna en dos partes, en la que es (la iluminada) y la que debería ser (la que se vería si estuviera completamente iluminada). Cabe reiterar que esta última sólo existe en la mente del observador.

Cuando se responde que está *completa*, porque el cuarto menguante es toda la luna que es, porque no existe ninguna otra luna real o política diferente, y que por tanto cualquier otra luna incluida la “completa” que está archivada en la mente no existe en el dominio del ser o del contexto presente, entonces se está en presencia de la doble mirada, se ve y se acepta lo que *es* como una totalidad y se ve lo que *falta* o *no es* como una falta que está en el que mira y no en lo que se mira. Sin duda, que toda esta reflexión puede aplicarse a la pregunta: *¿Los alumnos en el aquí y el ahora están completos o incompletos?*

También es posible, que el modo en que el profesor responda esta pregunta esté relacionado con el modo más o menos negador que interactúe o coexista con sus alumnos.

En síntesis, cuando el profesor ve al alumno real en déficit, con carencias, diferente al alumno mental, que por lo general corresponde al alumno que debería ser o a una fragmentación de éste, producto de alguna estigmatización o prejuicio. El que está en falta es el profesor y no el alumno, lo que le falta al alumno sólo está o existe en la mente del profesor. Cabe la posibilidad que el docente que interactúa con su alumno *con, para y desde* el alumno mental o “inexistente” no encontrándose nunca con el alumno que es porque al superponerle el mental o ideal, sólo verá con frustración y a veces desesperanza lo que le falta a éste para calzar con la imagen mental o ideal.

Con este tipo de relación de negación, donde el profesor ve al “otro que no es” o “debería ser”, sólo consigue bloquearse o eliminar la posibilidad de coexistir con sus alumnos, porque al ver al alumno que debería ser deja de ver al que es, negándole o borrándole la existencia, y con ello la posibilidad de co-construir cualquier tipo de cambio, el que dentro de este contexto podría denominarse aprendizaje coexistencial.¹⁵

Por otra parte cuando el profesor tiene en su mente al alumno semántico, es decir, *al menos desordenado, al más talentoso, al que debería entenderlo o al menos respetuoso que lo esperado*, no sólo experimenta la frustración de que el que tiene en frente no sea el alumno mental o ideal. Además le está comunicando con su mirada, con su emoción, con su paralinguaje: ***Tú no existes, tú no***

¹⁵ Como “aprendizaje coexistencial” podría denominarse al modo de aprendizaje propio de la naturaleza humana, al que, sin embargo, se ha excluido o artificializado en el contexto educativo. Podría compararse con el entretrejimiento de los *complexus* individuales. Lo que supone que cada interactuante tiene conciencia y disposición para compartir su *maraña existencial* con el otro, el nuevo co-complexus o entretrejido coexistencial constituyen el aprendizaje co-existencial.

eres el que yo quisiera que fueras, estás mal, estás en falta conmigo, estás incompleto, eres imperfecto.

El alumno descrito a este nivel de negación, no encuentra a otro que lo constituya, que lo legitime, que le otorgue identidad o existencia, quedando inhabilitado del todo para cualquier tipo de interacción (que no sea funcional) y para cualquier cambio o aprendizaje (que no sea posible de realizar por una máquina artificial).

Por lo tanto el docente debe aprender a ver la luna siempre completa. La luna que es y no la que no es, al estudiante que es y no al que no es. Es necesario señalar que esta mirada de validación no conlleva una paralización del otro en un ser estático, muy por el contrario es la única que permite ver al ser del otro es su permanente cambio y la complejidad de su multiverso.

La neurosis obsesiva es un caso de psicopatologización del tipo de negación que se ha señalado. El obsesivo quiere tanto encontrarse en un ideal de orden, limpieza u otro estado de pleno control, que es incapaz de verse donde está (dominio político) porque tiene la *mirada* fija donde quiere estar (dominio semántico). Esto no le permite descubrir que el cambio, el movimiento que le puede conducir a lograr su meta sólo puede hacerlo cuando se autolegitime, cuando vea lo que es y dónde está. Es equivalente a tener como única meta el décimo peldaño de una escalera cuando se está en el primero. Sólo cuando se quita la mirada del deber ser y se toma conciencia de que los pies están posados en el primer peldaño, es posible dar el primer paso que en definitiva permitirá llegar a la meta.

El tema pendiente dentro de la reflexión *ontopedagógica* es la coexistencialidad o relación de validación existencial profesor-alumno en el contexto del co-aprendizaje¹⁶. Si bien este proceso por ser recursivo y co-construido es también co-responsable, quien debe asumir un rol más protagónico en esta coexistencialidad es el docente, es sin duda el mejor candidato para asumir el cambio, debido a que aún perdura en el inconsciente colectivo la relación de poder que por mucho tiempo ha establecido el docente con el estudiante, resabio del modelo de conducta social adaptada¹⁷ imperante por décadas en los sistemas educativos chilenos.

Desde esta perspectiva le corresponderá a los docentes “reparar el daño” no porque sea el *chivo emisario* de todos los males de la educación, sino que por el contrario porque es el único que tiene una posibilidad más directa y permanente de coexistencialidad con sus estudiantes precisamente en el único contexto posible de cambio o aprendizaje, *el aquí y el ahora*.

¹⁶ Como contexto de co-aprendizaje se hace referencia a lo que comúnmente se denomina proceso enseñanza-aprendizaje.

¹⁷ “Modelo de conducta social adaptada” hace referencia al modelo regulado y mantenido por el “Bloque Institucional de Control Social” dentro del cual se encuentra la escuela, que busca “socializar” a los sujetos de modo que sean adaptados o “sujetados” a un sistema cuyo modo de operar es la influencia y control social, y cuyo objetivo es producir sujetos dóciles, obedientes, pasivos, funcionales al sistema económico-político y reproductores del modelo en todos los ámbitos de su existencia.

Coexistencia e intersubjetividad

Para Martín Buber desde su filosofía dialógica, el hombre necesita de dos tipos de relación, con los objetos y con los sujetos: la relación cosificadora que hace de los demás un ello y las que se establecen con el tú personal, cuya forma perfecta sería el tú eterno.

“Las relaciones educativas son de descubrimiento del yo y del tú” (otro-discípulo, otro-maestro, otro-igual). La relación Yo-tú es una relación dialógica y dialéctica que transforma progresivamente más en yo más en tú a cada uno de los miembros de la relación.

“La persona es un ser con otros y eso quiere decir abierta al mundo y a las demás personas... porque el yo se perfila cuando hay un tú del cual el yo, al afirmarse, se distingue” (Buber, 1981).

En general los representantes de la filosofía dialogal y de la filosofía de la intersubjetividad, “proclaman la trascendencia del tú” para la existencia humana, a partir del supuesto de que la verdad más profunda del hombre es su relación con los otros. Para ellos existir es coexistir: “El hecho fundamental de la existencia es el hombre con el hombre. El hombre es un ser para el encuentro: sólo comprende su misterio cuando encuentra al otro hombre y crea con él una relación interpersonal” (Buber, 1981).

Desde la antropología del encuentro y de la intersubjetividad deben superarse dos limitaciones de la antropología precedente: el individualismo moderno y el colectivismo. “Únicamente cuando el individuo reconozca al otro en toda su alteridad y marche de este reconocimiento a encontrarse con otro, habrá quebrantado su soledad en un encuentro riguroso y transformador” (Buber, 1981).

La negación al hecho fundamental de que la existencia humana es del ser humano con el ser humano, esta negación ha convertido nuestra sociedad y nuestros colegios en *muchedumbres solitarias*, en soledad de dos, de tres, de treinta o de cuarenta y cinco.

El concepto de reciprocidad está ligado al de intersubjetividad porque hace referencia a una antropología que tiene como punto de partida que el ser humano es en relación y no simplemente está en relación, el *yo* sólo es posible en relación con un *tú*.

En el ámbito de la reciprocidad; amar a alguien significa ofrecerle a otro toda nuestra personalidad para ayudarle a crecer como persona. Por lo tanto el amor no es un modo de hacer, sino un modo de ser. Si al igual que muchos establecemos un símil entre educación y amor, se puede sostener que educar no es un modo de hacer, sino que un modo de ser.

Si un educador preguntara: ¿Qué debo hacer para ayudar a mis estudiantes a ser ellos mismos? La respuesta debiera ser: *sé tu mismo*. De modo que la educación debería entenderse como un encuentro que permite el descubrimiento y el crecimiento del otro, como un proceso de velamiento del tú en un proceso de autodescubrimiento, donde las relaciones no son sólo personales, sino que personalizantes.

De los análisis realizados por Buber, Mounier, Levinas y Laín Entralgo entre otros, se puede concluir que el hecho fundamental de la existencia humana no es “yo pienso, luego existo” del racionalismo cartesiano, que encierra al hombre en su conciencia individual, ni la búsqueda de valores abstractos e impersonales, ni mucho menos transformación técnica del mundo. Para ellos el hecho fundamental es que todo hombre sea interpelado como persona por otro ser humano, en la palabra, en el amor y en la obra. En este contexto se requiere una educación que comprometa a los humanos al reconocimiento y la aceptación, que los conduzca a desarrollar su identidad y pertenencia, remitiendo al nosotros como horizonte de realización.

De lo anterior también pueden desprenderse dos actitudes básicas que puede asumir el profesor. Los profesores que quieren ser ellos mismos y realizarse utilizando a los demás, y los que por ser ellos mismos dejan que los otros tengan su propio modo de ser. Los primeros temen ser destruidos por otros, si se les deja ser lo que son, los segundos están conscientes de que sólo siendo ellos mismos pueden ayudar a otros a ser ellos mismos, y dejando a los otros ser ellos mismos.

Coexistencia y complejidad

Ionesco, el padre del teatro del absurdo, representa en una de sus obras a una pareja que dejan de ser desconocidos cuando en un país extranjero, se “ven”¹⁸ por primera vez y descubren que habían sido marido y mujer durante muchos años.

No parece casual que Ionesco haya ubicado físicamente a estos dos personajes en un país extranjero, porque como dice Fernando Flores “los extranjeros ven transparente”, debido a que al cambiar de contexto se modifica la *pauta que los conecta* (en la terminología de Gregory Bateson). Pautas, que el paradigma del control social, aún imperante, contribuye en hacerlas repetitivas, mecánicas y predecibles, semejantes a las pautas de los sistemas artificiales, taciturnos o triviales¹⁹.

Mientras no ocurra una perturbación que permita pasar del orden al extra-orden, es decir a lo extraordinario, no se dejará de ver o escuchar lo que se quiere o espera ver o escuchar, o más bien no se quiere o no se espera ver o escuchar. Sólo entonces se ve transparente, la nueva pauta del nuevo contexto para una vista aún no amoldada o mecanizada para conectarse con ella, permite ver todo lo que es invisible para los nativos, a quienes como dice el adagio *los árboles no les permiten ver el bosque*.

Desde esta perspectiva es comprensible el fenómeno extraordinario que le ocurrió a la pareja de poder verse, es equivalente a que un pez lograra ver el agua

¹⁸ El verbo “ver” se utiliza con la denotación en que Sastre ocupa el verbo “mirar”, cuando hace referencia a la mirada que hace existir al otro.

¹⁹ Nombre con que Gregory Bateson denomina los sistemas observados o máquinas artificiales.

en que está inserto. Algo ocurre que hace que dos que habían sido invisibles durante años, en una fracción de segundo se hacen visibles. Como fue dicho, Morín denomina inteligencia ciega, a la incapacidad de los “peces” (sistemas vivos) de ver el “agua” (el *complexus*²⁰ o pauta que conecta) en que están sumergidos.

Desde este análisis puede inferirse que también, incluido el ambiente escolar, se construyen pautas relacionales ciegas o de inexistencialidad, donde la coreografía o pautas de pautas que conectan, que conforman el *complexus* están tejidas o articuladas para no encontrarse o no coexistir con el otro, transformando la co-vivencia en una co- no vivencia.

La afirmación de Bateson en relación a que el profesor es portador del *beso de la muerte*, cobra una especial relevancia en este contexto de la negación coexistencial. En tanto sugiere que en los establecimientos educacionales, predominan las pautas de pautas que construyen una coreografía negadora de la *vida* o de la existencia²¹.

Entonces el *complexus educativo*, las *redes de conversaciones* propias de las escuelas, la *pauta que conecta*; ¿ha entretejido en los sistemas educativos una coreografía de la inexistencialidad?

Los docentes podrán lograr tener una recuperación súbita de la “visión”, y ver al alumno que tienen delante, como ocurre con los turistas, cuando quedan estupefactos frente a la belleza de un cielo o unos árboles que aprecian en un país extranjero. Cielo y árboles en nada diferentes a los que pueden “ver” desde su casa, sólo que sus miradas “opacas” no les permiten apreciarlos.

Puede decirse entonces que *mirar* no es lo mismo que *ver* y que *ver* no es lo mismo que *existenciar*²². Se podría hablar entonces de tres tipos de miradas o de niveles “transparencia visual”:

- Un primer nivel en que se “ve” lo que se quiere “ver”, vale decir lo que uno tiene en su mente, por lo tanto no se ve la realidad externa, sino que la semántica o mental.
- En un segundo nivel se ve la realidad exterior, en su fisonomía o singularidad, mirada que permite percibir las diferencias y el estar ahí del otro.
- En el tercer nivel o mirada intersubjetiva el observante y el otro se co-construyen en una “tercera realidad”²³, en un entretejimiento de dos exis-

²⁰ *Complexus*, significa tejido en redes de acuerdo a la epistemología de la complejidad de Edgard Morin. Como fue señalado corresponde a la maraña de acciones y retroacciones que ocurren en la co-vivencia.

²¹ Bateson al respecto realiza las siguientes preguntas: “¿Por qué los establecimientos educativos no enseñan casi nada de la pauta que conecta? ¿Acaso los maestros saben que llevan consigo el beso de la muerte, que tornan insípido todo cuanto tocan, y entonces se niegan sabiamente a tocar o enseñar cualquier cosa que posea importancia para la vida real? ¿O es que portan el beso de la muerte porque no se atreven a enseñar nada de importancia para la vida real? ¿Qué es lo que pasa?”

²² Este neologismo hace referencia a la mirada que da existencia o vida al otro, en el mismo sentido Jean Paul Sartre sostiene que la mirada puede quitar o dar vida.

²³ Los sistémicos a la relación suelen vincularla con esta *tercera realidad*, en este párrafo además de la relación se incorporan componentes de co-creación y de co-construcción. Productos de la fusión de las miradas y de dos sistemas observantes que al no ser independientes de la realidad, la incorporan o la constituyen en el acto de observarla.

tencias, para generar una tercera “existencia” única y mutable, semejante al color verde que surge cuando se mezclan el azul con el amarillo, lo que en este ensayo se ha denominado co-existencialidad.

Esta co-existencialidad es, sin duda, más que la unión de dos colores o de dos *uni-versos* es la combinación de dos *multi-versos*, en el lenguaje de Habermas, “la fusión de dos horizontes”, y en el de Morín, el entretrejimiento de dos *complexus* o “marañas de acciones y retroacciones”, y de dos “redes de conversaciones” en la terminología de H. Maturana.

En talleres sobre la comunicación humana es frecuente que se representen las interacciones con lanas de colores, cada vez que uno de los participantes del taller envía un mensaje lanza el ovillo de lana de un color distinto a los otros, sosteniendo en sus manos el origen de la hebra. De este modo, a los pocos minutos el grupo de participantes queda unido por una enorme maraña de lanas entretejidas de tantos colores como participantes hay. Esto se asemeja al *complexus* que se va co-construyendo a través de la historia de interacciones de los sistemas vivos. Sólo que en el mencionado ejercicio las lanas representan mensajes unilaterales porque no se funden con la lana del color del otro, al modo de los tejidos a dos colores, y sólo representan las interacciones de pocos minutos.

El *complexus* está constituido por las acciones y retroacciones (entretrejimiento o fusión de lanas) que se han realizado durante toda la vida, por lo cual puede vislumbrarse su complejidad, la que es aún mayor si se considera el hecho de que cada nueva interacción modifica estructuralmente el tejido o *complexus* como totalidad²⁴.

En definitiva, desde la propuesta teórica de este estudio la intersubjetividad puede explicarse como el co-entretrejimiento de dos entretrejimientos, donde la co-existencialidad será mayor en tanto más conciencia o percepción haya del “agua” o *complexus* del otro y del “agua” o *complexus* propio.

Co-existencia y relación dialógica

En una relación dialógica ambos interactuantes aportan indistintamente sus propias experiencias, cualidades, historia de interacciones. La suma de estos diálogos es una nueva entidad construida con los aportes de cada uno de los interactuantes, la que obviamente es diferente a la que posee cada uno por separado.

En este diálogo en tanto es abierto, genuino o validador se evidencia el fenómeno que B. Sarlo (1995) denomina “el estallido del sujeto”, el protagonismo de lo subjetivo por sobre lo objetivo, o lo que también podría expresarse como la preponderancia del yo.

Esta instancia dialógica ofrece un producto re-creado, un otro que surge siempre nuevo al mismo tiempo que sigue siendo el mismo, un producto estético, con la singularidad y la “belleza” de una obra de arte.

²⁴ Esta afirmación se sustenta en la afirmación de H. Maturana, que toda interacción nos modifica estructuralmente como un todo, en tanto el sistema nervioso opera el cambio como totalidad.

El alumno y el profesor utilizando sus paletas mezclan los “colores” de su yo con los de su interactuante, cada uno como un protagonista total y absoluto plasma una co-identidad, un yo entretrejado con el otro y un otro entretrejado por su yo, lo que puede interpretarse como una verdadera comunión o como una efectiva comunión, la que permitiría co-dialogar, co-comprenderse, co-ayudarse y en definitiva co-existir.

María Palmira Marci (1998) hace referencia a lo señalado cuando en su tesis de maestría sobre el tema de la construcción de la identidad, sostiene que en el plano intersubjetivo la recreación de una vivencia contribuye a fortalecer lazos y crear un clima de intimidad, por cuanto el intercambio de historias personales y recuerdos constituye un elemento significativo en el inicio de una relación afectiva con otras personas” (M.O. Massi, 1998).

Esta co-construcción dialógica requeriría la aceptación implícita de los interactuantes, de que sus propias subjetividades serán componentes de la identidad o descripción que hagan del otro.

Esto equivale a sostener que el alumno es siempre parte del contexto dialógico y gnoseológico del profesor, que la realidad o el ser del alumno no es independiente de la realidad o ser del profesor y viceversa.

La dialógica se hace aún más comprensible a la vez que más compleja cuando también logramos percibir los procesos de reconstrucción de identidad o de autorrepresentación, que vive cada uno de los interactuantes durante la experiencia dialógica o co-existencial.

El diálogo en términos de Humberto Eco (1962), constituye una “obra abierta” en que ambos interactuantes dejan de ser pasivos para convertirse en “centros activos de una red de relaciones inagotables”.

Este análisis permite proponer una categorización de estilos dialógicos o conversacionales:

- I. *Diálogo informativo o co-informativo*: Ej. “¿Cuál es tu nombre?”, “¿Qué edad tienes?”, “ayer en la televisión vi un programa sobre la delincuencia juvenil”. Algunos autores han denominado a estos diálogos *conversaciones vacías* porque no contienen nada o poco de la personalidad del informante, de hecho, en muchos casos podría establecerse un intercambio semejante o aun mejor con una máquina, como podría ser un cajero automático o un P.C.
- II. *Diálogos afectivo-informativos*: Ej. “¿Cómo te sientes?”, “¿qué te hizo reaccionar de ese modo con tu compañero?”, “alumnos, hoy no es un buen día para mí, estoy pasando por un momento de tristeza porque estoy de duelo”. Estos diálogos pueden adscribirse a los generados por la comunicación empática y asertiva, en tanto empatía se entienda como la capacidad de reflejar al otro, que se comprende la emoción desde la cual está hablando, y asertividad como la capacidad de comunicarle al otro la emoción desde la que se habla.
- III. *Diálogos éticos-trascendentes*: Ej. “El señor te bendiga”, “tú eres un milagro irrepetible”, “estar contigo me ilumina el alma”. Estos diálogos son fre-

cuentas entre religiosos o personas que comulgan la misma fe, y aunque pueden ser conversaciones profundas y llenas, muchas veces contienen la *negación que conlleva el deber ser*, por ejemplo: *tienes que ser como el Señor es, te entrego mi testimonio para que aprendas a actuar como yo*, etc.

IV. *Diálogos co-existenciales*: Ej. “¿Qué puedo hacer ahora para que te sientas más valorada?”, “¿qué tengo que cambiar para que te sientas más feliz a mi lado?”, “tu presencia me llena de renovada energía”. Estos diálogos están centrados en el ser del otro, en el sentir o percibir lo que el otro es aquí y ahora, con una disposición a compartir o exponer el propio ser a la mirada del otro. Son diálogos que requieren de una actitud y presencia corporal total en presente, especialmente de la comunicación pupilar. Por ello, algunos autores interaccionalistas consideran como relación genuinamente humana, la que se da cara a cara, descartando por tanto las comunicaciones telefónicas, epistolares o por Internet. Estos diálogos requieren disminuir o quitar el *espesor del mundo*²⁵, sacar todo lo que no soy, o lo que los demás han dicho que soy²⁶, un diálogo de ser a ser, sustrayéndose de los paralogramas o *disfraces* que los interactuantes suelen utilizar para protegerse del posible daño que el otro pudiere hacerle, requiere de “yoes” libres de *máscaras*²⁷, con una cierta holomirada del ser del otro, ser que es más que la suma de sus partes, al mismo tiempo que cada una de sus partes es más que la suma del todo. Es una mirada que percibe al otro como un *sistema constitutivo*, que se constituye en lo que es en el contexto del presente y no como un *sistema sumativo* o suma de partes invariables y sin conexión entre ellas. En este contexto cobra sentido la afirmación de M. Kundera (1994) “cuanto mayor es el lente del microscopio que observa el yo, más se escapan el yo y su unicidad”.

Co-existencia psicopatológica y co-existencia madura

Conviene distinguir dentro de la coexistencialidad, las relaciones psicopatológicas o conflictivas y las relaciones maduras o nutritivas. Desde este marco conceptual²⁸ pueden señalarse tres tipos de relaciones²⁹ aplicables a la relaciones profesor-alumno.

²⁵ Estas palabras hacen referencia a la afirmación de J.P. Sartre: *Estoy separado de mi mismo por todo el espesor del mundo*.

²⁶ Al respecto conviene recordar que el autoconcepto, autoimagen y autoestima de las personas está conformada principalmente por lo que los demás le han dicho que son, y dado que la cultura occidental es eminentemente negadora, puede sostenerse que éstas están conformadas principalmente por lo que le han dicho que no son o lo que les falta.

²⁷ *Máscara* en el sentido que la utiliza Carl Jung, como el arquetipo complementario de la *Sombra*, sendo la máscara la personalidad que se muestra a los demás para satisfacer sus expectativas de rol, y la sombra lo que la persona realmente es pero mantiene detrás de la máscara en la oscuridad por temor a no ser aceptado.

²⁸ El marco conceptual referido está basado en la propuesta psicoanalítico-sistémica de Jurg Willi, quien desarrollo la teoría de las colusiones o relaciones “esclavizantes”, generadas por la necesidad de satisfacer las necesidades afectivas primitivas o de la primera infancia. Lo que se traduce en relaciones simbióticas en que uno y otro son mutuos satisfactores de sus necesidades afectivas.

²⁹ Para esta clasificación también se incorporaron elementos teóricos de Virginia Satir, psicóloga de la Escuela sistémica de Palo Alto, que ha tenido un importante e influyente rol en la psicoterapia sistémica familiar.

En el primer tipo de relación, ésta se da con una estructura cerrada al entorno y permeable entre los interactuantes, la que puede resumirse en la siguiente fórmula: *A mayor intimidad³⁰ menor identidad*. Este tipo de relación está asociada con el *enamoramiento* o amor romántico³¹ y su característica principal es que es una relación simbiótica, sostenida en la satisfacción de necesidades afectivas primarias (generadas en la primera infancia en la relación con los padres o figuras relacionales significativas equivalentes), por tanto son esclavizantes para ambos interactuantes, y tienen la magia que podría sentir la mitad de una naranja que encuentra su supuesta mitad faltante, o la del que necesita el afecto materno y encuentra a otro que busca satisfacer su necesidad de entregar su amor de madre.

Este tipo de relación o colusión también puede darse entre profesor y alumno, por ejemplo cuando un docente encuentra los satisfactores de sus necesidades afectivas primarias en los alumnos, y podemos encontrar una serie de colusiones, que intrínsecamente conllevan el daño de las identidades de ambos interactuantes, las que podrían denominarse como: Colusión profesor narciso vs. estudiante narciso complementario, colusión educadora madre vs. alumno-hijo, colusión profesor castigador vs. alumno víctima, etc.

El *versus* le otorga el carácter real a la relación, porque es una competencia entre dos identidades aparentemente incompletas que buscan ilusoriamente completarse con la identidad del otro. Se debe tomar una cierta distancia para descubrir que el narcisismo docente es propio de un profesor con una autoestima debilitada que tiene que inventarse una nueva identidad³² para satisfacer su necesidad de ser admirado, aprobado y en definitiva “amado”, la colusión es una complementación perfecta si dicho profesor encuentra en sus aulas, alumnos *narcisos complementarios* que también como producto de una autoestima debilitada, renuncian a su identidad y asumen la de otro como la propia; si ese otro es un *profesor narciso* el acoplamiento es exacto.

Las lecturas superficiales de estas relaciones que a veces son descritas como significativas y positivas, también ocurren en la colusión *educadora-madre vs. estudiante-hijo*, porque un educador *abandonador proactivo*³³ puede completar su “carencia” con la identidad de sus alumnos, con todo el daño que esto pudiera conllevar a la estructuración de su personalidad, en el entendido además de que cada vez que alguien hace algo por otro, que este otro puede hacer por sí mismo, le está comunicando implícitamente que es minusválido, débil o incapaz.

³⁰ Intimidad en este estudio hace referencia a las interacciones que ocurren en el aquí y el ahora entre dos personas, que involucren la afectividad y la validación del otro.

³¹ Relación simbolizada en el corazón que encierra dos nombres, que representa en alguna medida la unión de dos que forman uno, en el tipo de relación “tú eres yo y yo soy tú” o “Nosotros uno”.

³² Esta identidad puede adquirir la forma ideal de un profesor erudito y docto, incluso de un maestro de altura dogmática, ética o relacional, en síntesis, la personalidad de un profesor narciso puede tomar todas las formas que aseguren la admiración o adoración de otros.

³³ Psicológicamente cuando una persona en su infancia sufre abandono o maltrato tiene dos mecanismos opuestos para resolver su necesidad en la adultez, la proactiva que se sustenta en incorporar la pauta interaccional opuesta a la vivida: la de proteger y cuidar, o la regresiva que es repetir la pauta vivida: la de abandonar y castigar.

El segundo tipo de relación colusiva psicopatológica, es la que obedece a la fórmula: *A mayor identidad menor intimidación*. Esta pauta relacional se caracteriza porque se establecen fronteras cerradas entre los interactuantes y abiertas hacia el entorno psicosocial. Se privilegia la propia identidad en desmedro de la intimidación. Posiblemente éste sea el tipo de colusión más frecuente entre alumno y profesor, el que puede describirse como la negación mutua de ambas identidades, similar a dos soledades o dos islas cerradas a la convivencia coexistencial.

El tercer tipo, denominado *amor maduro*, obedece a la fórmula *a mayor identidad mayor intimidación* a la vez que *a mayor intimidación mayor identidad*. Este tipo de relación mantiene abiertas las fronteras entre los interactuantes y entre ellos y el medio. Tiene como resultado un triple crecimiento o validación, a medida que crece la identidad de uno, crece la identidad del otro, al mismo tiempo que crece la calidad de la intimidación entre ellos. Esta podría proponerse como el tipo de relación que más se aproxima a la coexistencialidad, porque contiene el respeto de la identidad, la libertad y la diversidad del otro de un modo recíproco, además incluye el multiverso relacional al incluir tantos tipos de intimidaciones como colores pueden surgir de la combinación de los colores del arco iris.

Mediación existencial

El psiquiatra lacaniano Rafael Parada, que ha teorizado sobre la «embriología del alma», haciendo referencia al surgimiento del yo, distingue entre la identidad ovípara que nace preformada y por lo tanto sólo necesita ser «empollada» y la identidad vivípara cuya génesis ocurre en el útero materno.

Haciendo un parafraseo con el Dr. Parada, tal vez también sería posible desarrollar una «embriología del alma del estudiante», donde el profesor puede asumir el rol de «empollador» o de «útero», como facilitador del surgimiento de la identidad o existencia del alumno.

Sin duda que las aulas son habitadas por alumnos ovíparos y vivíparos, alumnos cuya identidad está arraigada en distintos tipos de *tierra*, de la más *árida y arenosa* a la más *nutritiva*³⁴. Y esta diferencia también requiere de diferentes modos de interacción o de mediación existencial³⁵. Algunos para crecer saludables³⁶ requieren de un *vaso de agua* al mes y otros de varios baldes de agua al día, algunos «ovíparos» sólo del calor o aceptación incondicional positiva del docente y otros «vivíparos» de una colaboración matrística, que les facilite la autoconstrucción de su personalidad.

³⁴ Los conceptos en cursiva *árida*, *arenosa* y *nutritiva*, se utilizan en relación a la cantidad de amor explícito y nivel de aceptación incondicional que cada persona requiere según cuán insatisfecha haya quedado su necesidad de ser amada durante los primeros años de su vida.

³⁵ Mediación existencial, se utiliza como un parafraseo de la mediación cognitiva desarrollada por Vigotsky y Feuerstein. Hace referencia a la sugerencia de un nuevo y fundamental rol del docente. Convertirse en un mediador de la existencia o desarrollo ontológico del estudiante, una especie de *adelgazador consciente*, *del espesor del mundo* que separa al estudiante de sí mismo. Esta última idea está tomada de la frase sartriana: *Estoy separado de mí mismo por todo el espesor del mundo*.

³⁶ Con el término **saludable** se hace referencia en la terminología de Virginia Satir a tener la *olla llena*, tener una buena autoestima, y tener una identidad y/o personalidad estructurada o actualizada.

De lo planteado surge una nueva necesidad teórico-práctica, la de desarrollar los principios de una «onto-metodología» o «mediación para el desarrollo existencial», diferente a una mediación o facilitación para el desarrollo o crecimiento personal propias de las corrientes gestáltica o humanista experiencial. Lo que puede compararse con intervenciones similares a las que se le hace a una planta (relativa a su desarrollo y belleza) después de que fue gestada. Porque sin una planta ya existente toda intervención con todo lo sofisticada o bien intencionada que fuere, es completamente inútil.

En el caso de la mediación existencial no se trata de «gestar» o darle existencia biológica al otro, tampoco psíquica o espiritual. Así como tampoco el educador mediador cognitivo le crea el cerebro, la mente o el andamiaje cognoscitivo al alumno.

El principio de la mediación es que el aprendiz que se encuentra con alguna dificultad para alcanzar algún *insight*, cuenta con un otro-mediador que le facilita percibir lo que estando ahí no logra captar. El mediador le facilita codificar y decodificar a partir de las propias habilidades y estructuras cognitivas que el alumno ya posee.

Deconstrucciones y desafíos para una pedagogía de la coexistencialidad

En definitiva este ensayo intrateórico propone un tránsito o deconstrucción³⁷ entre una filosofía y psicología educacional centrada en el desarrollo personal, en el autocrecimiento, en la autoconciencia, en el darse cuenta del propio ser y en el autoconocimiento y autovaloración del sí mismo, hacia una filosofía y psicología educacional centrada en el co-crecimiento, en el co-conocimiento, en la co-valoración y por tanto en la coexistencia.

Propone desarrollar desde la teorización a la praxis las siguientes deconstrucciones:

- Desde una educación del *aprender a ser* a una educación del *aprender a co-ser o co-existir*.
- Desde una educación del autodesarrollo y del crecimiento personal, a una educación del co-desarrollo y del crecimiento relacional.
- Desde una educación centrada en el “egoísmo existencial” a una educación centrada en la “generosidad existencial”.

³⁷ Toda vez que en este estudio se utilice una comparación o un paso lineal entre un estado y otro se realizará como una *metáfora didáctica*, porque en este análisis la base de todo cambio pone el principio de deconstrucción, vale decir que entiende que ninguna novedad surge de la nada sino que es producto del *complexus* o redes de acciones y retroacciones que han permitido una nueva mirada del tema o asunto en cuestión, mirada que en tanto no valida toda la experiencia anterior, que como parte de una economía mental podríamos llamarlo error o falsedad, se estaría auto-cegando y con ello limitándose la calidad de lo encontrado en su propia búsqueda.

- Desde una pedagogía que mira desde la perspectiva de los *reptiles* a una educación que mire desde la perspectiva de las *aves*³⁸.
- Desde una *educación fragmentada* a una *holo-pedagogía*³⁹.
- Desde una educación *reductora* a una *educación planetaria*.
- Desde una educación basada en el modelo del orden y el control social a una *pedagogía del caos*⁴⁰ o del *conflicto*.
- Desde una educación sustentada en el pensamiento lógico a una educación sustentada en el pensamiento lateral.
- Desde una educación patriarcal a una educación matrízica.
- Desde educadores portadores del “*beso de la muerte*” a educadores portadores del *beso de la vida*.
- Desde una “*educación ciega*”⁴¹ a una educación “*vidente*”.
- Desde una educación polarizante a una educación hologramática.
- Desde una educación de la simplicidad a una educación de la complejidad.
- Desde una educación que privilegia el *aprender a hacer*, el *aprender a aprender* o el *aprender a ser*, a una educación que privilegie el co-aprender a co-existir.
- Desde una educación solipsista a una educación dialógica.

Es indudable que cada una de las deconstrucciones señaladas requiere de su propio ensayo o reflexión, situación que tiene la fortaleza y el valor de una invitación a seguir abriendo nuevos matices teóricos y descubriendo nuevas complejidades y multiversos educativos.

³⁸ María Teresa Pozzoli, haciendo una analogía entre la división evolutiva entre reptiles y aves, sostiene que “la experiencia educativa podría contribuir efectivamente a que las personas dejemos de vivir como reptiles para vivir como lo hacen los pájaros” (2003), en el sentido que los pájaros tienen una mejor perspectiva, que amplía su percepción tanto de la realidad como de la libertad.

³⁹ El término griego *holo* significa “entero”. Esta propuesta educativa propone que la educación se convierta en “un ejercicio permanente centrado en la localización y la expansión de los dones naturales de ese microcosmos inédito que es cada niño, y cada adulto que no ha renunciado a su niño interior” (Grinberg, 2003). La *holo-pedagogía* propone que la educación se haga cargo de un séxtuple desafío o seis planos del conocimiento: La relación persona-planeta, la inserción individual en el proceso evolutivo global, el logro de la felicidad, el trabajo por la justicia social, la mutación consciente de nuestro carácter, y la creación de una sociedad plena de alternativas.

⁴⁰ Esta nueva teoría y práctica de la educación se ha denominado *pedagogía del caos* debido a factores que la asocian con ambientes y fenómenos caóticos. Según sus teóricos podría llamarse también *pedagogía de la complejidad* porque está diseñada para responder a esta época dentro de la *caracterización de complejidad que han hecho grandes pensadores de nuestro tiempo*. Uno de sus principales supuestos asegura que mediante el *desordenamiento de las formas de conocer y el desordenamiento de la realidad que vivimos, se pueden generar múltiples perspectivas de desarrollo humano*.

⁴¹ “Educación ciega” se utiliza como parafraseo del “*inteligencia ciega*” utilizado por el epistemólogo de la complejidad Edgar Morin.

Referencias

- Alarcón, P. (1981). "Diagnóstico y Antidiagnóstico de las Capacidades de Aprendizaje". *Revista de Educación* N° 96. Santiago de Chile.
- Alarcón, P. y Meza, G. (1982). "El niño con baja autoestima". *Revista de Educación* N° 97, Santiago de Chile
- Alarcón, P y L.M. Reyes (1983) "El niño etiquetado". *Revista de Educación* N° 103, Santiago de Chile.
- Alarcón P. (2001). *Corazonada: Manual para desarrollar la expresión afectiva y la inteligencia emocional*. Santiago Chile: Arcángel.
- Bateson, G. (1997). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta
- Buber, M. (1981). *¿Qué es el hombre?* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, J. (2004). "Edgar Morin: El siglo del conocimiento puede ser el siglo de la ceguera". www.nuevimirada.cl
- Coreth, E. (1985). *Qué es el hombre*. Barcelona: Herder.
- Coreth, E. (1964). *Metafísica*. Barcelona: Ariel.
- Eco, U. (1962). *Obra abierta*. Milán: Bompiani.
- Frankl, V. (1990). *Ante el vacío existencial. Hacia la humanización de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Grinberg, M. (2003). *La educación permanente hacia una holo-pedagogía*. Santiago de Chile: Nueva Mirada.
- Kundera, M. (1994). *El arte de la novela*. Buenos Aires: Tusquets.
- Massi, M. P. (1998). "La construcción de la identidad y la alteridad en cursos autobiográficos televisivos". Tesis de Maestría. Escuela superior de idiomas. Universidad Nacional del Comahue.
- Maturana, H. (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.
- Moussaieff, J. (1993). *Juicio a la Psicoterapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Naranjo, C. (2004). "La urgencia de una educación para el ser". www.nuevimirada.cl

Pozzoli, M. (2003). *Educación para enamorarse del mundo*. Santiago de Chile: Nueva Mirada.

Pozzoli, M. (2003). *El educador del siglo XXI, fuego y alma para la transformación*. Santiago de Chile: Nueva Mirada.

Sarlo, B. (1995). Prólogo a Arfuch I. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.

Jurg, W. (1993). *La pareja humana, relación y conflicto*. Madrid: Morata.