

El libro *El arte de enseñar, perspectivas filosóficas y pedagógicas* es el producto de un proyecto editorial orientado a la edición de una obra sobre la enseñanza, o mejor sobre el arte de la enseñanza desde perspectivas filosóficas y pedagógicas múltiples y diversas. Fue una convocatoria para pensar y repensar el arte de enseñar para, desde allí, contribuir con el debate que pretende sencillamente dar a la enseñanza su justo lugar, y su papel protagónico en la relación dialéctica, crítica y creativa triádica: del maestro, los temas de estudio y el estudiante en la escuela como lugar socio-histórico y cultural situado.

Gregorio Valera-Villegas y Pablo Flores del Rosario (Eds).

**Gregorio Valera-Villegas
y Pablo Flores del Rosario (Eds).**

El arte de enseñar



El arte de enseñar

**Perspectivas filosóficas
y pedagógicas**



Ediciones del solar

Enseñar, indagar y formar-se: relaciones e implicaciones intersubjetivas

 José Sánchez Carreño³¹⁸

INTRODUCCIÓN

La enseñanza, hoy día, representa uno de los constructos educativos que requiere ser discutido y resignificado. Se trata de superar, definitivamente, el enfoque centrado en la legitimación del modelo empírico-analítico, en la instrumentalización con fines normatizadores, circunscrito a la mera transmisión de conocimientos, orientado por objetivos, reglas y principios que marginan la práctica pedagógica a una condición meramente operativa.

En este contexto, Pérez Luna, Sánchez Carreño y Alfonzo³¹⁹, acotan que los propósitos de esa legitimación es incorporar saberes y maneras de conocer prescritas que buscan la imposición de una determinada cultura en la escuela, dejando de lado la verdadera importancia de la enseñanza, cuyo propósito debe ser la comprensión e interpretación de la realidad. En tal sentido, convertir la escuela en un espacio para la conformación de una red de intersubjetividades, es reconocer la realidad más allá de la puesta en escena de proyectos elaborados a priori de manera deliberada. Es necesario, entonces, derivar otras formas de interpretación que impulsen a la institución escolar hacia un pensar distinto, que haga ruptura con las pretensiones normativas que objetivizan los modos de sentir y actuar.

Este planteamiento pasa por encima de mirar la enseñanza desde la perspectiva de la racionalidad científica, donde se potencia la función de sustraer las formas no científicas de pensar la realidad. De allí, Segura³²⁰, al

³¹⁸ Profesor titular de teorías de la educación de la Universidad de Oriente, Venezuela. Correo electrónico: jsanchezc239@gmail.com

³¹⁹ Cfr. Pérez Luna, Enrique. Sánchez Carreño, José. y Alfonzo, Noris. Saber <pedagógico y diálogo de saberes en la formación docente. En *Laurus*, vol. 15 N° 23, Caracas, 2009, p.p. 421-434.

³²⁰ Cfr. Segura, Daniel. Hacia una alternativa curricular en la enseñanza de las ciencias. Ponencia presentada en el Segundo Simposio sobre la Enseñanza de las Ciencias. Bogotá, 1989.

criticar la concepción de ciencia como la manera de enseñarla, apunta que tanto para la sociedad, en su significado cultural, como para la escuela, en la práctica de su enseñanza, es una colección de resultados, que culmina en recetas o exposiciones donde predomina el dogmatismo.

Para asumir estas formas de interpretación, debemos estar convencidos de la existencia de una enseñanza que recupere el sentido de lo real, a través de los diálogos intersubjetivos y de la disponibilidad para la autoformación, en el encuentro con nuevas lógicas y perspectivas. Realmente buscamos favorecer las bifurcaciones frente a lo que emerge y brota como saber posible en el plano constituyente.

De acuerdo con Martínez Boom³²¹, es necesario repensar la enseñanza en la búsqueda de otras conceptualizaciones que emerjan del pensamiento, no como la resultante del proceso de transmisión de conocimientos, o de pautas culturales con respuestas terminales, basadas en logos establecidos de antemano. Al contrario, se pretende propiciar la búsqueda de un pensamiento del afuera, entendido como un espacio abierto a la creatividad, a la estética, a la ética. Así, la enseñanza no es una práctica, ni una definición, se convierte en un ejercicio como libre incursión de lo nuevo, proyectado como una actitud hacia el mundo, donde el azar, la incertidumbre y lo intempestivo, entran en el juego del pensamiento.

En el pensamiento, de acuerdo con Zemelman³²² es fundamental la capacidad del hombre de reconocer lo que todavía no se da. Es leer lo que no está escrito, es mirar, anteponer, imaginar. En el plano de la enseñanza, se expresará como un tejido de interrogantes e interpretaciones para problematizar planteamientos que se van asomando, lo que implica un movimiento del pensar hacia lo que va constituyéndose. Es, de alguna manera, avanzar hacia lo indeterminado de la realidad, hacia lo inédito. Es un accionar que requiere imaginación e intuición. Es así, ya que a diario, en nuestra cotidianidad, en la institución educativa nos ubicamos frente a lo incierto. Siguiendo al mismo Zemelman³²³, significa romper con las seguridades y las certidumbres, es tener la obligación y la responsabilidad de tomar conciencia acerca de la necesidad de desarrollar nuestras capacidades para enfrentar lo inédito y lo desconocido. De esta manera, el discurso en la

³²¹ Cfr. Martínez, Boom, Alberto. La Enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, CORPRODIC, 1990.

³²² Cfr. Zemelman, Hugo. El Arte de Pensar de los Maestros. En: *Cuadernos EVALPOST*. N°1, Cumaná, 2011.

³²³ *Ibidem*.

escuela tendría como propósito recuperar lo interpretativo, mediante los diálogos intersubjetivos, rompiendo con los modelos de enseñanza que avalan y estimulan el distanciamiento entre la escuela y su contexto.

1. LA ENSEÑANZA COMO EL EJERCICIO DEL PENSAR JUNTOS

En este orden de ideas, Pérez Luna y Sánchez Carreño³²⁴, reiteran que la enseñanza debe trasladarse a un pensar que rompa con la unicidad del saber, que marque distancia con los conocimientos válidos y seguros. Se requiere, pues, el despliegue de una enseñanza que recupere el sentido de motivación para el debate y la confrontación como revitalización de la lógica del pensar. De esta manera, permitirá a la persona en formación apropiarse y exteriorizar sus inclinaciones, puntos de vista y subjetividad.

Desde esta perspectiva, y atendiendo a los planteamientos anteriores, el formar no puede llevarse a cabo de manera unidireccional, moldeadora. Por ello, es vital romper con esa racionalidad deliberada, con esa lógica dominante anclada en una matriz disciplinar donde el conocimiento es delimitado, definido y los contenidos son seleccionados atendiendo a una determinada línea de pensamiento, y por supuesto, a una metódica unívoca que excluye la posibilidad de compartir la palabra y diversificar los saberes.

Este proceso que podríamos llamar de domesticación, anula las potencialidades presentes en la personalidad humana, que son vitales para la emergencia de saberes que apunten hacia la aprehensión y explicación de la realidad, más allá de lo plasmado en los proyectos deliberados. Se trata de privilegiar el saber, comprender por encima del saber conocer; en este contexto, el ser en formación interpela esa realidad a través de la indagación sobre sí mismo, encontrándose con su otro y con los otros, dándole así, un verdadero sentido a la formación y, por tanto, a la vida.

Hacer un replanteamiento de la racionalidad imperante en las acciones formativas, es potenciar el pensamiento crítico, reivindicar la capacidad de reflexión, de convivencia, donde se establezcan relaciones intersubjetivas y el fomento de una cultura democrática en construcción colectiva. Se trata de concebir a la persona en formación como un ser convival, recuperador de sus espacios vitales, en permanente interrelación con sus semejantes, abierto a las experiencias que lo identifican con su mundo de vida.

³²⁴ Pérez Luna, Enrique y Sánchez Carreño, José. Espítome Curricular y Socio – investigación del Conocimiento. En: *Laurus*, año 13, N°24. Caracas, 2006. p.p.195-214.

Es pertinente asumir la formación como un espacio para la comunicación abierta a los diferentes puntos de vista, que rompa con esa cultura escolarizada que ha atrapado al ser humano en un ser sólo de conocimiento científico, opacando sus múltiples dimensiones. Lo que se busca es una idea de formación que nos articule para colocarnos ante la realidad de lo que somos, asumiéndola con un ir y venir con uno mismo y con las experiencias vividas con el otro. Es acercarnos a la idea Nitzscheana³²⁵ del “retorno a sí mismo”, lo que significa dejar de lado las certezas que nos constituyen, pasando al campo de lo incierto, de lo desconocido.

Tomando en cuenta la postura de Nietzsche como un ir y venir con uno mismo y con la experiencia vivida con el otro, se produce una transformación de la persona. Implica estar en condiciones de dialogar, aprender que la realidad no es única, que la diversidad de situaciones es espacio para la formación. Significa que ese viaje con retorno no es una acción en solitario, al contrario, representa un acompañamiento formativo que nos conduce e induce a reconocer lo que somos, como sentimos y actuamos. Eso sí, superando las barreras y límites impuestos e ir hacia el encuentro con el otro, hacia la convivialidad. Resulta por demás interesante este planteamiento sobre la idea de formación, ya que nos sumerge y relaciona con la palabra y con la comprensión lo que, necesariamente, implica, repito, ir hacia nuestra transformación.

Desde esta óptica, Larrosa acota que:

El relato de formación es una aventura que no está normada por ningún objetivo predeterminado, por ninguna meta. Y, en medio, un sujeto que ya no se concibe como una sustancia dada, sino como una forma de componer, con una permanente transformación de sí, como lo que está siempre por venir³²⁶.

Es asumir la formación en permanente construcción y constitución, a través de la búsqueda interior y la del encuentro con el otro, pensarla en escenarios para el debate, la interpelación, la dialéctica comprensiva. Es, entonces, diversidad de maneras de relacionarnos con el entorno, con lo que nos circunda. Así, formarse permite la creación de nuevos espacios para la discusión del conocimiento, lo que implica tomar en cuenta la vida como fundamento cultural que permita el desarrollo de un pensamiento para la autonomía.

³²⁵ Nietzsche, Frederick. *Ecce Homo*. Madrid, Edimat libros, 1999.

³²⁶ Larrosa, Jorge. *La liberación de la Libertad*. (y otros textos). Caracas, Cátedra de Estudios Avanzados. UCV, 2001.p. 104.

En este contexto, Pérez Luna y Sánchez Carreño³²⁷ destacan que la formación constituye un recorrido, donde la realidad debe ser razonada, no prefigurada ni suprimida por las tradicionales herramientas escolares. En este sentido, el formador se asumirá como un orientador que potencie, junto con los educandos, la asunción del conocimiento desde la relación teoría-práctica. Esto trae consigo la socialización de los saberes como búsqueda en el razonamiento colectivo, lo que entraña asumir un pensamiento socializador a través de los diferentes puntos de vista, para buscar en lo diverso las explicaciones posibles. Por ello, en el proceso formativo, la participación colectiva propicia el contacto con lo vivido mediante el desarrollo de relaciones humanas, lo que contribuiría a generar una práctica pedagógica dialógica, humanista y nutritiva.

2. LA ENSEÑANZA COMO EL AVERIGUAR/INDAGAR SITUADO Y JUNTO AL OTRO

Es oportuno destacar que, el binomio enseñanza-formación debe estar estrechamente vinculado con el concepto de investigación. En consecuencia, la propuesta, como se ha venido asomando hace ruptura con esa manera de investigar centrada en una visión única, donde el indicador de verdad es puramente cuantificable y objetivo, privilegiando el dato, lo operacionalizable. Así, el proceso lo que hace es legitimar el conocimiento desde visiones parceladas de la realidad, reproduciéndolo, sin tomar en cuenta la intersubjetividad que aflora y vive entre los variados actores.

Desde esa mirada, todo conocimiento será válido y seguro desdibujando así el acto educativo, por cuanto lo que prevalece es a eficiencia, la eficacia, la razón instrumental, Es decir, la investigación es asumida desde la óptica unidimensional sin reflexionar sobre la manera como se genera y socializa el conocimiento. Ahora bien, lo contrario, es asumir la investigación a partir de aperturas de espacios para la duda y para la creatividad. Por tanto, es vital la relación de la persona con su realidad, la forma como ésta se percibe y como se despliega mediante diálogos intersubjetivos que coadyuvan a la generación de conocimientos pertinentes. Dentro de este contexto, se requiere interrogar el objeto de estudio desde múltiples miradas, desde una óptica interdisciplinaria en la búsqueda de otras posibilidades de inclusión, de nuevas elaboraciones teóricas o de interrogarlo (el objeto de

³²⁷ Cfr. Pérez Luna, Enrique y Sánchez Carreño, José. Perspectivas actuales en la formación del docente latinoamericano. En: *Integración Universitaria*. Año 5, N° 2, Caracas, 2005. p.p. 137 -151.

estudio) con otras metódicas que propicien diferentes abordajes y nuevos elementos para interpelarlo en la búsqueda de ese pensamiento crítico-innovador, impulsor de la transformación.

La investigación es apertura para pensar complejo, diverso, sin límites cerrados. De esta manera, lo que se discute y analiza en los espacios escolares emergerá del diálogo entre los variados actores involucrados, lo que vendría a generar saberes que se corresponden con lo social, lo natural, lo intersubjetivo. Se busca, entonces, dar apertura a otras maneras de accionar el conocimiento que se nutra del diálogo, que imbrique la cultura académica con la cultura pública, relacionándolo de esta forma con lo vivido, lo pensado y lo recordado, así, emerge el saber en la permanente búsqueda de lo autóctono.

Como lo refieren Pérez Luna y Sánchez Carreño³²⁸, la investigación representa el acercamiento crítico a la realidad, a la constitución del conocimiento. Por ello, es necesario que el formador propicie la indagación, el descubrimiento de sus propios problemas y la lucha por la búsqueda de soluciones. Se trata de ubicarlo como investigador que revalorice la necesidad de asumir el contexto aula-comunidad como centro de estudios y de reflexión de saberes. Desde esta perspectiva, el impacto de las investigaciones sería sobre la problematización de los contenidos de enseñanza en términos de su pertinencia social. De allí, que el formador, como parte medular del proceso educativo, debe participar, activamente, en la investigación de su propia práctica. Lo que implica que enseñanza e investigación deben estar estrechamente unidas y ser asumidas por el formador.

La investigación en la escuela debe llevarse a cabo en los espacios reales donde las personas se enfrentan al sentido de su praxis, por eso, en el campo educativo, no puede ser concebida como cuestión de laboratorios para controlar variables, al contrario, debe ser asumida como un proceso envolvente que nos involucre a todos en la reflexión y ampliación de los sentidos de sus prácticas. Es el formador en su propio contexto, el mejor conocedor de su realidad.

Investigar en el campo educativo se constituye en un proceso que no solo involucra el saber como tal, sino también la construcción de la subjetividad creativa, pues, lo que construye el sujeto como manifestación de la

³²⁸ Cfr. Pérez Luna, Enrique y Sánchez Carreño, José. *Espítame Curricular y Socio – investigación del Conocimiento...*

subjetividad, se articula con los saberes colectivos, imbricación vital para la relación de la persona con su realidad.

En este orden de ideas, la apropiación crítica y creativa del saber debe superar el enfoque de imposición disciplinaria; así, se produce otra orientación en la formación de una nueva actitud investigativa, que coadyuve a superar las barreras epistemológicas prevalecientes en los planes de estudio. Hay que superar la orientación positivista y la racionalidad tecnocrática y pasar a una racionalidad crítica en el contexto de la investigación; enseñar a buscar el saber y no sólo transmitir conocimientos como datos ya elaborados. Se debe optar por la investigación como eje de la formación, asumiendo que es a través de ella la manera de enseñar, no es inyectándole al estudiante conocimientos acordes con una realidad predeterminada.

Los planteamientos antes descritos permiten la apertura hacia una formación compartida, generando espacios para la socioconstrucción de saberes en permanente reflexión, esto significa investigar desde las expresiones de subjetividades, así, el docente es concebido como un creador de experiencias para la generación de conocimientos, vinculando los espacios escolares con la cotidianidad. Este es el camino para el encuentro de un saber que potencie la creatividad y la inventiva, que supere, a todas luces, ese saber manipulador, que obstaculiza la reflexión y la imaginación. En síntesis, es producir conocimiento desde y con la cotidianidad, no como realidad dada, sino en permanente constitución. Articular la triada enseñanza, formación e investigación como construcción humana que permita relacionar la teoría con la práctica, crea la real posibilidad de fomentar una cultura educativa democrática, donde prevalezca el compromiso colectivo para la solución concertada de los variados problemas sociales que emergen durante el proceso. Este marco esperanzador, requiere del concurso de dos categorías vitales para la construcción de ese conocimiento, de manera tal, que permita la elaboración de nuevas propuestas, de otras de participación de ese colectivo. En este caso, nos referimos a la transversalidad y al diálogo de saberes.

En relación con la transversalidad, se asume como una manera de pensar y actuar acerca de las interrogantes, inquietudes y necesidades de los actores, lo que implica rebasar la fragmentación del saber, el parcelamiento disciplinar y la desvinculación entre la escuela y la vida cotidiana. En consecuencia, no debe ni puede ser asumida como contenidos que impregnen los planes de estudio, ni como ejes limitados al espacio de áreas consideradas

afines, tampoco como temas nuevos incorporados a las asignaturas por su relación entre ellas.

La transversalidad, desde nuestra óptica, es dialéctica comprensiva³²⁹, que permite a través de la participación, la reflexión crítica, el respeto por el otro, y las construcciones discursivas en libertad. Implica integrar la vida cotidiana a la actividad escolar, estimula la generación de saberes y da relevancia a los problemas diarios, es decir, vincula la institución con el contexto.

Esta perspectiva, toma en cuenta los conocimientos previos, los intereses y las necesidades de los participantes, quienes deben convertirse, de acuerdo con Magendzo³³⁰ en agentes “hacedores de significados, críticos, creadores y comprometidos de su aprendizaje”. De allí que, la transversalidad viene a representar un ejercicio de reflexión colectiva que permite crear espacios para activar el pensamiento, es exploración para generar saberes dinámicos y relevantes. Por ello, el proceso de producción se encuentra estrechamente vinculado con la práctica social de los actores, lo que vendría a convertir el acto pedagógico en el lugar donde se reelaboran, de manera crítica y creativa, las diferentes experiencias de enseñanza y aprendizaje.

La transversalidad representa un espacio de subjetividad desde donde emergen las variadas visiones acerca de la realidad, para profundizar en el encuentro de los estudiantes con los saberes. En consecuencia, puede ser concebida como un ejercicio que a partir de las variadas visiones de los actores, se afronten las articulaciones inclusivas que surjan en el diálogo de saberes y en el propio proceso transverzalizador. Se convierte así, esta categoría en un proceso participativo y deliberativo en el que convergen múltiples y diversas conversaciones, desde donde lo innovador y lo inédito se expresan mediante una red de articulaciones difíciles de ser asumidas a través del control y la certeza. Entonces, lo transversal implica la correspondencia de los variados sentidos de los actores que intervienen en la acción educativa. Asumir la educación desde la transversalidad implica mirar y pensar de manera distinta. Requiere cambios y transformaciones en la relación de la escuela con la comunidad, en las prácticas pedagógicas y en las formas de construir el conocimiento.

³²⁹ Entendida no sólo como la valoración del consenso y la armonía, sino también aceptando el disenso, las contradicciones y los desacuerdos fundamentados en la aceptación de las diversidades.

³³⁰ Magendzo, Abraham. *Transversalidad y Currículum*. Colombia, Magisterio, 2003.

Como lo hemos venido señalando a lo largo del texto, es importante que se reconozca el derecho a la duda, se exprese más allá de la escolarización, que se interactúe con lo heterogéneo, donde esos conocimientos se generen mediante la discusión, la confrontación sana en y desde la realidad. En este contexto, la triada enseñanza-formación - investigación, debe estar estrechamente imbricada a la idea de transversalidad como diálogos inter-subjetivos, como diálogos de saberes. Se trata, pues, del encuentro con otras lógicas, con saberes emergentes, en fin, con nuevos ámbitos culturales que enriquezcan la experiencia de todos los participantes. Lo transversal representa, entonces, la posibilidad de rescatar el diálogo de saberes en un sentido dinámico que se refleja como una construcción en permanente constitución, en tanto ejercicio donde emergen múltiples posibilidades de relaciones que se entretejen y se interconectan como acto eminentemente humano. De allí que, la imbricación del saber teórico con el saber práctico se debe generar del diálogo de las diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje, que incluyen tanto a la educación formal como las que se producen en la cotidianidad de la vida. Al respecto, Pérez Luna³³¹ señala que el diálogo de saberes debe responder a la posibilidad de problematizar la realidad a partir de contenidos abiertos, que se vinculan con múltiples relaciones desde donde puedan establecerse diversas explicaciones. Significa apertura en libertad de expresión, es tener conciencia de carencia³³², es relación de cooperación, comprensión mutua y dialectividad. Por tanto, lleva implícito el reconocimiento de las diferencias y semejanzas y la disposición y actitud para escuchar con respeto e interés.

El verdadero diálogo de saberes es discusión abierta donde los interlocutores son respetados y sus aportes reconocidos, para aprender e interpretar lo que el otro nos ofrece. Así, Valera- Villegas y Madrid apuntan que en el espacio escolar, el diálogo con todo su arsenal de escucha y habla representa el elemento fundamental para la construcción de significados. Constituye, por tanto, “una puesta en escena que re-actualiza, al volver acontecimiento, el encuentro lleno de símbolos; los cuales revelan su significado a partir de la mediación de los actores educativos”³³³. El diálogo se nutre con las variadas opiniones, puntos de vista y construcciones de los involucrados, lo

³³¹ Cfr. Pérez Luna, Enrique. *La Pedagogía que vendrá*. Caracas, Trinchera. 2005.

³³² Entendido como lo contrario a conciencia de superioridad. Significa humildad “abrirse” el uno al otro y aprender del mundo que el otro nos ofrece.

³³³ Cfr. Valera Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. *Una hermenéutica de la formación de sí*. Lectura, escritura y experiencia. UCV. Caracas, 2006.

que permite: la generación de dudas, aclaratorias, explicaciones y construcción de significados; haciendo ruptura con los conocimientos cerrados y prescritos que pululan en los ambientes escolares.

En definitiva, no se trata de asumir el diálogo de saberes como un mero proceso democrático porque se discuten ideas y todos tienen a hablar, debe ser un movimiento de conocimientos desde todas las perspectivas y modos de abordar lo real. El diálogo, por tanto, se despliega en la diferencia entre lo conocido y lo que aún no se conoce. A esto se llega a través de la práctica y la problematización. Imbricar las categorías expuestas anteriormente, en la búsqueda de una pedagogía orientada a transformar la realidad, requiere del concurso crítico y creativo de los diferentes actores y protagonistas que interactúan en los diversos, variados y cambiantes espacios educativos.

EPÍLOGO: LA ENSEÑANZA, LA FORMACIÓN, LA INDAGACIÓN EN DIÁLOGO INTERSUBJETIVO

La enseñanza debe convertirse en búsqueda permanente de inclusividad, donde la intersubjetividad surja como el elemento fundamental de significaciones para activar el pensamiento. Así, se generan diversas formas de apropiación de saberes, encontrados más allá de los propósitos enmarcados en los proyectos que se realizan de manera deliberada. En este sentido, el acto pedagógico como creación debe estimular la relación aprehensión-explicación como ejercicio de enseñanza activa.

En relación con la formación, esta se hará relevante cuando se oriente hacia el desarrollo de la conciencia crítica y, con ello, la elaboración de constructos teórico-prácticos que, en el plano epistemológico, permitan la discusión de su pertinencia con el conocimiento. Por tanto, los formadores son los verdaderos agentes de cambio que pueden coadyuvar a dinamizar las prácticas pedagógicas hacia procesos innovadores y transformadores.

La investigación, en el contexto que nos ocupa, tiene sus génesis en lo vivido, requiere, por tanto, ruptura con lo normativo en la búsqueda del consenso escolar. El discurso en la escuela tendrá como finalidad proponer la socioconstrucción del conocimiento, que la realidad sea concebida pensando en lo real, en lo distinto e indeterminado, donde los propios actores se constituyan en protagonistas de su realidad educativa.

Ahora bien, la transversalidad lleva implícita la problematización de las múltiples que se presentan tanto en la práctica pedagógica como en los

problemas que se dan en la escuela. Por ello, la transversalidad es un acto humano que involucra la diversidad, la complejidad y la heterogeneidad. Lo transversal visto como puntos de encuentro, significa un espacio para interconectar y entrelazar lo cotidiano, lo vivencial y lo variado.

Para finalizar, el diálogo de saberes representa el encuentro entre los hombres donde el devenir es captado de manera dinámica en construcción. Para Valera-Villegas el diálogo es “una acción pedagógica, en lenguaje vivo y vivido por quienes participan en él. Y así, se constituye una experiencia de sí y del otro, o de mí mismo por el otro”³³⁴. Es una fusión de horizontes que implica la necesidad de movilarla desde el otro y desde los otros, como posibilidades de construcción de conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- LARROSA, Jorge. *La liberación de la Libertad. (y otros textos)*. Caracas, Cátedra de Estudios Avanzados. UCV, 2001.
- MAGENDZO, Abraham. *Transversalidad y Curriculum*. Colombia, Magisterio, 2003.
- NIETZSCHE, Frederick. *Ecce Homo*. Madrid, Edimat libros, 1999.
- PÉREZ LUNA, Enrique y SÁNCHEZ CARREÑO, José. Perspectivas actuales en la formación del docente latinoamericano. En: *Integración Universitaria*. Año 5, N° 2, Caracas, 2005. p.p. 137 -151.
- PÉREZ LUNA, Enrique. *La Pedagogía que vendrá*. Caracas, Trinchera. 2005
- PÉREZ LUNA, Enrique y SÁNCHEZ CARREÑO, José. Espíteme Curricular y Socio-investigación del Conocimiento. En: *Laurus*, año 13, N°24. Caracas, 2006. p.p.195-214.
- PÉREZ LUNA, Enrique y SÁNCHEZ CARREÑO, José. y ALFONZO, Noris. Saber pedagógico y diálogo de saberes en la formación docente. En *Laurus*, vol. 15 N° 23, Caracas, 2009, p.p. 421-434.
- SEGURA, Daniel. Hacia una alternativa curricular en la enseñanza de las ciencias. Ponencia presentada en el Segundo Simposio sobre la Enseñanza de las Ciencias. Bogotá, 1989.
- VALERA -Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia*. UCV. Caracas, 2006
- _____. *Pedagogía de la alteridad*. UCV. Caracas, 2002.
- ZEMELMAN, Hugo. El Arte de Pensar de los Maestros. En: *Cuadernos EVALPOST*. N° 1, Cumaná, 2011.

³³⁴ Valera – Villegas, Gregorio. *Pedagogía de la alteridad*. CEP-FEH-E-UCV. Caracas, 2002.p.217.

El arte de la enseñanza: interioridad espiritual y magisterio

 Gregorio Valera-Villegas³³⁵

“La educación es el encendido de una llama,
no el llenado de un recipiente”.

SÓCRATES

Hem.,1 /97, p.96.

PRESENTACIÓN

El énfasis, muchas veces exagerado, dado al aprendizaje en la educación actual, en todos sus niveles y modalidades, hasta el punto de dejar olvidada casi totalmente a la enseñanza³³⁶, ha conducido a sobrevalorar la adquisición de información, de datos a toda costa, porque el estar informado pareciera que es lo que cuenta. Así, fijar todo cuánto se pueda en la memoria, cual usurero amasa su fortuna, pudiera suponer que lo fundamental es el tener sin importar el ser. Por consiguiente, la educación de un ser humano se entiende como sinónimo de disponer de información, de acumular una mercancía que se estima preciosa, dejando a un lado la formación, entendida como la formación del espíritu.

En el trabajo que hoy presentamos se busca contribuir, de alguna manera, a ubicar en su justo lugar al aprendizaje para dar una vez más el papel que le corresponde a la enseñanza en la formación de la persona. Para, de esta manera, pensar y repensar la enseñanza para ayudar a fortalecerla

³³⁵ Profesor titular de filosofía de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Nacional Experimental de las Artes. Correo electrónico: gregvalvil@yahoo.com

³³⁶ En su ocultamiento y relegación se ha inventado palabras como falicitación. Y para disminuir o ocultar su importancia, en muchos casos, no se habla de maestro o de profesor sino de facilitador, para referirse a aquel que ayuda a disponer oportunidades de aprendizaje.

desde perspectivas distintas. Es precisamente éste uno de los aportes que pretende dar el presente trabajo que nos ocupa.

El enseñar puede ser definido como transmitir conocimientos o habilidades. De igual modo, enseñar, puede referirse a dar y a recibir, a hablar y a escuchar. Enseñar lo recibido y recreado a un alguien, cualsea³³⁷, para que él o ella haga lo mismo, igual y distinto a la vez. La enseñanza supone memoria y recuerdo, y también repetir, narrar, traducir, reinventar, crear. La enseñanza es creación en tanto y en cuanto mediante su acción pueden darse determinadas condiciones mediante la imaginación y el talento de quienes participan en ella, especialmente del maestro y de los estudiantes. De igual modo, la enseñanza puede suponer el producir algo nuevo en el encuentro de estudiantes y el maestro o maestra en el espacio escolar. Ese algo nuevo puede significar la irrupción de una nueva novedosa práctica docente que involucre un estilo de enseñanza en particular.

Quien enseña, el maestro, mujer o varón, es un didáskalos³³⁸. Ahora bien, ello significa que una persona puede transmitir la verdad y el bien, por un lado, y por el otro servir de referente en lo ético y moral, y además, contribuir a guiar, orientar, encaminar a quien esté necesitado de ello. El maestro es quien también puede alcanzar el don espiritual de la enseñanza³³⁹ mediante el estudio, la reflexión y cultivo de su interioridad espiritual³⁴⁰.

La práctica del maestro está constituida por la palabra, el testimonio, la narración. En ella da cuenta y se da cuenta. Una persona llega a estar apta para la enseñanza, cuando tenga la cualidad de ser un buen maestro, o cuando pueda ser entendido por quienes le escuchan y para ello guarden silencio sin que se les ordene. Cuando puede comunicarse con otros, con sus estudiantes, de manera clara y precisa, en pocas palabras, cuando

³³⁷ Es decir, un *quodlibet ens* que es el “ser tal que, sea cual sea, importa”. Agamben, Giorgio. *La comunidad que viene*. Valencia, Pre-Textos. 2006, p. 11.

³³⁸ En términos de la teología cristiana se refiere a la figura del maestro de religión, o catequista. Y deriva de la palabra griega didaskos que quiere decir enseñar.

³³⁹ Don no entendido como aquel dado por el Espíritu Santo (Romanos 12:6-7; 1 Corintios 12:28; Efesios 4:1-12) para comunicar con acierto las verdades de la Biblia. Este don es sobrenatural, claro está, y es una habilidad dada por Dios. Jesús de Nazaret fue un maestro, un *rabbi*, con su singular autoridad. Conocía profundamente la tradición de la cual provenía, pero fue más allá de ella. Él recibió el don de la enseñanza.

³⁴⁰ El maestro al cual nos referimos requiere llegar a alcanzar conocimientos sólidos, dominio de la retórica y facilidad de palabra, habilidades pedagógicas y vida intachable.

puede enseñar a los demás. Ello implica, además del estudio constante, la reflexión, la preparación, la imaginación creadora, y, especialmente, ser consecuente con lo que predica, porque dice y hace. Este estar apto para la enseñanza guarda relación con la configuración de un estilo de enseñanza como veremos más adelante.

La formación del maestro es propia de él como persona. La escuela, sus maestros, sus condiscípulos pueden ayudarlo no hay duda, pero el actor principal es él o ella. La causa final, en términos aristotélicos, es su propia perfección. Es dar a su cuerpo toda la perfección posible en la construcción de su propio camino³⁴¹.

En este trabajo realizamos un ejercicio hermenéutico filosófico, una interpretación y aplicación, desde nuestro presente y desde nuestra circunstancia, para construir una propuesta de filosofía de educación relacionada con el arte de la enseñanza³⁴². Tal propuesta pondrá en juego principalmente, una vez más, unas perspectivas filosóficas y hasta cierto punto, en una de ellas, una teología. En un primer momento abordaremos la enseñanza desde la formación en el sentido de mediar y, en alguna medida, influir en la acción o proceso de formar o darle forma a un alguien, denominado estudiante, en su proceso de crearse a sí mismo, histórica, biográfica y narrativamente hablando, como aquel que no existía o no se había formado antes. En un segundo momento, nos adentraremos al concepto de interioridad espiritual desde la mirada de Agustín de Hipona y en un

³⁴¹ La causa eficiente, siguiendo con la noción de causa, αἰτία, será la propia persona, la causa material será su cuerpo y espíritu en unidad indivisible e indisoluble, más allá de toda posición dualista. Y, finalmente, la causa formal será la persona que ha adquirido el don de enseñar, y se ha convertido en maestro, maestra. La idea de maestro sería la que guiaría a una persona en acto, a una mujer pongamos por caso, a una maestra en potencia, la cual sería la causa final de ella. En este sentido cabe citar al estagirita: "...También se llama causa al primer principio del cambio o del reposo. El que da un consejo es una causa, y el padre es causa del hijo; y en general, aquello que hace es causa de lo hecho, y lo que imprime el cambio lo es de lo que experimenta el cambio. La causa es también el fin, y entiendo por esto aquello en vista de lo que se hace una cosa". Aristóteles, *Metafísica*, Libro Quinto, II. 1013b-1025. Patricio de Azcárate · Obras de Aristóteles. Madrid 1875, tomo 10, páginas 151-153.

³⁴² En el sentido de Gadamer, puede entenderse por aplicación un saber sobre la singularidad y al mismo tiempo un saber sobre el propio intérprete. En otras palabras, en la comprensión que realiza el intérprete se realiza una aplicación del texto a la situación o circunstancia en la que él vive, y en la que se da una fusión de horizontes, entre el horizonte histórico del texto y el del intérprete. Cfr. Gadamer, Hans-Geor. *Verdad y método I*. Salamanca, Sígueme, 1996.

doble movimiento: maestro interior y maestro exterior³⁴³. En un tercer momento nos enfocaremos al estudio de la enseñanza y su relación con la *admonitio* y la predicación. Y en un cuarto momento, a manera de epílogo, presentaremos las líneas mayores de lo que hemos denominado un estilo de enseñanza en que se conjuga: arte y tiempo distendido (de acuerdo con Agustín de Hipona), tomando como pre-texto un cuento de ficción del autor, cuya inclusión tiene como fundamento el entender la literatura como médium del pensamiento filosófico y pedagógico. El recurrir a un filósofo y teólogo clásico, como Agustín de Hipona, supone una puesta en juego, históricamente situada, para hacer presente una obra que no puede quedar anclada en el pasado, si es de verdad un clásico. Y, por el otro, ir mucho más allá de lo que sabemos acerca de él y de nosotros mismos; porque se trata de un ejercicio hermenéutico de actualización y aplicación para poder fraguar este estudio que nos hemos propuesto realizar. Es, por consiguiente, un ejercicio que se refiere al pasado sí, pero que tiene sentido en nuestro presente, para de esta manera apostar a la superación de las distancias temporales y las diferencias para hacerlas provechosas.

1. EL ARTE DE ENSEÑAR Y LA FORMACIÓN.

La enseñanza, filosóficamente hablando, se mira aquí no como una actividad técnica, basada en un racionalismo instrumental: medios / fines; ni como un asunto de estrategias y técnicas válidas y confiables, una didáctica, al mejor estilo eficientista de una pedagogía por objetivos, sino como una actividad más bien artística, ética y política en la cual está involucrada una poiesis, es decir, un proceso creativo y (trans)formador.

Así pues, si el arte para Schiller es “aquello que se da asimismo su propia regla”³⁴⁴, y si el maestro logra darse su propia regla en el arte de enseñar, entonces él puede llegar a tener su propio arte³⁴⁵. A través del cual puede

³⁴³ Cfr. Agustín de Hipona.(1982). *Obras de San Agustín. Vol. X. De Magistro*. Madrid: edición bilingüe de la Biblioteca de Autores, Cristianos (BAC), 1982.

³⁴⁴ Friedrich Schiller en una carta a Körner, citado por Tatarkiewicz, Wladyslaw. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid, Tecnos, 2008, p.50.

³⁴⁵ Sin duda que estamos hablando de un maestro a toda ley, eso sí entendido como un artista, con su propio estilo, con su propio arte. Aquél que en su práctica sostiene la importancia de la exigencia de la verdad, en su búsqueda participativa en el desvelamiento riguroso de las cosas del hombre, en la formación de sus discípulos en la perfección espiritual, en la virtud (conocimiento del bien y propensión a practicarlo).

contribuir con el avivamiento (desde la relación: *admonitio*, disciplina y tiempo) de la interioridad espiritual del estudiante. Y, también, con el hacer del otro, del discípulo, en alguna medida, una obra de arte. Arte entendido como estética de la existencia³⁴⁶, por cuanto para él la enseñanza no será un mero pasar la información de una cabeza a otra, sino un proceso de contribución a la ascensión espiritual del ser humano.

La enseñanza guarda relación estrecha con *e-ducere*, es decir, con el sacar fuera, salir, es decir, re-crear lo recibido en una relación adentro / afuera. Ese sacar fuera no es repetir lo recibido, sino transformarlo, y a la vez que quién lo haga resulte (trans)formado. La enseñanza se relaciona estrechamente también con *e-ducare*³⁴⁷, que significa guiar o acompañar hacia afuera. De tal manera que la enseñanza conectada con este significado es guiatura o conducción. Por ende, podemos decir que ella es potencia activa, es decir, la facultad para contribuir con la (trans)formación de un alguien, del estudiante. De igual manera, la enseñanza es praxis apuntalada por: *e-ducere / e-ducare / imaginare*³⁴⁸, vista desde un entre, es decir, el sacar lo que está adentro, el guiar y formar, y el proyectar-se, futurizar-se.

El arte puede ser entendido como talento, como habilidad y como experiencia. De igual modo, el arte puede ser considerado como actividad creadora, mediante la cual una persona puede producir unas obras singulares y, hasta cierto punto, únicas. Así pues, el arte puede construir cosas que no existan. Y también, y esto es un aspecto importante para fines de la manera cómo miramos aquí el arte, el arte toca la vida interior de la persona, estimula la vida interior del espectador, del receptor, de quién recibe la obra de arte. A este último puede satisfacerle, emocionarle, provocarle, impresionarle, movilizarle. No obstante, desde la enseñanza, queremos mirar el arte como construcción. Por tanto, el arte de la enseñanza puede

³⁴⁶ El arte entendido como una estética de la existencia, en términos de Nietzsche, implica una perspectiva distinta de la filosofía y de hacer filosofía en relación con una (trans)formación del ser humano, una transformación de sí mismo. Arte y filosofía de la mano en esa transformación y liberación. Cfr. Nietzsche, Friedrich. *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza, 2000.

³⁴⁷ E-ducare tiene, que ver, entre otras cosas, con el ayudar a que la e-ducere se despliegue; es decir que el alumno saque de adentro de sí mismo toda su potencia y la ponga en acto; con lo que tiene y con lo que ha recibido. E-ducare, o ex-duco, al tener que ver con ese conducir de adentro afuera, es implicación en ese conducir, y tiene que ver con el conocimiento de sí, o la búsqueda de respuestas a preguntas como: ¿quién soy yo? ¿quién eres tú?

³⁴⁸ *Imaginare*, es imaginar-se, y corresponde a la primera persona del singular (yo) del futuro de subjuntivo de imaginar.

ser entendido como una actividad humana que tiene una intención, que busca un efecto, así como también es una actividad consciente capaz de contribuir con la formación de una persona en el marco de una experiencia de formación.

Ahora bien, podemos preguntarnos por la relación del arte de la enseñanza y la formación³⁴⁹. La respuesta provisional y tentativa puede orientarse hacia una concepción de esta última no entendida como un asunto del saber, de llegar a tener un conocimiento de las cosas, sino más bien una relación con el cómo hemos llegado a ser lo que somos. Cómo hemos alcanzado un nivel más elevado y más interior, o una mayor interioridad espiritual. De allí que pueda decirse, que el estudiante no es lo que es, ni tampoco llegará a ser lo que llegará a ser, por un asunto de naturaleza, sino que para lograrlo necesita de la formación. La cual, entendida como concepto histórico, se encuentra en un permanente proyecto y progresión, que no culmina, que no acaba en un producto final.

En este orden de ideas, puede decirse que si en la formación lo temporal, lo histórico, tiene una primacía, de acuerdo con Hegel y con Gadamer, entonces el carácter de proceso es fundamental³⁵⁰. No obstante, al hablar de formación nos estamos refiriendo también al producto de ella, de allí el papel relevante que se le otorga en su significado. En la formación corren paralelos estos dos sentidos, el de proceso y el de producto o estado alcanzado de camino a la generación de una persona formada y autónoma. Un aspecto digno de destacarse es que la formación no debe concebirse como subordinada a un objetivo externo, ni tampoco ella puede valorarse en función de una cosa diferente a ella. La formación es del individuo, y, por tanto, el nivel de formación alcanzado es el producto de su proceso formativo mismo. Y ambos, proceso y producto son parte constitutivas de la formación que es por definición inacabada. El individuo responde, de esta manera, al imperativo: llega a ser el que eres³⁵¹.

³⁴⁹ La formación, más que un acontecimiento social como la educación, puede concebirse como, siguiendo a Gadamer, la adquisición de una obligación con uno mismo. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método I...*, p.39. Claro que esa obligación no necesariamente se adquiere espontáneamente sino que en su adquisición puede mediar la figura del maestro con su práctica de enseñanza, ubicada dentro de una tradición de referencia.

³⁵⁰ Cfr. Hegel, G.W.F. *Fenomenología del espíritu*. México, FCE, 1986; y Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método I...*

³⁵¹ En términos de Fichte en el que llega a convertirse en un imperativo moral: *werde, der du bist*. Cfr. a Fichte, Johann Gottlieb. *El destino del hombre*. Salamanca, Sígueme, 2011.

La relación del arte de la enseñanza con la formación supone una acción intencional orientada al apoyo a la formación de un individuo, denominado estudiante, mediante el establecimiento de una relación de ayuda enmarcada en una experiencia de formación. Experiencia ésta en la que lo externo pasa a formar parte de uno mismo, sin que medie algún interés específico y objetivo a alcanzar. En otras palabras, “lo que era realizado externamente es luego realizado íntimamente, (...) el resultado no es la capacidad para realizar otras cosas sino la interiorización de la capacidad”³⁵². Se trata pues, en la formación, de preguntarse por lo que el ser humano, en tanto ser libre y capaz de acción, hace de sí mismo. O mejor, lo que ese ser humano hace de sí en relación con el otro, o con la ayuda del otro, en este caso con la del maestro. Está claro que dicha formación no niega la relación con el mundo, sólo que enfatiza, especialmente, al proceso de interiorización del mundo, o de la cultura, y al impacto que tal proceso tiene sobre él.

1.1 Interioridad espiritual, una aproximación

Más allá del dualismo mente y cuerpo, lo corporal y lo espiritual, el tema de la interioridad, que habita en cada persona, se presenta desde el Yo soy al que se accede, a primera vista, desde la vivencia, desde la experiencia vital, desde lo temporal e histórico, desde lo que se es. Ella contribuye a dar sentido a la vida. Esa capacidad de re-conocer-se desde dentro y lo profundo puede ser entendida como interioridad. Ella supone un devenir, un llegar a ser, un proceso de cambio, por lo cual no puede verse como fija. Asimismo, supone una unidad, no dualidad, y una relación consigo mismo, con el otro y con el mundo. La interioridad implica un doble movimiento, a saber: una especie de éxtasis³⁵³, o ensimismamiento³⁵⁴, y la

³⁵² Karczmarczyk, Pedro. *Gadamer: aplicación y comprensión*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2007, p.73.

³⁵³ Entendido, siguiendo a Mircea Eliade, como una contemplación del propio yo, sin que necesariamente alcance niveles profundos de meditación como los del samadhi de los budistas. Cfr. Eliade, Mircea. *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*. México, FCE, 2009.

³⁵⁴ Para contrarrestar la alteración, confusión o perplejidad, que puede vivir el ser humano en la sociedad actual, requiere ensimismarse, ir al yo profundo para, entre otras cosas, para pensar calmadamente y de esta manera poder retornar a la acción. Al respecto afirma Ortega y Gasset: “...no puede hablarse de acción sino en la medida en que va a estar regida por una previa contemplación; y viceversa, el ensimismamiento no es sino un proyectar la acción futura.” Ortega y Gasset, José. *El hombre y la gente*, Madrid, Espasa-Calpe, 1972, p. 26.

acción, o práctica, un hacia fuera, movimientos que contribuyen a configurar esa unidad de la persona. La interioridad es ese lugar íntimo y al mismo tiempo esencial de la persona, que al adentrarse en ella se encuentra con lo que se es.

En la interioridad puede crearse las condiciones adecuadas para la subjetividad, valga decir, para la escucha de uno mismo. Escucha que no es la entrada a una especie de intimismo hermético, sino una vía de acceso a la relación yo – tú, un espacio de encuentro consigo mismo, y desde el cual se sale al recibimiento del otro, en su diferencia y su misterio. En ese encuentro consigo mismo, la persona puede llegar a saber lo que le pasa por dentro, y también de aquello que se le revela desde dentro.

Ahora bien, no es posible pensar una interioridad sin espiritualidad y viceversa. La espiritualidad puede entenderse como aquella que reafirma el ser sobre el tener, la búsqueda del sentido de la vida y con el anhelo de lo que la persona quiere llegar a ser, en relación, claro está, con el otro, con el semejante³⁵⁵.

Desde el punto de vista de la relación de la enseñanza³⁵⁶ con la interioridad espiritual puede decirse que la primera, entendida como relación de mediación y ayuda, busca contribuir para que el individuo, el estudiante, llegue a ser un ser espiritual, capaz de pensarse a sí mismo desde su interioridad, incorporando sus vivencias con significado trascendente para comprenderse a sí mismo y edificar una identidad personal y sociohistórica y de relación con sus semejantes y con el mundo.

En este sentido, cabe preguntar sobre la relación de la espiritualidad con el espíritu, que para fines nuestros puede considerarse como fundamental. El espíritu es entendido como el producto de la actividad del ser humano como ser histórico-social. De tal manera, que, siguiendo a Dilthey, él es la manera como lo temporal, el presente, el pasado y el futuro, se estructura dentro de la vida humana en su trayecto vital³⁵⁷. El espíritu se constituye, grosso modo, del conjunto de vivencias, manifestaciones y memoria del mundo humano. La vivencia guarda estrecha relación con el sentir, el querer y el amor, por lo que es elemento fundamental de la interioridad espiritual de la persona. De tal manera, que ese estar en el mundo

³⁵⁵ Cfr. Kees Waaijman. *Espiritualidad. Formas, fundamentos y métodos*. Salamanca, Sígueme, 2011.

³⁵⁶ Así el proceso de enseñanza contribuye con la trans-formación del ser humano, la cual puede ser gradual y ascendente.

³⁵⁷ Cfr. Dilthey, Wilhelm. *El mundo histórico*. México, FCE.

que constituye la vivencia, es de alguna manera la piedra de la conformación del espíritu y, por consiguiente, de la interioridad. Interioridad nutrida de espíritu y de plenitud de lo histórico temporal, valga decir, de un tiempo presente, sentido de pertenencia a un pasado en la memoria y un proyectarse en el futuro. Este espíritu "...no es *nous*, un intelecto, sino vida resultante de la acción histórica del hombre en tanto ser que piensa, siente y quiere"³⁵⁸.

Volvamos ahora a la interioridad espiritual, siguiendo en buena medida a Agustín de Hipona y su perspectiva de dicha interioridad. En él el proceso de interiorización podría esquematizarse así: experiencia/mundo, interiorización, y vuelta al exteriorización del pensamiento. Y es que, no hay duda, que el mundo de la vida, la escuela, el medio ambiente, en una palabra la circunstancia histórico/social vivida influye significativamente en la conformación del ser humano, su ser y deber ser. Sin embargo, esa conformación para arraigar en él, en su vida, convicciones profundas requiere de la interiorización espiritual. A este respecto cabe citar a Agustín de Hipona:

Quisiera que los hombres reflexionaran sobre tres cosas que tienen dentro de ellos (...) Yo las propongo como tema para que las ejerciten, prueben y constaten lo distantes que son. Las tres cosas que propongo son: ser, conocer, querer. Pues yo existo, conozco y quiero. Existo sabiendo y queriendo. Quiero existir y saber. Quien sea capaz de ello, comprenda cuán inseparable es la vida de estas tres cosas, siendo una la vida y una la mente y una la esencia³⁵⁹.

Esta invitación de Agustín de Hipona dirigida a un registrarse por dentro de camino a tres cosas fundamentales: existencia, conocimiento, amor. Tres cosas en diversidad y en conformación de unidad, dinámica, dialéctica³⁶⁰. Se trata, en este ensimismamiento, de un retorno a lo que cada uno es, lo que nos permite acceder a lo que auténticamente somos. Ahora bien, podemos preguntarnos cómo hacer realidad este proceso de interiorización espiritual que puede considerarse dialéctico. En palabras de Agustín de Hipona podemos leer:

³⁵⁸ Lorenzo, Luis María. La noción de "espíritu" en la filosofía de Wilhelm Dilthey. *Contrastes Revista Internacional de Filosofía*, vol. XXII-Nº1, 2017, p. 32.

³⁵⁹ San Agustín de Hipona. *De beata vida*, IV, 28,32. En: AGUSTÍN DE HIPONA, Obras de San Agustín I, Introducción general, *De ordine, De beata vita*, BAC, Madrid, 1979.

³⁶⁰ En ese Jesús de Nazaret que de algún modo somos, en ese maestro interior, como diría Agustín de Hipona, que llevamos por dentro. Y que en palabras de Pablo de Tarso sería: "...Pues en él vivimos, nos movemos, y somos; como algunos de sus poetas dijeron: Porque linaje suyo somos." (Hechos 17:28.)

Pero conmigo estaba tu memoria (...) al buscar los motivos de mis juicios, cuando los emitía, descubrí que por encima de mi mente creada se encontraba la inmutable y verdadera eternidad de la verdad. De modo progresivo fui subiendo primero desde los cuerpos hasta el alma, que siente a través del cuerpo. Del alma pasé a su potencia interna, a la que comunican los sentidos las cosas externas y hasta el cual pueden llegar los animales. Desde aquí pasé a la potencia racional que tiene por competencia juzgar los datos que transmiten los sentidos corporales. Esta potencia racional o actividad que yo tengo, al comprobar que era mutable, se remontó hasta la inteligencia y apartó el pensamiento de la costumbre, sustrayéndose la multitud de fantasmas contradictorios, para descubrir qué tipo de luz la bañaba cuando sin el más ligero indicio de duda proclamaba la preferencia de lo inmutable sobre lo mutable; para descubrir también de dónde conocía yo lo inmutable, ya que si no lo conociera de algún modo, no antepondría con tanta certeza lo inmutable a lo mutable. Por fin, en una visión relámpago que me estremeció, llegué hasta el Ser mismo³⁶¹.

Esta escalera hacia el Ser mismo, hasta Dios, nos recuerda la socrática/platónica, y en ella se asciende de los sentidos/datos sensibles del mundo exterior, pasando por el ensimismamiento y llegando a la alteración. La interioridad, como nivel de intimidad, para Agustín de Hipona, es un nivel superior de conocimiento. De allí la invitación permanente de él a la reflexión sobre el yo profundo para alcanzar la verdad. En sus palabras: “No quieras derramarte fuera; entra dentro de ti mismo, porque en el hombre interior reside la verdad; y si hallares que tu naturaleza es mutable, trasciéndete a ti mismo, mas no olvides que, al remontarte sobre las cimas de tu ser, te elevas sobre tu alma, dotada de razón. Encamina, pues, tus pasos allí donde la luz de la razón se enciende”³⁶². La vuelta a sí mismo es un paso fundamental en el desarrollo pleno de la interioridad espiritual, sólo que no es suficiente, porque puede significar quedarse anclado en ese yo interior, solipsista. Por tanto, el siguiente paso es la salida al exterior, la búsqueda y el encuentro con el otro, en donde encontrará su pleno sentido.

Cuando Agustín de Hipona nos dice que en el interior del ser humano habita la verdad, se está en presencia de su cogito que refiere al: yo pienso, yo dudo, yo existo, yo recuerdo³⁶³. Esta interioridad espiritual, consciente

³⁶¹ San Agustín. *Confesiones*. Buenos Aires, Bonum, 2000 (VI, 17, pp. 150-151).

³⁶² Agustín de Hipona. *De la verdadera religión* En *Obras completas*, o. c., tomo IV, Madrid, BAC, 1948, XXXIX, 72. Sin perder de vista que para llegar a la verdad hay que recurrir a la razón, como el mismo lo señala. Razón que recibe el don de la iluminación para alcanzar la verdad suprema.

³⁶³ Cfr. García Juncena, José Antonio A. *La cultura cristiana y San Agustín*. Madrid, Cincel Kapelusz, 1992.

de una subjetividad ante el propio límite, histórico y temporal, nos previene de un volcamiento en una exterioridad extrema, y de una postura egocéntrica y totalitaria de negación del otro. Así frente a ese ser humano volcado en lo exterior, Agustín reafirma la interioridad espiritual, del yo pienso, siento, existo, dudo, recuerdo. Y también, a nuestro entender, aquel que cuando es yo es también, y fundamentalmente, un tú, al más propio ser yo-mismo y al más propio poder-ser, llegar a ser un *totus homo*³⁶⁴. Por tanto, puede decirse que esta interioridad espiritual supone también un obrar, un obrar moral, y una moralidad en la conciencia individual, en la que puede estar presente acompañando a la persona la figura del maestro que puede contribuir a la formación personal y libre, lo que implicará un elevarse por sí misma para alcanzar la virtud y la libertad. La figura del maestro, que Agustín de Hipona denomina maestro exterior para diferenciarlo del maestro interior que es Jesús de Nazaret, no podrá entenderse como un extraño, representante de una institución extraña: la escuela, por cuanto, ello significaría contribuir indeseablemente a la formación de un ser humano extraño y exterior a sí mismo, un alienado (*entfremdung*) en términos hegelianos³⁶⁵. De allí que, pudiera decirse, que, en este proceso de formación, el ser humano se trasciende en su ser, en esa inquietud autonomadora de no ser aún lo que es, para avanzar, en una inquietud autosuperadora, para llegar a ser lo que se es. Porque de lo que se trata es de unidad diferenciada dialéctica entre el no ser aún lo que es y el llegar a ser lo que se es, por eso el primero supone el acto de trascenderse de traspasar un límite, como momento del segundo.

La interioridad espiritual, pudiera decirse de acuerdo con lo anterior, es un don del ser humano, y ella se funda en buena medida en la reflexión porque, por medio de ella, se va de camino a la certeza³⁶⁶. Y es que esta vuelta a la subjetividad supone que, para entender la vida humana, se hace

³⁶⁴ El ser humano en la plena verdad de su existencia, de su ser persona, y al mismo tiempo de su ser comunitario y social.

³⁶⁵ Cfr. Hegel, G. W. F. (1966), *Fenomenología del espíritu...*

³⁶⁶ En tanto y en cuanto la persona está convencida de que sabe algo de sí, por autoconciencia y reflexividad, aunque puede que no lo sepa con absoluta veracidad, incluso puede llegar a tener cierto margen de duda en lo que se refiere a afirmar que el conocimiento que tiene pueda ser veraz. Asunto éste que no desconoce la posibilidad del error. De tal manera, que se trata de una suerte de unidad entre el pensar, el saber, el dudar y el existir, pues, como lo sostenía Agustín de Hipona, quien yerra existe, o existe porque yerra. O en sus palabras: "si enim fallor; sum: si yerro, sé que existo". Agustín de Hipona. *Obras Tomo XVII. La ciudad de Dios*. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid. MCMLVIII. XI, 26.

necesario mirar hacia atrás desde un presente, y, de acuerdo con un proyecto de seguir viviendo, de un mirar hacia adelante. En esta subjetividad la dimensión (auto)biográfica es clave, para ese ejercitar el pensamiento sobre sí desde lo vivido³⁶⁷.

Entre la interioridad y el conocimiento, y viceversa, hay una relación estrecha y profunda. Siguiendo a Agustín de Hipona, esta relación es fundamental y constitutiva de una gnoseología y una fenomenología del ser humano interior, en tanto expresión de un proceso interior que tiene dos constantes, por así decirlo: reflexión y certeza en relación con la realidad interior, realidad del yo que requerirá de una vuelta sobre el sí mismo³⁶⁸. De ahí que pueda decirse, que la interioridad exige reflexividad como vía de búsqueda de la certeza. En este sentido, es en el que pueda preguntarse por la vía que conduce a la interioridad, la vía para adentrarnos en nosotros mismos, la cual, puede ser, siguiendo a Schelling, la de la intuición intelectual. Vía que permitiría el abstraerse de los vaivenes del tiempo para entrar en nosotros mismos, liberando a nuestro sí mismo de todo lo que viene de la exterioridad, intuyendo en nuestro yo interior lo que permanece y lo que está muy próximo a la verdad³⁶⁹.

1.2 La relación enseñanza e interioridad espiritual

La interioridad espiritual³⁷⁰ no significa un aislarse del mundo como una especie de topo en su cueva. No es tampoco, siguiendo a Agustín de Hipona, aislarse del mundo y de la vida, sino de un entrar en uno mismo para alcanzar lo mejor de sí y ponerlo al servicio del semejante. La vuelta a la interioridad es un camino al interior de nosotros mismos para, entre otras

³⁶⁷ Se ha sostenido que la denominada interioridad reflexiva comprende tres tipos de reflexión, a saber: la noticial, la coitativa y la fenomenológica. Cfr. Uña Juárez, Agustín. San Agustín: interioridad, reflexividad y certeza. *Revista Española de Filosofía Medieval*, 8, 2001, pp. 31-52.

³⁶⁸ Cfr. San Agustín. *Confesiones*...

³⁶⁹ Cfr. Schelling, Friedrich W. J. *Cartas filosóficas sobre el criticismo y el dogmatismo*. Madrid, Abada Editores, 2009; y también, del mismo autor: *Del yo como principio de la filosofía*. Madrid, Trotta, 2004. En Schelling dicha intuición es de lo eterno como lo inmutable, en el marco de la relación entre la mente y el mundo exterior. Así la relación de productividad, yo, sujeto y absoluto, son elementos de la forma en que se da la relación mente y el mundo exterior.

³⁷⁰ La interioridad espiritual va a ser una contribución de Agustín para la historia de la filosofía. La interioridad será una dimensión que puede ser entendida en términos de un criterio fundamental de verdad y certidumbre.

cosas, liberarnos de un volcamiento a una exterioridad fútil, de lo intrascendente, de un vivir por vivir sin una existencia auténtica, real, profunda, de un vegetar. Ello supone, un adentrarse en el interior de sí, en el interior de uno mismo para ser uno mismo, para entenderse mejor. Del mismo modo, se trata de trascenderse, se remontar lo menudo, lo frugal, lo endeble, lo banal, para remontarse a lo mejor, a lo verdadero y más excelso que hay en uno mismo para, desde allí, comprender-se mejor, y comprender al mundo y a los semejantes. Ello supone, desde la interioridad, vivir el mundo exterior en un juego dialéctico interior – exterior³⁷¹. Y, también, una dialéctica de la personalidad externalizada y de la persona interior.

La búsqueda en la interioridad del yo, ese hurgar-se por dentro, es fundamental para un conocer-se a sí mismo. En muchas personas se da un volcamiento a lo exterior para tratar de conocer la verdad sin ni siquiera saber de sí. En este sentido dice Agustín: "...hice de mí mismo la gran cuestión e interrogaba a mi alma: ...me dirigí a mí mismo y me dije: Tú ¿quién eres? (...) El hombre interior aprendió (...) con auxilio del hombre exterior. Yo, el interior, he aprendido esto (...) por medio de los sentidos de mi cuerpo..."³⁷².

El ser humano en su interioridad es relación y amor, de nuevo Agustín viene en nuestro auxilio al decir: "Heme aquí, yo que busco, cuando amo algo existen tres cosas: yo, lo que amo y el amor. No amo el amor, sino amo al amante; porque donde nada se ama no hay amor. Luego son tres los elementos: el que ama, lo que se ama y el amor"³⁷³. Es una relación vivida desde la interioridad en la cual el amor es el núcleo central, el que ama y lo que se ama son subsidiarios de ese núcleo. En el caso del amor de uno mismo, dice Agustín: "... cuando uno se ama a sí mismo, hay dos realidades en él: el amor y el objeto amado. Y entonces el que ama y el amado son uno"³⁷⁴.

A todas estas, en materia de interioridad espiritual, conocimiento de sí y amor, cabe destacar el surgimiento de la libertad interior de la que emerge la persona singular, en paralelo, o como consecuencia de la libertad política

³⁷¹ Cfr. San Agustín. *Confesiones...* Y también Agustín de Hipona. *Obras Tomo XVII. La ciudad de Dios ...*

³⁷² San Agustín. *Confesiones...*, X, 6, 9. Léase bien: la pregunta es por el quién eres y no por el qué eres. Ello garantiza el paso del exterior al interior, a la interioridad del yo.

³⁷³ San Agustín. *Obras Tomo V Tratado sobre la santísima trinidad*. Madrid, 1956 (IX, 2,2). ... "No se ama el amor sino cuando se ama; porque cuando no se ama, no hay amor, En consecuencia, cuando uno se ama a sí mismo, hay dos realidades en él: el amor y el objeto amado. Y entonces el que ama y el amado son uno".

³⁷⁴ *Ibidem*.

mediante la cual el individuo se realiza en la comunidad, de acuerdo al modelo griego, y en la autoconciencia. Libertad interior en la que, siguiendo a Hegel en la Fenomenología del espíritu, se despliega la dialéctica de la unidad escisión manifestada en tres momentos: la unidad, individuo comunidad, la escisión (el reino de la conciencia desgraciada) y la vía hacia unidad mediada³⁷⁵.

Con esto en mientes, podemos a continuación preguntarnos por el papel que desempeña el maestro, que en palabras de Agustín sería el maestro exterior, en la búsqueda y el cultivo de la interioridad espiritual. Vayamos por partes. Sin duda que en esta pregunta la relación con la interioridad es fundamental, por cuanto la enseñanza como arte busca propiciar la interioridad mediante una relación implicativa del discípulo y el maestro. Relación que puede suponer la orientación / guía a un recogerse en sí mismo y también un re-conocer-se como lo que se es, por lo que en esta acción pedagógica puede estar presente la vía de la confesión³⁷⁶ como ese hablar-se consigo mismo, como si de otro se tratase, con ese hablar desde la intimidad con el otro, o, cuando es el caso, escribir-se, escribir-le a ese otro. En esa búsqueda de la interioridad espiritual, la confesión, vista como ejercicio de formación, y auto-formación, supone la búsqueda de la verdad en la interioridad del yo, en ese asalto de la duda que puede padecerse y que lo lleva a la verdad. De allí, que aquí puede caber el recurso a la admonición que usa Agustín, si lo vemos como maestro exterior, no se olvide que el maestro interior es Cristo, al decir: “No quieras derramarte fuera; entra dentro de ti mismo, en el hombre interior habita la verdad; y si hallares que tu naturaleza es mudable, trasciéndete a ti mismo (...) Encamina pues tus pasos allí donde la luz de la razón se enciende”³⁷⁷. La verdad está en el ser humano pero no es él, está por encima de él, y por tanto para tenerla debe trascenderse a sí mismo.

³⁷⁵ Cfr. Hegel, G. W. F. *La fenomenología del espíritu*..

³⁷⁶ Más allá de la consideración como sacramento de la iglesia católica, de perdón, penitencia y reconciliación. La confesión es un abrir plenamente el interior del yo al otro. Y también, siguiendo a Zambrano, es la palabra del sujeto, en la razón poética, en la búsqueda de la intimidad, del yo, con la memoria interior como presencia y sede del conocimiento, de la verdad. Cfr. Zambrano, María. *La confesión: género literario*. Madrid. Siruela, 2004. En Zambrano la confesión es palabra escrita en la im-possible autobiografía.

³⁷⁷ San Agustín. *De la verdadera religión*, 39,72. En este sentido, Agustín concibe la llamada teoría de la iluminación según la cual la verdad es irradiada desde Dios sobre el alma, espíritu del hombre, su interioridad. Ella se produce por una intervención divina que actúa como una iluminación en lo íntimo de la persona, sin que dicha iluminación una revelación.

En *De Magistro* la enseñanza tiene un significado a tono con la idea de la interioridad espiritual y el maestro interior. Éste es el más importante, y, hasta cierto punto, el verdadero maestro, consustanciado con la tesis de la iluminación. El maestro exterior es aquel que ayuda al discípulo a prepararse para adentrarse en su interioridad y conocer la auténtica verdad, a la cual accederá fundamentalmente por iluminación íntima³⁷⁸. El maestro exterior, el de carne y hueso, aconseja, advierte, incluso guía y amonesta si es el caso, en la búsqueda de la verdad, y en la búsqueda del conocimiento interior. Y también ayuda o media en la preparación para, mediante la atención y la escucha atenta, recibir la enseñanza, la externa y la interna, la interna fundada, de acuerdo con Agustín, en la iluminación de Cristo que le trae la sabiduría³⁷⁹. Esta última pertenece a un nivel superior en una escala en donde están presentes la ciencia y la inteligencia espiritual, la primera es propia de la enseñanza del maestro exterior, la última, junto a la sabiduría, del maestro interior.

El maestro humano o exterior cumple el papel de ayudar al discípulo, en un ejercicio de *educere*, es decir, contribuir a sacar las potencialidades del estudiante, acompañarlo desde la ignorancia a la sabiduría, de adentro afuera. Sin embargo, la palabra más precisa en este caso es *educare* puesto que se trata de realizar una guía para que el otro, el discípulo, alcance por sí mismo un determinado nivel o estado. Aquí, el discípulo, tiene una mayor autonomía en su propio proceso de formación, porque en él radica toda la potencialidad de llegar a ser el que se es. Y así, en este *educare*, nos encontramos con el papel del maestro interior, quien por iluminación divina en la búsqueda del yo interior, suerte de teofanía, alcance su desarrollo intelectual y la sabiduría, porque, al fin y al cabo, es en la interioridad espiritual en donde habita la verdad.

El maestro humano habla, dialoga, predica, puede incluso persuadir y hasta llegar a convencer a través del uso apropiado de la retórica. En el arte de la enseñanza, ésto correspondería a un primer nivel, el cual, siguiendo a Agustín de Hipona, sería el del maestro exterior en diálogo; el segundo es el camino que requiere que el estudiante se introduzca en su interior para propiciar el dialogo interior o consigo mismo; el tercer nivel, el más profundo, rico, estable y verdadero es el de la iluminación generada por el maestro

³⁷⁸ Cfr. San Agustín. *De Magistro*. En: Agustín de Hipona. *Obras Filosóficas Tomo III. Contra los académicos, Del libre albedrío, De la cantidad del alma, Del maestro, Del alma y su origen, De la naturaleza del bien: contra los maniqueos*. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid. 1946.

³⁷⁹ Sabiduría, de las verdades perfectas y eternas, que es distinta a la ciencia imperfecta y mutable que ofrece el maestro exterior.

interior, Cristo, que está en nosotros pero que tenemos que propiciar la manifestación de su verdad.

En este sentido, puede decirse, que el maestro humano agujiona, aconseja, provoca e incita mediante herramientas como la retórica y la predicación, e incluso la confesión, para hacer posible la iluminación que proviene del maestro interior en la interioridad espiritual, en el juego interior / exterior, o mejor: ensimismamiento y alteración, como búsqueda de la verdad y del otro. Está claro que la enseñanza supone aquí un dar-se, un donar-se y en alguna medida un amor caritas, un amor ágape. Por lo que puede afirmarse que el maestro: "...debe agitar el aprendizaje del alumno creando un clima de alegría y buen humor. Este clima es fruto del ágape y el gozo de la verdad"³⁸⁰. Por tanto, la relación entre enseñanza, iluminación, verdad pudiésemos sintetizarla de la manera siguiente:

1. Primer momento, o momento exterior, es, de algún modo, un volcamiento al mundo exterior lleno de sensaciones diversas, momento de lo mudable, cambiante, inestable, el fluir heracliteano. El núcleo es lo corporal.
2. Segundo momento, o momento de camino a la interioridad espiritual, en el juego ensimismamiento / alteración.
3. Y el tercer momento o de la iluminación interior, momento del maestro interior, momento de la verdad.

En los dos primeros actúa el maestro exterior, en el último el interior o Cristo. La iluminación divina posibilita a la mente las verdades necesarias, inmutables y eternas. La iluminación no supone que llevemos tal saber dentro de nosotros como un contenido determinado, sino la calidad de juicio con respecto al contenido presente en el primer momento en los objetos materiales, contingentes y temporales. Tampoco tales verdades no son una proyección de nuestras mentes porque tienen parecidas características de los objetos materiales. Por tanto, tales verdades son posible gracias a la iluminación ejercida por un ser necesario, inmutable y eterno. Así, Cristo, se presenta como el gran maestro que enseña, que ilumina las mentes de los seres humanos, capacitándoles para conocer las relaciones presentes entre realidades necesarias y universales de las cuales carece³⁸¹.

³⁸⁰ Soto Posadas, Gonzalo. El *De Magistro* de San Agustín: una posible lectura desde la relación filosofía y educación. *Folios*. N° 22, Bogotá, 2005, 11-19, p.19.

³⁸¹ Cfr. San Agustín de Hipona. *Tratado sobre la Santísima Trinidad*. (trad. Fr. Luis Arias O.S.A). Madrid, Ed. B.A.C., 1956. Leamos: "Cuanto a las imágenes de las cosas

2. LA ENSEÑANZA, LA *ADMONITIO* Y LA PREDICACIÓN.

En su práctica de la enseñanza como arte, el maestro dispone de una caja de herramientas entre las que se incluyen la *admonitio* y la predicación. Sólo que este arte supone una concepción de la enseñanza entendida como donación, la cual se funda sobre el carácter relacional que tiene la enseñanza que se expresa en el don de sí, del maestro, al otro, al discípulo. De tal manera, que el maestro debe adquirir esa capacidad de donar, es decir, de dar lo que se tiene como algo que tiene que ser compartido, como aquello, que en el momento de la donación, se ha convertido en ajeno, ha pasado de unas manos a otras, sin relación de deuda, sino de gratitud mutua, y también para que lo donado en manos del otro sea fuente de creación, de imaginación y de formación. La relación de enseñanza como donación, plena y auténtica, supone una relación entre personas, una relación personal y no externa, artificial y meramente contractual. Por consiguiente, la enseñanza así entendida, y en lo que respecta a la interioridad espiritual, el establecimiento de la relación intimidad / confesión es fundamental. El ser humano interior, el yo interior, tiene en la confesión un camino hacia la interioridad, el entrar en sí mismo en la búsqueda de la verdad, ese yo que recuerda, tiene memoria, entiende, tiene inteligencia y ama, tiene voluntad de amar, es capaz de recibir, de acoger, la donación venida de la enseñanza, en el camino hacia su interioridad espiritual. De ahí que la *admonitio* agustiniana, dirigida a la persona como acto de donación, busca el incitarla a entrar en la interioridad de su mente para encontrarse a sí misma y a la auténtica verdad.

Así las cosas, la *admonitio*, así como también la disciplina, forman parte de la caja de herramientas del maestro exterior para alcanzar la interioridad. Porque se trata precisamente de acompañar y, hasta cierto punto, guiar al discípulo en el camino dialéctico que conduce a la interioridad, y, a la vez, propiciar el regreso transformado a la exterioridad, para con ello

materiales percibidas por los sentidos del cuerpo y grabadas en cierto modo en la memoria y en su medio, nos representamos como en fingida imagen las cosas no vistas, ora muy diferentes de como son, ora, por pura casualidad, como son; al aprobarlas o rechazarlas en nuestro interior, obramos conforme a unas normas superiores a nuestra mente e inmutables, siempre que nuestro juicio sea, en su aprobación o crítica, recto. Así, cuando pienso en las murallas de Cartago, que vi, o me imagino las de Alejandría, que no vi, doy racionalmente preferencia a unas formas imaginadas sobre otras; pero es en las alturas donde brilla y se afirma el juicio de la verdad y le dan firmeza las leyes incorruptibles de su derecho; y aunque una nube de imágenes materiales logre a veces velar su silueta, jamás podrá obscurecerla y confundirlas". *Ibidem*, IX, 6, 11.

inaugurar una dialéctica subjetiva interioridad-exterioridad. Este camino dialéctico supone un doble movimiento referido a las herramientas señaladas, a saber: el primero, o el del *admonitio*, como acción de recordar o de amonestar o de aconsejar; y el segundo, o el de la disciplina, entendida como voluntad, autodisciplina o hábito, y también como actitud y proceder manifestada en el estudio y en la reflexión³⁸².

Otra herramienta de la caja del maestro exterior es la predicación, que no necesariamente está ligada al elemento religioso o teológico, sino que tendría que ver con la *admonitio*, las advertencias y juicios. La acción de predicar del maestro tiene que ver también con lo ético, lo moral y con la importancia de la disciplina y la aplicación³⁸³, el amor al estudio, la reflexión interior, y a las buenas obras. Y especialmente con la importancia que tiene la reflexión interior. Desde luego, que aquí estamos suponiendo una relación estrecha entre enseñar (*di-dá-skō*³⁸⁴) y predicar, por cuanto el maestro combina su lección con la acción de predicar mediante un tejido en el que pueden estar presentes: argumentos, razonamientos, explicaciones y fundamentos. En la acción de enseñar / predicar el uso de la retórica (en ese afán e inquietud permanente por el qué decir y qué hablar de manera acertada y conveniente) es muy importante, ya que se trata de persuadir al discípulo, de que se entusiasme y ame el estudio y su propio proceso de formación. Esa combinación de enseñanza y predicación busca propiciar una relación del estudiante consigo mismo, con su interioridad espiritual, para formarse en esas acciones del mirar-se, expresar-se, juzgar-se, narrar-se, dominar-se, en tanto dispositivos pedagógicos de producción y mediación de la experiencia de sí³⁸⁵.

El maestro exterior, al cual nos hemos venido refiriendo, no es cualquiera, él se constituye desde una relación triádica en la que enseñar, amar

³⁸² Cfr. San Agustín de Hipona. *Contra académicos*. *Obras de San Agustín*. Madrid: BAC, Vol. III, 1982.

³⁸³ Aplicación, entendida como el cuidado, asiduidad y atención con que se realiza algo, *v.gr.*: un estudio, una obra de arte.

³⁸⁴ Cuyo significado en griego es clave para nuestros fines: ayudar a alguien a crecer. Encaminarlo, impulsarlo para que se empine, para que se crezca y se eleve intelectual y espiritualmente.

³⁸⁵ Cfr. Jorge Larrosa. *Tecnologías del yo y educación*. *Notas sobre la construcción y la mediación de la experiencia de sí*. En Jorge Larrosa (ed.) *Escuela, poder y subjetivación* Madrid, Ediciones La piqueta, 1995, pp.259-329. Acá Larrosa, con base en la obra de Michel Foucault, define un dispositivo pedagógico así: "Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo". *Ibidem.*, p.291.

y ser son uno y lo mismo. Constitución que propicia un encuentro entre personas con su discípulo, un Yo – Tú implicativo. Enseña porque ama a su discípulo como expresión de un don, y esta relación lo constituye como ser, porque ha llegado, tras un proceso dialéctico formativo, a ser lo que se es. De allí que, ser, amar y enseñar no son opuestos sino momentos de un mismo proceso.

EPÍLOGO: EL ARTE DE LA ENSEÑANZA, NOTAS DE UN ESTILO

A continuación haremos un ejercicio de contrapunto entre las notas de un estilo³⁸⁶ en el arte de la enseñanza y un relato de ficción de mi autoría, entendido este último como médium filosófico y pedagógico. De tal suerte que, siguiendo hasta cierto punto a Benjamin, la noción de ‘médium’ puede ser comprendida como médium de la reflexión y como despliegue de un desarrollo de la obra en la obra misma, en este caso en el presente estudio, y no como un algo exterior a él³⁸⁷.

El relato de ficción, que aquí presentamos, tiene como referentes principales: un artista y su formación, el arte de la pintura, el tiempo distendido (en el sentido de Agustín de Hipona) y el maestro exterior y el maestro interior, en el sentido también del Hiponense. De igual modo, el relato es, asimismo, expresión de la metáfora viva³⁸⁸. Leamos a continuación el relato.

³⁸⁶ Puede entenderse aquí por estilo al conjunto de ideas filosóficas y pedagógicas y a los rasgos particulares que caracterizan a un maestro en su práctica del arte de la enseñanza, y le dan una personalidad propia y reconocible.

³⁸⁷ Cfr. Benjamin, Walter. El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán. Barcelona, Península, 1988.

³⁸⁸ De acuerdo con Paul Ricoeur. *La metáfora viva*. Madrid, Trotta, 2001. Entendiendo la metáfora viva como un proceso de pensamiento y de carácter productivo.

La última cena

 Gregorio Valera-Villegas

Si he hecho de mí también una obra de arte, entonces soy una obra inconclusa. La plaga blanca me ha visitado para quedarse por siempre. Paciencia, me dice mi médico ante mi visible angustia. Le sonrío, bueno eso creo hacer, aunque siento que lo que me sale de adentro es una mueca. Muy patético sería un autorretrato que me atreviera a pintar hoy, muy diferente al que hice cuando era un niño. Quizás no lo sabría pintar, me sería muy difícil. No quiero verme como estoy ahora, mi rostro, de un joven enfermo es tierra talada. Optaré sí, por realizar un autorretrato dentro de un cuadro narrativo, una etopeya digamos, para reafirmar la autoría de mi obra, y para dar a entender lo que quise llegar a ser, llegar a ser el que era, aunque quizás me haya quedado a medio camino.

∞

Arturo pintaba de día y de noche, especialmente en los últimos meses de su vida. Pintaba los cuadros de encargo y, en menor medida, sus obras libres como él las llamaba. Era como si se hubiera apoderado de él una fiebre obsesiva de creación, o, mejor, una especie de mezcla de las calenturas de enfermo y su pasión obsesiva de pintar para dar cumplimiento a los compromisos contraídos. Para pintar durante la oscuridad nocturna, amarraba, con pabito grueso, varias velas a su sombrero. Llegando, algunas noches, a pasarlas agarrado a su pincel, hasta que las luces del amanecer apagaban ya inútiles los cabos de las velas. Y allí estaba él de pie, mirando y pintando, pintando y mirando hasta la luz de la aurora: caras, rostros femeninos, caballos en plena batalla y atmósferas interiores de algunas de sus obras.

Aquel Arturito que soñaba con ser pintor, con llegar a ser el que era, empezó su formación siendo un niño. Su padre, Juan Antonio, fue su primer maestro. Cosas elementales y no tanto le fueron enseñadas, le fueron mostradas cómo hacerlas, por su progenitor. ...Mira bien, hay que aprender a mirar. Agarra bien el pincel, sin temblequeras... Eso es, así mismo es, con suavidad y firmeza a la vez. ...La luz, muy importante, muy importante es, porque sin luz no hay pintura... ¡Dale así con el lápiz! Esta técnica se llama claroscuro, mira, estás viendo la clave que es la luz,

carricito. ...Algunas, éstas, por ejemplo, tienen que estar más iluminadas, y éstas menos para hacer resaltar lo que quieres resaltar, no se te olvide esa vaina. Y tampoco te olvides de que la clave del claroscuro es la aplicación de sombras y luces para resaltar alguna imagen, para dar forma y volumen. Esta técnica fue inventada en el Renacimiento y perfeccionada por Caravaggio. ...¡Vaya, qué bien! Aprendes rápido, pero no te creas que ya eres un pintor, te falta mucho, mucho por estudiar. ...Escucha siempre las advertencias, las correcciones que te hagan y hasta los regañones, recuerda que es por tu bien. El que escucha con atención aprende mucho, sólo los sabiondos y los burros no lo hacen... El pintor tiene, al principio, que copiar mucho, hay que imitar mucho a los buenos pintores... El pintor nunca termina de formarse, por eso siempre tiene que estar viendo y estudiando obras de buenos y grandes pintores, no te olvides de eso... ¡Muchacho, esa naturaleza muerta te quedó muy bien, machetísima! Vas volando. Si supieras cuánto me costó a mí alcanzar lo que tú estás haciendo ya.

Más tarde vendrían nuevos maestros y maestras que fueron fundamentales en su formación.

Como la maestra Constanza de Sauvage, discípula del pintor francés Eugenio Deveria. En su taller, ella le enseñaba a trabajar mejor el color, a sacarle mejor provecho expresivo, compositivo. Y también el dibujo, aunque él lo hacía medianamente aceptable en aquel tiempo, ella le ayudó a mejorarlo. ...Arturo cuida la luz, aprovéchala mejor, así expresarás mejor lo que quieres hacer... De igual modo, le da algunos conocimientos técnicos que ella conocía muy bien. ...Te lo advertí, te dije que cuidarás la luz, y sino lo haces, el dibujo se muere. ...Maestra Constanza, vea, mire como me quedó. ...Ujú... regular, tenemos que repasar algunas técnicas. ¿Cuáles?... Ella le miró sorprendida por el ímpetu que le dio a la pregunta. ...Cálmate, vamos a ir poco a poco con la acuarela, las témperas, los acrílicos, el pastel, y, especialmente, el óleo. ...Sí, maestra, el óleo me gusta mucho. ...Está bien, pero no sólo el óleo, tú tienes que conocer y dominar todas las técnicas para que puedas contar con herramientas para tus cuadros... Él la miró con admiración y mucho respeto. Era sin duda una maestra, una maestra de verdad. ...¿Y el fresco, maestra? ...Eso es otra cosa, las obras hechas al fresco son muy exigentes, muy delicadas. ...Papá me habló de la Capilla Sixtina, me dijo que era un fresco de Miguel Ángel que se llamaba El Juicio Final. ...Esas son palabras mayores, muchacho. ¡Calma, poco a poco! ...Pero está bien que pienses en grande.

Poquito a poquito, un día a la vez... Poco a poco, y también con cierta rapidez fueron saliendo de sus lienzos sus primeras creaciones. Presentaban errores, detalles, imperfecciones que sus maestros fueron señalándole. Cómo olvidar decía él, años más tarde, mi "Cupido Dormido", a "La rosa", a "Brayan Triana" y "En tus brazos", a "Judit y Holofernes" y a "Un rayo de luz".

Los días y los años fueron pasando entre auroras y crepúsculos que le embelesaban en los atardeceres cálidos de la ciudad. Valencia se le hizo pequeña para continuar su formación. Así lo consideraba también su padre, a pesar de la resistencia a separarse de su hijo. ... Arturo, aunque me duela su partida en mi yo interior, debería salir de aquí, ir a una mejor escuela... Y para sorpresa de su padre, y especialmente para él, la oportunidad de partir llegó. El momento de marcharse lejos en la búsqueda de mejores maestros, de mejores escuelas había llegado. Un nuevo mecenas le ayuda a encontrar una beca de estudios con el presidente de la República.

∞

El tiempo ha volado, las hojas del calendario siguen marchitándose sin cesar. Cuatro años han pasado, mi espíritu interior no cesa en el ir y venir de un tiempo que ha sido a un tiempo que todavía no ha llegado, en este ahora fugaz. A veces me ensimismo para conocerme mejor, para dar cuenta de quién soy. Mi obra recibe de mí una crítica implacable. Yo mismo me asusto y recibo las palabras de mi maestro, al que no puedo ver, pero siento su voz en mi interior. Me serenán sus palabras, y puedo seguir mi obra plástica un tanto desenfrenada por el tiempo de mis maestros, y el apuro de cumplir las obras prometidas. De mis cuadros, se dicen muchas cosas, las escucho con atención sin darles mucha importancia. "...En Vuelvan Caras, logra captar la resonancia, la sonoridad, el ruido que se produce en el desplazamiento de los cuerpos y de los caballos en pleno combate. La voz de mando del líder triunfador se deja escuchar: vuelvan carajos...". Los críticos hacen lo suyo, y me clasifican, dicen que pertenezco al llamado academicismo unos, otros dicen que al romanticismo, y unos pocos al realismo. Que sigan adelante en sus clasificaciones, yo, mientras tanto, sigo mi obra, que no es solamente, como se ha dicho "pintura de historia", sólo porque he pintado algunos personajes y escenas históricas. Medias verdades y exageraciones todas. Mi afán como artista, es poder dar rienda suelta a mi espíritu, a lo que sale de mí, desde lo profundo como la humareda de un volcán... Yo, como pintor, soy mi espíritu, soy el producto de mi tiempo, de ese cuadro que se articula desde mi ahora, en mezcla armoniosa a veces, turbulenta otras tantas, de mi ahora pasado, de mi ahora todavía no, de mi porvenir.

Es parte de mí y de mi presente, el estar enamorado. No debo esperar más, le pediré a ella que se case conmigo lo más pronto. Nuevamente el tiempo de los otros me apremia. Debo volver a París, he regresado a Caracas por muy corto tiempo. Al llegar iré donde mi maestro Laurens. Es un gran maestro no hay duda, un poco regañón, pero buen maestro. Estricto y exigente con las técnicas académicas, creo que eso es bueno para mí, en verdad hay que dominarlas bien, eso ayuda mucho a la hora de pintar bien, de expresar lo que uno quiere, eso que viene de dentro, de mi interioridad, de mi espíritu. En mi taller nadie me espera, mi querido compañero

*Cristóbal se marchó para siempre. Murió hace poco dejándome abatido después de su partida. Buen pintor, se fue demasiado pronto, cuando apenas comenzaba a mostrar una gran obra. Tengo miedo de que eso también me pase a mí. Es muy triste, me siento triste. Recuerdo mi cuadro *El niño enfermo* que envié a un salón de artistas en Francia, transcurrían los días de marzo de mil ochocientos ochentaisiete. Al terminarlo sentí una sensación rara en mi espíritu, como si proyectara mi futuro en él, un futuro tronchado bruscamente por la enfermedad. Traté de borrar de inmediato aquella imagen indeseada, y seguí pintando otras obras que denominaría *Leda y el Cisne* y *Una visita electoral*, eran obras que había estado trabajando al mismo tiempo que *L'Enfant Malade* (su nombre en francés). Esta especie de premonición la dejé a un lado, y me persigné varias veces. Por cierto, con este cuadro recibí una medalla de oro como premio. Se dijo que era el mayor honor dado por esa academia a un artista extranjero. Este premio me alegró mucho, sin embargo, lo tomé con mucha modestia, con humildad diría más bien. Lo tomé como un impulso para seguir con mayor disciplina, con más aplicación, mi trabajo que seguía sin descanso.*

∞

*Dos años rápidos, con mucha prisa, transcurrieron en mi estudio de París. Dos años que se cumplieron con la realización de dos óleos de gran formato. Este formato es delicado, hay que esmerarse en los cuidados. Subía y bajaba la escalera de mi estudio para mirar las obras. Aquí, *La joven madre*, allá, en la pared de al lado, *Carlota Corday* camino al cadalso, un cuadro con base histórica, biográfica diría con más precisión. *Carlota, la joven revolucionaria* sentenciada a morir en la guillotina en 1793, por dar muerte a puñaladas a Juan Pablo Marat en la bañera, por allá, a finales del siglo dieciocho. El pintor, que podría ser yo mismo, está dentro del cuadro pintando la salida de *Carlota* de la celda camino a su ejecución mortal. Me fue muy difícil alcanzar lo que venía buscando desde hacía cierto tiempo, mostrar que hay algo que acaba de suceder y que provoca justo en ese momento la pintura, y no al contrario, como se acostumbra. Este es un cuadro que siempre he querido, no sólo por el premio que obtuve en la gran exposición universal de París, sino porque al contemplarlo siento un arrebató que me llena todo por un tiempo, y me entrego a mis tareas con mucha alegría.*

∞

Recuerdo aquél día de frío de invierno parisino en el que me sentí muy mal. Era raro cuando me enfermaba, y más raras aquellas molestias en todo mi cuerpo, hasta el punto que sentí que debía visitar el médico, cosa que nunca hacía. Es una neumonía, me dijo. ...Debes guardar reposo por unos días y hacerte el tratamiento... A la semana comencé a sentirme un poco mejor, y creí que la fulana neumonía era agua

pasada, pero nada, un mes después continuaba con aquellos padecimientos que llegué a odiar, seguía teniendo sudores nocturnos, había perdido el apetito y me sentía extremadamente cansado todo el tiempo. Llegué a creerme un verdadero enclenque, un anciano joven, me decía, para jugar con mi propia ironía, y terminé riéndome de mí mismo. Pero, la vaina iba para peor y aquello me llenaba de preocupación, de angustia. Los contratos de obras no podía detenerlos, pero mi cuerpo no me acompañaba, se negaba tercamente a hacerlo. Acudí a un hospital que le habían recomendado a mí esposa, y esta vez dieron en la diana de mi enfermedad. Tienes tuberculosis, me dijo el médico sin mirarme, al terminar los exámenes que me había practicado. Me puse lívido, un ligero mareo me invadió. No sabía qué esperar y un montón de dudas y miedos me invadieron como en tropel. El médico hablaba, pero no lo oía. Apenas alcancé a oírle:... le recomiendo que regrese a su país, su clima tropical puede ayudarle a sanar. En el viaje no dejé de toser, las fiebres apenas me dejaban unas horas, para regresar con más fuerza. Finalmente, después de unos días, llegamos a La Guaira, estaba de regreso a casa una vez más.

∞

El héroe aparece reclinado sobre el camastro de su celda, la mirada profunda se pierde en un ahora pasado que recuerda hazañas militares, amores muchos, sus viajes, y sus proyectos truncados. Su mirada de visionario es incierta, de un ahora no todavía que se frustrará, porque nunca llegará a ser. El cuadro Miranda en la Carraca lo terminé hace poco tiempo. Me gusta, seguramente dará de qué hablar a mis críticos, yo, quizás, no estaré para escuchar lo que dirán, algo dirán de bueno, espero. ¿Qué irán a escribir de mis cuadros? Me pregunto, y me respondo con sarcasmo: ¡Qué sé yo!... Dirán, quizás, que no soy tan academicista, que incluso puede verse cierta influencia del impresionismo en mis obras finales, en éstos que ahora a duras penas puedo terminar por esta maldita peste blanca, como la llaman, que no me deja ni un momento, y que sé que me ha ido acabando a paso lento pero firme. Dirán... ¡Qué sé yo lo que dirán! Que fui formando mi propio estilo, mi propio lenguaje pictórico..., pero que al final no pude consolidarlo, porque me morí antes de tiempo. Que digan lo que quieran, son libres de hacerlo.

Recuerdo aquellos días de mi infancia en Valencia, mi padre le comentó de mi vocación a un amigo suyo, también pintor. “El muchachito tiene madera de pintor”, le dijo delante de mí. “Le gusta mucho dibujar. Ahorita lo tengo practicando retratos al lápiz, retratos al esfumino, y así lo llevaré poco a poco...” ¡Quién me iba decir que, con el tiempo, llegaría a ser el retratista de moda de la gente rica...! Mi viejo fue mi primer maestro, cómo olvidarlo.

Creo, sí, creo en Jesús de Nazaret..., y admiro mucho aquél que se hizo hombre, y, como dice la biblia: “habitó entre nosotros”. No he llegado a pintarlo sólo por los contratos que me ha dado la iglesia católica. Eso ha influido un poco, no lo niego,

pero el cómo lo hice es creación mía, de eso no debe haber dudas. Ahora mismo estoy pintando La multiplicación de los panes, es una obra al óleo sobre tela en gran formato que espero terminar muy pronto, es una pieza en la que predominarán los colores pasteles, y de mucha luz, luz tropical, claro está.

∞

Vivo un ahora presente angustioso, las horas, los días los cuento y los recuento porque sé que se me agotan apresuradamente. Mis logros como pintor han corrido parejos con la peste blanca, llegándose a confabular en mi contra. Sueño..., es mentira ya no sueño como antes en lo que haré en el futuro, un tapial gris oscuro me separa de él. Antes soñaba con hacer piezas más libres, más mías, hoy apenas respondo a los encargos de mis clientes. Todo se confabula también para impedir que desarrolle un trabajo más personal. Esta conspiración está ahí en mi ahora presente, para impedir que culmine algunas de mis obras que sé que llegarán a ser muy importantes en mi carrera, pero sé que no podré lograr hacerlo, sé que no podré llevar a la tela cantidad de bocetos que he desarrollado, cuando he tenido tiempo libre de compromisos.

El panteón de los héroes y La Multiplicación de los panes han significado para mí un enorme esfuerzo físico e intelectual. Me han dejado exhausto. El trabajo ha sido muy intenso, he aprovechado el insomnio de mi enfermedad para permanecer laborando hasta pasada la media noche, incluso hasta el amanecer, cuando, a esa hora, ya mis fuerzas me han abandonado completamente.

Mis pulmones se niegan a seguir respirando. Mi esposa Lastenia me obliga a ingerir algún alimento, prefiero las bebidas de frutas, como la piña y la lechosa. Cada vez estoy más cadavérico. Mis pupilas lucen hundidas y negras. Y la tos inclemente no me abandona, empecinada en acabar de una vez por todas con mis pulmones. Sudo en exceso y las fiebres siguen intermitentes. Hace unos días que he comenzado con los esputos de sangre al toser. Ya no me causan ningún miedo, sé bien lo que eso puede significar, el tiempo se me agota más rápidamente, y eso es lo que lamento.

En noviembre del año pasado me visitó en mi taller monseñor Uzcátegui, me trajo el encargo de pintar La última cena. Le agradecí el gesto y la confianza depositada una vez más en mi talento, y de inmediato me puse a estudiar para la obra. Me propuse hacerla igual y distinta a la vez a L'última cena de Da Vinci, han transcurrido cuatrocientos años de aquella creación, es un reto hacer algo igual y distinto a la vez, en mi estilo, a mi manera y desde Caracas. Sólo pido a Jesús de Nazaret que me de la fuerza que ya comienza a abandonarme para poder hacerlo. Hace poco regresé de Los Teques, me mudé unos meses para allá buscando mejoría para mis males, su clima fresco y su aire limpio me ayudaron un poco, pero no hubo mayor mejoría, por lo que decidí regresar a casa, a mi taller.

En mi ahora presente hurgo en el desván de anticuario en juego imaginario con mi cuadro El desván del anticuario que hice hace ya unos años. Es una forma de dar fuerza a mi espíritu que por momentos me abandona. Y en ese desván está mi terruño natal, mis padres, están mis maestros, está París y Caracas, claro está. A veces me pongo a conversar con Cristóbal, con Rojitas como le decía, y nuestros sueños artísticos. Pero el desván me empuja desde mi presente a un porvenir que inútilmente trato de imaginar, sin poder hacerlo, se diluye rápidamente como lo hace el agua con mis pinceles.

Muy de mañana subo lentamente la escalera de mi estudio, he ido dibujando poco a poco los personajes, Jesús y los apóstoles. Debo aprovechar mis pocas fuerzas, el pincel no lo suelto. Sólo mi esposa logra que interrumpa el trabajo porque, según ella, debo comer algo aunque no tenga apetito. Luego, regreso a la obra, a pintar y a toser en un ritmo casi simultáneo. Sólo guardo unos minutos sin pintar para contemplar con detenimiento las figuras que he pintado. Miro a Jesús con mucho cuidado, creo que estoy logrando lo que busco.

Jesús aparece de pie y mira rápidamente a todo el conjunto de sus discípulos, la mesa en herradura permite la intimidad de la cena entre hermanos. A continuación les dice: "Yo tenía gran deseo de comer esta pascua con ustedes antes de padecer porque será la última vez...". La obra va bien, me gusta lo que he hecho hasta ahora.

El 16 de junio cumplí treinta y cinco años. Hoy, 28 de julio, hace apenas un mes y unos días, a duras penas me he podido incorporar en la cama. La fiebre no cesa, respiro con mucha dificultad, la tos con esputos de sangre ha vuelto, la flema me ahoga por momentos, los pulmones suenan como fuelle y el dolor cunde todo mi cuerpo. A mi mente viene la idea de cómo me vería si me hiciera hoy un autorretrato. Cadavérico, como lo que soy, un muerto en vida. Me sonrió o trato de hacerlo, y el acceso de tos me ahoga una vez más. El reloj de pared da la hora en punto, la diez de la mañana, sus campanadas van desapareciendo, y ya no puedo oírlas más... La brisa fresca cubrió La última cena, inconclusa para siempre.

A continuación presentaremos las notas de un estilo en el arte de la enseñanza teniendo como médium filosófico y pedagógico el relato de ficción ya leído.

- ❖ El arte de la enseñanza para ser arte, en función del estilo de enseñanza que pretendemos construir, es tiempo distendido. Tiempo distendido en la dinámica Ahora no, Ahora, Ahora todavía no. Ese ahora no, o pasado, ya no es, sí, pero es memoria, el ahora todavía no es, sí, porque es futuro. Y si el Ahora continuamente no dejara de ser, o se transformara en pasado, no habría presente, sino puramente eternidad, es decir, no habría tiempo. Por

eso la realidad del tiempo está en la distensión del espíritu que conserva en sí el pasado y tiende hacia el porvenir. Por tanto, un estilo de enseñanza debe tener, entre sus fundamentos, la conciencia de la distensión del espíritu y la continuidad de la vida espiritual que, desde un ahora, mantiene en sí el ahora no y tiende hacia el ahora no todavía, claves para la formación de la persona y de su identidad con base en la relación Yo - Tú.

- ❖ El tiempo distendido atraviesa la formación de Arturo como artista en el relato *La última cena*.
- ❖ El arte de la enseñanza, al ser practicado como un estilo, busca mediar para producir un tiempo interior en el estudiante, y, a la vez, pueda desde allí narrar-se y formarse.
- ❖ Un maestro o maestra, en los términos desde los que estamos mirando, necesita para practicar este arte de enseñanza: memoria, voluntad y bondad (cualidades relacionadas con su formación espiritual).
- ❖ Son claves del estilo del arte de la enseñanza que estamos bosquejando, en relación implicativa con la exterioridad: la palabra, la perplejidad, el ser de esperanza y el futurizarse.
- ❖ En la interioridad espiritual prima el tiempo distendido, porque el ahora ya ha dejado de ser pero conservamos su memoria, el ahora todavía no, no ha llegado, pero cabe la esperanza de él, y el ahora, presente, deja de ser a cada instante pero conservamos la atención a las cosas actuales. En el relato *La última cena*, Arturo, en la parte final de su vida, se encuentra entre el ahora ya no y el ahora, el ahora todavía no, o futuro, ya ha dejado, de cierta manera, de existir para él en cuanto esperanza, y no en cuanto a la trascendencia de su obra artística.
- ❖ El juego maestro exterior y maestro interior es un punto de referencia clave en la formación de Arturo, como artista en el relato de marras.
- ❖ La relación de la disciplina con la voluntad es clave en Arturo y su obra arte, continúa su trabajo de creación hasta los últimos momentos de su vida.
- ❖ La práctica de la *admonitio*, por parte de sus maestros y maestras exteriores, como herramienta de las enseñanzas recibidas por Arturo, fue muy importante para su formación como artista.
- ❖ La predicación, en el estilo de arte de la enseñanza que bosquejamos aquí, requiere energía y pasión porque "...no se está hablando de un discurrir sin implicación de ninguna especie con un asunto, que se asume como meramente externo, y ante el cual se permanece neutral. La predicación supone una acción y un compromiso con lo que se habla"³⁸⁹.

³⁸⁹ Valera Villegas, Gregorio. Experimentar la enseñanza. El ensayo pedagógico. *Ensayo y Error, Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Año, XXIV, N° 48, Caracas, 2015, pp.155- 191, p.160.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, Giorgio. *La comunidad que viene*. Valencia, Pre-Textos. 2006.
- AGUSTÍN de Hipona. *Obras de San Agustín. Vol. X. De Magistro*. Madrid: edición bilingüe de la Biblioteca de Autores, Cristianos (BAC), 1982.
- _____. *De la verdadera religión* En *Obras completas*, o. c., tomo IV, Madrid, BAC, 1948.
- _____. *Obras Tomo XVII. La ciudad de Dios*. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid. MCMLVIII.
- ARISTÓTELES, *Metafísica*. (Versión de Patricio de Azcárate), Madrid, 1875.
- BENJAMIN, Walter. *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*. Barcelona, Península, 1988.
- DILTHEY, Wilhelm. *El mundo histórico*. México, FCE, 1978.
- ELIADE, Mircea. *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*. México, FCE, 2009.
- FICHTE, Johann Gottlieb. *El destino del hombre*. Salamanca, Sígueme, 2011.
- GADAMER, Hans-Geor. *Verdad y método I*. Salamanca, Sígueme, 1996.
- GARCÍA Juncena, José Antonio A. *La cultura cristiana y San Agustín*. Madrid, Cincel Kapelus, 1992.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenología del espíritu*. México, FCE, 1986.
- KARCZMARCZYK, Pedro. *Gadamer: aplicación y comprensión*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2007.
- KEES Waaijman. *Espiritualidad. Formas, fundamentos y métodos*. Salamanca, Sígueme,
- LARROSA, Jorge. *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación de la experiencia de sí*. En Jorge Larrosa (ed.) *Escuela, poder y subjetivación* Madrid, Ediciones La piqueta, 1995.
- LORENZO, Luis María. *La noción de "espíritu" en la filosofía de Wilhelm Dilthey*. *Contrastes Revista Internacional de Filosofía*, vol. XXII-Nº1, 2017.
- NIETZSCHE, Friedrich. *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza, 2000.
- ORTEGA y Gasset, José. *El hombre y la gente*, Madrid, Espasa- Calpe, 1972.
- RICOEUR, Paul. *La metáfora viva*. Madrid, Trotta, 2001.
- SAN AGUSTÍN de Hipona. *De beata vida*, IV, 28,32. En: AGUSTÍN DE HIPONA, *Obras de San Agustín I, Introducción general, De ordine, De beata vita*, BAC, Madrid, 1979.
- _____. *Obras Tomo V Tratado sobre la santísima trinidad*. Madrid, 1956.
- _____. *Confesiones*. Buenos Aires, Bonum, 2000.
- _____. *De Magistro*. En: Agustín de Hipona. *Obras Filosóficas Tomo III*.

Contra los académicos, Del libre albedrío, De la cuantidad del alma, Del maestro, Del alma y su origen, De la naturaleza del bien: contra los maniqueos. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid. 1946.

SCHELLING, Friedrich W. J. *Cartas filosóficas sobre el criticismo y el dogmatismo.* Madrid, Abada Editores, 2009;

_____. *Del yo como principio de la filosofía.* Madrid, Trotta, 2004.

SOTO Posadas, Gonzalo. El *De Magistro* de San Agustín: una posible lectura desde la relación filosofía y educación. *Folios.* N° 22, Bogotá, 2005, 11-19.

TATARKIEWICZ, Wladyslaw. Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética. Madrid, Tecnos, 2008.

UÑA Juárez, Agustín. San Agustín: interioridad, reflexividad y certeza. *Revista Española de Filosofía Medieval*, 8, 2001.

VALERA-Villegas, Gregorio. Experimentar la enseñanza. El ensayo pedagógico. *Ensayo y Error, Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Año, XXIV, N° 48, Caracas, 2015, pp.155- 191.

ZAMBRANO, María. *La confesión: género literario.* Madrid. Siruela, 2004.

