



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO.

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

Fundamentos teóricos de la relación profesor-alumno en una sala de clases: Una mirada epistemológica desde un nuevo neologismo denominado Simual.

ALUMNO: CLAUDIO ANTONIO VEGA PALMA

PROFESOR TUTOR: CLAUDIO GUTIERREZ QUINTINO.

SANTIAGO

2012



“Nadie por ser joven vacile en filosofar ni por hallarse viejo de filosofar se fatigue. Pues nadie está demasiado adelantado ni retardado para lo que concierne a la salud de su alma. El que dice que aún no le llegó la hora de filosofar o que ya le ha pasado es como quien dice que no se le presenta o que ya no hay tiempo para la felicidad. De modo que deben filosofar tanto el joven como el viejo: el uno para que, envejeciendo, se rejuvenezca en bienes por el recuerdo agradecido de los pasados, el otro para ser a un tiempo joven y maduro por su serenidad ante el futuro. Así pues, hay que meditar lo que produce la felicidad, ya que cuando está presente lo tenemos todo y, cuando falta, todo lo hacemos por poseerla.”

Epicuro: *Carta a Meneceo*

Agradecimientos.

A todos aquellos que me conocen y están ahí siendo humanos, más humanos.

ÍNDICE

1. Resumen	4
2. Problema de Investigación	6
3. Justificación	6
4. Preguntas de Investigación	7
5. Objetivo general y Objetivos específicos	7
6. Introducción.	8
PRIMERA PARTE. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.	
CAPÍTULO I: DESDE LA RAZÓN HISTÓRICA.	
7. Descripción del fundamento epistemológico del <i>Principio de Simualidad</i>	11
7.1. Interpretación dialéctica.	13
8. Definición del concepto Simual.	15
9. Formulación del fundamento teórico de la relación profesor-alumno, desde el Principio de Simualidad.	20
10. La comunicación como un acuerdo	29
11. Lenguaje y comprensión. Diálogo.	31
12. El lenguaje como dominio racional.	32
13. La posibilidad de comunicación con el otro. Comprender el lenguaje del otro.	33
CAPÍTULO II: COMPRENDER LOS DOMINIOS DE LA EXISTENCIA HUMANA.	
14. ¿Qué entendemos por <i>Simualogía</i> ?	35
15. Mente, cuerpo y emociones como dimensiones vitales del ser humano.	36
16. Siendo Corporal.	37
17. Siendo Emocional.	41
18. Siendo Racional.	43
18.1. Diálogo, Conversación y Simuólogo.	44
18.1.1. Sobre la rutina y transgresión en el lenguaje.	44
18.1.2. Sobre la delimitación del concepto de transgresión lingüística.	45
18.1.3. Sobre el lenguaje informativo.	45
18.1.4. Sobre el diálogo.	46
18.1.5. Sobre la polémica.	47
18.1.6. Sobre mitos y logos.	48
18.1.7. Sobre la narración.	49
18.1.8. Sobre la conversación.	50
18.1.9. Sobre el simuólogo.	50
SEGUNDA PARTE. HUMANIZANDO EL AULA.	
CAPÍTULO I: ¿QUÉ ES SIENDO HUMANO?	
19. La pregunta por el ente del Siendo del Ahí.	52
20. La realidad humana “mezclada” de no siendo y siendo.	55
21. La entrega del ‘señorío’ en el <i>elit-esse</i> .	59
CAPÍTULO II: PENSAR Y EDUCAR DEL SIENDO, SU AHÍ EN EL ELIT-ESSE	
22. La enacción del profesor siendo y el alumno siendo en el <i>elit-esse</i> .	
22.1 ¿Qué es enacción siendo en el <i>elit-esse</i> ?	62
22.2 ¿Qué es pensar siendo?	64
22.3 ¿Qué es educar siendo	65
22.4 ¿Qué es aprender haciendo?	66
22.5 ¿Cuál es la función siendo así del profesor siendo?	67
22.6 Excurso: ¿Qué es la realidad siendo?	67
23. ¿Qué es la cognición siendo en el <i>elit-esse</i> ?	68
24. Siendo la comunicación empática en el aula siendo	69
25. Siendo las emociones en la educación.	77
26. Clima Simual de Aula.	78
27. Epílogo.	85
27.1. Sobre el humanar ¿Ser humano, o, Siendo humano? ¿Ser, humano, o, Siendo, humano?	87
27.2. Sobre la angustia del Siendo Ahí: ¿Por qué tengo que morir?	91
Bibliografía.	95

1. RESUMEN.

¿Qué es la realidad? ¿Qué es la realidad escolar? En este trabajo monográfico, se trataron de contestar tales preguntas durante el desarrollo interpretativo de algunos autores de tal modo de cumplir con la labor primordial que nos propusimos al inicio la cual no era otra que alcanzar el objetivo general de esta investigación, a saber: *“comprender epistemológicamente, desde el principio de simualidad, los fundamentos teóricos de la relación profesor-alumno en una sala de clases.”* A un principio están sujetas todas las cosas y es por ello que al enunciarse un nuevo principio aquí, esas cosas devienen en otras cosas que conllevan a redefinirlas según las realidades sujetas a análisis en el contexto de tales cosas. Así, se da a conocer *la cosa* desde un nuevo neologismo llamado *simual*, la interpretación de la realidad del hombre y la realidad escolar realidades que se connotan esencialmente desde el ser humano como siendo humano en donde el hombre está siendo ahí para la muerte. Se recorre este estudio epistemológicamente entonces, desarrollando el principio de simualidad como lo que decrece y crece en un devenir de interacciones, definiéndose asimismo el concepto de simual como *todo aquello que se encuentra en un proceso continuo de decrecimiento y crecimiento a la vez para llegar ser su ser*. De esta manera formulamos el fundamento teórico de la relación profesor-alumno desde la simualidad redefiniendo el concepto de aula como aula-siendo o, lo que es lo mismo para nuestro estudio, *elit-esse*. A su vez, estas relaciones devienen en un nuevo concepto denominado *simuólogo* como el emerger de significaciones del humano en lo corporal, emocional y mental que acontece en el aula. Del mismo modo, se desarrolla el concepto de *simualogía* como todo siendo de los entes integrándolo a las dimensiones racional, corporal y emocional del ser humano en el educar como un convivir conviviendo. Finalmente, se plantea la hipótesis del *Clima Simual de Aula* en un todo de significaciones desde el estar-siendo-ahí del humano enseñando y aprendiendo en un espacio reducido. Todo lo anterior, deriva finalmente en el concepto de *Simualfísica* que trata sobre el poder-ser propio ontológico trans-óntico con lo cual podemos conocer la manifestación del Ser como Siendo en una propuesta interpretativa de la muerte. El hombre que muere

enseña al hombre que muere, siendo así la consecuencia primordial de este trabajo. En este estudio, un profesor con doce años de experiencia en el aula reflexiona en profundidad sobre el sentido del educar y el enseñar para la vida que para él, es también muerte.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

¿Qué podemos razonar del profesor y del alumno, en una sala de clases?

En una sala de clases se juntan y desjuntan alumnos y profesores, tantas veces en tantos momentos, por disposición de terceros, conviviendo en relaciones, en conexiones, en tratos, en correspondencias y en comunicaciones. ¿Qué se genera en estas relaciones que junto a otros derivan en inter-relaciones, inter-conexiones, inter-tratos, inter-correspondencias o inter-comunicaciones? ¿Cómo se generan? Ya sea porque estas relaciones se producen en un espacio reducido o ya sea porque aparece un estado de hostilidad latente dentro de este espacio, ellas mismas se encuentran en la tensión. ¿Cómo se resuelve esto? Deviene aquí y ahora la ocurrencia que desde el no siendo y siendo no siendo, el planteamiento primordial del siendo como tensión siendo del cual más adelante se argumentará, llaneará, así lo esperamos, el camino para responder éstas y otras preguntas.

3. JUSTIFICACIÓN.

La excesiva y escrupulosa severidad pide justificación, para dar razones convincentes de lo que aquí se expondrá en detalle sin escuchar y corresponder a lo que se manifiesta. La exigencia de tal exposición y su satisfacción, pasan fácilmente por ser algo que versa sobre lo esencial y lo existencial. Ahora bien, cuando semejante modo de proceder pretende ser algo más que el principio de un nuevo conocimiento, cuando trata de hacerse valer como el conocimiento real, se le debe incluir, de hecho, entre las invenciones a que se recurre para eludir la cosa misma y para combinar la apariencia de la seriedad y del esfuerzo con la renuncia efectiva a ellos. Así, el autor de este trabajo se justifica personalmente motivado por la reflexión sobre la muerte errante que, como dádiva del ser ahí, da vida. Tanto o así, ello permite conocer una mirada interpretativa de la realidad, que incidentalmente aparece desde el pasar por un sitio estrecho, *excolāre*.

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿Cuáles son, desde el *principio de simualidad*, los fundamentos teóricos de la relación profesor-alumno, en una sala de clases?

5. OBJETIVOS.

5.1. OBJETIVO GENERAL.

Comprender epistemológicamente, desde el *principio de simualidad*, los fundamentos teóricos de la relación profesor-alumno en una sala de clases.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

5.2.1. Describir el fundamento epistemológico del *Principio de Simualidad*.

5.2.2. Definir el concepto *Simual*.

5.2.3. Formular el fundamento teórico de la relación profesor-alumno, desde el *Principio de Simualidad*.

5.2.4. Definir el concepto de *Simualogía*.

5.2.5. Integrar la Simualogía a las dimensiones racional, corporal y emocional del Ser humano.

5.2.6. Definir el concepto de *Simualfísica*.

6. INTRODUCCIÓN.

¿Es posible buscar un conocimiento fundado que dé cuenta de una “verdad” que conlleve a una aproximación teórica para la Pedagogía; más aún, a una comprensión de los fundamentos epistemológicos subyacentes en la relación profesor-alumno, dentro de una sala de clases? Una experiencia que carezca de un principio que la ilumine “tiene poco valor y puede confundir más que aclarar. Ahí percibimos la torpe soberbia de los hombres que se dedican a la educación sin filosofar previamente” (Herbart, F., 1802).

El objetivo fundamental de esta tesis es comprender epistemológicamente, desde el *principio de simualidad*, los fundamentos teóricos de la relación profesor-alumno en una sala de clases. Si hablamos en esta tesis de “simualidad” es porque aquí necesitamos exponer, desde nuevos conceptos, la relación profesor-alumno; una nueva mirada razonada de cómo debe comprenderse esta relación porque se piensa que esa comprensión debe basarse en la conciencia de una formación más humana que acontece precisamente entre humanos poniéndose énfasis en las dimensiones corporales, emocionales y mentales del ser humano y su quehacer en el enseñar y el aprender, conviviendo. De este modo, nuestra hipótesis da cuenta de un Clima Simual de Aula para hacer referencia a estas dimensiones humanas en el aula entre profesor y alumnos. Para ello, se define el concepto “simual” describiendo primeramente su fundamento epistemológico como principio, que hemos denominado principio de simualidad; luego se hace también necesario definir el concepto de simualogía derivado del concepto simual e integrarlo a las dimensiones humanas mencionadas precedentemente. Ello, a su vez, nos conduce a redefinir lógicamente también el concepto de aula que aquí la denominamos *elit-esse*. Finalmente, y a partir de todo lo anterior, se reflexiona sobre el hombre que educa al hombre y en el que ambos están siendo para la muerte, introduciéndose el concepto de *Simualfísica* tratando de comprender el ser de los entes como un siendo de los entes en el ¿para qué educar? Consecuentemente, trataremos en este apartado de introducirnos en el conocimiento bien fundado que nos da la filosofía y a partir de ello, intentar contestar la pregunta primaria a través de decir la realidad desde la perspectiva

interpretativa con un lenguaje como uso y un nuevo concepto que pretende ser de uso en potencia y con validez universal.

Parece que, en un producto intelectual filosófico-pedagógico, no sólo resulta que está de más, sino que es, en la facultad de discurrir la naturaleza misma de la cosa, inadecuado y contraproducente el poner inmediatamente antes, a manera de introducción y siguiendo el modo habitual de proceder establecido, una explicación acerca de la finalidad que el autor se propone en ella y acerca de sus motivos y de las relaciones que entiende que su estudio guarda con otros anteriores o coetáneos en relación al mismo tópico. Por existir la filosofía, en el elemento de lo universal, que lleva dentro de sí lo particular, suscita la apariencia que en el fin o en los resultados últimos se expresa la cosa misma.

En las páginas siguientes, hablaremos desde una nueva noción del ser como un siendo apoyados en un concepto que se denomina *simual*. Esta palabra se creó hace unos años atrás, a propósito de la práctica pedagógica, en un liceo técnico-profesional de la especialidad de Administración, y su interrelación con la teoría. La enseñanza de este subsector de aprendizaje, está orientada al conocimiento de empresa que alumnos de terceros y cuartos medios deben adquirir para su perfil de egreso. Este neologismo se crea entonces por dos razones: La **Primera razón** es en contraposición a la palabra Dual, referida ésta a la enseñanza media técnico-profesional que acontece tanto en el colegio como en la empresa, en donde los alumnos acuden unos días a la sala de clases y otros días a una empresa real; con la reflexión simple de que los alumnos “acuden a la empresa a estudiar”, existe también la enseñanza media técnico-profesional en donde los alumnos “no acuden a la empresa a estudiar” sino que el proceso de aprendizaje sucede en el mismo colegio; por tanto, se reflexionó a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué sucede si la empresa “acude al colegio a enseñar”? La **Segunda razón** por la cual se crea el neologismo denominado simual, es simplemente por fonética.

De este modo y para poder comprender epistemológicamente el quehacer didáctico que se expone más adelante, se crea entonces la palabra simual. Desde allí, las palabras dual y simual se ponen en tensión en sus significados, desde un modelo didáctico-filosófico de

teoría y práctica pedagógica y de práctica y teoría pedagógica. Así, se busca un conocimiento pedagógico bien fundado, que deriva en un ser como un siendo.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

CAPÍTULO I

DESDE LA RAZÓN HISTÓRICA

7. Descripción del fundamento epistemológico del *Principio de Simualidad*.

¿Por qué hay algo ahí siendo menos, algo ahí siendo más, y no más bien nada siendo?

¿Por qué se dice que el que tiene “vida”, vive “muriendo”, devenir?

¿Por qué, arrojados en el mundo, tenemos que “morir”?

¿Por qué se atribuye ciertamente “razonable” “morir” deviniendo?

¿Por qué se dice del Ser un Siendo para llegar a ser su Ser?

Desde el asombro, surgieron estas preguntas en despliegue y distinción de momentos; con el movimiento de la indicación, se ha recibido desde el *Verstehen* (comprensión) en un estar aquí y ahora reflexionando sobre el problema de la trascendencia del Ser, como un ser para llegar a ser su ser desde la ontología fundamental como analítica de la existencia del Siendo. ¿Qué dice “siendo”? Simplemente, ésta es la pregunta fundamental que reúne a toda pregunta. Desde el modo de ser del Siendo, existencia y como esencia, se ha de vislumbrar la interpretación de ser. Esta esencia y calidad del Siendo que lo constituyen como es y lo diferencia de los demás siendo Simual es de tal verosimilitud, que en ésta se hace acreditable la interna posibilidad de la comprensión de ser un siendo que esencialmente pertenece a *Simual*. Por eso, no se trata de un estudio de la realidad

humana ni de la moral u obligaciones del hombre, sino de este ente en su siendo en general. De este modo, de una analítica preparatoria. *Lo Simual* designa lo que está ahí siendo más, siendo menos, un Siendo, como principio co-originario con el Dasein que es un “estar ahí” que a su vez “designa al ente al cual su propio modo de ser no le es indiferente en un sentido determinado” (*El problema de la Trascendencia y el problema de Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1928:4*). Comprender y afirmar en esta tesis que ‘Lo simual designa lo que está ahí siendo más, siendo menos, un Siendo, como principio co-originario con el Dasein’ intuimos que no es una afirmación aventurada por cuanto lo simual deriva en lo que hemos llamado en este análisis, finalmente, Simualfísica, lo cual se expone al final de este estudio, quedando fundadamente establecido el principio co-originario entre el Dasein y Simual. Entre el ser del hombre y el siendo del hombre; por tanto, no siendo un juego lingüístico. Esta aportación epistemológica, Simual como un modo de ser del Dasein de Heidegger, es importante en este análisis, entre otras cosas, por lo tanto no la única, por sus implicancias pedagógicas fundamentadas en el principio co-originario. De este modo, el autor de este trabajo interpreta la realidad, y dentro de ella la realidad escolar. Así, como “lo Dasein” en su neutralidad, esencial, la peculiar neutralidad de la causa “lo Simual” es esencial, porque al igual que “lo Dasein”, “la interpretación de este ente se ha de llevar a cabo antes de toda concreción fáctica. Esta neutralidad significa también que el *Dasein* no es ninguno de ambos sexos. Pero esta asexualidad no es la indiferencia de la vacía nulidad, la débil negatividad de una nada óptica indiferente. El *Dasein* en su neutralidad no es un indiferente nadie y quienquiera, sino la originaria positividad y poderosidad de la esencia” (Ibíd., 4). Por ello, “lo Dasein” siendo “le es in-equivalente Dasein” constituye “lo Simual” siendo “le es in-equivalente Simual”. Así, “la neutralidad no es la nulidad de una abstracción, sino precisamente la poderosidad del *origen*, que lleva en sí la interna posibilidad de cada concreta humanidad fáctica.” (Ibíd., 4). Este Simual neutral, no es nunca el existente; existe Simual cada vez sólo en su concreción fáctica. Pero Simual neutral es, con certeza, el principio que trae su origen de la interna posibilidad que abunda en cada estar siendo y que posibilita internamente el acto de existir.

Acudiendo a la “cosa” en sí, que deviene Simual, y que más adelante definiremos, entraremos a la “cosa” misma desde un *estado de simualidad*. Se expone entonces que, para comprender epistemológicamente las significaciones de los fundamentos de una aproximación teórica para la Pedagogía, se ha creído pertinente comenzar por la filosofía antigua, originariamente asentada en las ideas pre-socráticas. La exégesis, la encontramos a partir de las enseñanzas de Heráclito (Éfeso, h. 540 a. C – h. 470 a. C.) que, según Diógenes Laercio, quedaron recogidas en una obra titulada *De la naturaleza*, y lo que ha llegado hasta nosotros de su doctrina se encuentra en forma fragmentaria y sus fuentes son citas, referencias y comentarios de otros autores posteriores, según relato desarrollado por Rodolfo Mondolfo. A continuación, podemos apreciar alguno de estos fragmentos que nos sirven para elucidar el nuevo concepto, que, como se dijo, se desarrollará más adelante. De este modo, Heráclito como expresión de juicio, nos propone en su escrito:

“No es posible descender dos veces al mismo río, tocar dos veces una sustancia mortal en el mismo estado, sino que por el ímpetu y la velocidad de los cambios (se) dispersa y nuevamente se reúne, y viene y desaparece” (frag. 91)

“A quien desciende a los mismos ríos, le alcanzan continuamente nuevas y nuevas aguas.” (frag. 12)

“Descendemos y no descendemos a un mismo río; nosotros mismos somos y no somos.” (frag. 49)

(Heráclito, *fragmentos, De la naturaleza, en Mondolfo, R., 1959, p. 24*)

7.1 Interpretación dialéctica.

Heno(s) aquí en nuestro método de razonamiento para alcanzar a entender el principio de simualidad: A la experiencia sensible de “descender dos veces al mismo río”, “le

alcanzan continuamente nuevas y nuevas aguas” por tanto “descendemos y no descendemos a un mismo río”, se interpreta aquí como un sujeto –un estar ahí siendo menos, un estar ahí siendo más- cognoscente que, utilizando su autoconciencia puede reflexionar sobre aquello que está ahí en el mundo cambiando y que a voluntad o no del sujeto, puede seguir cambiando y con ello cambiando él mismo. Ello sucede porque los contrarios están cambiando. El objeto –un estar ahí siendo menos, un estar ahí siendo más- está ahí siendo; el sujeto está también ahí siendo; objeto y sujeto juntos en relación también están ahí siendo. En esta relación, uno estando ahí siendo, necesariamente decrece en su estar ahí siendo pues otro interviene en su estar ahí siendo por el otro que está ahí siendo, el cual crece en su estar ahí siendo pues a su estar ahí siendo, le adiciona este otro estar ahí siendo que sucede en la relación. Si no existiese relación consciente del sujeto en su estar ahí siendo con otro cualquiera que está también ahí siendo, tanto o así existiría un estado en proceso continuo de cambios por existir el tiempo y el espacio donde coexiste el sujeto siendo y el objeto siendo, que va desde el decrecer al crecer. A esto se le llama aquí, *Principio de Simualidad*. Y este es el origen fundamental sobre el cual se procederá discurriendo en la relación profesor-alumno en una sala de clases. A partir de este principio, podemos empezar a comprender, a su vez, el concepto simual cuya definición precisa se indica en el numeral precedente. Los sujetos – alumno y profesor- están ahí en el aula siendo; los objetos –las relaciones entre estos sujetos- están ahí en el aula siendo. Siendo como un movimiento de Ser.

Por otro lado, “Puedo así, confiar en que este ensayo de reivindicar la ciencia para el concepto y de exponerla en este su elemento peculiar sabrá abrirse paso, apoyado en la verdad interna de la cosa misma” (Hegel, G., 1966, *Fenomenología del Espíritu*, p. 47). Es lo que aquí se tratará de hacer en una aproximación teórica, para la Pedagogía. Por ello, el concepto Simual se plantea desde la filosofía como un conocimiento conceptual en cuanto es esencia, donde su elemento y su contenido no es abstracto o irreal, sino más bien lo ‘real’, lo que se coloca a sí mismo y vive en sí, el ser allí en su concepto y el estar ahí siendo ya sea más ya sea menos según su dialéctica y que para este estudio tendrá su síntesis en el concepto simual, porque por una parte, y, como señala Hegel sobre el

conocimiento conceptual: “La filosofía, por el contrario, no considera la determinación *no esencial*, sino en cuanto es esencial; su elemento y su contenido no son lo abstracto o irreal, sino lo *real*, lo que se pone a sí mismo y vive en sí, el ser allí en su concepto” (Ibíd., p. 32). De este modo, este ser allí en su concepto *-simual, lo simual-*, se propondrá como una derivación en lo real escolar elucidando su externalidad desde la Pedagogía como un proceso que engendra y recorre sus momentos y este movimiento en su conjunto – *principio de simualidad-* constituye lo positivo y su verdad como manifestación; pues como el mismo Hegel escribió: “La manifestación es el nacer y el perecer, que por sí mismo no nace ni perece, sino que es en sí y constituye la realidad y el movimiento de la vida de la verdad” (Ibíd., 32). La realidad escolar en un decrecer y crecer, devenir. Si aquí hablamos de un proceso que engendra y recorre sus momentos y que se manifiesta, es porque el concepto simual lo aplicamos en este estudio para comprender las relaciones que emergen entre profesor y alumnos en una sala de clases, no acudiendo en su análisis a las relaciones de poder entre uno y otro. Hablar de las relaciones de poder en esta tesis, no nos interesa. Nuestra dialéctica, se basa en la tradición hegeliana que la expone como un proceso de transformación en el que dos opuestos, tesis y antítesis se resuelven en una forma superior o síntesis. Consecuentemente con ello, nuestra tesis es de que en la sala de clases hay decrecimiento en las relaciones humanas afectando las dimensiones corporales, emocionales y cognitivas entre los sujetos, lo cual hace que estos sujetos, a su vez, obtengan crecimiento, la antítesis, en sus relaciones así planteadas y que devienen en una síntesis que hemos denominado ‘simual’.

8. Definición del concepto *Simual*.

El Ser es, siendo. El Ser es, no-siendo. El no-ser, es siendo. El Ser está ahí siendo, dándose; en este juego de ser y no-ser. El Siendo, es. El no-siendo, es. El no siendo, es la mostración disminuida del siendo. El no-siendo, no deja de ser Siendo. El Ser, un estar ahí siendo, infinitud viviente. Hegel, ha escrito: “La certeza inmediata no se posesiona de lo verdadero pues su verdad es lo universal; pero quiere captar el *esto*. La percepción, por el

contrario, capta como universal lo que para ella es lo que es. Y siendo la universalidad, su principio en general lo son también los momentos que de un modo inmediato se distinguen en ella: el yo es un universal y lo es el objeto. Aquel principio *nace* para nosotros, por lo que nuestro modo de acoger la percepción no es ya un acoger que se manifiesta, como el de la certeza sensible, sino necesario. En el nacimiento del principio han devenido al mismo tiempo ambos momentos, que no hacen más que *desdoblarse* en su manifestación, uno de estos momentos es el movimiento de la indicación, el otro el mismo movimiento, pero como algo simple; aquél es la percepción, éste el objeto. El objeto es, conforme a la esencia, lo mismo que es el movimiento; éste es el despliegue y la distinción de los momentos, aquél la reunión de ellos” (*Fenomenología del Espíritu*, 1966:71). ¿Cómo es ese yo universal? ¿Cómo es ese objeto universal? ¿Nace realmente ese principio, la universalidad, “para nosotros”? El Ser en su naturaleza, para ser su ser, está ahí un siendo menos a la vez está ahí un siendo más; por tanto, es todo inquietud intrínseca. Aunque determinado por el tiempo en su existencial, está ahí en su estar ahí menos y en su estar ahí más, siendo determinado por el espacio-tiempo en un estado de simualidad, como esencial. Es natural en el Ser estar ahí siendo menos estar ahí siendo más relación pura. El Ser es devenir porque deviene y tiene capacidad de acción y así está ahí todo lo que está ahí. ¿Es naturalmente recta la línea recta? En las leyes negativas naturales, encontramos el silogismo entre el decrecer (lo negativo) que en sí se desdobra en su manifestación de estar ahí siendo menos y es crecer (lo afirmativo) de estar ahí siendo más y que dialécticamente se deduce lo que se ha definido como *Simual*. “Es decir, el universo no es una serie de entidades exteriores unas a otras (espacio, tiempo, materia, movimiento), ni contiene un agregado o una colección de cosas (de átomos), se trata de un *gran continuo* cuya plenitud no consiste en estar lleno de algo (de otra cosa), sino en ser, él mismo deformable. O para decirlo en términos filosóficos, un continuo que produce en él mismo sus diferencias, en que las diferencias no están agregadas, como contingencias de un contenido que podría no ser”. (*Sobre Hegel*, Pérez, C, 2010:131). Y ese continuo, es denominado aquí simual porque simual se define como **“Todo aquello que se encuentra en un estado de proceso en continuo decrecimiento y crecimiento a la vez,**

para llegar a ser su ser.” Para tratar de explicar esta definición, podemos hacer la analogía de comparar la gestación de un bebé en el vientre de su madre. Producida la fecundación del óvulo, el cigoto va decreciendo como tal hasta transformarse en un ser humano. Por un lado, decrece como huevo pero por otro lado crece, para llegar a ser su ser: un ser humano. Así, *Simual* se connota como todo aquello que desaparece y aparece lo que llega a ser su aparecer. Todo este proceso de decrecimiento y crecimiento es *simual* y ocurre porque ocurre la muerte en un siendo cuántico. A priori, todo es simual. Todo está ahí. Todo es decrecimiento y crecimiento, desde la explosión del átomo primigenio *Big- Bang*. Así, los entes se encuentran en constante transformación. Hoy el humano vive su edad simual que se contrapone a la edad que llamamos “real, cronológica y biológica”. De acuerdo a ello, “vive” porque tiene que “morir”; de hecho mientras “vive” en esto que llamamos “mundo”, va “muriendo”. Su edad simual decrece cuánticamente, y así vive en su crecer tanto o así cuántico. ¿Por qué el humano tiene que “morir”? La pregunta impone el concepto de muerte. Lógicamente en un estado de simualidad no existe la cesación o término de la vida ni tampoco la separación del cuerpo y del alma, si fueren, sino la transformación de la muerte (lo negativo) en la vida (lo afirmativo), como un siendo muerto y un siendo vivo, relacionalidad pura, pura relacionalidad, transformación, devenir. Todo siendo en lo cognoscible, simual. De un estar ahí siendo menos, a otro estar ahí siendo más; ambos, siendo. Si se es Siendo, no hay relativismo sino *siendismo*, lo cual es *successus* en el *Principio de Simualidad*. Aquí se afirma, si ya no se es perceptible, se es, lógicamente, siendo.

Por tanto, no existe el sujeto y el objeto en quietud sino que en la inquietud y ambos, en cuanto devenir, son lo mismo. Ambos son devenires que, se desdoblarían en relación, en interacción cuántica; en infinitud viviente, Ser Universo en sus fluctuaciones probabilísticas, devenir. Por el principio de simualidad –en que todo está ahí siendo menos, todo está ahí siendo más-, podemos comprender lo siguiente: “Es por esta violación temporal del *principio de conservación de la energía* que las partículas emitidas y absorbidas por estas fluctuaciones cuánticas son llamadas virtuales” (Ibíd., 139). Hay relación de incertidumbre entre energía y tiempo porque la razón por la cual la energía de

un fotón “fluctúa” es porque lo hace en un estado continuo de simualidad, ello le permite repelerse tan oportunamente con otro electrón; el continuo espacio temporal es dinámico porque es exteriorizado por el principio de simualidad. La singularidad desnuda yuxtapuesta en la simualidad. Por tanto, el supuesto de la quietud *intrínseca* del Ser no es. El Ser es pura inquietud e inquietud pura; una totalidad animada. Por ello, devenir *siendo*, en un estado continuo de simualidad donde, por ejemplo, se produce movimiento en trazos ultramicroscópicos dotados de vibración. “Y no es tanto la introducción de la extensión en lo elemental lo más notable, es decir, el que las entidades mínimas no sean ya puntos sino trazos, sino su vibración: el que lo elemental sea pensado como teniendo ya, por sí mismo, un estado de movimiento. Las vibraciones intrínsecas de estas cuerdas son, en términos filosóficos, otro indicio de que nos hemos apartado de la intuición fundamental según la cual los componentes mínimos, las partes fundamentales, de todo lo que es, en concreto las partículas y el marco espacio-temporal en que habitan, son antes quietos, a los que el movimiento y la acción simplemente no pueden llegar (como en la concepción clásica entre espacio y tiempo), o solo pueden llegar desde fuera (como en la concepción clásica de partícula).” (Ibíd., 143). Por ello, naturalmente la línea recta no es recta y se da el Ser, en lo que respecta a la cuestión Ser y se da el Tiempo en lo que respecta a la cuestión Tiempo externalizados en el macrocosmos; y se da el Ser y el Tiempo en lo que respecta a la cuestión Siendo en la idea de fluctuación cuántica del espacio-tiempo mismo. Así, la cosa no es cosa por el estado de simualidad de la cosa; la cosa es todo devenir, todo cambio, totalidad viviente, todo siendo, porque “Pensar el cambio mismo como sustantivo, como sujeto, no como predicado o cualidad. Lo que me parece fundante y lleno de posibilidades para el pensamiento **es la idea del Ser como “un siendo”, de ese “siendo” como sujeto, y del sujeto como negatividad.**” (Ibíd., 152). Por ello, no hay partes de las partes, sino relaciones activas en su decrecer y crecer en estado de simualidad.

“Así ahora la humanidad tiene que pasar por la experiencia, un tanto mágica, de la exterioridad pura y abstracta de la *naturaleza*, hacia su progresiva humanización, hacia el reconocimiento de que lo que hay en ella no es sino el propio espíritu humano

representado. ¿Y qué es, desde este punto de vista fenomenológico, lo que la Física Moderna señala?.....dos grandes cuestiones: la inquietud intrínseca del ser, y la realidad ontológica de las relaciones. Y esas dos, son justamente, connotaciones esenciales de la lógica hegeliana, que se expresan de manera directa en su filosofía de la naturaleza.” (Ibíd., 147) Podemos saber hoy que la naturaleza es simual porque sus tensiones intrínsecas van desde un decrecer a un crecer y así se nos aparece, como tal cambio, devenir. Por eso “la naturaleza en Hegel es una totalidad animada como *juego de fuerzas*, es decir, como múltiple articulación de tensiones intrínsecas en que cada ente se constituye como resultado de las relaciones que mantiene con su entorno. Es, según su propia expresión, una totalidad viviente.” (Ibíd., 149) Por ello, se declara aquí que después de negar el verbo, es el verbo en plenitud devenir, en cuanto a que las tensiones plenas de negatividad del Ser se superan al mismo tiempo respecto del mismo estado de Ser del que provienen donde el Ser es puesto más allá de sí mismo en un acto directo de producción de Ser. Así, la naturaleza se constituye y los entes son siendo, porque “La naturaleza es un todo en que la relacionalidad general es ontológicamente anterior al hecho de que haya entes particulares” (Ibíd., 149) y los entes son relaciones de cambio, cambio simual, subsumidos a la relacionalidad general. Entonces, la realidad material es exteriorizada desde el siendo en el principio de simualidad y así la podemos conocer sin un más allá incognoscible. De este modo, la propia naturaleza se connota desde la simualidad abarcando el hacer y el deshacer del espíritu humano. Algo así como “La historicidad del saber sobre la naturaleza corresponde de manera profunda a la historicidad de la propia naturaleza.” (Ibíd., 150).

Hemos recurrido en este apartado a Hegel primeramente, porque resulta esencial para pensar al sujeto de forma fundada, sin recurrir al fin cartesiano o a la falta de contenido de la fragmentación “postmoderna”; y porque Hegel, resulta esencial si se quiere reflexionar lo que por su naturaleza es apto para ser predicado de muchos.

9. Formulación del fundamento teórico de la relación profesor-alumno, desde el Principio de Simualidad.

Hegel, nos señala que “el espíritu de una época es algo real. No es una mera metáfora, ni es la clase de realidad teológica que el uso común de esta palabra pareciera indicar. Es la unidad viviente de un pueblo que se expresa en su cultura, en sus actos, en su vida cotidiana, en sus contradicciones y dinamismos. Se trata de la unidad coherente pero no homogénea de una forma de habitar el mundo, una unidad que se representa a sí misma, y se reconoce, en sus ideas, sus instrucciones, tradiciones y rituales. El mundo social no es un mero agregado de iniciativas individuales ni una mera colección de actos, obras e ideas. Hay una cierta unidad, y ella es formada por y formadora de quienes la habitan. Considerados así, el arte, las normas, los hábitos de la vida cotidiana, las formas de la familia o la guerra, son expresivas de ese espíritu. Y sus formas son correlativas, tienen un origen común, sin necesidad de mantener relaciones causales o de dependencia directa entre ellas..... Hay un operar del pensar que las subtiende y que, arraigado en *las formas de vida*, hace posible lo pensable y lo no pensable en cada uno de sus ámbitos.” (Pérez, C., *Sobre Hegel*, 2010: 145-146). Y esa forma de habitar el mundo, sucede intrínsecamente desde la naturaleza de la simualidad, como formas de vida que desde el análisis epistemológico del *Verstehen* (comprensión) hace el hombre de la realidad aportando su aclaración de la naturaleza de la sociedad humana y de sus relaciones sociales.

El filósofo Peter Winch (*Ciencia Social y Filosofía*, 1972:10) señaló: “Todo estudio de la sociedad digno de mérito debe poseer carácter filosófico, y cada filosofía que valga la pena, ocuparse de la índole de la sociedad humana” y la pedagogía, naturalmente, no puede escapar a ello. Este autor, nos interpela sobre la realidad al mencionar en su libro: “Preguntar si la realidad es inteligible implica preguntar qué relación existe entre pensamiento y realidad. Considerar la naturaleza del pensamiento nos lleva también a considerar la naturaleza del lenguaje. Por lo tanto, la pregunta acerca de la inteligibilidad de la realidad está inseparablemente ligada a esta otra: cómo se conecta el lenguaje con la

realidad, qué significa decir algo.” (Ibíd., 18). Esto resulta de vital importancia toda vez que se trata aquí de elucidar la externalidad pedagógica a partir de un nuevo concepto que se ha definido como *simual*, mediante el cual se pretende interpretar la realidad a través del pensar. Pero para manifestar abiertamente lo anterior, es menester señalar algunas cosas previamente. Para ello, se continúa citando a Winch: “...mucho de los principales temas teóricos...pertenecen más a la filosofía que a la ciencia y, por lo tanto, deben solucionarse mediante un análisis conceptual a priori y no a través de la investigación empírica. A guisa de ejemplo, el problema de lo que constituye la conducta social exige una elucidación del concepto de conducta social. Al abordar temas de este tipo, debería quedar fuera de cuestión aquello de “esperar para ver” lo que la investigación empírica pueda mostrarnos; aquí se trata de escudriñar las implicaciones de los conceptos que usamos”. (Ibíd., 23) Según Winch “¿Qué implica que una palabra tenga un significado?, lleva a la pregunta: ¿Qué implica que alguien siga una regla?..... ¿Cómo ha de darse un sentido a la palabra mismo?” (Ibíd., 32) Además para el segundo Wittgenstein, el lenguaje construye la realidad y Winch del lenguaje quiere trasladar al otro a la sociedad; cómo funciona en las ciencias sociales y utiliza un argumento comprensivo porque no es el sujeto frente a otro porque el otro ni siquiera es otro; así se elimina esa separación, constituyéndose en una unidad donde no hay leyes pues las lógicas para mí no son las mismas lógicas para otros; no que se instale una fórmula sino comprender esa fórmula. Por lo tanto, la regularidad funciona desde el otro –su lenguaje- y entendemos al otro si entendemos sus reglas, no observando sino participando. Se va a entender al otro desde un modelo donde no hay separación entre objeto, sujeto y el otro (ni siquiera existe el otro) pues como se dijo constituyen una unidad. Entender el contexto es entender las reglas de los otros y como se comportan desde allí; referida a conocer cómo conceptualizan el mundo. Para el segundo Wittgenstein, el concepto del mundo es la forma de vida; es decir, el sentido del mundo está dado en cómo viven los humanos. Winch nos señala que los pueblos primitivos como los zandes, por ejemplo, sí tienen contacto con la realidad pero que es **su** realidad, o sea, su forma de vida, aunque para nosotros la magia sea algo diferente; y agrega que no se vive sin regla. Si no entiendo su

forma de vida, no voy a entender al otro; ¿Qué entienden los zandes u otros pueblos por mundo? Si se analizan sin introducir la “cabeza en ellos” se comprende que tienen su realidad, su propia forma de ver el mundo que es tan legítima como la de otro. La filosofía se hace la pregunta ¿Qué es la realidad? Para Winch la filosofía debe preguntarse ¿Qué es la naturaleza? ¿Qué es la sociedad? La sociología opera empíricamente en una realidad conceptual, a partir de lo que se da en la sociedad. Cuando la ciencia no puede explicar ni comprender la realidad, la filosofía debe intentar responder la pregunta de qué es la realidad; para Popper, cada vez que la ciencia entra en crisis, acude a la filosofía; cuando fracasa el paradigma, se debe instalar otro.

Para situarnos en la cuestión pedagógica, proseguimos analizando a Winch, quién, citando a Wittgenstein, nos declara de éste: “Lo que ha de aceptarse, lo que está dado, es –podría decirse- la existencia de formas de vida” (Ibíd., 42). Este autor, nos interpela señalando “De modo que la pregunta: ¿Qué implica que una palabra tenga un significado?, lleva a la pregunta: ¿Qué implica que alguien siga una regla?” (Ibíd., 32). Porque en términos de una regla determinada la palabra “simual” adquiere un sentido definido, pues como cita Winch a Wittgenstein: “El uso de la palabra “regla” y el uso de la palabra “mismo” están entrelazadas (como lo están el uso de “proposición” y el de “verdadero”), 37, I, pág. 225. De modo que ahora el problema es el siguiente: ¿Cómo ha de darse un sentido a la palabra “mismo”?; o: ¿En qué circunstancia tiene sentido decir que alguien está siguiendo una regla en lo que hace?” (Ibíd., 32). Por tanto, la palabra “simual” estaría entrelazada con la palabra “regla” y habría que elucidar en qué circunstancia ha de darse un sentido a la palabra “simual”. ¿Cuál sería la regla para el uso de la palabra “simual”? Dependerá de su contexto pues: “Dicho de manera más específica, sólo en una situación en la que tiene sentido “suponer” que alguien más puede, en principio, descubrir la regla que estoy siguiendo, es posible decir inteligiblemente que estoy, de algún modo, siguiendo una regla.” (Ibíd., 34) Y el mismo autor citando nuevamente a Wittgenstein, expone: “Tendré la impresión de que la regla produce todas sus consecuencias por adelantado solo si las deduzco como algo natural. Así como es algo natural para mí llamar “azul” a este color”, 37, I, pág. 238. Debe entenderse que estas

observaciones no se limitan al caso de las fórmulas matemáticas, sino que se aplican a todos los casos en los que se sigue una regla.” (Ibíd., 34). Es posible entonces, hablar de la universalidad de un concepto en tanto se sigue una regla. Pues “Es sumamente importante advertir aquí que el hecho de continuar de un modo y no de otro, considerándolo algo natural, no tiene por qué ser una peculiaridad de la persona cuya conducta pretende constituir un caso de observancia de reglas. Su conducta pertenece a esa categoría solo si existe la posibilidad de que algún otro comprenda lo que está haciendo colocándose a sí mismo hipotéticamente en la situación de cumplirlas.” (Ibíd., 34). Porque además, el conocimiento de seguir una regla es lógicamente inseparable del conocimiento de cometer un error y esto porque lo central del concepto de regla es que nos capacita para evaluar lo que se está haciendo. También de la observación que de Wittgenstein hace Winch, se infiere que la filosofía de la Pedagogía pensada por y para el hombre, tiene la tarea de elucidar la naturaleza peculiar de esa forma de vida llamada Pedagogía, por y para el hombre. Y en dicho contexto aparece el concepto “simual” para ser aplicado en las formas de vida de los estudiantes y del profesor en el aula, pues este término, simual, es sugerido por el autor de este trabajo para ser aplicado holísticamente; en este trabajo lo aplica primordialmente a la pedagogía pero también a la poesía y a la filosofía. En otros estudios, lo aplicará del mismo modo y así lo ha justificado al inicio de esta presentación. Es menester obviamente y por de pronto, comprender aquí que la pedagogía como ciencia que se preocupa de la educación y de la enseñanza, tiene ‘forma de vida’ dada por el hombre; o sea, existe porque existe el hombre. El hombre es el que declara y comprende esta ciencia. Dentro de ella, acontece el arte de enseñar. Así, el profesor enseña dando señas, decreciendo en su forma de vida, en sus reglas, creciendo a su vez en la forma de vida del estudiante entregándole las señas, quien las toma a su vez en un decrecer en sus creencias previas para crecer en las señas del profesor, internalizando para sí un nuevo saber. En lo que “estando participando” en el aula los docentes con sus alumnos, se comprende que los educadores no pueden confundirse con el estudiante como una unidad sociológica y estar en sus reglas porque esas reglas no les dice cómo ven el mundo aunque algo muestran de su mundo a través de sus reglas; se

comprenden sólo simultáneamente porque decrece la participación de las propias reglas de los docentes para crecer en la participación de las reglas de los estudiantes pero medianamente porque unos “viven muriendo” en sus reglas; si lo hiciesen completamente y no medianamente, no tendrían “vida”. Más, en esa medianidad, en ese espacio, se debe procurar el aprendizaje. Los maestros deben conectarse con “la realidad” escolar, utilizando una multiplicidad de lenguajes, porque la realidad no es la realidad estando en el otro como partícipe de sus reglas ni como observador si la realidad es simual. Si mido, explico; si participo, comprendo. Wittgenstein; Winch u otros, da lo mismo. Pero ello será válido en la construcción social de la realidad que se cuenta el ser humano en tanto humano. Pero no es “LA REALIDAD” sino mero conocer universal; la ciencia trata de decir la realidad lenguajeando porque ni siquiera tiene un conocer integrativo, dicho desde el conocimiento del *siendismo*.

De esta forma, enunciamos un profesor en el aula siendo profesor y un alumno en el aula siendo alumno. Sus relaciones, son siendo en la sala de clases. ¿Cómo ha de revelarse este movimiento? En una relación de relaciones, devenir, en que la teoría siendo y práctica siendo del profesor como característica esencial de la acción humana, “implica siempre una teoría que da los principios esenciales para una práctica que traduce estos principios abstractos en un accionar concreto.” (*Repensar la Educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*, Bohm, W., Schiefelbein, E., 2008:259). Y, el alumno siendo siempre una persona en potencia, en diálogo continuo en un proceso educativo, cuyo diálogo no se debe reducir, “habiendo de incluir, por el contrario, en principio, todos los lenguajes en los cuales es posible la comunicación humana; y no debe comprender únicamente formas altamente desarrolladas, sino incluir también ya sus formas preliminares. Diálogo es tanto el discurso deontológico sobre un problema ético como la primera sonrisa o el primer grito de un lactante; es la ley bien fundamentada, lo mismo que es un saludo amistoso; es el dogma teológico tanto como es un fugaz gesto; es una hora de clase tanto como es un ocasional estímulo a pensar; es tanto la literatura como es la moda; es la representación ejemplar de valores al igual que es una amonestación ocasional, etc.” (Ibíd., 242). Diálogo que en su manifestación humana, el profesor debe asumirse tal profesor, decreciendo así

mismo en su poder participando así con el alumno quien a su vez se dispone, de esta manera, a crecer en la comprensión del aprender, aprehendiendo poder. Para ello, quien se asume como tal profesor siendo, deviene con menos poder; se resta en su facultad o potencia todo lo posible a través de la participación en las formas de vida del alumno siendo, y la sala de clases “así se mueve” como poiesis simualidad.

¿Por qué se dice del profesor siendo que deviene con menos poder? El profesor siendo desde la autoconciencia deviene con más conocimiento que el alumno siendo, y, en tal sentido, la sala de clases no puede devenir horizontal y lógicamente así no debe ser este un lugar de dominio del tipo “yo mando, tú obedeces” en que el estudio de la teoría de la administración asume como de liderazgo autoritario. En contraposición, la sala de clases es un siendo simual en tanto aparece como un lugar de comunicación y diálogo que debe arrojar conocimiento que va adquiriendo el alumno siendo, aprehendiendo de esta manera dicho conocimiento; es decir, concibiendo las especies de las cosas sin hacer juicio de ellas o sin afirmar o negar; así, el alumno siendo prende conocimiento para sí, pues no es el profesor siendo el llamado a prender su propio conocimiento en la sala de clases sino que más bien debe llegar a ser su ser como un *desasido*. El *Desasimiento*, proviene de la tradición mística alemana en donde los místicos consideran que para reunirse con Dios el hombre ha de abandonar lo propio suyo; este sentido religioso cristiano se fue perdiendo y desasimiento llega a ser conformidad, sosiego, paciencia. “Desasido es, entonces, simplemente quien está por encima de las circunstancias” (*Filosofía a destiempo*, Cordua, C., 1999:35). De este modo, “el desasimiento, para Heidegger, es un modo a la vez meditativo y práctico de habitar el mundo, y la experiencia de la verdad en un mundo así habitado” (Ibíd., 35). Así, el desasimiento llega a ser siendo el nombre de una aptitud abierta y libre hacia el ser como siendo, “de una orientación en el mundo que deja de ser a los entes lo que son, y no se prende de ellos para asegurárselos.” (Ibíd., 35). De la misma manera el profesor siendo, es acogedor primero con su habla porque le habla y presente lo primordial del pensar de su quehacer en la sala de clases como desasimiento. Este desasimiento, es un decrecer en su conocimiento porque “Desasimiento es también la acogida serena, desaprensiva, de lo que libremente se muestra” (Ibíd., 35). Mientras, y

tanto o así, el alumno siendo desasido en una espera, sosiego y acogimiento, crece en su conocimiento. En un estado la sala de clases en interacciones profesor-alumno, devenir siendo, como desasimiento del profesor siendo ante un alumno siendo desasido, el pensar aquí se concibe dicotómicamente como acciones entre sujetos siendo y en un escuchar y corresponder a lo que se manifiesta en contextos de aula en una espontaneidad del pensamiento; mas, nada trascendental, nada teológico ni nada moral sino un pensar siendo en un estado de principio de simualidad emergente en la co-relación manifestada en la sala de clases.

Ahora bien, el profesor siendo como desasido, se dispone hacia el otro en un conversar siendo con el alumno siendo desasido, quien, en este tanto o así escuchar internaliza algo nuevo para sí y por sí hermenéutico donde el lenguaje se descubre en el elemento de la “conversación” como totalidad viviente de la conducta en el mundo de la escuela, que es a la vez su ser un vivir en diálogo. Igualmente, “El lenguaje posee una fuerza protectora y ocultadora, de forma que lo acontecido en él queda sustraído a la reflexión y permanece en cierto modo resguardado en el inconsciente” (*Verdad y Método II*, Gadamer, H-G, 1986:194), como momento integrado con modos de palabras que se halla en la sala de clases, pues “Habitamos en la palabra. Esta sale como fiadora de aquello de que habla.” (Ibíd., 194). De esta manera, el profesor siendo como desasido con su lenguaje ejerce una influencia sobre su pensamiento y el pensamiento del alumno siendo desasido por causa o razón de que “Pensamos con palabras. Pensar significa pensarse algo. Y pensarse algo significa decirse algo.” (Ibíd., 195-196). Así subyace este profesor siendo como desasido en su existencial en el aula, desde un profesor siendo como desasido en su esencial diálogo interno y reflexivo con sí mismo, “que es a la vez el diálogo anticipado con otros y la entrada de otros en diálogo con nosotros, la que abre y ordena el mundo en todos los ámbitos de experiencia.” (Ibíd., 196) sin límite pues este diálogo esencial es interminable. Sin embargo, la circunstancia de estar ahí del modo profesor siendo como desasido en un pasar por un sitio estrecho, *excolare-simualidad*, e interactuar con alumnos siendo desasidos, *excolares-simual*, no es resultado exclusivo del aprendizaje del habla ni en el *exercitium* lingüístico, pues “Hay una experiencia pre-lingüística del mundo, como sostiene

Habermas remitiendo a las investigaciones de Piaget. Se da el lenguaje de los gestos, muecas y ademanes que nos unen, se da la risa y el llanto.....Pero todas estas formas de autorrepresentación humanas deben integrarse constantemente en ese diálogo interno del alma consigo misma.” (Ibíd., 200), en un sujeto siendo profesor como desasido quien, como se dijo, habla con su habla, y así, habla sin recitar con el alumno siendo desasido en una poiesis simualidad pues el profesor está ahí un siendo menos un siendo más sin saber lo que viene y se concede la ventaja de la ocurrencia afrontando la contingencia de poner algo y atenerse a sus significaciones. Esto es hablar y así sucede el lenguaje para seguir hablando y conversando y “la libertad de decirse y dejarse decir” (Ibíd., 201) y porque “El lenguaje sólo existe en la conversación.” (Ibíd., 203). Entonces, el profesor siendo como desasido se encuentra en diálogo con el alumno siendo desasido manifestando él la primicia de la apertura hacia el alumno por ser persona en acto, con lo cual el alumno siendo desasido también se revelará en apertura aunque como persona en potencia y así habrá un fluir del habla a través del lenguaje “para que los hilos de la conversación puedan ir y venir de uno a otro.” (Ibíd., 204). Es la razón la que nos invita al diálogo, al acuerdo desde la persona siendo en acto hacia la persona siendo en potencia; desde el profesor siendo como desasido hacia el alumno siendo desasido. “Por eso la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de tope del posible acuerdo al que la razón nos invita.” (Ibíd., 206). Pero, ¿Qué es una conversación? Desde el lugar estrecho, excolare-simualidad, se manifiesta la razón como “espíritu en tanto que eleva a verdad la certeza de ser toda realidad y es consciente de sí misma como de su mundo y del mundo como de sí misma.” (*Fenomenología del Espíritu*, Hegel, G., 1966:259)

Pero no se habla aquí de *razón observadora*, sino del devenir de la razón que se encuentra desde el *principio de simualidad* como momentos en un ser en sí mismo como objeto y desde el ser para otro como concepto simual. Así estos dos momentos devienen. Es de este modo, en que la nula negatividad del diálogo en estado de simualidad desaparece y así se nos aparece la conversación simual. “La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de

habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo.....La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma.” (*Verdad y Método II*, Gadamer, H-G, 1986:206-207). Pero en sí mismo lo que se trata aquí de elucidar es la cuestión que tiene que ver con la conversación pedagógica, entre un profesor siendo como desasido y un alumno siendo desasido. En un estado de simualidad, ambos siendo sufren una transformación que surge desde el profesor siendo como desasido desde el decrecer en la incapacidad para el diálogo, a un crecer en la conversación dialogal con el alumno siendo desasido, convirtiéndose así la conversación entre ambos en una forma originaria de experiencia de diálogo. Es el profesor siendo como desasido carismático del diálogo que busca instruir al alumno siendo desasido, a través de la conversación. Así el que tiene que enseñar siendo, habla, una vez que ha hablado con su habla, al enseñante siendo una vez que ha escuchado a éste, pues como persona en acto es el auténtico transmisor de conocimiento dialogal rompiendo con la estructura monologal de la ciencia y de la teoría moderna, y así el aprendiente siendo persona en potencia aprende algo nuevo encontrando en el profesor siendo como desasido, algo que no había encontrado aún en su experiencia de mundo. La incapacidad de diálogo se instala primero en el profesor siendo desasido por ser persona en acto y porque el alumno siendo desasido como persona en potencia, le es difícil pasar de la actitud receptiva como oyente a la iniciativa del preguntar y el oponerse, teniendo éxito en esta tarea. Por tanto, quien enseña siendo debe restringirse a escuchar “para ser capaz de conversar hay que saber escuchar. El encuentro con el otro se produce sobre la base de saber autolimitarse.....El no oír y el oír mal se producen por un motivo que reside en uno mismo. Sólo no oye, o en su caso oye mal, aquel que permanentemente se escucha a sí mismo, aquel cuyo oído está, por así decir, tan lleno del aliento que constantemente se infunde a sí mismo, al seguir sus impulsos e intereses, que no es capaz de oír al otro. Este es, en mayor o menor grado, y lo subrayo, el rasgo esencial de todos nosotros. El hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo es, a mi juicio, la verdadera humanidad del hombre.” (Ibíd., 208-209). Es probable, sin embargo, que el

lenguaje común llegue degradado a la sala de clases por distintas razones y circunstancias sociales objetivas y que produzcan que ese hablar-a-alguien siendo y contestar-a-alguien siendo, distorsione la conversación por el uso de un lenguaje atrofiado. En este caso, es la persona siendo en acto, la que primeramente debe buscar el entendimiento con la persona siendo en potencia, en una aproximación del lenguaje en común, y “cuando parece faltar el lenguaje, puede haber entendimiento mediante la paciencia, el tacto, la simpatía y tolerancia y mediante la confianza incondicional en la razón que todos compartimos.” (Ibíd., 210).

10. La comunicación como un acuerdo.

Gadamer también da cuenta de que “El objetivo de todo entendimiento y de toda comprensión es el acuerdo en la cosa.” (*Verdad y Método II, Gadamer, H-G., 1986, p. 64*), misión de la propia hermenéutica en todo caso, a decir del mismo Gadamer. La realidad hipotética independiente de las posibilidades del conocimiento humano, *la cosa en sí*, que en este trabajo deviene fenómeno que comparece ‘simual, lo-simual’ que se plantea así mismo desde la hermenéutica como un-estar-ahí-mostrándose-en-sí-mismo, subyace como la cosa en sí para el acuerdo. Heidegger, M., dice: “*Fenómeno* -el mostrarse-en-sí-mismo- es una forma eminente de la comparecencia de algo. En cambio, *manifestación*, significa un respecto remisivo en el ente mismo, de tal manera que lo remitente (lo anunciante) sólo puede responder satisfactoriamente a su posible función si se muestra en sí mismo, es decir, si es “fenómeno” [*Phänomen*”]. Manifestación y apariencia se fundan, de diferentes maneras, en el fenómeno. La confusa variedad de los “fenómenos” nombrados por los términos fenómeno, apariencia, manifestación, mera manifestación, sólo se deja desembrollar cuando se ha comprendido desde el comienzo el concepto de fenómeno: lo-que-se-muestra-en-sí-mismo.” (Heidegger, M., 1927, *Ser y Tiempo, p. 40*). Dicho esto, lo que se quiere decir aquí es la connotación de ‘simual, lo-simual’ como el anunciarse de algo que **no** se muestra, por medio de algo que **se** muestra. Pues, el mismo filósofo declara: “Pero este “no” no debe confundirse de ningún modo con el “no” privativo que determina la estructura de la apariencia. Lo que *no* se muestra, a la manera como *no* se muestra lo que se manifiesta, jamás puede parecer.” (Ibíd., p. 39).

Ahora bien, Gadamer señala que la hermenéutica tiene siempre la misión de crear un acuerdo que no existía y así ha sucedido históricamente, cuando habla de la relación circular de la hermenéutica, que del arte de hablar deviene al arte del comprender. “Cuando intentamos comprender un texto no nos transportamos a la esfera anímica del autor; si se quiere hablar de “traslado”, nos trasladamos en realidad a su pensamiento. Pero esto significa que intentamos hacer valer la objetividad de aquello que dice el otro. Si queremos comprender, trataremos de reforzar sus argumentos. Ocurre ya en la conversación, y tanto más en la comprensión de lo escrito, que nos movemos en una dimensión de sentido que es comprensible en sí y no motiva como tal un regreso a la subjetividad del otro.” (*Verdad y Método II, Gadamer, H-G., 1986:64*). Para Gadamer hay un hecho pero que se interpreta. Para él el conversar es un ponerse de acuerdo y tiene que quedar establecida esa comunicación buscando un punto en común. Gadamer está de acuerdo con la estructura circular que la comprensión adquiere con el análisis existencial de Heidegger; así la comprensión adquiere su verdadero significado. Pero ¿qué dice Heidegger al respecto? En comprender e interpretación en *Ser y Tiempo*, escribe: “Lo decisivo no es salir del círculo, sino entrar en él en forma correcta. Este círculo del comprender no es un circuito en el que gire un género cualquiera de conocimientos, sino que es la expresión de la *estructura* existencial de *prioridad* del Dasein mismo. No se le debe rebajar a la condición de un *circulus vittiosus*, y ni siquiera a la de un círculo vicioso tolerado. En él se encierra una positiva posibilidad del conocimiento más originario, posibilidad que, sin embargo, sólo será asumida de manera auténtica cuando la interpretación haya comprendido que su primera, constante y última tarea consiste en no dejar que el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa le sean dados por simples ocurrencias y opiniones populares, sino el asegurarse el carácter científico del tema mediante la elaboración de esa estructura de prioridad a partir de las cosas mismas. Dado que, en virtud de su sentido existencial, el comprender es el poder-ser del Dasein mismo, los supuestos, ontológicos del conocimiento histórico trascienden fundamentalmente la idea del rigor de las ciencias más exactas. La matemática no es más rigurosa que la historia, sino tan sólo más estrecha en cuanto al ámbito de los

fundamentos existenciales relevantes para ella.” (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:156*). De este modo para Gadamer, Heidegger describe la forma concreta de la interpretación comprensiva. A mi parecer, pienso que ‘simual, lo-simual, la Simualogía’ están-ahí como la positiva posibilidad de evitar el círculo vicioso permitiendo, como una “curva cualquiera”, abrirse paso hacia una ciencia histórica independiente del punto de vista del observador pues el comprender aquí se connota como el siendo de un poder-siendo que jamás está pendiente como algo que todavía no está-ahí-siendo, sino que siendo por esencia algo que está-ahí-siendo, “siendo” junto con el siendo del propio Dasein y el Dasein de los otros, en el sentido de la existencia.

11. Lenguaje y comprensión. Diálogo.

Si conversar es un ponerse de acuerdo ¿cómo nos ponemos de acuerdo? Los seres humanos para entenderse deben procurar un lenguaje común. Gadamer nos llama a la reflexión cuando expone que “Se constata en todas partes que los esfuerzos de entendimiento entre las zonas, las naciones, los bloques o las generaciones parecen fracasar ante la falta de un lenguaje común.” (*Verdad y Método II, Gadamer, H-G, 1986:181*). El no entendimiento entonces es un problema lingüístico; de este modo los fenómenos de entendimiento, de comprensión y de incomprensión, objeto de la hermenéutica, constituyen un fenómeno de lenguaje. Para Gadamer no sólo el proceso interhumano de entendimiento, sino el proceso mismo de comprensión es un hecho lingüístico “incluso cuando se dirige a algo extralingüístico o escuchamos la voz apagada de la letra escrita, un hecho lingüístico del género de ese diálogo interno del alma consigo misma, como definió Platón la esencia del pensamiento.” (Ibíd., p. 181). Por el uso de la razón, es posible ante un disenso, alcanzar un acuerdo mediante la conversación y el diálogo, temas ya desarrollados en este trabajo. El arte de conversar, debe ser promovido por el profesor siendo en la escuela y descartar la monologización, en una escucha primordial consigo mismo y con el alumno siendo para la apertura del aprendizaje, aunque debe tener conciencia del carácter integrativo del ser humano lo cual se hablará más adelante.

12. El lenguaje como dominio racional.

“La falta de sentido histórico es el pecado original de los filósofos; muchos llegan hasta tomar en su ignorancia, como forma fija de que es necesario partir, la forma más reciente del hombre, tal como se ha producido bajo la influencia de religiones determinadas y aun de tales o cuales sucesos políticos. No quieren comprender que el hombre, que la propia facultad de conocer, es resultado de una evolución, sin que falten algunos que hacen derivar el mundo entero de esta facultad de conocer.” (*Humano, demasiado humano; Nietzsche, F., 1878:8*). ¿Acaso no se le ha hablado de metafísica al propio Dasein por más de veinticinco siglos desde el error, acudiendo a la **emocionalidad del miedo**? Porque a la base del pensar y del lenguajear, está lógicamente la existencia preontológica del humano siendo humano, a través de un existencial biológico en el cual se sustenta su biología del emocionar de la cual se hablará más adelante según cátedra del biólogo Humberto Maturana. “Pero todo ha evolucionado; no existen hechos eternos ni verdades absolutas. Por eso la filosofía histórica es en adelante una necesidad, si la acompaña la virtud de la modestia.” (Ibíd., p. 9). Así, en esta etapa histórica del propio Dasein, se connota desde el devenir *heracliteano* un cuestionamiento que desafía los antiguos presupuestos para dar cuenta de lo que hoy, aquí y ahora, está-ahí siendo inmanente a su estar-ahí. Así, una nueva comprensión del ser humano, la ontología del lenguaje, representa un esfuerzo en la interpretación de lo humano como una nueva articulación. “Esta nueva interpretación declara situarse no sólo más allá de los presupuestos del pensamiento moderno, sino que busca incluso trascender las bases mismas de lo que llamamos «el programa metafísico» que por 25 siglos, desde Sócrates, Platón y Aristóteles, dominara el pensamiento occidental. A esta interpretación, propuesta central de este libro, la llamamos «la ontología del lenguaje».” (*Ontología del lenguaje, Echeverría, R., 2003:11*). Al decir de Echeverría, la ontología del lenguaje reivindica para sí el situarse en la interpretación de cómo observamos la vida hoy sin acudir al programa metafísico. Y así él interpreta que lo social en el hombre se forma en el lenguaje, “Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico” (Opus cit. p. 13). En la Segunda Parte de esta disertación escrita, retomaremos el tema del lenguaje desde la

ocurrencia de este mismo autor y otro, y, desde una visión integral propuesta por el investigador Juan Casassus. Por ahora, baste por enunciar los fundamentos de otros estudiosos en tanto sugieren desde la razón contextualizada la posibilidad de comunicación del propio Dasein en su cotidianidad pues la presente interpretación del lenguaje no tenía otra finalidad que mostrar el “lugar” ontológico de este fenómeno dentro de la constitución de ser del Dasein de un modo Simual y, sobre todo, preparar el siguiente análisis que, siguiendo el hilo conductor de un fundamental modo de ser del discurso y en conexión con otros fenómenos, intentará hacer visible, en forma *simulógicamente* más originaria, la cotidianidad del propio Dasein como co-originario con Simual como un modo de ser de estar-en-el-mundo.

13. La posibilidad de comunicación con el otro. Comprender el lenguaje del otro.

Hasta ahora, nos hemos planteado filosóficamente y primordialmente desde la racionalidad de las opiniones en tanto el tópico fundamental de la filosofía es precisamente la razón. Nos hemos dedicado en el presente texto a entregar, desde una visión preontológica del ser como un siendo, el acceso a la problemática de la racionalidad como una ontología y con la intención de pensar la unidad del mundo como devenir según la filosofía primera a través de declaraciones perceptibles de las prácticas de la razón consigo misma. Sin embargo, y como señala Habermas, “La filosofía ya no puede referirse hoy al conjunto del mundo, de la naturaleza, de la historia y de la sociedad, en el sentido de un saber totalizante.” (*Teoría de la acción comunicativa, I; Habermas, J., 2003, p. 16*). En rigor y a mi modo de pensar, creo que en parte dicha afirmación es cierta y, por otra, no lo es puesto que esto último queda mostrado en mi exposición precedente, pero otra tribuna es meritoria para efectuar una crítica en profundidad a esta postura de Habermas lo cual de hacerlo aquí, *excurso*, perderíamos el hilo del planteamiento primitivo referente al comprender el *siendo* en el contexto del enseñar, el profesor siendo y el alumno siendo; más bien, expondré de ahora en adelante desde la visión en que lo que afirma este autor considero como verdadero, seguro e indubitable. Habermas se basa en la crítica al absolutismo y al relativismo de St. Toulmin (*The Uses of Argument, Cambridge, 1958*) para dar cuenta que “las cuestiones que se plantean son precisamente aquellas a

que trata de dar respuesta una *lógica de la argumentación*: ¿Cómo pueden las pretensiones de validez, cuando se tornan problemáticas quedar respaldadas por buenas razones?, ¿cómo pueden a su vez estas razones ser objeto de crítica?, ¿qué es lo que hace a algunos argumentos, y con ellos a las razones que resultan relevantes en relación con alguna pretensión de validez, más fuertes o más débiles que otros argumentos?” (Ibíd., p. 46). Se refiere así al habla argumentativa que considerada como *proceso*, se trata de una comunicación poco frecuente al aproximarse a condiciones ideales; de este modo, Habermas trata de expresar clara y determinantemente los presupuestos comunicativos generales de la argumentación, “entendiéndolos como determinaciones de una situación ideal de habla” (Op. cit.). Pero además, este autor distingue en el habla argumentativa el aspecto de *procedimiento* como una forma de interacción sometida a una regulación especial. Y finalmente, dice que la argumentación posee por objeto *producir argumentos* pertinentes, que convengan en virtud de sus propiedades intrínsecas, con qué desempeñar o rechazar las pretensiones de validez. Lo que Habermas se plantea en las argumentaciones de su libro I, a decir de él mismo, es mostrar que necesitamos de una *teoría de la acción comunicativa* si se quiere plantear hoy en forma adecuada la problemática de la racionalización social. Para Habermas, en el marco de una teoría de la acción su propósito es *el análisis de estructuras generales de los procesos de entendimiento*; así analiza el concepto de “entendimiento” como “un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes” (Ibíd., p. 368). De este modo, los procesos de entendimiento tienen como objetivo un acuerdo racionalmente motivado al contenido de una emisión. Por tanto, un acuerdo alcanzado comunicativamente tiene que poseer una base racional, sin imposición por ninguna de las partes. Si no hay razón, no hay comunicación con el otro. ¿Es suficiente esta postura de Habermas para comprender el mundo de *relaciones* que se dan en el aula entre profesor siendo desasido y alumno siendo como desasido? Esta pregunta racional, deviene además en otro análisis desde la misma racionalidad, que versará en la Segunda Parte de este texto. Por de pronto, enunciemos una respuesta negativa.

CAPÍTULO II

COMPRENDER LOS DOMINIOS DE LA EXISTENCIA HUMANA.

14. ¿Qué entendemos por *Simualogía*?

“¿Puede la ontología fundar-se *ontológicamente*, o requiere también un fundamento óntico, y cuál es el ente que debe asumir la función fundante?” (*Ser y Tiempo*, Heidegger, M., 1927:419).

Para definir y comprender el término que aquí se introduce denominado *Simualogía*, tomaremos prestada la palabra <ontología> que en su sentido griego trata del ser en general y de sus propiedades trascendentales. “Para los antiguos griegos, que acuñaron el término ontología, ésta significaba nuestra comprensión general del ser en tanto tal. La ontología griega estaba, en consecuencia, enmarcada dentro del programa metafísico.” (*Ontología del Lenguaje*, Echeverría, R., 2003:19). Tanto o así por una parte, se ha definido en este trabajo el concepto simual como *todo aquello que se encuentra en un proceso continuo de decrecimiento y crecimiento a la vez para llegar a ser su ser* en donde dialécticamente se ha declarado además, que simual es la concreción fáctica del *Dasein*. *Simual un Siendo Dasein. Dasein un Siendo Simual*. El Ser un estar ahí Siendo. Por otra parte, “En cuanto comportamientos del hombre, las ciencias tienen el modo de ser de este ente (el hombre). A este ente lo designamos con el término *Dasein*. La investigación científica no es el único ni el más inmediato de los posibles modos de ser de este ente. Por otra parte, el *Dasein* mismo se destaca frente a los demás entes” (*Ser y Tiempo*, Heidegger, M., 1927:22). El término Simual se designa aquí como un modo de ser del *Dasein*; lo que caracteriza ónticamente a aquél de éste es que al ente simual *le va* en su ser este mismo ser-ontológico como llegada. Ser-ontológico no significa aquí desarrollar una ontología. La constitución de ser de Simual implica, al igual que el *Dasein*, que Simual tiene en su ser una relación de ser con su ser, pero que al estar siempre en un movimiento de ser, Siendo, se connota como preontológico y no teórico. Pero aquí “preontológico”

no significa tan solo un puro estar siendo simual, solo un estar siendo en la forma de una comprensión del Dasein, sino un estar siendo óptico para el propio Dasein y para el Dasein de los otros. A esto último, se le llama aquí Simualogía. La Simualogía ofrece así una nueva interpretación de los *entes*, donde el Dasein mismo se destaca sobre los demás entes *hoy, aquí y ahora* con distintos dominios; y los entes, incluido el propio Dasein y el Dasein de los otros, con otros posibles modos de ser. Ocurre la existencia de la Simualogía en Simual en una relación del estar-en-el-mundo, como primacía óptica. Pero además, la existencia de la Simualogía trasciende este existencial mero estar-en-el-mundo, al estar-ahí. Y así está-ahí todo lo que está-ahí. De este modo, encontramos Simualogía en lo que conocemos, en lo que estamos conociendo y en lo que racionalmente podemos conocer; la Simualogía sucede *Ad nutum*. Dicho de otro modo, **la Simualogía es el Siendo de los entes**. Ahora bien, nos interesa el tema de las relaciones humanas, en particular aquellas que se producen dentro de un aula entre un profesor siendo y un alumno siendo de modo que nos adentraremos en la interpretación de lo que significa primeramente ser humano en el dominio racional –aunque vastamente desarrollado hasta el momento–, en el dominio corporal y principalmente en el dominio emocional.

15. Mente, cuerpo y emociones como dimensiones vitales del ser humano.

El filósofo Juan Casassus, reconoce que en el ser humano hay una dimensión corporal, una dimensión mental o lingüística y una dimensión emocional. Dice: “Pero si prestamos aún más atención a lo que ocurre en la conversación, podemos percibir no solo la gestualidad de la otra persona y de su postura al conversar, sino que también sentimos en el cuerpo sensaciones que nos llegan del otro. A veces la conversación nos contrae el estómago o nos abre el corazón. Esto es así porque las dimensiones corporales, emocionales y mentales de los seres humanos son puertas que pueden abrirse o cerrarse a las energías de los otros.” (*La educación del ser emocional*, Casassus, J., 2009:25). ¿El profesor siendo está consciente de ello? ¿Tiene conciencia de lo que sucede en el aula emergente de las emociones emergentes de su estar-ahí con sus alumnos? Porque el aula es un siendo aula en la medida que el profesor siendo interactúa con los alumnos siendo. ¿Se “da cuenta” de cómo es esa interacción en la temporalidad del aula? ¿Siendo Corporal? ¿Siendo

Racional? ¿Siendo Emocional? ¿Es su tiempo de aula vivido por la conciencia como un presente, en un estar-ahí aquí y ahora que permite enlazar con el pasado y el futuro siendo profesor siendo de tal modo que podamos decir que está-ahí siendo competente corporal, mental y emocionalmente en relación consigo y con sus alumnos siendo en, y, para los aprendizajes de los educandos? Devienen tales preguntas en una reflexión sobre el estar-ahí siendo profesor siendo quién revela el aula en un estar-ahí en concomitancia con el enseñar. Esperamos con nuestra <ταυτολογία> (tautología), por tanto desde la Simualogía, contestar esas y otras preguntas.

16. Siendo Corporal.

“Experimentos realizados por mí y otros científicos han mostrado que el medio ambiente y otros factores externos pueden cambiar la manera en que funcionan nuestros genes. Para ser más preciso, ahora sabemos que podemos activar nuestros genes latentes.” (*El código divino de la vida*, Murakami, K., 1997:18).

Los orígenes de la existencia de cada humano se remontan a una sola célula, un óvulo fertilizado que se va dividiendo en más células, y en cuyo proceso éstas comienzan a diferenciarse y especializarse con lo cual van constituyendo las distintas partes del cuerpo humano; todo esto comienza, como hemos dicho, simual y naturalmente en el útero materno y, como sabemos, dura aproximadamente nueve meses; luego nace el bebé y continúa con su división celular. Lo que aquí queremos llamar la atención en la constitución biológica de cada humano y su división celular, es la importancia que tiene en este movimiento el *ADN* o ácido desoxirribonucleico, la sustancia llamada también *genes*. Sin adentrarnos exhaustivamente en la biología constitutiva de este humanar, diremos que el núcleo celular, o ADN, “se compone de dos filamentos en espiral, en cuya superficie se encuentran unas moléculas cuyos nombres se abrevian con cuatro letras: A, T, C y G. Éste es nuestro código genético y, según parece, contiene toda la información necesaria para la vida. El núcleo de una sola célula humana contiene tres billones de estas letras. Nuestra vida en verdad depende de la enorme cantidad de información codificada en el ADN.” (Íbid., p. 33). Así todas las partes del cuerpo humano se van formando,

componiendo o siendo en base a la información de los genes y sus instrucciones en un mecanismo que los genetistas han denominado “mecanismo de encendido y apagado”. Por ejemplo, durante la pubertad regulan el crecimiento del vello facial. “Cuando los niños llegan a esta etapa, se activan los genes, antes latentes, que gobiernan la producción hormonal. Como resultado los chicos se vuelven más masculinos.” (Íbid., p. 35). Murakami nos señala que se hizo un descubrimiento trascendental: todos los seres vivos usan el mismo código genético y que todos los seres vivientes se originaron a partir de una sola célula y concluye que, como todo surgió de la misma fuente, “todos estamos emparentados”. De este modo los genes son el esquema de la vida, el elemento clave que hace posible transferir vida de una generación a otra. ¿Cómo es la estructura de los genes o ADN? “El ADN es una combinación de cuatro sustancias químicas –adenina, timina, citosina y guanina, más dos filamentos compuestos de azúcares y fosfatos. La adenina se une con la timina, y la citosina con la guanina para formar los llamados pares base, los peldaños de la escalera de caracol conocida como ADN.” (Íbid., p. 41). De este modo, asombrosamente la información codificada en tan sólo cuatro letras químicas determina la estructura de todo organismo viviente incluido por supuesto el ser humano. Así el humano se connota siendo corporal. Pero ¿es éste el único fenómeno biológico del cual se pueda decir que empieza lo viviente? ¿Cómo es el operar de esta “máquina reactiva” en la organización de lo vivo? Además, ¿Acaso el viviente humano no se constituye también en persona viva? Porque persona no es una cosa ni una substancia. A decir de Heidegger citando a Scheler, respecto de cómo debe ser pensada la persona, “es más bien la *unidad* concomitante e inmediatamente vivida del vivir de las vivencias y no una cosa solamente pensada detrás y fuera de lo inmediatamente vivido” Y, agrega él mismo: “La persona no es un ser substancial y cósmico. Tampoco puede agotarse el ser de la persona en ser sujeto de actos racionales regidos por determinadas leyes”. (*Ser y Tiempo*, Heidegger, M., 1927:56). La persona está-ahí-en-el-mundo siendo en un devenir biológico que no se detiene en lo vivo del vivir de sus vivencias; es mucho más que “eso” siendo energía viviente.

El humano como ser vivo, es una “máquina” y esta noción de lo vivo nace de una pregunta primordial ¿Cuál es la organización de los sistemas vivientes? Para saber la clase de máquinas que somos los seres vivientes, nos attendremos a desarrollar la idea de *autopoiesis* relatada por los científicos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela en el libro escrito por ellos y titulado *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, (2008). Allí, señalan: “Máquinas vivientes. El hecho de que los sistemas vivos son máquinas no puede demostrarse apelando a sus componentes. Más bien se debe mostrar su organización mecanicista de manera tal, que sea obvio cómo todas sus propiedades surgen de ella.” (Opus cit. p. 66). ¿Qué clase de máquinas somos entonces los seres vivientes? ¿Cuáles son las propiedades peculiares de estas máquinas? ¿Cómo se organizan? Para contestar estas preguntas definen todo ser viviente como máquinas autopoieticas pues fijan con claridad, exactitud y precisión el concepto de máquina autopoietica como “.....una máquina organizada como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes que: i) generan los procesos (relaciones) de producción que los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y ii) constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico.” (Íbid., p. 67). Así una máquina autopoietica produce su propia organización constituyéndose en un sistema *homeostático* (autorregulado); su propia organización se mantiene constante, pues “Toda unidad tiene una organización especificable en términos de relaciones estáticas o dinámicas, relaciones entre elementos o relaciones entre procesos o ambos. Entre estos casos posibles, las máquinas autopoieticas son unidades cuya organización queda definida por una concatenación particular de procesos (relaciones) de producción de componentes, la concatenación autopoietica, y no por los componentes mismos o sus relaciones estáticas.” (Íbid., p. 67). Como las relaciones de producción de componentes existen sólo como procesos, si éstos se detienen, las relaciones de producción desaparecen; así para que una máquina sea autopoietica, es necesario que las relaciones de producción que la definen sean continuamente regeneradas por los componentes que producen, enlazados como una unidad.

Ahora bien, hemos planteado la formación biológica del humano siendo corporal a través de la constitución de lo genético y lo autopoietico porque queremos destacar en este apartado dos cosas: 1) Nacemos por influencia genética; y, 2) En el operar de nuestro nacer, se han producido relaciones que derivan en unidades vivientes como máquinas que ocupan un espacio físico. Fundamentado de otro modo: i) “Mozart tuvo muchos críos de los cuales la mayoría murieron en la infancia, aunque uno de sus dos hijos varones fue compositor, no llegó ni a los talones de su padre.....Es muy probable que esta discrepancia, la cual ocurre a pesar de que todos ellos comparten los mismos genes, se deba a dos factores: **las influencias del entorno** y el mecanismo de encendido y apagado genético.” (*El código divino de la vida*, Murakami, K., 1997:146). ii) “La organización del individuo es autopoietica.....Así, la biología ya no puede emplearse para justificar la calidad de prescindibles de los individuos en beneficio de la especie, la sociedad o la humanidad, so pretexto de que su papel es perpetuarla biológicamente, **los individuos no son prescindibles.**” (*De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, 2008:111). Así, nos adherimos a la idea de que tanto el entorno mundano como aquello de lo cual no podemos hacer abstracción, constituyen al alumno y profesor siendo, en su humanar; más allá de un siendo vivo en el vivir de sus vivencias. De este modo, su humanar es un mundo de interacciones en este estar-ahí-en-el-mundo siendo arrojado como máquina viviente erigiéndose alumno y profesor siendo en relaciones en un espacio de poca anchura, ajeno a todo *solipsismo*, (Forma radical de subjetivismo según la cual solo existe o solo puede ser conocido el propio yo), pues como máquina viviente, viven su vivir de sus vivencias como alumno y profesor siendo en la escuela. El *elit-esse* brota, por así decirlo, en un espacio físico cualquiera cuando se da un mundo de relaciones entre máquinas autopoieticas humanas. Entonces, el aula es sólo espacio físico lo mismo que una sala de clases, en cambio el *elit-esse* es un espacio físico cualquiera donde emergen las enacciones entre las máquinas autopoieticas humanas para que organizadamente se encuentren en *simuálogo* y conversación. Allí, habita el profesor siendo y el alumno siendo; ése es su entorno natural de influencias, por lo que ambos son imprescindibles

para que emerja el *elit-esse*. Estos nuevos conceptos son los que se utilizarán y aclararán luego, para trazar lo que se viene de ahora en adelante relativo a la educación.

17. Siendo Emocional.

“Lo que en el orden ontológico designamos con el término de disposición afectiva [Befindlichkeit] [en español, “sentirse”] es ópticamente lo más conocido y cotidiano: el estado de ánimo, el temple anímico.” (*Ser y Tiempo*, Heidegger, M., 1927:138). El Dasein se encuentra consigo mismo en sus estados de ánimo. “En el temple de ánimo, el Dasein ya está siempre afectivamente abierto como *aquél* ente en que la existencia [Dasein] le ha sido confiada en su ser, un ser que él tiene que ser existiendo.....Por lo regular, el Dasein esquiva, de un modo óptico-existencial, el ser que ha sido abierto en el estado de ánimo; desde un punto de vista ontológico-existencial esto significa: en eso mismo a lo que semejante estado de ánimo no se vuelve, se desvela el Dasein en su estar entregado al Ahí. En el mismo esquivar, *está abierto* el Ahí.” (Op. cit., p. 139). Abierto no quiere decir conocido como tal sino el que es y no el que tiene que ser; el de-dónde y el adónde quedan en la oscuridad. Pues Heidegger señala: “Este carácter de ser del Dasein, oculto en su de-dónde y adónde, pero claramente abierto en sí mismo, es decir, en el “que es”, es lo que llamamos la *condición de arrojado* [Geworfenheit] de este ente en su Ahí; de modo que, en cuanto estar-en-el-mundo, el Dasein es el Ahí.” (Op. cit., p. 139). Entonces en el Ahí, en su condición de arrojado en el mundo, “que [es]” abierto en la disposición afectiva, comparece el Dasein puesto así mismo como un modo de ser óptico-existencial. Siendo Ahí, el carácter óptico del Dasein de un modo tal en que implícita o explícitamente se halla así mismo en su condición de arrojado, se encuentra afectivamente con ánimo favorable porque “En la disposición afectiva, el Dasein ya está siempre puesto ante sí mismo, ya siempre se ha encontrado, no en la forma de una auto-percepción, sino en la de un encontrarse afectivamente dispuesto.” (Op. cit., p. 139). Podemos decir que el Ahí del Dasein es el *sentir* del mismo Dasein en el estar-en-el-mundo en su condición de arrojado. De este modo, el humano aparece en un proceso para llegar a ser su ser siendo emocional.

“Yo no participo de la invitación délfica de conocerse a sí mismo, yo creo que uno es sí mismo todo el tiempo. En ese sentido uno no tiene que conocerse **pues está siendo todo el tiempo** y no tiene preexistencia.” (*El sentido de lo humano*, Maturana, H., 1991:81). Estamos natural y humanamente siendo sí mismos donde una máquina debidamente organizada nos sostiene, máquina a la cual usualmente llamamos cuerpo. Esta máquina es constitutiva de nuestra biología del emocionar. Pero ¿Qué es una emoción? ¿Qué significa estar siendo emocionado? ¿Qué importancia tiene la emoción en la educación? ¿No deberían estar preparados los profesores siendo emocionalmente para enseñar habilidades emocionales esenciales para la vida de los alumnos siendo? Para ir respondiendo estas y otras preguntas, vamos por parte. A continuación, tomaremos el concepto de emoción desde la perspectiva de tres autores. A saber:

i) “En su sentido más literal, el *Oxford English Dictionary* define la emoción como “cualquier **agitación** y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión; cualquier estado mental vehemente o excitado”. Utilizo el término emoción para referirme a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar.” (*La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*, Goleman, D., 1995:331).

ii) “La emoción es una **dinámica** corporal que se vive como un dominio de acciones, y se está en una emoción o no. La atención a la expresión de una emoción la niega porque establece una dicotomía entre el vivir y el parecer. Sólo si no soy de una cierta manera quiero parecerlo ante otro. La emoción se vive y no se expresa. El otro que me mira puede decir: “te veo triste”, y hace una apreciación sobre mí emocionar distinguiendo el dominio de acciones en que me encuentro al hacer una distinción en el dominio del hacer. Si el otro me dice: “sientes pena”, hace una apreciación sobre cómo me siento en mí emocionar, y hace una distinción en el dominio de la reflexión. Confundimos frecuentemente emoción con sentimiento y en el proceso negamos nuestra emoción buscando la expresión de nuestro sentir.” (*El sentido de lo humano*, Maturana, H., 1991:39-40).

iii) “No hay consenso acerca de lo que es una emoción. Unos dicen que es una respuesta a eventos que son importantes para las personas. Otros la consideran como una experiencia personal, que es fundamentalmente de placer o de dolor. También se la considera como una disposición a la acción. Otros aún, la consideran como estructuras de significados en un evento que afecta a una persona. En este texto las emociones son más que una experiencia psicológica, o biológica. Para mí las emociones son una **energía vital**. Esta es un tipo de energía que une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos. Por esta cualidad de ligar lo externo con lo interno las emociones están en el centro de la experiencia humana interna y social. Son un modo de relación entre lo interno y lo externo, de internalización y externalización unidos por una energía que es una disposición a actuar. Como se dijo recién, las emociones son una energía vital.” (*La educación del ser emocional*, Casassus, J., 2009:99).

Agitación, dinámica y energía son palabras que aparecen asociadas en las definiciones dadas. La palabra emoción proviene del latín *motere* (moverse). Es lo que hace que nos acerquemos o nos alejemos a una determinada persona o circunstancia. Por lo tanto, la emoción es una tendencia a actuar, y se activa con frecuencia por alguna de nuestras impresiones grabadas en el cerebro, o por medio de los pensamientos cognoscitivos, lo que provoca un determinado estado fisiológico en el cuerpo humano, así, el humanar se connota como máquina reactiva siendo emocional. ¿Por qué se dice que el profesor siendo ha olvidado al alumno siendo para el afecto? ¿Será porque niega desde la angustia su existencia auténtica de profesor siendo? Sin embargo, se entrega al mundo de la educación desde su existencial inauténtico pues niega su finitud no separándose del se dice volviéndose de este modo al dominio de lo cósmico.

18. Siendo Racional.

Latamente se ha hablado y se seguirá hablando desde lo racional, aún cuando quien escribe aquí se encuentre intrínsecamente emocionado. ¿Qué dice siendo racional? Aquí deviene la idea del uso de la razón histórica, situacional y contextualizada en un juego de no

ser siendo racional y ser siendo racional donde se da el diálogo como *simuólogo*, para llegar a ser su ser una *conversación simual*. ¿Hay diálogo en el *elit-esse* entre profesor siendo y alumno siendo? ¿Debe existir ese tal diálogo? O mejor aún: ¿Por qué la conversación simual? Conversemos simualmente, más adelante, con Humberto Giannini sobre estas cuestiones rutinarias y transgresoras de la vida cotidiana de la escuela para entrar en pleno en el intento por responder hermenéuticamente las preguntas precedentes, y, si las hay, las procedentes. Esperemos que surjan.

18.1. Diálogo, Conversación y Simuólogo.

“Los existenciales fundamentales que constituyen el ser del Ahí, es decir, la aperturidad del estar-en-el-mundo, son la disposición afectiva y el comprender. El comprender lleva consigo la posibilidad de la interpretación, es decir, de la apropiación de lo comprendido. Dado que la disposición afectiva es cooriginaria con el comprender, ella se mantiene en una cierta comprensión. Asimismo a la disposición afectiva le es propia una cierta interpretabilidad.” (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:163*). Siendo corporal, Siendo emocional, le es también Siendo racional en una interpretación que sucede en el *elit-esse* entre el profesor siendo y el alumno siendo. ¿Cómo son estos momentos? “La cosa es así, porque se la dice.” (Opus cit. p. 171). Pero nosotros aquí queremos apropiarnos de la cosa porque la cosa es simual, relación pura, pura relacionalidad, en un decrecer y crecer de relaciones que se dan en el *elit-esse* entre profesor siendo y alumno siendo. Así, en un espacio educativo surge el diálogo. Pero el diálogo deviene aquí *simuólogo*. Pero ¿qué es el diálogo que se constituye *simuólogo*? ¿Qué es *simuólogo*?

18.1.1. Sobre la rutina y transgresión en el lenguaje.

“Se tiende a presentar la vida cotidiana como sumida en un murmullo de voces insignificantes, en un parloteo carente de sentido, sin apoyo alguno de testimonios reales. Lo que habla es el anónimo ‘se dice’, ‘el se comenta’. Al menos ésta o muy cercana a ésta es la opinión de Heidegger.” (*La “reflexión” cotidiana. Hacia una arqueología de la*

experiencia. Giannini, H., 1987:76). Dictamen o juicio que aquí se examina. En el *elit-esse* se hace vida en común, al decrecer lo que está-ahí y crecer en otro ahí que aparece ahí y se constituye ahí inmanente al ‘mundo’ de relaciones entre un profesor siendo y alumnos siendo en una co-existencia in-auténtica como la vida en común que es “un constante intercambio de voces y expresiones - y de silencios, también – que constituyen en definitiva la experiencia lingüística de una comunidad.....” (Ibíd., p. 76). Concordamos en que el hombre al comunicar es portador tanto de una experiencia personal como colectiva pero lo sabe si es hombre siendo –profesor siendo- en el elit-esse, y ese saber está en el mismo entregar saber porque está-ahí comunicando simualmente. Y en esta comunicación simual el profesor siendo no quebranta el lenguaje so pena de alcanzar la rutina niveladora como en la vida cotidiana pues aparece siendo vida de elit-esse. Sin embargo, puede existir hablar degradado si el elite-esse se vuelve rutinario para el profesor siendo y para los alumnos siendo. ¿Habrán modos de transgresión en el lenguaje en un elite-esse rutinario? Algo de esto disertaremos ahora.

18.1.2. Sobre la delimitación del concepto de transgresión lingüística.

“En todo caso, nuestro interés actual no es discutir la actitud de los destinatarios de un discurso determinado. Por el contrario: nuestro examen va a centrarse exclusivamente en actos lingüísticos de intercambio (hablar-responder) *que implican ellos mismos una transgresión*, independiente de qué hagan sus destinatarios.” (Ibíd., pp. 77-78). O sea, las transgresiones propias del habla. ¿Cómo debe ser el intercambio transgresor hablar-responder en el elit-esse independientemente del profesor siendo y alumnos siendo? Vale la pena hablar del hablar-responder pues ellos mismos se encuentran en la tensión en el elit-esse.

18.1.3. Sobre el lenguaje informativo.

Antes de hablar del lenguaje transgresor que se produce en el diálogo y la polémica, hablaremos desde el hábito adquirido de hacer las cosas por mera práctica y sin razonarlas, la rutina, donde “la información es un modo de intercambio lingüístico con uso preferencial en un determinado territorio de nuestra topología –en el trabajo- y con un

uso complementario en el domicilio y en la calle.” (Ibíd., p. 79). ¿Cómo aparece el lenguaje del hablar-responder informativo en el elit-esse? ¿Cómo rumor que corre entre muchos sin fundamento? Porque el lenguaje, cualquiera sea éste, aparece y desaparece y aparece y así sucediendo, en el elit-esse lugar de punto de re-uni6n cotidiano entre profesor siendo y alumnos siendo. Así se manifiesta el elit-esse en *sí mismo* como *fenomenología heideggeriana* y no como *cosa en sí*. Tanto o así, no sólo se des-cubre el elit-esse y su lenguaje sino *su Ahí*. Mas, no como una ontología sino como una Simualogía esencial del Siendo del Ahí. De este modo, aparece, desaparece según su aparecer como de-crecer y crecer siendo simual. A través del lenguaje nos preguntamos por el siendo de los entes accediendo por medio de la fenomenología: dejar hablar a lo que se manifiesta en las cosas mismas; entiéndase aquí, el siendo de la cosa *viviente*.

18.1.4. Sobre el diálogo.

Ya hemos hablado de diálogo en esta escritura. Ahora, lo haremos simualmente pues los dichos ya dichos son los dichos de los otros y lo que aquí se busca expresar son los dichos interpretados desde un modo relacional simualógico; o sea, desde la razón de lo que está ahí siendo simual.

“Como categoría de la vida cotidiana, llamamos ‘transgresión’, en general, a *cualquier modo por el cual se suspende o se invalida temporalmente la rutina*, en vistas, incluso, de la eficacia posterior de esa misma rutina: con miras a restablecer la normatividad dentro de normas más eficaces de convivencia. Es lo que ocurre con el diálogo.” (Ibíd., p. 81) ¿Cómo son las transgresiones propias del habla en el elit-esse? A la base del habla se muestra la vida humana en un humanar existente. Un modo de ser del hombre, relacionándose en relaciones que emergen en el elit-esse. Así el profesor siendo y los alumnos siendo se relacionan a un modo propio de su siendo, como existenciales. Y así están viviendo en el elit-esse: en relación a un mundo, incluso si huyen de él. “Existir es permanecer fuera de sí, en lo ajeno: estar enajenado.” (*Breve historia de la filosofía, Giannini, H., 1977:318*). Por eso la imposibilidad de estar ensimismado en el elit-esse. En el conocimiento del profesor siendo la “verdad” interior aparece a través del alumno

siendo pues sin éste el profesor siendo no aparece, es decir, a través del diálogo, “en el cual uno de los dialogantes oficia de partero. Esto, porque estamos demasiado cómodos en nuestros prejuicios, en nuestros ‘personales modos’ de sentir y de pensar como para reconocer, *sin ayuda de otro*, lo que hay de falso y de injusto en nuestra posición. Así pues, el conocimiento ‘interior’ es siempre obra de dos.” (Ibíd., p. 40) Por ello, el profesor siendo debe estar en su ahí dispuesto corporal, emocional y racionalmente a ‘vérselas’ frente al ahí del alumno siendo en búsqueda permanente de la verdadera elit-esse: su enseñar y el aprender del alumno siendo, desde estos dominios que es lo que se manifiesta en sí mismo en el elit-esse como enacción viviente pues lo que se manifiesta es el siendo de la cosa viviente en un estado de simualidad, como modo trascendente del siendo de la conciencia distinguiéndose así de las demás “cosas”. Mas aquí, el diálogo se encuentra en el simuólogo como la cosa simual *trans*, en el sentido de estar-ahí ‘al otro lado’ donde los simualogantes offician todos de partero sin prejuicios ni en su sentir ni en su pensar. Esto último, se aclarará en el punto *sobre el simuólogo*.

18.1.5. Sobre la polémica.

“Habría que decir que, en contraposición al diálogo, la discusión [o polémica] no se prepara, no se convoca: ocurre simplemente, en el cruce ontológico de dos individualidades.” (Ibíd., p. 83) Tanto o así, es el diálogo *envilecido* que lo que pretende es humillar y quien lo practica, desea su propio éxito; si vence, se convierte en un artista *arístico*. (“Al ‘arte’ de vencer en las discusiones se le llama ‘arística’.”, Ibíd., p. 41) ¿Qué es el profesor siendo? Este es un modo de ser del mismo profesor siendo: el preguntarse por su siendo como profesor siendo relacionándose así con un modo propio de su siendo pues el profesor siendo no es simplemente un profesor siendo que se presenta entre los otros, entre los alumnos siendo. Lo caracteriza este hecho; para él, en su siendo, le va el siendo mismo. Es decir, la pregunta por el profesor siendo no es algo propio del filósofo: pertenece al profesor siendo de la existencia humana al relacionarse al siendo de los entes, el estar abierto a él. De modo que el profesor siendo se manifiesta en su humanar donde existe la positiva posibilidad de estar ahí siendo en la discusión humillado, humillante, etcétera.

18.1.6. Sobre mitos y logos.

Lo hablado sobre el hablar-responder está dicho interpretativamente aquí para un 'mundo' educativo donde el habla del hablar sucede en el elit-esse desde la Simualogía del enseñar y del aprender, enseñando y aprendiendo. En el hablar precedente hablaremos de la antigua rivalidad humana entre *mithos* y *logos*, para entrar luego a la narración y de lleno a la conversación como preparatoria para el *simuólogo*.

Sócrates fue muerto. ¿Qué hubiese sucedido si hubiese muerto de muerte natural? Podríamos hacer una narración maravillosa situada incluso fuera de su tiempo histórico de no muerto, como otros. "Como con saña lo supuso Nietzsche, tal vez en algo muy importante tuvo razón Atenas contra Sócrates. Tal vez, en este punto: Sócrates arremetió sin piedad contra un hecho cotidiano, espontáneo e inocente, cálido y festivo; semillero irremplazable además de la experiencia común de un grupo humano, o de una ciudad: arremetió contra la institución venerable de la conversación. Y pretendía transformarla en algo rígidamente encauzado hacia la obtención "allí mismo" de verdades eternas; "allí mismo" donde los parroquianos sólo deseaban intercambiar experiencias y hacer de este intercambio un espectáculo placentero para ellos mismos." (Ibíd., p. 85) Que el profesor es, es un mito pues aquí deviene profesor para la historia; hoy, aquí y ahora, este ente que está ahí como ahí en el elit-esse deviene en su ser un ser para llegar a ser su ser simualógicamente profesor siendo en la aperturidad. Así habla el ahí del *logos*. El elit-esse sucede en la experiencia común de un grupo humano, en un hecho didáctico cotidiano digno de ser contado y numerado en el sentido de la narración. ¿Cuál es la disposición narrativa de la conversación? Lo que se habla siendo discurso es la articulación de la comprensibilidad y lo articulado de la articulación del discurso es un todo de significaciones. "Las significaciones, por ser lo articulado de lo articulable están siempre provistas de sentido. Si el discurso, como articulación de la comprensibilidad del Ahí, es un existencial originario de la aperturidad, y la aperturidad, por su parte, está constituida primariamente por el estar-en-el-mundo, el discurso deberá tener también esencialmente un específico modo de ser *mundano*. La comprensibilidad afectivamente dispuesta del estar-en-el-mundo se expresa como discurso. El todo de significaciones de la

comprensibilidad *viene a palabra*. A las significaciones les brotan palabras, en vez de ser las palabras las que, entendidas como cosas, se ven provistas de significaciones.” (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:163*) La comprensibilidad de lo dicho hasta aquí desde el *logos* está en el plano estrictamente óptico siendo lenguaje ‘volviéndose’ lenguaje. La palabra que brota como segmento del discurso unificado inventada como signo develador de lo que está-Ahí en apertura desde lo ontológico a lo simualógico. Tanto o así, la comprensibilidad se vuelve lenguaje en un decrecer ontológico a un crecer óptico.

18.1.7. Sobre la narración.

“Narrar es transgredir el Ser justamente en el órgano por el cual mantiene su virtud de ser: *la identidad*, es decir, el irremediable regreso a sí mismo, sin novedad ni historia.....Esto, en cuanto la narración es, como decíamos, ‘un método’ para acceder a la realidad de las cosas.” (*La “reflexión” cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia. Giannini, H., 1987:87-88*). ¿No es este ser el que define el siendo que aquí *se narra* transgresoramente? Pues la Simualogía es narrada para poder acceder a ‘la realidad’ de las cosas simuales. Narrar para nosotros es un proceso para elaborar el problema simualógico del ser para llegar a ser su ser; se escribe para que *no pase* simplemente y así quede por lo menos en la palabra que lo narra. Pero ¿Con este método se accede a LA REALIDAD? ¿Es capaz el conocimiento de asumir esta función? ¿Es necesario demostrar que la realidad, como ente, no sólo es *un* modo de ser *entre* otros, sino que ontológicamente se halla en una determinada conexión de fundamentación con el Dasein, el mundo y el estar a la mano? “El ser de lo inmediatamente a la mano se pasa por alto, y el ente es concebido primero como un conjunto de cosas (*res*) que están-ahí. El *ser* cobra el sentido de realidad [Realität].” (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:201*). ¿Qué significa con propiedad realidad? Todas estas preguntas sobre esta cuestión y su problemática se plantean aquí narrándose a través de la Simualogía como metodología óptica pura que mientan el Dasein y el ente intramundano; “puesto que el análisis de la realidad sólo es posible sobre la base de un adecuado acceso a lo real.” (*Ibíd., 202*). Y el Ser Es real, Siendo. Y la realidad del mundo no necesita ser demostrada, por el estado de simualidad de lo que está-ahí.

18.1.8. Sobre la conversación.

“Se habla para mostrar algo que, supuestamente, no está percibiendo el actual destinatario de nuestro discurso, y es interesante o vital que lo perciba. Por eso y sólo por eso hablamos: para guiar al receptor a algo actualmente invisible, que no se le muestra.....Conversar es acoger. Un modo de la hospitalidad humana.” (*La “reflexión” cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia. Giannini, H., 1987:89-90*). Se habla para decir (*dicĕre*); para manifestar con palabras el pensamiento; para opinar; para sostener; para nombrar; para llamar; en fin, para connotarnos como humanos. Desde el plano ideal, desde el plano real y desde el plano simual. Así está ahí lo que está ahí intramundano. Decrece ‘*lo ideal*’ y crece ‘*lo real*’. Así mostramos. Vice-versa. Y también, demostramos. ¿Cómo el profesor siendo admite en ‘*su casa*’ -el elit-esse- al alumno siendo de tal modo que podríamos decir que ésta le sirve como refugio, donde aparece aceptado humanamente por el profesor siendo, como está siendo corporal, emocional y racionalmente? Para un conversar *domiciliario* dentro del elit-esse. En un espacio disponible y con mucho trajín. Porque ambos construyen vida interior en el elit-esse. “Una vida interior necesita ex-presarse, necesita ser *rescatada* permanentemente de su interioridad, a fin de que pueda vivir como interioridad libre, racional.” (Ibíd., p. 92). Pensada pero en su integridad y aceptada en su integridad, todos los días. Intentaremos una propuesta acorde a lo conversado simualmente con Giannini.

18.1.9. Sobre el *simuólogo*.

Hablaremos de simuólogo cuando hablemos de un elit-esse donde la didáctica encuentra su estado simual: las máquinas autopoieticas siendo significantes; las emociones siendo significantes y las voces pensantes siendo significantes. Aquí significar como dichos de la cosa viviente: siendo. Por su naturaleza, por imitación, por convenio, por representación, por indicio o signo de otro siendo viviente distinto. El conjunto del elit-esse en un estado de poiesis simualidad. En la vida cotidiana de la educación de los niños y jóvenes, ese ser se nos viene encima, por así decirlo, siendo simuólogo. De este modo, podremos

centrarnos en el fenómeno que se muestra-en-sí-mismo, dejando que se manifieste en sí mismo puesto que hay permanente ocultamiento y deformación del siendo de los entes. Aquí se des-oculta; se des-cubre, para una fácil comprensión de las cosas vivientes, de las cuales procede el simuálogo.

Hablar de simuálogo, lleva consigo comprender la determinación afectiva como una estructura existencial en que se mueve el *siendo del Ahí*. Este siendo está constituido, cooriginariamente con ella, por el *Verstehen*, [comprender]. La investigación *facta* hasta ahora ya ha tropezado con este comprender originario, tematizado implícita y explícitamente. Que el Dasein, existiendo siendo su Ahí, significa, por una parte, que el mundo está siendo “ahí”; su siendo-ahí es el estando-en. Y éste, por otra parte, siendo, asimismo, “ahí” como aquello por mor de lo cual el Dasein está siendo. En el por-mor-de está abierto el existente estando-en-el-mundo en cuanto tal; esta aperturidad ha sido llamada comprender, en la perspectiva de una Simualogía fundamental desde la referencia a la verdad del siendo. En la comprensión del por-mor está coabierto la significatividad que en él se funda. “La aperturidad del comprender en cuanto del por-mor-de y de la significatividad, es cooriginariamente, una aperturidad del íntegro estar-en-el-mundo. La significatividad es aquello en función de lo cual el mundo está abierto como tal.” (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:146*). Que el por-mor-de y la significatividad están abiertos en el Dasein significa que el Dasein existiendo está siendo el ente al que en cuanto estando-en-el-mundo le va su propio siendo.

SEGUNDA PARTE

HUMANIZANDO EL AULA

CAPÍTULO I.

¿QUÉ ES SIENDO HUMANO?

19. La pregunta por el ente del Siendo del Ahí.

El alumno para el sometimiento ¿Qué clase de educación es esa? *Se dice* como habladoría del *humānus*, humano, perteneciente o relativo al hombre; propio de él; comprensivo, sensible a los infortunios ajenos; ser humano; conjunto de todos los hombres; acto humano; ciencias humanas; derechos humanos; letras humanas; linaje humano; naturaleza humana; raza humana; respeto humano. Tanto o así, asociado a la palabra humanar, como hacer a alguien humano, familiar y afable o como dicho especialmente del Verbo Divino: hacerse hombre. Además, en este *se dice*: el hombre olvida al ser para consagrarse a las cosas; el hombre olvida todo y se pierde en el dominio de lo cósmico. Nuestro siendo-ahí se pregunta por el proceso de llegar a ser que aquí hemos intuido como la cosa viviente simual. Nuestra propia existencia como un siendo, analizada luego de la pregunta fundamental a toda pregunta, *facta*, al inicio, ¿Qué dice “siendo”? Desde la misma Simualogía, aparece un Siendo Dasein que, como ente del siendo del Ahí, se pregunta por el siendo, el Siendo del Ahí.

“El ente que está constituido esencialmente por el estar-en-el-mundo es siempre su “Ahí” [Da]. En la significación usual de esta palabra, el “ahí” alude a un “aquí” y a un “allí”. El “aquí” de un “yo-aquí” se comprende siempre desde un “allí” a la mano, en el sentido del estar vuelto hacia éste en ocupación desalejante y direccionada. La espacialidad existencial del Dasein que así le fija a éste su “lugar” se funda, a su vez, en el estar-en-el-mundo. El “allí” es la determinación de un ente que comparece dentro *del mundo*. El “aquí” y el “allí” sólo son posibles en un “Ahí”, es decir, sólo si hay un ente que, en cuanto ser del “Ahí”, ha abierto la espacialidad. Este ente lleva en su ser más propio el carácter de no-estar-cerrado. La expresión “Ahí” mienta esta aperturidad esencial. Por medio de ella,

este ente (el Dasein) es “ahí” [ex-siste] para él mismo a una con el **estar-siendo-ahí** del mundo.” (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:137*). Y no sólo con el estar-siendo-ahí del mundo sino el mismo Dasein, siendo Dasein, como ente del Siendo del Ahí, al estar-siendo-ahí él mismo. Incidentalmente este ente del Siendo del Ahí, lo connotamos desde un algo fenomenológico en aperturidad con el mundo de la educación. Y esa aperturidad con este mundo aparece en el elit-esse en un devenir de enacciones entre profesor siendo y alumnos siendo. Ahí precisamente connotan su Ahí, fuera, estos entes del Siendo del Ahí. “La idea de ex-sistencia [Literalmente: Ser puesto, estar, fuera], o bien la idea de cambio nos hace necesario suponer que lo que cambia o llega a ser adquiere de otro lo que tenía. Sin este principio, llamado ‘causal’, el pensamiento y la ciencia resultarían imposibles.” (*Breve historia de la filosofía, Giannini, H., 1977:223*). Pero ex-sistencia dentro del elit-esse para que el alumno siendo adquiriera no sólo el Saber como ‘Sabiedo’ del profesor siendo, sino además, el Saber Hacer como ‘Haciendo’ y naturalmente el ‘Saber Ser’ como ‘Siendo’, como Marco para la Buena Enseñanza de los entes del Siendo del Ahí en el elit-esse. Así, como principio causal de los saberes.

Este ente, Siendo Dasein abierto a la aperturidad en el estar-siendo-ahí compadece en un estar-siendo-ahí en la escuela como humano. El profesor siendo humano; el alumno siendo humano. ¿Qué pasa con estos entes en el elit-esse? La pregunta se hace desde el momento en que se piensa de que el profesor siendo tiene primacía sobre el alumno siendo: un siendo humano con superioridad y ventaja sobre otro(s) siendo(s) humano(s). ¿Por qué debe justificarse ante sí mismo el hombre y contra qué debe formar su humanismo de manifestada humanidad? “El drama es de que buscándose apasionadamente a sí, se excluye de sí y se hace inhumano. A la conciencia de esta amenaza, responde el humanismo de todos los tiempos.” (*Breve historia de la filosofía, Giannini, H., 1977:161*). ¿Cómo evitar esta ‘in-humanidad’ en el elit-esse? Volviendo a las ‘buenas artes’ cultivando primeramente la palabra, el lenguaje, para no quedar prisionero y atrapado en el devenir humano que se constituye en un mundo de relaciones. “Podemos identificar la característica clave de lenguaje que modifica de manera tan radical los dominios conductuales humanos haciendo posibles nuevos fenómenos como la reflexión y

la conciencia. Esta característica es que el lenguaje permite al que opera en él describirse a sí mismo y a su circunstancia.....Lo fundamental en el caso humano es que el observador ve que las descripciones pueden ser hechas tratando a otras descripciones como si fueran objetos o elementos del dominio de interacciones.” (*El árbol del conocimiento, Maturana, H. y Varela, F., 1996:181*). Esto nos pasa a los humanos, hay lenguaje en nosotros por tanto existimos en nuestro operar humano de este modo y así conservamos nuestra adaptación en el ámbito de significados pues “hacemos descripciones de las descripciones que hacemos.... (esta oración lo hace)...y somos observadores y existimos en un dominio semántico que nuestro operar lingüístico crea.” (Ibíd., p. 182). Sobre el lenguaje ya hemos hablado sólo que ahora lo hacemos desde la ciencia de la biología porque no sólo éste es el operar del humano siendo humano, su parte racional sino que además porque “Todo acto humano tiene lugar en el lenguaje. Todo acto en el lenguaje trae a la mano el mundo que se crea con otros en el acto de convivencia que da origen a lo humano.....Pero más aún, esto mismo nos permite darnos cuenta que el amor, o si no queremos usar una palabra tan fuerte, *la aceptación del otro junto a uno* en la convivencia, es el fundamento biológico del fenómeno social: sin amor, sin aceptación del otro junto a uno, no hay socialización, y sin socialización no hay humanidad.” (Ibíd., p. 209). Todo esto que enuncia la ciencia es lo que queremos resaltar aquí: el humano siendo humano se connota en la aceptación del otro junto a uno en la convivencia; el humano siendo humano en el elit-esse conlleva que el profesor siendo es tal en la aceptación del alumno siendo para la convivencia en el mismo elit-esse. Así se crea el mundo de las relaciones, enacciones, en el elit-esse; así se humaniza el aula-siendo; el darnos cuenta de que sólo tenemos el mundo creado por el profesor siendo con el alumno siendo, donde sólo el amor le permite crear al profesor siendo un mundo en común con el alumno siendo en el elit-esse. Así es como debiera acontecer el humanar entre humanos dentro del elit-esse. El lenguaje siendo herramienta de un anunciarse amorosamente entre profesor siendo y alumno siendo. El lenguaje está siendo en su uso. El lenguaje también nos desvía su esencia: siendo la casa de la verdad del siendo, pues se aparta a nuestro puro querer y hacer a modo de instrumento de dominación sobre lo ente sin prescindir de nombres. En el lenguaje

teorizamos y practicamos simultáneamente. *Mientras decrece la teoría y/o lo que siendo, crece la práctica y/o lo que siendo. Y vice-versa siendo Dasein.* Así es la responsabilidad en los actos cotidianos en la co-existencia como siendo Dasein fenoménico, por ejemplo, en el aula-siendo del profesor siendo, ya que todos sus actos sin excepción y dentro del elit-esse, contribuyen a formar el mundo educacional en que existe siendo validados a través de ellos en un proceso que configura su íntimo devenir siendo elit-esse.

De este modo, en el elit-esse se “mezclan” los dominios del humanar siendo racional y siendo emocional; tanto o así, los dominios del humanar siendo corporal. Algo de eso que está-siendo-ahí veremos ahora.

20. La realidad humana “mezclada” de no siendo y siendo en el elit-esse.

Resulta muy claro aquí que hablar del hablar en el lenguaje y del emocionar del emocionar en las emociones, son procesos que ocurren en la máquina autopoietica constitutiva del siendo humanar; sin ella, este humanar no-esta-ahí-siendo y si no-está-ahí-siendo, no hay lenguaje, no hay emociones, no hay aperturidad del ente temático el estar-en-el-mundo-siendo, no hay aperturidad del Siendo Dasein; esta negación de la aperturidad del Siendo Dasein significada aquí *como siendo la ‘nada’ misma de la razón*, anunciante de la preparatoria de lo que se nos viene más adelante: la Simualfísica donde un Siendo Dasein auténtico piensa y luego habla, hermenéuticamente, sobre la muerte-siendo.

Deviene por el momento el Ahí del elit-esse en un “mezclar” como un confundir en el sentido de reducir a un sólo siendo lo que está-ahí activo en el elit-esse: el simuólogo que no puede reconocerse o distinguirse precisamente por el no-siendo-ahí sino por el no siendo y siendo elit-esse Ahí.

Siendo una máquina autopoietica -un cuerpo viviente humano- estudiado por la ciencia desde distintas disciplinas, concordamos en tres dominios fundamentales, pero no los únicos modos de siendo del humano: el corporal, el emocional y el mental. Es en el cuerpo donde ocurre y donde se sustenta el sentir donde viviendo vamos registrando las emociones: el miedo, el deseo, la angustia, el entusiasmo; tanto o así, la felicidad. Este

cuerpo como Siendo Dasein, 'no siendo yo' y 'siendo yo' porque "Inmediatamente yo no "soy" "yo", en el sentido del propio sí-mismo, sino que soy los otros a la manera del uno. Desde éste y como éste me estoy *inmediatamente* "dado" a mí "mismo". Inmediatamente, el Dasein es el uno, y por lo regular se queda en eso." (*Ser y Tiempo*, Heidegger, M., 1927:133). Podríamos en tal tiempo u ocasión señalar que todo está co-existiendo; por ejemplo la estructura genética de mis padres está en mí, el espermatozoide de mi padre y el óvulo de mi madre que siempre les pertenecen siendo-uno, co-estando juntos, constituyen mi originario siendo-yo y así yo soy lo que no soy, y yo soy en mis hijos que co-originariamente son mí-mismo; así desde el no-siendo-yo me "veo" siendo-yo. De este modo en mi cuerpo las funciones biológicas como la digestión, la circulación sanguínea y los latidos del corazón están siendo involuntariamente desde el 'siendo-inconsciente'; estas acciones también influyen en mi sintiendo. Y así, para amar, hay que sentir; si se dice que se ama y no se siente ese amor, estamos en la ilusión del amar y no estamos amando. Y así los humanos, nos connotamos no sólo siendo corporales sino que también siendo emocionales y siendo racionales; así nos percibimos mínimamente siendo humanos. El siendo humano, tanto en su siendo físico, como emocional y racional, está habitado y configurado por la conciencia. Así los actos de conciencia devienen en vivencias. "La conciencia es una herramienta de transformación." (*La educación del ser emocional*, Casassus, J., 2009:57). La conciencia habita en el siendo humano como devenir en que el profesor siendo humano está siendo consciente de su 'darse cuenta' de sus dominios corporales, emocionales y racionales en el aula-siendo y otras veces no está siendo consciente de su 'darse cuenta' (un 'darse cuenta' como ejercicio de la conciencia). "Uno está consciente cuando está atento. Si uno está atento uno se da cuenta." (Ibíd., p. 57). ¿Qué es la conciencia? No analizaremos en profundidad este concepto y nos limitaremos a reafirmar lo dicho: 'darse cuenta' bastará para hacer referencia desde la ciencia de la psicología de este fenómeno. Mas, nos importa la dimensión vincular de la conciencia, esa capacidad del *humanus* de comprender al otro ya que es una dimensión que nos permite comprender cómo es que ocurre la *empatía* entre los siendo humanos. De este modo, *yo soy la experiencia de sentir al otro* porque "existe

un vínculo directo entre el afecto y la empatía.....soy afectado o conmovido antes que surja, un yo que conoce". (*El fenómeno de la vida, Varela, F., 2000:251*). Varela denomina a este fenómeno *inter-subjetividad*. Dice al respecto: "Esta cualidad primordial o pre-verbal del afecto la vuelve inseparable de la presencia de los otros, y es aquí donde quisiera presentar el último punto de mi argumento. Para comprender por qué esto ocurre así, hay que centrarse en los correlatos *corporales* del afecto, los que no solamente aparecen como conductas externas, sino también como directamente sentidas, como parte de nuestro *cuerpo vivido*. Este aspecto de nuestro cuerpo vivido desempeña un papel decisivo en la forma en que aprehendo al Otro, no como una cosa, sino como otra subjetividad semejante a la mía, un *alter ego*. Es a través del cuerpo del otro que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial. Esta doble dimensión del cuerpo (*orgánico/vivido; Körper/Leib*) es un aspecto esencial de la *empatía*, el camino real para acceder a la vida social consciente, más allá de la simple interacción, como inter-subjetividad fundamental." (Ibíd., págs. 251-252). Esto quiere decir que al existir con los demás sentimos la presencia, somos afectados por esta presencia incluso antes que tengamos una percepción del yo-siendo; de este modo podríamos señalar que en ese espacio estamos siendo-un-nosotros, por poco, un uno-siendo-con-el-otro. Siendo inter-subjetivos, estamos lógicamente inter-siendo como fenómeno simualógico, fenómeno propio del siendo humano, "que no podemos ser de otra manera que ser inter-subjetivos, de estar inter-siendo, que no estamos separados, sino co-estando y unidos y, en consecuencia, que es preciso tomar conciencia de ello." (*La educación del ser emocional, Casassus, J., 2009:135*). Por tanto, la comprensión emocional en el aula-siendo, siendo un-estar-siendo-empático con los otros, desde la toma de conciencia del profesor siendo en su realidad humana de no-siendo y siendo. Siendo hora de entrar en el tema de la educación propiamente dicho, más adelante nos avocaremos simualógicamente a este tema. Lo expuesto en este acápite, constituye una positiva posibilidad del modo de comportar-se del profesor siendo frente a sus alumnos siendo dentro del elit-esse, en donde aparece el simuólogo en el *intramundo* de enacciones del

humanar. Antes de proseguir, intentaremos desde la poesía dar cuenta de la emoción de la empatía, a través del siguiente poema escrito por el autor de este trabajo:

POEMA SIMUAL 16

DE UNA AMIGA DESESPERADA, A UN AMIGO ENTRAÑABLE.

*“Me sostengo el rostro entre las manos.
Sí, sí, estoy llorando.
Me sostengo el rostro entre las manos.
Me da vergüenza mi pena.
Dos manos inmensamente tristes no desean que vea mi realidad.
Dos manos nutriéndome.
Dos manos impidiendo que mi alma se sumerja en la ira.
Él nunca me amó y ni siquiera me quiso
Y me duele reconocerlo
Me siento tan mal.....
Que sólo veo caer lágrimas de mi alma
Llenando tantos cántaros de dolor.
A ti, mi entrañable amigo te lo cuento.
Eres el ser en quien confío
Y sólo te pido que me comprendas.”
Y yo, tu amigo cómplice de tus emociones,
Te acompaño en silencio
Hoy y siempre.*

Este poema escrito hace tres años, está inspirado por tres autores uno de los cuales es el propio autor de esta tesis; los otros, una amiga íntima que le cuenta por *e-mail* la situación amorosa por la cual estaba pasando y de la cual se extraen algunas palabras que se incorporan en el poema para que así ella le *“hable y cuente”*, en el mismo poema, lo que le pasa, y por el poeta vietnamita y monje zen Thich Nhat Hanh y su poema *“Para conservar el calor”* del cual se incorporan alternadamente al poema simual mencionado, dos de sus versos. Así, quien escribe el poema hace hablar a tres autores incluidos él mismo, *empatizando* con su amiga y con el poeta. “Dar y recibir empatía es una de las necesidades fundamentales en la vida de los seres humanos. Sin ello no somos seres humanos, somos otra cosa.” (Ibíd., p. 223). Y así sucede la comprensión emocional en el elit-esse y de este modo se *‘vivifica’* el simuálogo. “El *uno* que responde a la pregunta por el *quién* del Dasein cotidiano, es el *nadie* al que todo Dasein ya se ha entregado siempre

en su estar con los otros.” (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:132*). Un profesor siendo “verdadero” dentro del aula-siendo está-ahí en contacto permanente con su propia experiencia accediendo a la experiencia de otro en un co-estar-siendo pues “Planteamos que el acceso a la propia experiencia es una condición necesaria para la comprensión emocional del otro.” (*Casassus, Op. Cit. p. 136*).

21. La entrega del ‘señorío’ en el elit-esse.

La palabra ‘señorío’ viene de la palabra *señor* la cual procede a su vez del latín *senior*, -ōris que significa *que es dueño de algo; que tiene dominio y propiedad en ello*. Así, la palabra *señorío* significa *dominio y libertad en obrar, sujetando las pasiones a la razón*. La palabra *pasión*, (del lat. *passio*, -ōnis, y este calco del gr. πάθος), significa *acción de padecer, y padecer* (del lat. **patiscĕre*, de *pati*) significa *soportar agravios, injurias, pesares, etc.* (RAE, vigésima segunda edición, 2001). “Si el estar-en-el-mundo es una constitución fundamental del Dasein en la que éste se mueve no sólo en general, sino especialmente en el modo de la cotidianidad, ese estar-en-el-mundo deberá ser experimentado ya desde siempre de una manera óptica. Un tal encubrimiento sería incomprensible, puesto que el Dasein dispone de una comprensión de ser acerca de sí mismo, por muy indeterminada que ella sea. Pero cuando el fenómeno mismo del “conocimiento del mundo” empezó a ser tomado en consideración, cayó de inmediato en una interpretación “externa” y formal. Indicio de ello es el modo, todavía hoy usual, de entender el conocimiento como una “relación entre sujeto y objeto”, modo de entender que encierra tanto de “verdad” como de vacuidad. Además de que sujeto y objeto no coinciden tampoco con Dasein y mundo.” (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:69*). Y, “El conocimiento es un modo del existir [del Dasein] que se funda en el estar-en-el-mundo.” (Ibíd., p. 71). ¿Qué es *aquello en lo que “vive” un Dasein fáctico en cuanto tal?* “Mundo tiene aquí un significado existencial preontológico, en el que se dan nuevamente distintas posibilidades: mundo puede significar el mundo “público” del nosotros o el mundo circundante “propio” y más cercano (doméstico). (Ibíd., p. 73). En el elit-esse se “vive” un mundo educativo donde se debe entregar conocimiento simulógicamente a través del simulólogo por el profesor

siendo a los alumnos siendo en donde co-existen siendo humanos inter-subjetivamente al estar inter-siendo, donde no hay relación entre sujeto y objeto sino enacciones empáticas entre siendo humanos y donde el conocimiento alcanza un nuevo estado de siendo respecto del mundo 'doméstico' del aula-siendo. De este modo, se *entrega el señorío* en el elit-esse: los agravios, las injurias y los pesares de parte de quien ejerce dominio sobre el otro como ascendiente que se practica sobre otro humano u otros humanos. **Se abandona el propio *dominiūm*, en la acepción más eminente de esta palabra para nuestro estudio presente, como orden determinado de ideas y no como poder**, pues, ¿qué es lo humano? “Los seres humanos nos originamos en la historia de los primates bípedos a que pertenecemos, hace por lo menos tres millones de años atrás con el origen del lenguaje y en el vivir en el entrelazamiento del “lenguajear” y emocionar que llamamos conversar. En esta historia, la emoción fundamental es el amor como dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia. Como resultado de esta historia, los seres humanos existimos en el entrecruzamiento de muchas conversaciones....lo humano es cultural.” (*El sentido de lo humano, Maturana, H., 1992:242*). Por ello, se insiste en este trabajo en el *humanus* donde desde el aula-siendo preparamos a niños y jóvenes para su aperturidad en la humanidad, una humanidad que constatamos en el cotidiano en muchos aspectos como in-humanidad; donde el *señorío* del más fuerte se impone sobre los otros; donde el *opresor* sustrae la palabra al *oprimido* desde la misma aula-siendo. Mucho de esto hay en la educación de hoy por lo que en el capítulo siguiente, se tratará este tópico en profundidad. Por de pronto, nos adscribimos a la Simualogía de una educación que tiene su punto de inflexión en el co-existir en el estar-en-el-mundo siendo humano simualógicamente y no ser humano como un ontológico, pues aquí se piensa y luego se habla de un motor en movimiento no de un motor inerte. Así, una ontología esta-siendo aquí desde el principio de simualidad, una Simualogía. Lógicamente así, decrece un Ser de los entes y crece un Siendo de los entes co-originario con el Dasein como un modo de ser. Pues “Lo que hay que hacer es poner la humanistas al servicio de la verdad del ser, pero sin el humanismo en sentido metafísico.” (*Carta sobre el humanismo, Heidegger, M., 2000:23*). Mas, ese ‘hay que hacer’ se denota aquí como ‘lo

que hay que hacer es poner la humanistas al servicio de la verdad del siendo, humanamente siendo'.

CAPÍTULO II.

PENSAR Y EDUCAR DEL SIENDO, SU AHÍ EN EL ELIT-ESSE.

22. Las enacciones del profesor siendo y el alumno siendo en el elit-esse.

¿A qué llamamos 'enacción'? ¿A qué llamamos 'empatía'? Algo ya hemos planteado respecto de estas palabras en el análisis del siendo. Ahora entraremos en los fundamentos *de profunditas*, para adentrarnos posteriormente en el pensar, educar y aprender siendo.

22.1. ¿Qué es enacción siendo en el elit-esse?

Para introducirnos en el tema de la enacción siendo en el elit-esse, es necesario buscar sus bases etimológicas. Encontramos, por ejemplo, que la palabra enacción proviene del verbo inglés 'to enact', el cual significa «evidenciar algo existente y determinante para el presente» (como en los casos de un actor dando vida a un rol en una pieza teatral); o (para el caso de una gestión gubernamental): «dar funciones a una legislación determinante para el futuro». Para decirlo de una manera más general, 'to enact' y 'enactuar' admiten el sentido de «actuar una parte en una obra, construcción, desarrollo o crecimiento». (<http://diccionario.reverso.net/ingles-espanol/to%20enact/forced>, extraído el 22-09-2012). Es por esto que la expresión «conocimiento enactivo» refiere a aquello que se adquiere a través de la acción del organismo en el mundo. La palabra enacción fue acuñada, además, por el científico chileno Francisco Varela, “La enacción: una alternativa ante la representación. Tanto en el cognitivismo como en el conexionismo, el criterio del conocimiento sigue siendo una representación adecuada de un mundo externo que está dado de antemano. Hay elementos informativos que pueden ser captados como rasgos del mundo (como las formas o los colores), o bien se afronta la resolución de problemas desde una situación definida (que implica un mundo también predefinido). Este enfoque es incompleto, porque la mayor capacidad del conocimiento en los seres vivos consiste en *plantear* las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida. Estas cuestiones no están predefinidas sino que son *enactuadas*: se las hace *emerger*

desde un trasfondo; lo *relevante* es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto". (*Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales, 1990:120*). Del mismo modo, esta *enacción*, "corrientemente enacción se usa en el sentido de traer a la mano o hacer emerger, que es lo que me interesa destacar." (Ibíd., 55), es el emerger de las relaciones del alumno siendo con otros alumnos siendo; entre el alumno siendo y el profesor siendo y entre ambos tipos de relaciones siendo que hacen a su vez emerger el *elit-esse* o aula-siendo.

Este concepto de enacción resulta primordial para hablar de la enacción siendo, siendo adaptado a la educación, como lo simualógico que emerge dentro del elit-esse y que acontece en el emerger de conexiones significantes corporal, emocional y racionalmente siendo donde se constituyen un mundo no representativo sino emergente de relaciones como interrelaciones, de conexiones como inter-conexiones, de tratos como inter-tratos, de correspondencia como inter-correspondencias, de comunicación como inter-comunicaciones, entre el profesor siendo y el alumno siendo determinándose el uno al otro simultáneamente siendo simualógico por coestar . Así, el conocimiento fruto de la propia experiencia elit-esse que emerge simualógico como enacción siendo desde el sentido común en el elit-esse siendo relevante en este contexto. Porque "El contexto y el sentido común no son artefactos residuales que se puedan eliminar progresivamente mediante el descubrimiento de reglas más elaboradas. Constituyen la esencia misma de la cognición *creativa*. Se pone así en tela de juicio el supuesto más arraigado de nuestra tradición científica: *que el mundo tal como lo experimentamos es independiente de quien lo conoce*. El conocimiento no se puede entender adecuadamente sin el *sentido común*, el cual no es otra cosa que nuestra historia corporal y social. La inevitable conclusión es que conocedor y conocido, sujeto y objeto se determinan uno al otro y surgen simultáneamente: *el conocimiento es ontológico*." (*Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales, Varela, F., 1990:120*). Así, el profesor siendo y el alumno siendo están-ahí-siendo mutuamente en un estado simualógico que al mismo tiempo emerge. "*Se definen mutuamente, son correlativos*."

(*Ibíd.*). En tal tiempo u ocasión lo enactivo que emerge en un aula cualquiera son relaciones entre profesor y alumno. Pero lo que aquí se dice es que el fenómeno siendo enactivo en el *elit-esse* entre profesor siendo y alumno siendo emerge simultáneamente como *simuálogo* y como *inter-siendo* en el coestar en un mundo educativo compartido y no representativo, que surge de la experiencia inseparable de encontrarse en disposición afectiva.

22.2. ¿Qué es pensar siendo?

¿Qué siendo digno de ser pensado sino el siendo de *su* ahí? Pensar en la pregunta por la verdad del siendo en el llegar a ser su ser, lo *simual*, lo *ente*, siendo *sí-mismo* siendo *Dasein*. “El pensar que pregunta por la verdad del ser y al hacerlo determina la estancia esencial del hombre a partir del ser y con la mira en el ser no es ni ética ni ontología.” (*Carta sobre el humanismo, Heidegger, M., 2000:24*). Pero aquí se debe preguntar por la verdad del siendo de este modo: si al pensar la verdad del siendo, el pensar determina la esencia de la *humanitas* (natural humano) como *ex-sistencia* a partir de su pertenencia al ser, ¿acaso queda reducido entonces dicho pensar a una mera representación teórica del ser y del hombre? ¿O de esta conclusión se pueden deducir normas generales válidas para la vida activa? La respuesta es que este pensar no es ni teórico ni práctico pues acontece antes de esta distinción. Este pensar, simplemente *siendo*, ya le basta a su esencia. El *Siendo* son todos los entes que a su vez los trasciende no metafísicamente sino *simualfísicamente* en un devenir existensivo jerárquico y emergente. De esto ya hablaremos *in extenso*. Por de pronto, sigamos con el pensar siendo una escucha a lo que se manifiesta. El pensar deviene aquí reflexivo, “es decir, el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias.” (*Cómo pensamos, Dewey, J., 1989:1*). En esto, se ha pensado una sucesión de *cosas* pero no cualquier *cosa*. Aquí, en este pensar reflexivo se han ido *sucediendo las cosas lógicamente unas a otras* y las hemos ‘encadenado’ por así decirlo para que así no tomen otros recovecos que devengan en *cualquier cosa*. En tal tiempo u ocasión, aquí la cosa ya no es cosa por el estado de *simualidad* de la cosa, cosa inerte, sino cosa viviente.

Tanto, reflexionamos, pues “La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una *con-secuencia*, esto es, una ordenación consecencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron.....En todo pensamiento reflexivo hay unidades definidas ligadas entre sí, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común.” (Ibíd., p. 22). Pues nuestro resultado consecencial y ulterior, referido a este trabajo, es el concepto de Simualfísica como remitente de los conceptos anteriores de simual, simuólogo, simualogía y principio de simualidad. Pues desde allí hemos pensado la educación y la pedagogía, como un decrecer y crecer elit-esse en simuólogo que constituyen sus enacciones.

22.3. ¿Qué es educar siendo?

¿Desde dónde evolucionando siendo humano sino desde el educando? Afirmamos aquí que lo principal en el brotar del *vivère* (vivir) es siendo el emocionar como un siendo-ahí en el elit-esse. “La historia de mis reflexiones sobre la biología del conocer me ha llevado a entender que **el educar es convivir** y, por lo tanto, un acceder a convivir en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyan ese convivir.” (*El sentido de lo humano*, Maturana, H., 1992:73). El profesor siendo conviviendo con los alumnos siendo en el elit-esse enactivamente creándose un mundo simualógico de relaciones entre ellos en un convivir humano; así dándose cuenta co-existen siendo humanos en el elit-esse siendo humanos en el entrecruzamiento de conversaciones, en dominios corporales, emocionales y racionales que configuran dominios de realidades de elite-esse porque todo momento de aprendizaje es distinto a otro. En esta narración temporal “la emoción fundamental es el amor como dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia.” (Ibíd., p. 242). Si el educar siendo es un conviviendo, ¿qué es el aprender siendo?

22.4. ¿Qué es aprender siendo?

“El aprender es convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el otro.” (Ibíd., p. 244). Así, educar siendo y aprender siendo aparecen similares en un mundo de relaciones en la convivencia, conviviendo. En cualquier espacio recurrente: en la casa, en el barrio y natural y sistemáticamente en la escuela, primordialmente dentro de ella en el aula-siendo. “Hace mucho tiempo que la humanidad vive enajenada en la división del ser en lo material y en lo espiritual. Hablamos de enajenación porque en la medida en que esta división nos escinde, nos aparta de las dimensiones humanas en que de hecho somos humanos, esto es, la dignidad, el respeto por el otro, y la responsabilidad frente al mundo que configuramos con nuestro vivir. Así, no vemos que lo espiritual es un estado de conciencia y, por lo tanto, un modo de vivir en nuestra corporalidad. En esta ceguera generamos oposiciones y sufrimientos porque nos sumergimos en deseos contradictorios como superar la corporalidad en la trascendencia espiritual desde la corporalidad. Nuestro trabajo de muchos años, y el trabajo de muchos otros, muestra que sólo en la recuperabilidad de la unidad, al abandonar la dicotomía cuerpo-espíritu, se recupera la salud psíquica y corporal, y esto ocurre sólo en la biología del amor. Este entendimiento, tiene validez universal para todos los seres humanos en todos los tiempos. (Ibíd., p. 248). En este trabajo, nos adscribimos a este pensamiento de Humberto Maturana, propiciándolo propio y como declaración de principios del hacer como conocer en las enacciones simalógicas que suceden en el elit-esse. Es este pensamiento ya pensado el que se instaura como ahí dentro del elit-esse por el profesor siendo como faro que guíe su quehacer. Pero también, “Los educadores saben que aprender es aprehender, agarrar, apoderarse, adueñarse, caer en la cuenta; que no es sólo mirar, sino ver, que no es aprender haciendo sino haciendo y entendiendo.” (*La educación de anticipación en la escuela básica: La escuela en la que todos los niños aprenden*, Castillo, G., 2012:49). En un aprender como siendo, porque “Sólo **siendo** para los demás, para

todos los demás, somos también para nosotros, somos también nosotros, somos lo que tenemos que ser.” (Ibíd., p. 51). Por más que, somos siendo.

22.5. ¿Cuál es la función siendo así del profesor siendo?

“Los seres humanos no se dividen normalmente en dos partes: una emocional y otra fríamente intelectual, una fáctica y otra imaginativa. Es verdad que muchas veces tal escisión se da realmente, pero siempre es resultado de la aplicación de falsos métodos de educación. De manera innata y normal, la personalidad opera como una totalidad. No hay integración de carácter e intelecto, a menos que haya fusión de lo intelectual y lo emotivo, de significado y valor, de hecho y trascendencia imaginativa de los hechos en el reino de las posibilidades deseadas.” (*Cómo pensamos*, Dewey, J., 1989:232). Y agregamos aquí el humanar de la máquina autopoietica pues sin ésta no hay ex-sistencia del siendo el Ahí - siendo Dasein- como fenómeno simualógico en el elit-esse. No hay razón que razone. ¿Cómo debe manifestarse la unidad concomitante con el elit-esse? El profesor siendo como desasido, se apropia en su formación inicial comunicando en el elit-esse, siendo como un **trans-empático** en un hablar desde el comprenderse asimismo para que el simuálogo tenga sentido en sus significantes. Y no sólo hablamos con el habla del conversar sino con el habla corporal y el habla emocional. En el aula siendo están circulando *energías* articuladas en su significación simualógica y ellas se reconocen en un intercambio que constituyen enacciones, como si “algo de una persona se va hacia la otra”; (*La educación del ser emocional*, Casassus, J., 2009:188). Trans-empático se connota aquí “yo como metido en el otro”. Si el profesor siendo desasido instaure en el elit-esse una escucha así empática aceptará e integrará naturalmente al alumno siendo como desasido. Así, lo que el otro escucha, necesariamente será lo que uno dice.

22.6. Excurso: ¿Qué es la realidad siendo?

Per hoc, ¿Cuál es la pregunta primordial de este estudio para haber llegado a este estado de interpretación? ¿Será: cuál es la función entonces del profesor siendo? O será ¿Qué es

la realidad escolar? O, primitivamente será ¿Qué es la realidad? La realidad para nosotros está siendo, un *uno-siendo*. Por esta razón hemos declarado, al principio, que ‘no hay lenguaje para dar cuenta de la cosa un siendo fluctuación cuántica. Menos aún, del sentido cuántico de la vida si el verdadero pensamiento no es argumentativo ni razonador. Aquí y ahora, no existen pruebas de la verdad, en un pensar siendo una escucha y una correspondencia a lo que se manifiesta. Sin embargo, hablaremos desde la razón de la comunicación derivada de la acción de un sujeto que se pensó así mismo profesor’.

La comunicación, para proseguir no-siendo *excurso*, deviene aquí una **comunicación empática** siendo un intercambio de sentido entre personas que enactivamente se encuentran en un estado de poiesis simuálogo como intercambio *energizante* propio del simuálogo que sucede dentro del principio de simualidad. Así, el simuálogo proporciona energía y desaparece y aparece según su aparecer simualógico dentro del elit-esse y recrea lo que denominamos *res* en una praxis siendo, que no-siendo *existencia verdadera y efectiva*, esta-siendo-ahí.

23. ¿Qué es la cognición siendo en el elit-esse?

“Nuestra posición es que la cognición es *enacción*, un mutuo pliegue/despliegue natural del organismo y el mundo revelado a través de las regularidades que se dan a la luz, tal como el color.” (*El fenómeno de la vida*, Varela, F., 2000:180). Cognición como conocimiento, inteligencia o conocimiento, es una acción efectiva que hace emerger un mundo. Así “la inteligencia no es un conjunto de reglas, sino la capacidad de desenvolverse en un entorno cambiante. (Ibíd., p. 48). ¿Cómo se desenvuelven en el elit-esse profesor siendo y alumnos siendo? Siendo, coestando humanamente, en cuerpo presente en un aula-siendo por su naturaleza cambiante. “El enlace entre el Ser y la existencia es nuestro cuerpo. Este enlace, lo más íntimo de nosotros, es un legado primordial, un orden implícito que informa toda experiencia y todas aquellas actividades más familiares y mundanas que calificamos como humanas. La visión que se nos da es la de un conjunto de procesos biológicos encarnados. (Ibíd., p. 118).

24. Siendo la comunicación empática en el aula-siendo.

“Pero, así como el abrirse o cerrarse a otro se funda en el correspondiente modo de ser del convivir, e incluso no es otra cosa que este mismo, así también la apertura explícita del otro mediante la solicitud surge siempre del primario coestar con él.....Este fenómeno, llamado, de manera no precisamente feliz “*Einfühlung*” [“empatía”, “endopatía”], debería, en cierto modo por primera vez, tender ontológicamente el puente desde el propio sujeto, dado primeramente solo, hacia el otro sujeto, que empezaría por estar enteramente cerrado.” (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:128*). Según el traductor de este texto, Jorge Eduardo Rivera, la palabra alemana *Einfühlung* “dice, literalmente, un sentir que penetra en el otro, de tal manera que lo que yo siento en mí me ayuda para saber lo que siente el otro.” (*Notas del traductor, Op. cit. p. 433*). De este modo, convivir y empatizar son modos de ser en que uno ‘no es otra cosa que este mismo’.

Prosiguiendo entonces, declaramos que cada siendo humano está-ahí siendo en *su realidad*, esa es la situación de estar-en-el-mundo como arrojado, y así viven los que dan vida a sus vivencias en el elit-esse.

La comunicación empática ocurre en el contexto aula-siendo en una distinción entre **situación y sus componentes**. En cualquier lugar en que nos encontremos, estamos en una situación, en un lugar donde “algo” está situado. Este “algo” siendo una máquina autopoietica razonadora y el ejercicio de su posibilidad de hacer para conocer y conocer para hacer. Así *vive su realidad* siendo una situación que está-ahí en relación a esa máquina autopoietica y a lo que haga. Y recrea otras situaciones en el estando-ahí con otras máquinas autopoieticas, como máquinas del humanar. El aula-siendo, siendo el contenido de la situación que obra como quien determina o condiciona el humanar de los humanos que ahí yacen. “Es a partir de estos condicionamientos que la interacción entre distintas personas construye las nuevas realidades para cada uno.” (*La educación del ser emocional, Casassus, J., 2009:193*). En un devenir entre pasado siendo condicionante, del presente siendo transformación de ese pasado y del futuro como posibilidad de *novus res* o nuevas realidades siendo. De esta manera podemos *ver* que el convivir en el elit-esse se

expresa como un devenir de situación en situación. Tanto o así, la situación en el elit-esse no sólo en sus dimensiones temporal, de pasado, presente y futuro, y estructural, que contiene la estructura temporal sino que además, la fenomenología del presente, siendo lo que se *ve*, que está-ahí siendo como lugar de la creatividad, siendo diverso, siendo comunicación, siendo humano. Siendo cambio. Devenir.

Hemos hablado del educar y del aprender como dos conceptos similares: el convivir. Y del convivir como concepto similar al de empatizar. Este convivir se da entre los humanos en sus dominios corporales, emocionales y mentales. Y en el elit-esse, siendo un espacio de aceptación igual en la correspondencia de uno a otro en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven dentro de ese espacio, según las conversaciones que constituyen ese convivir. Con distintas formas y distintos dominios siendo humanos. En el conversando hay comunicación; en el aula-siendo hay comunicación y esperamos que sea una comunicación empática donde se reconocen los unos y los otros en la conversación. Por ello, nos adentraremos en su *mundo* y en el *mundo* de los que recrean este *mundo* siendo elit-esse.

¿Cuáles son los componentes básicos de la comunicación empática? Primeramente **la intención**, siendo lo primero en la comunicación empática. La intención siendo parte del mundo interior de las personas. “Es importante entender que el mundo -mi mundo- es una proyección de lo que ocurre en mí.y lo que ocurre en mí es una mezcla de emociones, pensamientos e intenciones.” (Ibíd., págs. 194-195). La intención del profesor siendo lo que *realmente* quiere que ocurra dentro del elit-esse, en su haciendo o diciendo. La palabra dicha sin opresión como quien habla al oprimido, sino en un tono y vibración emocional que lleve consigo la voluntad de hacerlo con “buenas intenciones” siendo el otro un legítimo otro, siendo así sincero en el convivir, *como un uno-siendo en el elit-esse*. Tanto o así, este fenómeno emerge siendo significativo en el simuólogo porque tenemos la intención de *sentirlo*. El profesor siendo desasido *piensa conscientemente* a sus alumnos siendo como desasidos, como humanos con un potencial de siendo inteligencias múltiples; *no piensa consciente o no cae en la inconsciencia* de tildar al alumno siendo como desasido perezoso, negligente o falto o escaso de entendimiento o razón, por ejemplo.

Permanece en su condición de desasido sin revelarse en sus prejuicios y juicios, pues como hacer conoce que ello no solo daña a los otros sino, energéticamente, su propio siendo. “La intención entonces contiene varios elementos concatenados. Con la mente y el cuerpo.....captamos el mundo externo; la conciencia nos orienta hacia lo ético; por la emoción nos movilizamos hacia una acción y decidimos lo que queremos hacer; por la intención focalizamos lo que queremos realizar; por la racionalidad determinamos cómo realizar lo que hemos decidido hacer, y por la voluntad nos mantenemos en nuestro intento.” (Ibíd., p. 199). Así deviene el humanar del humano en el elit-esse: siendo corporal, siendo emocional y siendo racional.

En segundo lugar, siendo el componente de la comunicación empática **el dejar aparecer**. Ello para que cobre existencia el enseñar, interactuando el profesor siendo con los alumnos siendo de tal manera que se manifieste el aprender en un ‘dejarse ver’, y así aparecen en el elit-esse los humanos humanamente interactuando siendo el dejar aparecer. ¿Qué aparece en el elit-esse? ¿Lo que *realmente* está-ahí ocurrente? ¿*Idealizando la realidad*? Aquí, ideal y real se connotan como *uno-siendo*. ¿Cómo puede el dejar aparecer, aparecer siendo para la enseñanza? Manifestándose, dejándose ver para causar aprendizaje.

En tercer lugar, siendo **la interpretación o juicio**. Siendo competentes en distinguir lo que se manifiesta dejándose ver para nuestra comprensión del elit-esse, así pasamos la vida viviendo en el convivir del elit-esse; de lo contrario, enjuiciando y criticando, pasaremos la vida del ser-ahí que aquí se interpreta simualfísicamente como *muerte errante*. Esto último se explicará más adelante. Por ahora, adentrémonos en la ontología del lenguaje ya que hablamos de interpretación y juicios. “Los juicios son actos lingüísticos que tienen la particularidad de que cuando se formulan hacen que “el mundo” se adapte a ellos y se genere un mundo nuevo.” (Ibíd., p. 201). ¿Es la realidad este ‘mundo nuevo’? ¿No pertenece acaso al lenguaje este ‘mundo nuevo’? Si no hay lenguaje no hay ‘mundo nuevo’, porque no hay lenguaje. ¡Cuidado con el hablar enjuiciador del profesor siendo desasido en el elit-esse! ¿Qué hará el profesor siendo desasido frente al alumno siendo como desasido dentro del elit-esse al emitir juicios, sino revelarse a sí mismo como *mero*

profesor? Es importante detenerse *excurso* en lo que Echeverría llama su nueva postura de la *deriva metafísica* pues con ello entramos a conceptos fundamentales de esta tesis, en el desarrollo de la Simualogía y posterior Simualfísica. Este autor señala: “La visión aquí presentada, la ontología del lenguaje, no es sólo una interpretación más sobre el ser humano. Desafía los presupuestos básicos sostenidos durante siglos por el programa metafísico. Representa un serio intento de ir más allá de los dogmas básicos de la metafísica y lleva a su fin lo que hemos llamado la deriva metafísica. Lo hace de varias maneras. En primer lugar, sustituye el tradicional «lenguaje del ser» por un nuevo «lenguaje del devenir». Para ello, introduce como principio fundamental la noción de «la nada». La nada, en este contexto, no debe ser confundida con el nihilismo pasivo. No se detiene en el reconocimiento pesimista de la falta de sentido de la vida humana, sino que se convierte en la fuerza motriz que permite a los seres humanos crear y regenerar un sentido de vida, necesario para sobrellevar nuestra existencia.” (*Ontología del lenguaje, Echeverría, R., 2003:38*). *Excurso* nos detenemos aquí un instante en este autor, por la importancia que le atribuimos a su propuesta sobre el sentido de lo humano: la sustitución del ‘lenguaje del ser’ en un ‘lenguaje del devenir’. Esto último para nosotros siendo, “el lenguaje del Ser como *Uno-Siendo*” de modo que el sentido humano aquí se interroga por el Siendo de los entes como agregado de la filosofía contemporánea y en una interpretación hermenéutica de lo que está-siendo el Ahí para así pensar el sentido de la existencia del siendo humano. Nuestro preguntar *excurso* aquí deviene en una matriz interpretativa sobre el significado del fenómeno humano que hemos denominado Simualogía en la pregunta por el Siendo de los entes. El nihilismo pasivo a que alude el autor para nosotros es un motivador en el ser en el lenguaje puesto que nuestra postura deviene en el creer en el siendo humano con todos sus posibles modos de estar-ahí-siendo “*su Ahí*” en la *mundaneidad*. “En la ejecución de las tareas de la etapa preparatoria de una analítica existencial del Dasein se ha hecho la exégesis [interpretación] del comprender, del sentido y de la interpretación [*Auslegung*]. El análisis de la aperturidad [el hecho de que el Dasein está abierto al mundo, abierto a sí mismo, abierto a los demás Dasein y sobre todo, abierto al ser] mostró, además, que con ésta el Dasein -en

conformidad con su fundamental constitución de estar-en-el-mundo- queda cooriginariamente desvelado en lo que respecta al mundo, al estar-en, y al sí-mismo. En la fáctica aperturidad del mundo queda, además, codescubierto el ente intramundano. Esto implica que el ser de este ente en cierta manera ya es comprendido siempre, aunque no ontológicamente conceptualizado en forma adecuada. La comprensión preontológica del ser abarca ciertamente a todo ente esencialmente abierto en el Dasein, pero la comprensión del ser no se ha articulado aún de acuerdo a los diferentes modos de ser.” (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:200*). Este ente intramundano aquí compadece Siendo Dasein, el Dasein *siendo* su “Ahí” con la positiva posibilidad de modos de ser siendo-Ahí; significa que el Dasein mismo al abrirse al mundo, se abre igualmente a sí mismo. “Esta abertura a sí mismo no es una “con-ciencia”, sino algo más radical que toda conciencia: es el estar en lo abierto del ser y -por consiguiente- un **comprenderse a sí mismo como “siendo”**. (*Notas del traductor, Ibíd., p. 434*). Hablamos siendo así, de una *simualogía del lenguaje* representando un brío por ofrecer una *novísima* interpretación de lo que significa *siendo humano*, interpretatío que argumenta situarse en la parte exterior de los parámetros de la metafísica; tanto o así, una forma distinta de observar la vida. Se trata en tal tiempo u ocasión de una *proposita*; una propuesta *post* posmoderna que se instala ‘*de camino a la metafísica*’ que aquí se denomina *Simualfísica*. Excurso, lo dicho, como preparatoria para lo que se nos viene desde la misma Simualfísica.

Retomando el tópico de los componentes de la comunicación empática en su referente simualógico, cuando se hacen juicios éstos remiten a quien los emite, “Hablan de cómo yo veo el mundo” (*La educación del ser emocional, Casassus, J., 2009:202*). Así, la realidad siendo creada permanece en el existiendo del lenguaje siendo creado y a lo que se interpreta en el intramundo. “Las interpretaciones son construcciones mentales subjetivas que yo realizo y que no reflejan necesariamente la realidad, reflejan solo “mi” realidad.” (Ibíd., p. 202). Por ello la importancia del simuálogo en el elit-esse del profesor siendo desasido en su entrega del señorío como poder, debiendo conscientemente observar sin juzgar.

En cuarto lugar, siendo **las emociones** en un conectarse con los pensamientos y las necesidades del siendo humano. Las emociones no se razonan sin antes sentir las; las emociones se sienten. “Una clave para la distinción entre pensamiento y emoción, es que cuando usamos la expresión “sentir que” esta tiende a reflejar un pensamiento, una interpretación, una opinión. Si sacamos la palabra “que”, es más fácil nombrar la emoción que se siente.” (Ibíd., p. 205). Decir ‘siento que me estoy muriendo’ es muy distinto a decir ‘Siento mi muerte’. No deben afectarnos las emociones pensadas que suceden en el lenguaje, donde hay palabras hay pensamiento, sino lo que estamos sintiendo porque es energía viviente en la máquina autopoiética del siendo humano como simuólogo en el elit-esse. Tanto o así, las emociones son la expresión de necesidades no satisfechas del siendo humano. Algo de esto escribiremos razonando a continuación.

En quinto lugar, siendo **las necesidades** para la comunicación empática “la expresión de lo que pulsa en cada ser y que busca ser satisfecha consciente o inconscientemente. Son la fuente de la motivación intrínseca que mueve a las personas. Conectarse con las necesidades es una manera de mantenerse en sintonía con la pulsación de la vida de cada uno.” (Ibíd., p. 207). Las necesidades están siendo aquí como carencias y potencialidades como revelación del siendo humano del profesor siendo. La satisfacción de una necesidad encuentra su positiva posibilidad de estar siendo motivado abriendo camino al humano en distintas posibilidades de estar siendo humano junto a otros humanos, en un co-estar sanos y “con la sensación de avanzar en la autorrealización y la plenitud humana.” (Ibíd., p. 208). ¿A qué vinimos al mundo sino a desarrollar nuestro siendo humano sintiendo felicidad por ello y en el co-estar con otros? El aula-siendo, es el lugar predilecto para procurar re-iniciar lo que se supone se inicia en el hogar, en la casa primera, en la re-unión de la familia; en la casa segunda, el aula-siendo, reforzando esta re-unión. Así las necesidades dan origen a las emociones y a los juicios, importantes en la comunicación empática. “Si logro conectar una emoción con la necesidad que le da origen, o si puedo conectar el juicio que emite una persona con su necesidad, entonces puedo dirigirme directamente a su necesidad sin entramparme en los juicios o las emociones.” (Ibíd., p. 209). Por ejemplo, ¿por qué el alumno siendo como desasido aparece unas veces “flojo”

en el elit-esse? El profesor siendo desasido se remitirá a conectar la necesidad de este “alumno siendo flojo”. ¿Cómo? Deviene a continuación una respuesta posible.

Y en sexto y último lugar, siendo **la acción** para la comunicación empática. Siendo más humanos, con una *construcción social de la realidad humana* en el lenguaje, el pensamiento humano logra conectar juicios y emociones humanas con las necesidades siendo humanas; aquí, allí, un Ahí, nos revela poder-siendo más humanos co-estando con otros siendo humanos pues todos en cuanto humanos, tenemos necesidades que satisfacer. ¿Cómo llevo a cabo esta satisfacción de necesidades? Mediante la acción del lenguaje siendo generativo, que tiene la virtud de *engendrar* realidades y no solo describir-las. Así nace el lenguaje siendo petición. “Las peticiones son un acto del habla que permite que el oyente lleve adelante una acción en el sentido de la petición. Las preguntas son peticiones y están ligadas a la acción” (Ibíd., p. 210). El profesor siendo desasido y los alumnos siendo como desasidos en el elit-esse, tienen necesidades que satisfechas o no gatillan emociones diversas.

Los seis componentes de la comunicación empática descritos precedentemente, dan cuenta de que siempre nos encontramos en **situación relacional**, referida a mí. El dejarse ver con cierta intencionalidad de acuerdo a nuestra conciencia, nuestro “darnos cuenta”; así lo que se manifiesta, se modifica con mi intención, mi interpretación, mis juicios con los cuales me encuentro en ese dejarse ver; estos juicios a su vez están gatillados por mis emociones y éstas, por mis necesidades que para satisfacerlas debo recurrir al acto lingüístico del habla.

Pero para un óptimo desarrollo de la comunicación empática dentro del elit-esse no es suficiente lo que hemos disertado hasta el momento, pues se hace necesario conocer para hacer que cuando conversamos ocurren dos conversaciones. En una conversación simual con el otro, está mi hablar simual con el otro que acontece en el decir, pero también mi hablar *de lo mismo* conmigo mismo en el mismo instante en que estoy con el otro. Así, frecuentemente en el conversar con el otro escucho mi conversación conmigo mismo más que mi conversación con el otro. O, al revés, más escucho la conversación del otro que mi

propia conversación interior que está sucediendo en la comunicación con el otro. La conversación *aquí*, es simual como la conversación *allí* también lo es. En el *yo-aquí* la conversación es mi propia conversación consciente y pensada, la cual crece mientras decrece la conversación del uso de la palabra, *tú-allí*. Así en este estado estoy más consciente de mí y mis prejuicios e interpretaciones de lo que el otro dice. Y vice-versa. En el *tú-allí* la conversación sucede más consciente atento en el otro que en mí, el *yo-aquí*, decrece y crece el *tú-allí*. Por eso se afirma aquí que la conversación está siempre en un estado de simualidad, y ese estado de simualidad remite a un estando-ahí como existencial del siendo del ahí -siendo Dasein- como posible modo de ser del siendo de los entes. Así elijo en el elit-esse mi modo de conversar. Si quiero estar abierto a la empatía, mi conversación simual deberá decrecer en mí *yo-aquí* y crecer en el *tú-allí* porque “es frecuente que la comunicación interna [*del yo-aquí*] sea de tipo agresivo.” (Ibíd., p. 216). Y esta agresividad interna hacia mí o hacia el otro. Por ello debemos des-condicionarnos liberándonos de nuestros condicionamientos, eligiendo. Así, siendo humanos, excesivamente humanos en el elit-esse. El profesor siendo desasido. El desasimiento ya deviene aquí en un humanar trans-humano en el sentido del *uno-siendo*. Como si el profesor siendo desasido siendo alumno siendo como desasido. En este sosiego ‘*in-apropiante*’ (del desasimiento ya se habló hermenéutica y simualmente) está siendo el modo de ser profesor siendo en la intención benévola de la comunicación empática como desapego y compasión. Desapego de sus propias preocupaciones. Compasión en el interés vehemente de ayudar al alumno siendo como desasido para que llegue a ser su ser: desasido. Este desapego y compasión junto a la escucha y la palabra. La escucha simualógica y no meramente intelectual, para comprender la necesidad del alumno siendo desde su siendo corporal, siendo emocional y siendo racional, inter-siendo en su totalidad presente del profesor siendo con el alumno siendo, así el desasimiento permanece en estado de simualidad; en un decrecer como ‘lleno’ a un crecer como ‘vacío’ del profesor siendo para el alumno siendo. Y la palabra exenta de juicios, prejuicios, interpretaciones o ignominia del profesor siendo hacia el alumno siendo dentro del elit-esse como reflexión verbal. “En la empatía el foco no está en mí sino en el otro. En la empatía me vacío de mis

emociones y evito que ellas interfieran.” (Ibíd., p. 220). También ayuda el silencio acompañando así al otro.

25. Siendo las emociones en la educación.

“Las emociones se relacionan en primer lugar con el cuerpo, y solo después se pueden intelectualizar y transformar en conceptos y pensamientos.” (*La educación del ser emocional, Casassus, J., 2009:233*). Como hemos dicho, la cognición es una experiencia que emerge en el coestar los unos con los otros en un mundo que ‘no estaba’, también, que las emociones siendo ante todo experiencia, emergen significante, junto al cuerpo significativo y lo racional significativo constituido como simuólogo en el elit-esse. Hay emoción, porque existe un cuerpo, y este cuerpo racional se encuentra siempre en disposición afectiva. En el educar siendo, es importante no intelectualizar la experiencia del sentir sino que incorporarla en el convivir pues así los alumnos siendo se encuentran en una disposición de aperturidad con el aprender. En el aula-siendo, no se controla el pensar, el hacer o lo que no debe hacer, el cuerpo, la mente, las emociones, su siendo del alumno siendo, pues él está pensando, haciendo, sintiendo, humanando, siendo humano, pues el profesor siendo emerge enactivamente profesor siendo. El elit-esse está-ahí-siendo elit-esse: enactivamente siendo. Los estudios científicos del profesor Juan Casassus, concluyen que “lo que permitía el mejor aprendizaje de los niños se encontraba en el plano emocional. En el plano relacional, en el tipo de relaciones, en el tipo de interacciones entre personas. Este descubrimiento permitió consolidar la noción de que *una escuela es fundamentalmente una comunidad de relaciones y de interacciones orientadas al aprendizaje, donde el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y en el aula.*” (Ibíd., p. 239) Y lo relacional para nosotros es enactivo, así emerge en el elit-esse como mundo elit-esse: **EL CLIMA SIMUAL DE AULA (CSA)**.

26. Clima Simual de Aula.

Recapitulando lo dicho por Maturana en que siempre estamos ‘siendo’ y en que el educar es un convivir en lo humano; lo establecido por Varela en cuanto al concepto de enacción como algo que emerge, y que para nosotros sucede en el aula más específicamente en la relación profesor alumno como relaciones que emergen como relaciones simualógicas y los estudios de Casassus sobre las emociones en el aula que generan espacios propicios de aprendizaje, introducimos la idea de Clima Simual de Aula. Para desarrollar la idea fundamental de Clima Simual de Aula, en adelante CSA, analizaremos primeramente y desde la perspectiva del filósofo Juan Casassus, el aula como clima, específicamente el clima emocional en el aula (CEA). Él propone a consecuencia de sus trabajos para la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por su sigla en inglés), el Clima Emocional en el Aula, porque a raíz de este y otros estudios concluye que “La variable que más explicaba las diferencias en el aprendizaje era el clima emocional en el aula. El CEA es un compuesto de otras tres variables. La primera de ellas es el tipo de vínculo que se establece entre el o la profesora y sus alumnos. La segunda es el tipo de vínculo que se da entre los alumnos. La tercera es el clima que emerge de las otras dos anteriores.” (Ibíd., p. 239). Así, diversas fuentes corroboran estas conclusiones. Pero este autor va “más allá” al proponer lo siguiente: “Por ello, las emociones deberían ser una de las finalidades de la educación, posiblemente la finalidad más importante. La educación debería ocuparse de facilitar que los niños puedan reconocer sus necesidades fundamentales, y que puedan reconocer sus emociones. Reconocer lo que tienen adentro y no de enseñarles cuáles son las cosas que deben o no deben hacer.” (Ibíd., p. 240). De este modo señala que el aprendizaje ocurre en una relación, como aspecto crucial de la formación humana, básicamente el tipo de enlace emocional que se establece entre los profesores y los alumnos; que los profesores tienen el instrumento de la auto-empatía para “escucharse, para nutrirse y para fortalecerse.” (Ibíd., p. 244); que las relaciones entre el profesor y los alumnos están basadas en el respeto mutuo, donde se satisfacen las necesidades tanto de los unos como de los otros y no sólo hay en los alumnos

necesidades de aprendizajes sino que además necesidades de “ser reconocidos en su legitimidad, quieren ser escuchados, necesitan ser respetados, necesitan pertenecer a una comunidad de pares, necesitan jugar, necesitan autonomía.” (Ibíd., p. 245). Y, que por otro lado están las necesidades de los propios “docentes”. “La principal necesidad es de que sus alumnos aprendan, que puedan desarrollarse como buenas personas, su necesidad de motivar a los alumnos, de verlos iluminarse cuando comprenden algo.” (Ibíd., págs. 245-246). El mundo del CEA ocurre básicamente en las relaciones que se establecen por lo que la educación debe centrarse en la relación, en lo que está ocurriendo entre el profesor y los alumnos. Una de las conclusiones de su trabajo fue que “El aprendizaje ocurre como parte de una relación emocional entre el profesor y un alumno.” (Ibíd., p. 249). La sala de clases es mirada como un espacio de interacciones entre personas para que las personas involucradas aprendan. Los profesores así deben desarrollar la comprensión emocional por ejemplo de escucha y lectura de sus alumnos, a través de la conciencia emocional, ¿cómo se sitúa el profesor con relación a cada alumno? Para ello, nos habla sobre el vínculo y la norma donde debe existir equilibrio en los afectos entendido como la capacidad de las personas vinculadas de contener las explosiones pasionales, el estar dispuesto a dar y recibir, compromiso mutuo, normas establecidas comúnmente y considerar la experiencia del otro al actuar. Finalmente, propone un mapa para observar la comprensión emocional donde se dan las combinaciones posibles de la comprensión/incomprensión emocional, resultando apropiado el dominio de comprensión emocional denominado Enactivo-Diferenciado donde el vínculo y la norma están en equilibrio tendiendo hacia el centro del mapa o plano cartesiano del cual surge además los modelos de profesor autoritario, sobreprotector, otro profesor que pretende caer bien perdiendo autoridad y un profesor del tipo “dejar hacer”. Es decir, lo que en fin de cuentas se “mapea” son distintos tipos de liderazgos que ejerce el profesor dentro de una sala de clases y del cual ya ha dado cuenta la teoría de la administración.

Para hablar del CSA, haremos la distinción con el CEA en cuanto a que en éste estamos hablando de una atmósfera característica de la sala de clases que sucede y emerge enactivamente en las interrelaciones entre **profesor y alumnos**, desde el **estar-ahí**. En

cambio, en el CSA, hablamos de interrelaciones que emergen enactivamente desde el **estar-siendo-ahí**; siendo entre **profesor siendo y alumnos siendo**. Esto como aclaratoria fundamental. Ello nos lleva a considerar que en el CSA las emociones no son un mero accidente, pues en el elit-esse 'la realidad' humana está siendo simual en un 'yo-aquí' y en un 'tú-aquí' de aquello que se muestra por sí mismo, el simuálogo. Es en el simuálogo donde ocurre la significación del elit-esse de significar lo que se halla significado. Así, este ente 'yo-aquí' es estudiado por un 'yo-aquí' porque significar es indicar otra "cosa" e indicarlo para que, al desarrollar la significación, se halle lo significado. En consecuencia, nos adscribimos a lo siguiente: **la emoción significa el todo de la conciencia y, de alguna manera, el todo de la realidad humana**. Así, el CEA siendo parte del CSA. ¿Qué importancia tiene que un 'yo-aquí', que deviene-aquí profesor siendo para la irreflexión, estudie a un 'yo-aquí' profesor siendo si él también está-siendo-ahí profesor siendo? ¿Qué siendo el profesor siendo? Estas preguntas se plantean desde la psicología como simualogía de un ente que tiene conciencia de sus semejantes, "el psicólogo se niega absolutamente a considerar a los hombres que le rodean como sus semejantes. Esta noción de similitud, a partir de la cual podría tal vez edificarse una antropología, le parece irrisoria y peligrosa." (*Bosquejo de una teoría de las emociones, Sartre, Jean-Paul, 1971:10*) Nos preocupamos en tal tiempo u ocasión aquí, del estudio de la realidad humana que está-siendo-ahí elit-esse; ése es el objeto de este estudio, siendo significativo en un siendo humano profesor siendo y alumnos siendo, simualógicamente. El siendo humano siendo corporal, siendo emocional y siendo racional. Así, la "cosa" simplemente está-siendo-ahí elite-esse en su esencia como existencia. Como la emoción está-siendo-ahí, nos preguntamos fenomenológicamente por el concepto *a priori* de profesor-siendo porque actúa ante 'su' mundo escolar al estar-en-el-mundo del elit-esse. Y este profesor siendo deviene aquí una máquina autopoietica que esta-siendo-ahí, siendo corporal, emocional y racional que al estar-ahí haciendo pone el 'mundo entre paréntesis' y deja que se manifieste el simuálogo como significativo de la cosa viviente siendo corporal, emocional y racional para un 'yo-aquí' y un 'tú-aquí' que conforman "el-ahí"

La *cosa* está-siendo-ahí, y ese fenómeno es simual. Creciendo 'subjétivamente' decreciendo objetivamente; otras veces, creciendo 'objetivamente' decreciendo 'subjétivamente' en la conciencia de estar-ahí-siendo. Por ello, aquí y ahora, el humano no puede conocer sino conociendo y la suspensión está en la conciencia.

¿Cómo el siendo de un ente siendo su propio ente? "*Nos hallamos pues en la situación inversa a los psicólogos, ya que partimos de esta totalidad sintética que es el hombre y establecemos la esencia del hombre antes de dar nuestros primeros pasos en la psicología.*" (Op. cit.). Igualmente, la realidad humana soy "yo" mismo, siendo, por lo que separar la comprensión de su propio siendo, parece siendo irracional; el estudio del hombre, desde el hombre, ha de hacerse desde una antropología que busque las 'esencias' y que se pregunte, en primera instancia, por las apariencias, para así, buscar la significación de la emoción. La conciencia no siendo como una piedra. La conciencia, se está-siendo-ahí, está-ahí, al mismo tiempo, apareciéndose a sí misma, "la conciencia es ella misma, el hecho, la significación y lo significado." (Op. cit. p. 53). Aquí, la conciencia, siendo, ella misma, "es la conciencia la que se hace a sí misma conciencia, emocionada con vistas a las necesidades de una significación interna." (Op. cit. p. 55). De este modo, la propuesta del filósofo existencialista siendo, a partir de entonces, describiendo la emoción a través de una teoría fenomenológica, que no tendrá que caer en las contradicciones del psicoanálisis. La causalidad no tiene lugar aquí. El objeto emocionado y el objeto emocionante están-siendo-ahí un *uno-siendo* como una positiva posibilidad de modos de estar siendo al estar-ahí en un existencial-siendo. El siendo, siendo sí-mismo existencial en aperturidad con el siendo Dasein. Igualmente, la conciencia de la emoción no se encierra en sí misma, se nutre del objeto, lo *trans-forma*, aprehende de él. La conciencia siempre volviendo al mundo, siendo respecto al mundo, siendo conciencia. La conciencia un siendo-en-el-mundo. "**La emoción.....es ante todo aprehensión de relaciones y exigencias nuevas**" (Op. cit.). Ya no siendo descabellado, entonces, definir a la emoción como una *trans-formación* del mundo. La emoción actuando en el mundo, cambiándolo, haciendo del mundo determinista un mundo 'mágico'. En el clima simual de aula, el hombre social desde el elit-esse tiene la posibilidad de mirar el mundo escolar,

interpretarlo y cambiarlo interactuando como profesor siendo con los alumnos siendo, de manera irreflexiva con una conciencia que tiene el significado y el significante dentro de sí, en simualógica relación con el mundo elit-esse, para que los alumnos siendo puedan a su vez cambiar el mundo más allá del elit-esse. Aún cuando la emoción no cambia la realidad del objeto siendo sino la conciencia siendo de él. El miedo, por ejemplo, niega un mundo exterior que no le gusta y, si siendo necesario, crea uno nuevo que se cree inmediatamente. Sartre llama al universo *mortecino*, porque es monótono hasta el abismo. Por eso, buscamos el *refugio* en cualquier rincón que nos parezca más diferenciado de la indiferencia del universo. Además, el cuerpo como máquina autopoiética siendo, siendo el medio por el que las alegrías y temores participan de la 'magia' del mundo. Nuestro cuerpo sirviendo de ruego encarecido para que la emoción cree nuevos mundos, para que creamos en ellos ciegamente. La emoción, se regula y se modula pero no se controla en el sentido de que se pueda completamente dominar. Es 'sentida'. Si la creemos, si creemos en el mundo que hemos transformado, la emoción se agota por sí sola, pero no porque nosotros lo decidamos. "La conciencia no se limita a proyectar significaciones afectivas sobre el mundo que le rodea: vive en el mundo que acaba de crear." (Op. cit. p. 83). La conciencia, al creerse el mundo que ha creado, se hace cautiva de sí misma. Es su propio engaño. Así, la emoción tiende naturalmente a perpetuarse en el mundo, porque se lo cree, y se ve arrojada a él. La conciencia, en definitiva, adquiere mayor intensidad en su emoción, la hace más robusta. "*La conciencia se conmueve sobre su emoción, la intensifica. Cuánto más se huye, más miedo se tiene.*" Jean-Paul Sartre. (Op. cit.). En conclusión, la emoción siendo un modo de existencia de la conciencia; un modo de existencia que comprende el estar-siendo-ahí-en-el-mundo del siendo Dasein arrojado. La emoción siendo, de este modo, una actitud mágica ante un mundo mágico; siendo todo lo contrario a una perturbación del orden ya que posee un significado propio. Y, ese significado, siendo **la totalidad de las relaciones** de la realidad humana con el mundo. Así sucede el clima simual en el aula. Tanto o así, siendo, trasciende el mundo escolar.

Ad-portas de esta exposición, es conveniente aclarar lo siguiente. La postura de los filósofos Heidegger y Sartre devienen aquí desde la simualogía en el principio que la sustenta, sabiendo que hablando de *fenomenología heideggeriana* no es lo mismo que hablando de *fenomenología sartriana*. En este estudio, estas contradicciones se anulan intrínsecamente desde el enunciado primero del principio de simualidad: los enunciados heideggerianos decrecen y crecen los enunciados sartrianos; para luego continuar siendo en principio decrecimiento de los enunciados sartrianos y crecimiento en los enunciados heideggerianos, y así todo simual, toda vez que no hay certeza aquí y ahora, de la verdad un siendo. 'No hay lenguaje para dar cuenta de la cosa un siendo fluctuación cuántica. Menos aún, del sentido cuántico de la vida si el verdadero pensamiento no es argumentativo ni razonador. Aquí y ahora, no existen pruebas de la verdad, en un pensar siendo una escucha y una correspondencia a lo que se manifiesta.'

Hecha la aclaración anterior, conoceremos tautológicamente, el sentido primordial que le hemos dado a este análisis desarrollado desde el mundo escolar del siendo Dasein en su *cotidianidad*, mostrado como profesor siendo y alumnos siendo, describiendo como se da inmediatamente en la vida cotidiana del educar y pensar en un convivir. Ello se circunscribe en otro concepto.

En el apartado siguiente, partiremos con un nuevo concepto, la Simualfísica, que esperemos no sea *inasible* sino aprehensible conceptualmente. Se trata de exponer sobre el Siendo Dasein desde su ex-sistencia, es decir, como salida afuera de su siendo-sí-mismo. Atrevida y fundamentalmente, realizaremos una *conversación simual* con el filósofo alemán Martin Heidegger, en particular con su Dasein tal cual ya lo hemos estado realizando a través de todo esta investigación. Del mismo modo, otros *intervendrán* en esta conversación y esperemos de todos ellos, sus sabios aportes predeterminados hermenéuticamente.

Antes, que luego devendrá *tras*, hacemos aquí la siguiente pregunta como preparatoria para lo que se *nos* aproxima, ¿Qué es yo-mismo? **Ante**, decimos en tal ocasión, simualógicamente *no hay yo, no hay sí-mismo sino tautológicamente como 'Simualfísica', yoiendo*; es decir, *siendo-sí-mismo* y de ninguna manera 'siendo lo mismo' pues no se

hablará de aquí en adelante del existencial, conforme al Dasein, pues pensamos que no hay constancia del sí-mismo establemente siendo la inestabilidad del sí-mismo. De este modo en el decir *yoiendo*, como estructura del Siendo de los entes, el Siendo Dasein se expresa estando-en-el-mundo; yoiendo como un ***ex-sistenciario***. Para nosotros, lo ontológico-existencial deviene aquí lo simualógico-existencial. Este 'ex-sistenciario' como los posibles modos de estar-ahí Siendo Dasein, su esencia 'existenciaria', del Siendo de los entes. De este modo, *ex-sistenciario* significa aquí todo siendo del Siendo Dasein, solamente *comprendiendo*, del Siendo de los entes. Esta es la simualogía fundamental. La simualogía por antonomasia.

Declaramos entonces que la realidad humana se connota desde el siendo-sí-mismo, en aperturidad con el yoiendo en un estar-siendo-en-el-mundo como existenciario del Siendo Dasein, estando-en-medio-de-los-entes.

27. Epílogo.

El juego narrativo insistente utilizado en esta tesis sobre la relación entre profesor-alumno, pensamos que puede extrapolarse a todo el humanar. De este modo, hacemos la presente peroración como una reflexión que es consecuencia de lo narrado en las páginas precedentes. Si aquí se escribe lo que se escribe, es porque está escrito por un profesor con doce años de experiencia en el aula. Ese historial de práctica pedagógica lo lleva a reflexionar profundamente sobre el sentido del educar y el enseñar para la vida, que para él, *es también muerte*. ¿Por qué vivir? ¿Por qué morir? ¿Para qué educar si vivimos para la muerte? Se dirá: ¿para obtener conocimiento?, ¿para obtener poder?, ¿para tener riquezas?, ¿para tener?, ¿para hacer? Se dirá: ¿para Ser? Si respondemos éstas u otras preguntas *desde el Ser*, el autor de este trabajo intuye que el estar aquí y ahora no tiene ningún sentido para lo que él quiere expresar. Por ello declara que sólo tiene sentido si nos connotamos humanos *desde el Siendo*. Y no sólo de pedagogía vive el hombre sino de todo conocimiento conocido y por conocer que está ahí siendo. Para comprender el sentido del hombre, es que reflexionamos aquí desde la educación, queriendo decir que el hombre tiene cuerpo, emoción y mente, pero, ¿es también alma? No podemos afirmarlo hoy, aquí y ahora. No podemos decir aquí, como *Juan Amós Comenio*, que el hombre es un ser hecho de cuerpo y alma en capacidad de dominar el mundo aunque se deba enseñar a todos; ni menos podemos decir aquí que el hombre es bueno por naturaleza por ser de origen divino como lo declaró *Juan Jacobo Rousseau* bajo el principio que el hombre es naturalmente bueno y que la sociedad lo corrompe. Tampoco diremos aquí, como *Juan Enrique Pestalozzi*, que el hombre es un ser formado de cuerpo y alma y que la educación debe ser libre y natural; así, nos negamos también aquí analizar a *Ovide Decroly* en que para él, el hombre es un ser formado de cuerpo y alma y de analizar sus necesidades de alimentación, de lucha contra la intemperie, de seguridad y de su actuar; tampoco nos adscribimos a la idea de hombre de Federico Froebel de que el hombre es un ser formado de cuerpo y alma en que hay que educar en la libertad con acción juego y trabajo. Estos y otros autores de la educación, dan cuenta del hombre desde el ser, mientras que en esta investigación damos cuenta del hombre desde el siendo. Lo que

procede entonces es buscar el sentido de lo humano desde el siendo humano. He aquí un argumento postrero:

Devenir dentro de la verdad del Siendo, el Siendo de los entes no se debe sustraer ni al Ser ni al ente por el mundo de la vida y *los modos de ser de la muerte* porque los trasciende. Los destinos del Siendo no deben escapar a la comprensión. Así surge mi voz auténtica. El “yo” no es un uno.

Simualmente, comenzaremos esta exposición esencial con un pensador pragmático. Nos referimos a John Dewey. Él escribió: *“Nada más irónico que el hecho que, precisamente los filósofos, que han profesado la universalidad, hayan sido con frecuencia especialistas unilaterales. Es decir, que se hayan limitado a lo que es auténtica y seguramente conocido, ignorando la ignorancia, el error, la locura, los goces y alicientes comunes de la vida. (Dewey, LA BÚSQUEDA DE LA CERTEZA).”* Citado por Giannini, H., en *Breve historia de la filosofía, 2001:345*. ¿Qué es la realidad? Es lógicamente natural, hoy aquí y ahora, hacer que “calce” lo real con lo racional, con lo emocional, con lo corporal, con lo.....que falta por conocer haciendo y siendo humano del sí-mismo humano, que suponemos fuente inagotable del humanar. Lo que está-ahí, está-ahí siendo: la desgracia, el bien, el error, el azar, la semilla, el árbol, la madera, la mesa, el pez, el tigre, Chile, la tierra, el planeta tierra, la galaxia, el universo.....lo que aún no conocemos y no por ello in-existente. Por tanto, “la filosofía no puede seguir *siendo* el arte de inventar pruebas y argumentos para hacer desaparecer de la vista el mal, el error, el azar, la inestabilidad.....En buenas cuentas: la filosofía debería proponerse como tarea perfeccionar las facultades naturales con que el hombre enfrenta una naturaleza en gran medida irreductible a nuestros esquemas: imprevisible.” (Op. cit., p. 346). Claro, esta-ahí “*no’más*” porque la filosofía no siendo sí-misma como dijéramos un ente del siendo de los entes *siendo-viviente*, es inventada como se dijo, y el inventor es el mismo siendo Dasein que estando-en-el-mundo como arrojado se pregunta sobre la realidad queriendo establecer de manera racional los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de esa realidad, así como el sentido del obrar humano. Así, encontramos el humanar del humano, preguntándose no sólo por su ente humano, ser humano, siendo humano, sino además,

por su Ser de los entes, y ahora mismo por el Siendo de los entes, como ontología y simualogía, respectivamente. Y todo esto parece *locura simual*: decrece un conocimiento, crece otro conocimiento del conocimiento que decrece; decrece un paradigma, crece otro paradigma del paradigma que decrece. Y sucede simultáneamente, mientras hay decrecimiento hay crecimiento. Mientras se instala un paradigma ya hay otro paradigma instalándose ahí-mismo en su gestación. El problema, es que todo está-ahí siendo-así. Y caemos en lo mismo; seguimos inventando: un dios, un ser, un siendo, una ontología, una simualogía. El problema es que usamos lo que está “más acá” de la razón y lo que está “más allá” de la razón; usamos ciencias y usamos creencias para resolver ‘EL PROBLEMA’.

¿Cuál es “EL PROBLEMA”? Ninguno, si no llamáramos a la muerte, muerte. Este ente, simualógicamente, no tiene sentido ex-sistenciario.

27.1. Sobre el humanar. ¿Ser humano, o, Siendo humano? ¿Ser, humano, o, Siendo, humano?

El humanar, aquí connotado como un modo de existir del ente viviente bípedo que está ahí evolucionando junto a la naturaleza, y que llamamos humano. La labor más eminente del pensador es comprender la realidad y transformarla al servicio del siendo humanar. Siendo yo aquí un simple filósofo haciendo que la filosofía se pregunte por el sentido de la muerte. La pregunta se hace al mismo estar-ahí intramundano siendo humano porque en su estar-ahí está-siendo-ahí siendo, siendo humano. Es el **siendo humano** el que se pregunta por el siendo y en esta pregunta le va su propio siendo. Así, este ‘yo-aquí’ siendo humano inicia esta filosofía como una simualogía fundamental, para una indagación acerca del siendo del ente **siendo, humano**. De este modo, se recorre este estudio en la aperturidad de estar-en-el-mundo, desde la conciencia del ‘yo-aquí’ pues la conciencia siendo sólo en la medida que siendo conciencia de algo posee un modo de existir simualógicamente original respecto de todo siendo. “Cuando no hay conciencia de nada, simplemente no hay conciencia, se esfuma su ser.” (Opus cit., p. 323). Aquí, decimos se esfuma su siendo.

El ser humano, siendo humano, está existiendo en el mundo, su Dasein Siendo Dasein intramundano, pues estamos existiendo y seguimos existiendo porque existiendo se manifiesta el ser, el siendo. Existiendo los entes, el ser de los entes y el siendo de los entes, en cuanto ser y siendo, Es, siendo. Así se connota el **Ser, Humano y el Siendo, Humano**. De este modo, el humanar trasciende pensado, desde la conciencia del ser humano siendo humano.

En simual, las *cosas* llegan a ser siendo lo que no eran y dejan de ser siendo lo que eran pero en un devenir que siempre se muestra como lo que está-ahí-siendo, lo que aparece siendo. Las *cosas* aquí no son un ser-en-sí sino un siendo-en-sí, siempre en movimiento de estar-siendo-ahí. Por ello, no tiene sentido hablar de *mismidad*. Expresamos que $A \neq A$; A se aproxima a A y se aleja de A, simultáneamente, en un *uno-siendo*. No estamos diciendo que $A=B$ porque B se aproxima a B y se aleja de B en un estado de simualidad, ambos.

En la naturaleza, el ser humano compadece siendo humano en su evolución como deriva natural. Por más que, “Lo que nosotros proponemos aquí es que la evolución ocurre como un fenómeno de deriva estructural bajo continua selección filogénica [de filogenia: origen y desarrollo evolutivo de las especies, y en general, de las stirpes de seres vivos] en el que no hay progreso ni optimización del uso del ambiente, sino sólo conservación de la adaptación y autopoiesis, en un proceso en que organismo y ambiente permanecen en un continuo acoplamiento estructural.” (*El árbol del conocimiento, Maturana, H., y Varela, F., 1999:99*). Pensamos que lo que quieren decir aquí los autores es que la evolución de los seres vivos entre ellos los humanos, por supuesto, surge sin otra ley que la conservación de una identidad y la capacidad de reproducción “y es lo que nos interconecta a todos en lo que nos es fundamental: a la rosa de cinco pétalos, al camarón de río o al ejecutivo de Santiago.” (Ibíd., p. 99). De esta manera, se van produciendo formas complejas “compuestas de partes armónicamente interconectadas, que no son producto del diseño, sino de una deriva natural.” (Ibíd., p. 98). Así, el ser humano aparece intramundano.

“Nosotros tendemos a vivir un mundo de certidumbre, de solidez perceptual indisputada, donde nuestras convicciones prueban que las cosas sólo son de la manera que las vemos,

y que lo que nos parece cierto no puede tener otra alternativa. Es nuestra situación cotidiana, nuestra condición natural, nuestro modo corriente de ser humanos.” (Ibíd., p. 12). Por nuestra capacidad perceptual limitada por su evolución, hoy aquí y ahora, vemos lo que vemos y razonamos lo que razonamos, así, siendo lo que siendo. “Según los geofísicos, la tierra tiene, al menos, cinco mil millones de años y una historia de incesante transformación.....Sin embargo, dentro de esta compleja y continua historia de transformaciones moleculares, es particularmente interesante para nosotros el momento en que se acumulan y diversifican las moléculas formadas por cadenas de carbono o *moléculas orgánicas*.” (Ibíd., págs. 30-31). En forma abstracta podría decirse que todo este acontecimiento de ‘continua historia de transformaciones’ sucede simultáneamente. Pero lo que dejan de entrever los científicos chilenos es que acorde a estas transformaciones, se ha dado la vida humana en un devenir evolutivo como deriva natural en redes de interacciones moleculares. El ser humano es un ser vivo pues “los seres vivos se caracterizan porque, literalmente, se producen continuamente a sí mismos, lo que indicamos al llamar a la organización que los define *organización autopoietica*. (Ibíd., p. 36). Y, ¿Qué es una molécula? Es la unidad mínima de una sustancia que conserva sus propiedades químicas. Puede estar formada por átomos iguales o diferentes. (RAE, 22ª Edición, 2001).

¿Cómo es una molécula? Científicos del centro de investigaciones de IBM en Zurich junto a científicos de Francia y España lograron la primera foto de los enlaces atómicos dentro de una molécula. La imagen fue destacada en la portada de la revista Science, el 20 de septiembre de 2012, y es la siguiente:

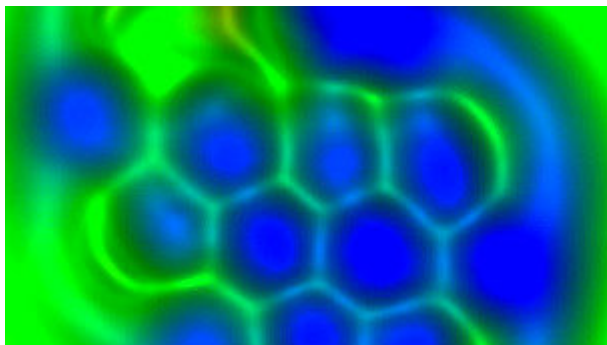


Fig. N° 1. La nueva técnica permite captar imágenes de los enlaces entre átomos de carbono, dispuestos en hexágonos. Foto: IBM. (20.09.2012)

Dice el artículo: “Una foto pionera. Una imagen que emociona porque, por primera vez, la humanidad cuenta con la tecnología para asomarse al interior de moléculas un millón de veces más pequeñas que una pulga. En la imagen arriba vemos los enlaces que unen los átomos de carbono de la molécula. Aparecen como líneas de color verde. Estos enlaces están formados por electrones que comparten dos átomos de carbono. Los átomos de carbono no se ven, pero están al final de cada una de esas líneas. Los colores representan las diferentes fuerzas que detecta la punta de la sonda del microscopio al pasar por encima de la molécula. Los hexágonos son la forma en que se disponen los átomos de carbono en esta molécula. ¿Significa esto que la realidad es así, que la vida tiene esas formas hexagonales? ¡Es real! La disposición de átomos formando hexágonos es muy común en el mundo molecular. También forman otros ciclos (3, 4, 5, 7, etc.) pero los ciclos de 6 miembros son los más abundantes.” Fuente:

(http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2012/09/120920_enlace_molecula_am.shtml, extraído el 21.09.2012)

Y volvemos *a* y re-volvemos *la* pregunta primera de este trabajo, una y otra vez: ¿Qué es la realidad? Nuestra percepción limitada no nos permite dimensionar la realidad. No podemos dar cuenta de esa realidad. Hoy, con el uso de la tecnología podemos acercarnos a la realidad, pero también su uso es insuficiente. Pensamos que razonablemente el

humano llegará a dar cuenta de la realidad aunque no sabemos cuándo y en ningún caso siendo en su humanar, 'yo-humano' hoy.

Pensando y requiriendo hoy un uso más cuidadoso del lenguaje, porque nuestro Siendo es *realmente* el proceso continuo de decrecimiento y crecimiento a la vez, para llegar a ser su Ser, tanto o así, *pasaremos de una cosa a otra, la errancia*, no sin antes decir que un carácter simualógico fundamental del Siendo Dasein lo constituye el estando-en-medio-de-los-entes, así también está con los demás hoy, aquí y ahora.

27.2. Sobre la angustia del Siendo su Ahí, como estando-en-medio-de-los-entes. ¿Por qué tengo que morir?

Nadie morirá por mí. El hombre está-siendo-ahí-en-el-mundo, para la muerte. Siendo su Ahí, estando-en-medio-de-los-entes como Siendo Dasein en su mundicidad. Aquí y ahora es el tiempo del tesista quien rigurosamente dejará hablar a su hablar simual desde la escritura hermenéutica, expresando su último pensar. Desde el asombro del *yoiendo* en un simuálogo permanente conmigo mismo, en un pensar siendo una escucha a lo que se manifiesta estando-ahí para llegar a ser su ser, uno-siendo.

El hombre en su habladuría *el se dice*: óntico, como referente a los entes; ontológico, como referente al ser de los entes. Entre ambos, *el se dice* aquí y ahora, simualógico, como referente al siendo de los entes. **Simualógico en un poder-ser propio ontológico *trans-óntico*.** De este modo, aparece la **Simualfísica** y podemos conocer la manifestación del Ser como Siendo porque la pregunta por el Ser se ha revelado desde la conciencia humana que ahora mienta la pregunta por el Siendo.

Simual en un *apparescere*, se deja ver desde un no aparecer latente que no es un aparecer que no podría ser sino un aparecer que se espera que aparezca desde el Siendo su Ahí. Así *se da a la vida*, Siendo su Ahí el que *da vida*. Simual al aparecer desde el no aparecer

latente, que ya-está-ahí-por-aparecer constituye *yoiendo*. De este modo, Siendo su Ahí el que *da vida*, 'la palabra simual a los hechos mismos'. Dejar que simual se manifieste en sí mismo desde el *yoiendo*, no es sino *muerte errante* para el Siendo Dasein. Por más que, da vida el Siendo su Ahí. Y así el Siendo Dasein *vive en la errancia* para la muerte. En la habladuría o no habladuría, así está siendo su cotidianidad. De este modo el que *da vida*, *Siendo su Ahí*, ex-siste co-originariamente con el que *se da a la vida* -simual- que está-siendo-ahí y como tal se manifiesta en el intramundo del Siendo Dasein, en el Siendo Dasein y en el Dasein de los otros, como un existencial con múltiples posibilidades de estar siendo simual en la mundaneidad. Simual es un ex-sistenciario que está colmado, por así decirlo, de la infinitud, en su ser, para llegar a ser su ser en el ex-sistenciario. Simual connotado desde el devenir; esa connotación de simual es un siendo en su ex-sistenciario; simualógico en su existencial mundano y es un *no siendo* en lo simual como esencial. Simual siendo infinitud viviente en su ex-sistenciario.

Lo dicho está dicho en la angustia del Siendo su Ahí. "A la estructura ontológica del Dasein le pertenece la comprensión del ser. **Siendo, el Dasein está abierto para sí mismo en su ser.** La disposición afectiva y el comprender constituyen el modo de ser de esta aperturidad. ¿Habría en el Dasein alguna disposición afectiva comprensora que lo deje abierto para sí mismo en forma eminente?" (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:183*). A la estructura simualógica del Siendo Dasein le pertenece la comprensión del siendo como aperturidad en su ser ¿Habría en el Siendo del Ahí alguna disposición afectiva comprensora estando ya abierto eminentemente? La analítica existencial del Siendo Dasein al estar-ahí siendo abierto para sí mismo en su ser hace accesible la disposición afectiva de la angustia. "Aquello *por lo que* la angustia se angustia se revela como aquello *ante lo que* ella se angustia: el estar-en-el-mundo." (Ibíd., p. 189). *Per hoc*, aquí el Dasein Siendo Dasein no compadece en el intramundo como un estar-en-el-mundo sino como un estando-en-el-mundo, *angustiando a la angustia pues siendo-estando ya está en la aperturidad yoiendo en su ser ex-sistenciario.*

Esta tesis se escribe en ciertos días desde hace meses, creando pensamiento con la escritura. Pensando. Unas veces a solas; otras veces acompañado de autores que lo guían

a uno. En consecuencia, estamos muy cerca de pensar la esencia del actuar Simualfísico. “Sólo se conoce el actuar como la producción de un efecto, cuya realidad se estima en función de su utilidad. Pero la esencia del actuar es el llevar a cabo. Llevar a cabo significa desplegar algo en la plenitud de su esencia, guiar hacia ella, producere. Por eso, en realidad sólo se puede llevar a cabo lo que ya es. Ahora bien, lo que ante todo <es> es el ser. El pensar lleva a cabo la relación del ser con la esencia del hombre. No hace ni produce esta relación. El pensar se limita a ofrecérsela al ser como aquello que a él mismo le ha sido dado por el ser. Este ofrecer consiste en que en el pensar el ser llega al lenguaje. El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre. Los pensadores y poetas son los guardianes de esa morada. (*Carta sobre el humanismo, Heidegger, M., 2000:1*). Por ello, este análisis se ha pensado para el habitante intramundano y su esencia con el ser en un recorrido por su casa buscando otro *rinconcito* para que pueda comprender y actuar que cauce un efecto en su realidad, *siendo-sí-mismo, anticipándose-a-sí-estando-ya-en-el-mundo-en-medio-de-el-ente-que-comparece-siendo-dentro-del-mundo peregrinando para la muerte incondicionalmente cierto*. “Estrictamente hablando, a la muerte “sólo” se le puede atribuir una certeza *empírica*.....*Que el dejar de vivir, entendido como un hecho que acontece, “sólo” sea empíricamente cierto, no es decisivo en relación con la certeza de la muerte.*” (*Ser y Tiempo, Heidegger, M., 1927:253-254*). En un estado de simualidad, la “muerte” del hombre sucede desde que el hombre nace porque naciendo va muriendo instantáneamente, pues “en cuanto arrojado estar-en-el-mundo, el Dasein ya está siempre entregado a su muerte, muere fácticamente, y lo hace en todo momento mientras no haya llegado a dejar de vivir.” (*Ibíd., 255*). Así el Siendo Dasein muere en la errancia en un ex-sistenciario que nunca deja de ser-siendo. *Vivir, es morir siendo*. Por ello, la muerte nunca deja de ser una muerte, siendo. El Siendo Dasein se encuentra con la muerte como un modo de ser de LA MUERTE. Ésta, mienta LA posibilidad posible del Siendo de los entes más allá de la experiencia del Siendo Dasein intramundano, como una posibilidad inminente de dejar de ser todo siendo del Siendo de los entes. Así, la muerte no puede *adueñarse* del Siendo Dasein.

Por tanto, la Simualfísica representa a lo ente en su siendo, por ende, también piensa el siendo de lo ente. Piensa el siendo como tal, piensa la diferencia entre ambos. La Simualfísica pregunta por la verdad del siendo mismo. Por tanto, pregunta de qué modo el ex-sistenciario del hombre pertenece a la verdad del ser como siendo. En este trabajo el ser, a través del siendo, llega a ser pensado por el hombre. ¿Estamos en el buen camino para llegar a la esencia del hombre mientras lo definimos como un siendo vivo entre otros, diferente de los vegetales, los animales y dios? La Simualfísica piensa al hombre en función de su *humanitas*. En la Simualfísica el hombre sólo se presenta en su esencia siendo interpelado por el siendo, co-habitando con su ser para llegar a ser su ser, y, para ello, tiene la morada del lenguaje. El ex-sistenciario es todo siendo del Siendo de los entes y por tanto no es algo que sólo pueda decirse de la esencia del hombre, esto es, sólo del modo humano de ser, hoy, aquí y ahora si el humano se constituye máquina autopoiética como deriva natural, evolucionando. ¿Cómo será el humanar siendo humano en tres millones de años más? La historia de la biología habla de un evolucionar que no se detiene desde el *homo sapiens* y es posible imaginar un HUMANO distinto del que conocemos hoy.

Todo está ahí siendo. Nada permanece siendo lo mismo. No hay yo. Por ello, declaramos aquí: **la muerte, ha muerto.**

Bibliografía

Bohm, W., Schiefelbein, E., (2008) *Repensar la Educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*, Editorial Andrés Bello, Santiago.

Casassus, J., (2009) *La educación del ser emocional*, Editorial Cuarto Propio, Santiago, 3ª edición.

Castillo, G., (2012) *La educación de anticipación en la escuela básica: La escuela en la que todos los niños aprenden*, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, Lo Barnechea, Santiago, Gráfica LOM.

Cordua, C., (1999) *Filosofía a destiempo, Seis ensayos sobre Heidegger*, Edita y Distribuye Universidad Nacional Andrés Bello, Santiago, RiL Editores, 1ª Edición.

Dewey, J., (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Traducción de Marco Aurelio Galmarini, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1ª edición.

Echeverría, R., (1994) *Ontología del lenguaje*, Edita y distribuye Comunicaciones Noreste Ltda, Santiago, Sexta Edición: septiembre de 2003.

Gadamer, H-G, (1986) *Verdad y Método II*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1998, Tercera Edición.

Giannini, H., (1977) *Breve historia de la filosofía*, Editorial Universitaria, Décimo Octava Edición, agosto 2001.

Giannini, H., (1987) *La “reflexión” cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Editorial Universitaria S.A., Santiago, Sexta Edición agosto 2004.

Goleman, D., (1995) *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*, Ediciones B. Argentina S.A., Buenos Aires (2000), editada en febrero de 2007.

Habermas, J., (2003) *Teoría de la acción comunicativa, I*, España, Santillana Ediciones Generales, S. L., Cuarta Edición.

Hegel, G., (1966) *Fenomenología del Espíritu*, Fondo de Cultura Económica, 1987, México, Décima reimpresión, 1994.

Heidegger, M., (1927) *Ser y Tiempo*, Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera, Edición Electrónica de www.philosophia.cl Escuela de Filosofía Universidad Arcis, Santiago.

Heidegger, M., (1928) *El problema de la Trascendencia y el problema de Ser y Tiempo*, Traducción de Pablo Oyarzún Robles, 1996, Edición Electrónica de www.philosophia.cl Escuela de Filosofía Universidad Arcis, Santiago.

Heidegger, M., (2000) *Carta sobre el humanismo*, Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte, publicada por Alianza Editorial, Madrid, 2000. Extraída el 16-09-20012 de la página http://www.heideggeriana.com.ar/textos/carta_humanismo.htm

Herbart, F., (1802), *Fragmento de la primera lección sobre pedagogía, Conferencia en la Universidad de Göttingen*, Traducción E. Schiefelbein, 2008, Santiago, Editorial Andrés Bello.

Maturana, H., y Varela, F., (1973), *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis la organización de lo vivo*, Editorial Universitaria, Santiago, Séptima Edición marzo de 2008.

Maturana, H., (1991) *El sentido de lo humano*, Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A., Tercera Edición, mayo 1992.

Maturana, H., (1996) *El árbol del conocimiento, las bases biológicas del conocimiento humano*, Editorial Debate, S.A., Madrid, Tercera Edición febrero 1999.

Mondolfo, R., (1958) *El Pensamiento Antiguo*, Traducción del italiano por Segundo A. Tri, Editorial Losada S.A., Buenos Aires, Cuarta Edición, 1959.

Murakami, K., (1997) *El código divino de la vida. Activa tus genes y descubre tus talentos ocultos*, Santillana Ediciones Generales S.A., México, Primera Edición Enero 2007.

Nietzsche, F., (1878) *Humano, demasiado humano*, Traducción de Jaime Gonzales, Editores Mexicanos Unidos, 5ta Edición Febrero 1986.

Pérez, C, (2006) *Sobre Hegel*, Lom Ediciones, Santiago, Segunda edición, 2010.

Sartre, Jean-Paul (1971) *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Madrid, Editorial Alianza.

Varela, F., (1990) *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Barcelona, E. Gedisa.

Varela, F., (2000) *El fenómeno de la vida*, Dolmen Ediciones S.A., Santiago, edición octubre 2000.

Winch, P., (1972) *Ciencia Social y Filosofía*, Amorrortu editores S.A., Buenos Aires, primera reimpresión 1990.