

*Hacia un “carácter poético” docente
y una poética del cuestionamiento en Educación*

Jason Thomas Wozniak

Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Resumo: Inspirados en el poeta Romántico John Keats (1795-1821), en este artículo meditamos sobre lo que puede ocurrir en el espacio educativo si los docentes cultivan y alimentan el *carácter poético* y la *capacidad negativa*. El artículo busca retratar una disposición docente particular, y el impacto que esa disposición podría tener en la experiencia educativa de los docentes y sus estudiantes. Comenzando con algunas consideraciones sobre el *carácter poético* y la *capacidad negativa*, el artículo se propone ponderar cómo un docente con *carácter poético* desafía la concepción familiar de la educación como una “búsqueda por la certeza” haciendo de la educación una travesía sin norte por las aguas de lo que no se sabe ni conoce.

Número 12: maio-outubro/2009

En una carta enviada a su amigo Richard Woodhouse, el 27 de octubre de 1818, el poeta romántico inglés John Keats (1795-1821) reflexionaba sobre el *carácter poético*:

“... en lo que al carácter poético se refiere, éste no existe en sí mismo, no tiene ser, es todo y, a la vez, no es nada. No tiene carácter. Goza de la luz y de la sombra, vive a gusto, sea próspero o desgraciado, alto o bajo, rico o pobre, mezquino o altruista. Siente tanto placer al concebir un Iago como al concebir un Imagem. Lo que escandaliza al filósofo virtuoso deleita al poeta camaleónico. Pero al gozar de la parte oscura de las cosas no causa daño alguno, ni tampoco al deleitarse en su aspecto brillante, porque ambos le conducen a la contemplación.”(Keats, 1935, p, 227-228)

El poeta, continua Keats, “no tiene identidad, continuamente está llenando y dando forma a algún otro cuerpo”, puede ser el sol, la luna o el mar (ibídem). Indicios anteriores reveladores de lo que Keats tenía en mente al concebir el *carácter poético* pueden ser encontrados en una carta enviada a sus hermanos George y Tom datada en 1817. En ella Keats describe una de las fuerzas poéticas esenciales: la *capacidad negativa*. Lo que constituye al “hombre exitoso” en la literatura, y lo que Shakespeare, según Keats, poseía en muy alto grado, era *capacidad negativa*: “es decir, la virtud que puede tener un hombre de encontrarse sumergido en incertidumbres, misterios y dudas sin impacientarse por conocer las razones ni los hechos” (Keats, 1994, p, 29). Según Walter Jackson Bate, un reconocido biógrafo de Keats, las ideas de *carácter poético* y *capacidad negativa* nos revelan que en nuestra vida de incertidumbre, donde ningún sistema o fórmula puede explicar nada, lo que se necesita es una apertura imaginativa de la mente y la intensificación de la capacidad receptiva hacia la realidad concreta, total y diversa (Bate, 1963, p, 249). Esto exige resistir la tentación de desarrollar una heurística anclada en la estructura

sistemática racional de nuestra propia formación y, consecuentemente, involucra la momentánea negación del propio ego (ibídem). En tal estado el propio intelecto se fortalece al no pronunciarse definitivamente sobre nada, permitiendo que la mente se vuelva un espacio abierto a todos los pensamientos (Keats, 1935, p, 426). Una relación de *sympátheia* con lo que se está cavilando permite superar la ansiedad por deliberar, analizar, y hacer de la experiencia una parte más del “consecutive reasoning” (raciocinio consecutivo). Por el contrario, en tal relación no es realizado ningún esfuerzo por hacer de un “half-knowledge” (conocimiento parcial) una certeza. El conocimiento parcial inspira la meditación, y la meditación estimula un estado de interrogación y creación poética.

Inspirados en Keats, en este artículo meditamos sobre lo que puede ocurrir en el espacio educativo si los docentes cultivan y alimentan el *carácter poético* y la *capacidad negativa*. El artículo busca retratar una disposición docente particular, y el impacto que esa disposición podría tener en la experiencia educativa de los docentes y sus estudiantes. Comenzando con algunas consideraciones sobre el *carácter poético* y la *capacidad negativa*, el artículo se propone ponderar cómo un docente con *carácter poético* desafía la concepción familiar de la educación como una “búsqueda por la certeza” haciendo de la educación una travesía sin norte por las aguas de lo que no se sabe ni conoce. *Carácter poético* y *capacidad negativa* pueden nutrir la indagación poética en la educación. Esta indagación poética promueve una “presencia indagadora”; una presencia inclinada al misterio en la experiencia educativa, la incertidumbre y la duda. Una actitud de este tipo, junto al *carácter poético* de la docencia se combinan para cultivar una íntima relación entre un indagador y las preguntas que él o ella se están formulando. Luego son explorados la naturaleza y el significado de tal relación. Sobre el final del artículo buscamos subrayar algunas inquietudes que un docente podría tener acerca del *carácter poético*, y que perturbaron al propio Keats; principalmente los peligros y conflictos existenciales inherentes a las experiencias llevadas a cabo.

Carácter poético y capacidad negativa

Comenzamos nuestra indagación acerca de la naturaleza del *carácter poético* y la *capacidad negativa* recuperando una anécdota de Charles Brown, uno de los amigos de Keats. Diecisiete

años después de haber publicado una de las más grandes odas en la historia de la lengua inglesa, *Oda al ruiseñor*, decía Brown:

“En la primavera de 1819 un ruiseñor había construido su nido cerca de mi casa. Keats sentía una felicidad tranquila e incesante al oírlo cantar; y una mañana tomó su silla de la mesa donde desayunaba y la llevó al jardín, bajo un ciruelo, donde se sentó por unas dos o tres horas. Cuando volvió a la casa, percibí que tenía un borrador en su mano que sigilosamente guardó entre los libros. Curioso, encontré esos borradores, cuatro o cinco, y contenían sus sentimientos poéticos acerca del canto de nuestro ruiseñor” (Keats, 2001, p, 548).

Keats y Brown se abocarían después a ordenar los versos de Keats sobre el canto del ruiseñor. *Oda al ruiseñor* comienza con los versos en los que Keats reconoce que se encontraba con un dolor en el corazón y los sentidos entumecidos, en un estado próximo a la ebriedad, al aletear con el canto del ruiseñor y sentirse entre su mundo y el bosque oscuro, el mundo profundo del ruiseñor. Keats se siente con la “la boca manchada de purpura” (Keats, 2003, p, 61) y su existencia se disuelve en la realidad del bosque oscuro. Disuelta en el momento, su mente se descubre viajando en las alas de la poesía hacia la reflexión poética profunda. Pero de ninguna manera esta reflexión poética compartida con el lector del poema acaba en una resolución concreta.

¿Fue una visión o un sueño de vigilia?

La música ha volado: ¿estoy despierto o duermo? (ibídem, p, 67)

Y el propio lector de este poema no sabe, y nunca sabrá a ciencia cierta, de dónde ha regresado; pero su visión del mundo acabará transformada para siempre gracias a la experiencia poética.

Qué nos muestran la carta citada de Keats y la anécdota y el poema referidos a la naturaleza del *carácter poético* y la *capacidad negativa*? Tres poetas y un filósofo pueden ayudarnos a reflexionar sobre la respuesta a esta pregunta, pero antes cabe hacer algunos comentarios

generales. El *carácter poético* y la *capacidad negativa* son, en un sentido estricto, enigmas. Alguien tiene *carácter poético*, según Keats, si entre sus cualidades está la de confundirse con la realidad que lo rodea. Newell F. Ford ha observado, de manera aguda, que esto no significa que, en este caso, el propio Keats sea completamente eliminado de la experiencia poética, sino que la conciencia de Keats sobre su ego está subordinada a una intensa absorción por la experiencia estética (Ford, 1948, p, 479). El punto que es necesario enfatizar es que el Keats poeta no tiene ningún carácter *determinado*, en el sentido que carece de un carácter fijo e inmutable. Su carácter cambia tanto como, y con, las sensaciones que percibe y siente; su mente es capaz de volverse un espacio abierto a todos los pensamientos. De esta manera Keats es absorbido y se adentra en un estado especulativo en el que, al mismo tiempo, su sensibilidad es llevada al extremo. Esto le hace posible sumergirse intuitivamente en el momento vivido, y lo ayuda a resistir el irritable impulso de comenzar a analizar esos momentos con conceptos racionales. El *carácter poético* de Keats lo ayuda a romper con ciertas maneras habituales de pensar y sentir que según Henry Bergson nos son naturales; los hábitos de analizar en vez de intuir; de tratar la realidad como algo fijo en lugar de considerarla como algo que fluye. Una lectura bergsoniana de Keats nos lleva a creer que estas ideas que estamos considerando eran su fuente de creación poética. Sin embargo le permitieron a Keats rendirse completamente ante la percepción y la especulación, y esto paradójicamente le posibilitó participar completamente en ambas. Sin un interés específico en analizar y estudiar el tiempo y la realidad, Keats podía ser parte del flujo que caracteriza el tiempo y todas las cosas del mundo. El tenía lo que el poeta polaco Wislawa Szymborska llamó una vez de “sentido de participación” (Szymborska, 1993, p, 32).

En el poema de Szymborska, *Conversación con una piedra*, una poeta intenta “entrar” en una piedra, de manera de poder sentirla y conocerla. Ella repetidamente golpea a la puerta de la piedra suplicando que la deje entrar. La piedra rechaza repetidamente su pedido. Obstinada, la poeta golpea y golpea hasta que finalmente la piedra, algo ofuscada por los golpes, manifiesta que la poeta no debería entrar porque carece del sentido de la participación y no existe otro sentido que pueda sustituirlo (ibídem). Enfatizando este punto, la piedra dice finalmente a la poeta: “Incluso la vista omnividente te resultará inútil si eres incapaz de participar” (ibídem). El sentido de participación está más allá de la vista, el tacto, el oído, el olfato y el gusto; no puede alcanzarse ni por el intelecto ni merced a la imaginación. Es el “sentido” que permite a uno

penetrar el corazón de las cosas, y este es el sentido que caracteriza la participación de Keats en el flujo perpetuo que caracteriza toda la realidad y todos los objetos. Cierta vez, en una carta a su amigo Benjamin Bailey, Keats subrayó que si un gorrión apareciera frente a su ventana él podría tomar parte de su existencia y buscar comida por la grava (Keats, 1935, p, 69). El *carácter poético* de Keats le permitía el “sentido de participación” y por ello le posibilitaba alcanzar lo que Bergson pensaba: era capaz de reingresar en la duración y recapturar la realidad en la movilidad que es su más verdadera esencia (Bergson, 1946, p, 19).

Pese a que no hay correlación directa entre las ideas de Keats y el gran ensayista y poeta norteamericano Ralph Waldo Emerson, alcanzamos nuevas miradas sobre la oscura e inacabada filosofía poética de Keats gracias al ensayo de Emerson de 1844 titulado “El poeta”. Como Keats, Emerson llamaba a una poesía del abandono del propio yo, urgiendo a los poetas a renunciar a ellos mismos y abandonarse a la naturaleza de las cosas (Emerson, 1982, p, 274). Él argumentaría que es inclusive posible (y aquí vemos una anticipación de Bergson) que uno comparta la trayectoria o el circuito de las cosas (ibídem) porque la naturaleza de la imaginación, cuando es liberada del pensamiento utilitario y la rutina, es fluir y no paralizarse (Emerson, 1982, p, 274, 279). Pero Emerson nota, aproximándose a la idea de *capacidad negativa* de manera sorprendente, que los lazos etéreos sólo ruedan y circulan a través de quien ha abierto sus puertas humanas a todos los riesgos y potencialmente, incluso, al sufrimiento existencial (Emerson, 1982, p, 274). Sólo abriendo ampliamente las puertas de su existencia el poeta podrá encontrarse a sí mismo capturado por la vida del universo y ser capaz de producir discursos que se vuelven verdaderos truenos (ibídem). Canciones de ruiseñor o palabras de trueno, ambas se abren paso a través de la *capacidad negativa* del *carácter poético*.

No podemos finalizar estos comentarios sobre el *carácter poético* y la *capacidad negativa* sin hacer mención al poeta que más influenció a Keats: Shakespeare. En efecto, Shakespeare está presente en ambas ideas. Keats prestó atención a las críticas literarias de William Hazlitt en “Lectures on the English Poets” (1817) y sin lugar a dudas fue inspirado por los comentarios de Hazlitt. La mente de Shakespeare, de acuerdo a Hazlitt, tenía la capacidad de comunicarse con todas las otras mentes – por lo cual contiene un universo de pensamientos y sentimientos dentro de ella misma, y no tiene ninguna tendencia particular, o más excelencia que otra (Hazlitt, 2007, p, 64). Esta elasticidad de la mente hizo de Shakespeare lo menos egoísta que era posible ser

(ibídem). Según Hazlitt, Shakespeare no era nada en sí mismo, pero era todo lo que los demás eran, o en lo que podrían convertirse (ibídem). Por ello, sólo tenía que pensar en cualquier cosa para volverse esa misma cosa, con todas las consecuencias de ello (Hazlitt, 2007, p, 65). Cuando Shakespeare concebía un personaje, real o imaginario, se incorporaba en él y participaba de todos sus pensamientos y sentimientos (ibídem). Esta es la mente que Keats pensaba en emular, la mente con *capacidad negativa* que cultiva *carácter poético*. Y es a la cuestión de si los docentes debieran o no emular idéntica disposición a la que ahora queremos referirnos.

Muy a menudo la poética de la educación y la poética de la enseñanza son olvidadas por los docentes. Antes que reconocer que las experiencias educativas transformadoras envuelven riesgos y dudas, los educadores frecuentemente adoptan, o en muchos casos son forzados a adoptar, un fetiche de enseñanza como método que supuestamente lleva a certezas epistémicas. Tal fetiche produce poco más que un falso sentido de seguridad dentro de una tentativa orientada a avanzar sobre la incertidumbre. En la práctica educativa, los hábitos gravitan más que las experiencias –por definición irreproducibles- y cierta orientación práctica más que una perspectiva artística. En la sala de clases se estimula y aprueba la resolución de problemas antes que el camino de la reflexión sin un destino anunciado. Las materias son tratadas como colecciones estancas de conocimiento pre-digeridos antes que como áreas problemáticas a descubrir. En este contexto, los docentes se alejan de la posibilidad de ser inspiradores de pensamiento y se convierten en adoctrinadores.

Pero el docente con *carácter poético* nos recuerda que la educación puede ser un proyecto poético. Para entender cómo, debemos recordar el sentido original de la palabra *poiesis*. La característica esencial de la *poiesis* nunca ha sido práctica ni caracterizada por la utilidad garantizada ni por la certidumbre epistémica. *Poiesis* significa crear, pro-ducir como dice Giorgio Agamben, para traer algo irreproducible ante nuestra presencia (1999, p, 72-73). Poesía es producción, pero esto no es meramente una creación que expresa una voluntad individual. La poesía no es simplemente afirmación individual; demanda de hecho, si estamos de acuerdo con Keats, que la voluntad sea fuente de, y participe en la creación, de tal manera que lo que está en juego en el encuentro entre el poeta y el mundo pueda hacerse presente .

El argumento desarrollado en la segunda parte de este artículo trabaja esta idea de *poiesis* y sostiene que un docente con *carácter poético* y *capacidad negativa* puede cultivar experiencias

que invitan a los estudiantes a vivir con misterio, incertidumbre y duda, sin perseguir de una manera impacientemente la razón. En tales experiencias, a los estudiantes se les otorga la oportunidad de desarrollar una “poética del cuestionamiento” que les permite problematizar constantemente las materias que están estudiando, su mundo, y su ser en el mundo. Sus preguntas develan la naturaleza problemática de vivir en un mundo lleno de incertidumbre. Pero lejos de tomar el rol tradicional del docente como un solucionador, el docente con *carácter poético* reflexiona con sus alumnos, se vuelve un “especulador” y vive con sus alumnos en las preguntas que están compartiendo. Él modela una manera de tomar parte en, y volverse parte de, una presencia indagadora en el espacio educativo. Tal experiencia transforma a ambos, a docentes y a alumnos, tanto como lo hace un gran poeta; intensifica, amplía y profundiza su ser en el mundo. De esta manera el mundo se vuelve para estudiantes y docentes lo que el mundo era para Keats: un “valle donde las almas se forman” (Keats, 1935, p. 336), un sistema de “creación de espíritus” (ibídem). La tarea que tenemos por delante es comenzar una discusión, que no es posible completar en estas pocas páginas, sobre cómo una disposición singular en la enseñanza ayuda a promover experiencias poéticas interrogativas en el espacio educativo.

El *carácter poético* y la “poética del cuestionamiento” en el espacio educativo

Al comenzar a tejer nuestros argumentos acerca de una “poética del cuestionamiento” en el espacio educativo, es necesario clarificar a por qué hablamos de “poética del cuestionamiento” en lugar de apelar a un tipo de indagación que uno podría fácilmente catalogar como “indagación filosófica”. La filosofía, debido a sus raíces racionales, probablemente resistiría el tipo de relación con la indagación por la que estamos abogando. La poesía sí considera tal relación posible. Podemos comenzar la discusión sobre el *carácter poético* y la “poética del cuestionamiento” con una premisa: esa indagación puede ser poética cuando hace presente un problema para ser pensado sin que ello implique la búsqueda impaciente por la razón y la verdad de los hechos; y esa *capacidad negativa* y su *carácter poético* posibilitan que quien se está problematizando algo construya una relación particular con sus problematizaciones. Esta relación se caracteriza por invertir la dirección normal del pensamiento: antes que pretender conocer o solucionar el problema que se tiene en mente, quien problematiza simplemente

pretende iniciar una travesía reflexiva sin destino prefijado. Al final de la jornada puede encontrarse una respuesta, pero la travesía tiene sentido en sí misma e independientemente de alcanzarla.

Uno puede argumentar que ya existe un precedente de este tipo de relación con lo que se problematiza o indaga: el diálogo socrático. Esto es sólo parcialmente correcto. Como Pierre Hadot ha mostrado, en el diálogo socrático lo que cuenta no es la solución de un problema particular, sino el camino recorrido para alcanzarla (Hadot, 1995, p, 92). Esta travesía por el camino de la indagación es una experiencia transformativa para quienes participan en ella. Si uno relee *La República* (450b) y el *Político* (285-286d) veremos funcionando, y siendo elogiada, esta relación con la indagación. De cualquier manera, hay algunas diferencias importantes entre el tipo de indagación presentada en el diálogo socrático y aquella por la que abogamos aquí. Para comenzar, el diálogo socrático rechaza el mundo sensible; hay, en el diálogo socrático, una tentativa de quienes participan en el diálogo de alejarse del mundo sensible. El *carácter poético* de Keats estaba, por el contrario, cautivado con el mundo sensible, y según Keats, el mundo de las sensaciones ayudaba a formar el espíritu. La travesía indagadora que estamos describiendo aquí se abre plenamente a lo sensible y lo acepta dichosa como a un compañero de viaje. Además, en el diálogo socrático la razón es el gran tesoro a descubrir y en tal carácter sostiene el propio diálogo. De manera opuesta, el *carácter poético* se apoya en su propia *capacidad negativa* para expandirse. Por lo tanto, podemos decir que resistiendo el impulso inicial de apoyarnos prioritariamente en la razón, la experiencia de la problematización se amplifica a sí misma; se vuelve más poética.

Una poética del cuestionamiento supone, por lo tanto, no sólo la presencia de cuestiones problemáticas, sino también una relación particular con las preguntas que han hecho presentes esas cuestiones. Se trata de una manera de indagar que busca revelar lo que está oculto y, mientras avanza, coloca a la conceptualización en suspenso. Pero, como escribió Bergson, hacer frente a un problema especulativo e intentar descubrir una solución no es simplemente una tarea “descubridora”. También exige invención (Bergson, 1946, p, 36). Se trata de una tarea inventiva porque da existencia a lo que de otro modo no existiría. Hace nacer lo que podría no haber existido nunca (ibídem, p, 36-37)). Tomando esta idea, podemos sostener que una indagación poética en el espacio educativo inventa una experiencia que podría nunca haber existido.

La experiencia poética creada por una “poética del cuestionamiento” supone una tentativa de penetrar lo real inclusive si admitimos que lo real está siempre fluyendo, y participar de su revelación. Ésta puede ser compartida, en diálogos y debates; o individual, por medio de una profunda experiencia contemplativa. Se trata de una experiencia que, en un sentido estricto, se agota en la propia búsqueda de una respuesta. Existe un valor al mismo tiempo ético y existencial en tal relación con la indagación. Uno descubre la seriedad de todas las preguntas simplemente porque entiende que es la relación singular con la indagación lo que inevitablemente alterará su relación con los otros y con el mundo que es puesto en duda. Gran parte de la poesía romántica, y claramente la poesía de Keats, refleja las dimensiones éticas y existenciales de este tipo de indagación poética.

La poesía romántica es una literatura que predominantemente cuestiona en vez de contar, que expone los problemas en lugar de resolverlos y que perturba al lector (L.J. Swindle en Wolfson, 1986, p, 21). La perturbación es “dislocadora”, pone a uno en movimiento, pone a uno a pensar. Releyendo cualquiera de los poemas de Keats se encontrará, de manera explícita o implícita, este tipo de presencia cuestionadora: “¿Quién no te ha visto en medio de tus bienes?”, le pregunta al otoño en *Oda al otoño* (Keats, 2003, p, 21), “¿Seguramente hoy soñé: ¿o acaso vi a Psique alada con los ojos abiertos?”, él se pregunta en *Oda a Psyche* (ibídem, p, 47); inclusive la más famosa de sus declaraciones poéticas “La belleza es verdad; la verdad, belleza: eso es todo lo que sabes en la tierra y todo lo que necesitas saber”, en *Oda a una urna griega* (ibídem, p, 35) deja al lector perturbadoⁱⁱ. Keats, antes que un poeta conclusivo, es un verdadero artista de la problematización y la apertura al mundo. Lo que nos interesa es cómo su relación con la problematización puede servir como un faro que alumbre con nueva luz la tarea docente.

La perspectiva que asume Keats de negar su propio yo le permite una gran flexibilidad especulativa. La palabra especulación ha perdido mucho de su sentido original en el inglés moderno, pero se trataba de una expresión vital para Keats, y aparece regularmente en sus cartas. Él aprecia la “mente especulativa” (Keats, 1935, p, 316). A lo largo de la corta vida de Keats, especular significó observar atentamente alguna cosa, algo así como sostener una mirada al mismo tiempo erudita y comprensiva. Especular significaba contemplar profundamente cualquier cosa del mundo de una manera interrogativa. Todavía más importante, para el

propósito que tenemos aquí, la especulación significaba para Keats contemplación espiritual; una forma de ejercicio espiritual que demanda gran atención, problematización y reflexión.

Con una mente especulativa y un carácter flexible, Keats era capaz de rendirse ante las problemáticas que se planteaba, de la misma forma que se rendía ante los objetos sensibles que percibía. Su voluntad de vivir en el misterio, la incertidumbre y la duda regularmente dislocaban su propio yo y lo empujaba a una meditación permanente sobre las preguntas que se formulaba. Keats se entregaba con toda su alma a las problemáticas sobre las que se debruzaba, viviendo intensamente el momento especulativo o interrogativo de tales empresas. Su *carácter poético* lo arrastraba de una pregunta a la siguiente, en una travesía especulativa sin descanso.

Por medio de la meditación con *carácter poético* y *capacidad negativa*, sostenemos, es posible la emergencia de una experiencia poética en el espacio educativo. Pero, ¿por qué tipo de meditación, problematización y especulación estamos abogando? Naturalmente, no es el simple problematizar el que puede provocar el tipo de experiencias en el espacio educativo que hemos estado considerando. Hay tipos de problematización que posibilitan la emergencia de, y la participación en, una experiencia poética, y otros que simplemente no lo hacen. Las problematizaciones que exigen informaciones o la mención de acontecimientos como respuesta, por ejemplo, no permiten que emerja entre estudiantes y docente una poética del cuestionamiento. Tampoco lo hacen problemas que pueden ser resueltos por medio de la aplicación de un método o una fórmula. Finalmente, problemas que llevan a una resolución que no puede ser puesta en cuestión son problemas que no pueden insuflar en el espíritu de las personas, de manera sostenida, el ánimo necesario para nutrir una “poética del cuestionamiento”. Este tipo de problemas tienen un papel muy importante que cumplir en el espacio educativo; pero si queremos inspirar experiencias poéticas debemos formular preguntas poéticas.

De la misma manera que la primavera con las flores, sus aromas y colores, las preguntas poéticas estimulan el florecer de los problemas y anuncian la incertidumbre y el misterio que esparcirán por el mundo. Al plantearse poéticamente los problemas uno es llamado a adentrarse al pensamiento, y ese llamado exige una pregunta con la que iniciar la travesía indagadora. Con preguntas de este tipo uno comienza un viaje sin destino cierto. Y para sostener la travesía se debe tener la voluntad de ponerse uno mismo en movimiento, de tal manera de participar en la problematización, ésta debe ser algo así como un “viajar” con las preguntas.

Andando con las preguntas, uno al mismo tiempo les hace espacio. Uno se encuentra completamente presente en el movimiento de las preguntas de manera similar a como uno se reconoce en una pieza musical o en una melodía. Uno se disuelve en las preguntas exactamente de la misma manera que uno se disuelve en la música. El mundo externo y el tiempo cronológico desaparecen momentáneamente. Habitando la pregunta, uno acompaña su comienzo y su devenir. Esto demanda resistir la tentación espontánea de aplicar conceptos ordenados por la exigencia de responder las preguntas y, cuando esta resistencia es exitosa, uno se da cuenta que aún es posible, por medio de las preguntas poéticas, ensanchar indefinidamente, profundizar e intensificar la forma en que nuestra mente ve el mundo (Bergson, 1946, p, 29). Keats sirve de inspiración para este tipo de travesía imaginativa con preguntas poéticas.

Buena parte de la poesía de Keats nos muestra a un poeta abandonándose al flujo de la problematización y la especulación sobre la experiencia vivida. Él parece poder ser como el viajero que, habiendo perdido su camino, pone el freno y las riendas sobre las preguntas y confía en que éstas encontrarán el camino que lo lleve de vuelta a su mundo. En este proceso se abre una nueva posibilidad en la naturaleza del ser. Él ingresa como en sueños en su propia mente y sale nuevamente, volviendo en sí con una visión transformada gracias a la meditaciónⁱⁱⁱ. Este tipo de relación con el mundo, esta voluntad de maravillarse con las preguntas, se sostiene en el *carácter poético* y la *capacidad negativa*. Estamos llamando a que los docentes abracen esto. El docente que ha cultivado *carácter poético* y *capacidad negativa* estimula en el mismo y en sus estudiantes una relación con la problematización poética que permite la emergencia de una experiencia poética en el espacio educativo. Al cultivar una poética del cuestionamiento en el espacio educativo se hace posible generar una experiencia en la que a nadie se le *cuenta* nada, pero a través de la experiencia uno parece comenzar a ver y escuchar todo con una luz diferente. Una experiencia de este tipo lleva al ensanchamiento de lo que podríamos llamar “el no-yo”, y ensancha la idea sobre lo que es posible, enriquece nuestra imaginación intelectual y debilita la seguridad dogmática que cierra la mente a la especulación (Russell, 1952, p, 294).

No es posible siquiera pensar en un método exacto que emule la relación de Keats con sus problematizaciones. No se puede simplemente enseñar a alguien a desarrollar la disposición que ha sido descrita; tal relación con las indagaciones sólo puede madurar por medio de una especie de vigilancia constante (Keats, 1935, p, 223). Las reflexiones de Keats sobre su esfuerzo para

crear el poema romántico *Endymion* son consistentes con este argumento. En *Endymion*, escribió Keats, “Yo salté precipitadamente al mar, y de este modo he conocido mejor los sonidos, las arenas, y las rocas, que si me hubiese quedado sobre la costa verde, y remontado un tonto barrilete, y tomado té y escuchando consejos cómodos. Nunca tuve miedo de fallar” (ibídem). Sólo abandonándose a sí mismo al flujo de la problematización, saltando al mar de las dudas, es posible tal relación con la problematización. Cuando el docente salta al mar de dudas pasa de ser una figura de la certidumbre y la seguridad para ser un docente con *capacidad negativa*. De este modo transita ese espacio crucial en el que deja de ser quien plantea problemas y luego los resuelve, a ser quien habilita, promueve y finalmente se suma a la travesía de sus estudiantes con las preguntas. Heidegger llamaba a los docentes a dar tal salto en sus apuntes sobre *Qué significa pensar?* cuando escribió que el docente debe ser capaz de ser más enseñado que sus enseñantes (Heidegger, 2004, p, 15) y debe encontrarse menos seguro de sus propias bases que aquellos a quienes enseña de las suyas (ibídem). Dewey capturó la filosofía poética de Keats en *Arte como experiencia* cuando escribió que todo se resume en dos filosofías; y que sólo una de éstas acepta la incertidumbre de la vida y permite que la experiencia intensifique y profundice sus propias cualidades (Dewey, 1934, p, 35). Combinadas, las dos citas describen la disposición poética docente por la que estamos abogando, pero continúa siendo una filosofía de la enseñanza que no puede ser enseñada, debe ser adoptada.

Dicho lo anterior, es posible meditar sobre cuáles son algunos de los principales rasgos que un docente con *carácter poético* debe tener y cómo deberían actuar en sus experiencias educativas con los estudiantes. Sin un ego para afirmar, el docente con *carácter poético* no insistirá en que los alumnos adopten su forma particular de pensar o de ser. La forma de ser y de pensar de los alumnos será libremente constituida en el camino que desandarán junto a sus especulaciones y problematizaciones. Sin que el horizonte de su propia constitución plena como sujetos se encuentre pautada por la necesidad de tener respuesta a todo, el estudiante resistirá ser un terco argumentador que sólo coloca en la mesa de discusión problemas que ya han sido resueltos. Siguiendo el exhorto de Aristóteles a los poetas, el docente con *carácter poético* dirá poco en *propia persona*. Por lo tanto, él creará aperturas, creará un espacio interrogativo dentro del cual los pensamientos de los estudiantes puedan presentarse ellos mismos. Desinteresado de sus propios objetivos y metas, pero poseído por un interés por compartir los espacios de

problematización de la propia vida abiertos por los demás en la selva de los lugares comunes y las respuestas hechas, el docente desarrollará una nueva relación con sus estudiantes y la materia que dicta. En esta nueva relación la centralidad con la que es investido el momento presente permite que éste se llene de posibilidades infinitas. En tanto tal, cada pregunta será tratada como si fuera enunciada por primera y última vez, y la voluntad del docente de colocarse a sí mismo y de participar en tal empresa con sus estudiantes permitirá que sus indagaciones den forma a una experiencia educativa irreproducible. Todas las preguntas demandarán sus propios esfuerzos y ninguna solución podrá ser deducida de otra solución (Bergson, 1946, p, 20). Sobre todas las cosas, el docente con *carácter poético y capacidad negativa* será humilde y, paradójicamente, cuanto más intensas sean las especulaciones de sus alumnos; esto es, cuanto más exitoso haya sido su trabajo, más humilde se volverá el docente^{iv}.

De las objeciones que podrían ser planteadas a la disposición docente por la que abogamos en este artículo una merece, debido a la relevancia que tuvo en la propia vida de Keats, una breve respuesta. Varios comentadores de la vida de Keats, pero tal vez ninguno tan bien como Susan Wolfson, han subrayado el peligro que existe, en una poética camaleónica, de perderse a sí mismo en la especulación poética. Esto puede llevar a la erosión completa del yo (Wolfson, 1986, p, 38). Uno puede desaparecer en un abismo problematizador. Keats enfrentó este riesgo, especialmente a medida que se pone más enfermo y se acerca a la muerte, y se trata de hecho de una gran amenaza para los docentes que pretenden practicar su arte con *carácter poético*.

Es importante recordar, de cualquier modo, que al mismo tiempo que Keats era un poeta de la sensación y la imaginación, también podía posicionarse desde el punto de vista de un filósofo racional cuando quería. En una carta escrita en 1819 a su hermano y su cuñada, Keats se formulaba una pregunta retórica: “Denme este mérito ¿no piensan que me esfuerzo por conocerme a mí mismo?” (Keats, 1935, p, 317). Él se respondía citando una líneas del *Comus* de Milton:

Qué encantadora que es la filosofía divina
No es ni dura ni cerrada como suponen los tontos
Sino musical como el laúd de Apolo (ibídem)

La lógica y la razón no eran los medios privilegiados por Keats para interpretar sus experiencias en el mundo, pero definitivamente tuvieron el papel de anclarlo al mundo cuando fue necesario. Podría pensarse que esto contradice toda la teoría de la *capacidad negativa*, pero si se lee con cuidado la idea de *capacidad negativa*, podrá advertirse que Keats no abogaba por una renuncia completa a la razón, sino por una capacidad de resistir la impaciencia de usar inmediatamente la razón a expensas de la sabiduría del corazón y las sensaciones.

Martha Nussbaum argumentó que el corazón humano a veces necesita de la reflexión filosófica como de un aliado, y que tal reflexión puede imponer límites a nuestras cavilaciones más imaginativas (Nussbaum, 1990, p, 283). Haciéndose eco de William James, ella advertía que se trata de una alianza y no de una capitulación (ibídem, p, 284). En el presente artículo no llamamos a que la razón o la lógica se rindan incondicionalmente a un abordaje poético de la enseñanza. Simplemente hemos llamado a que la razón considere que puede contar con otro aliado en la experiencia educativa.

Cabe esperar que el poeta “sin ego” y “sin carácter” se pregunte una semana antes de morir qué sería colocado en su lápida. El joven de veinticinco años le pidió a su querido amigo Severn que ponga en su lápida sólo las siguientes palabras: “Aquí yace alguien cuyo nombre fue escrito en el agua”^v. Inclusive con su cuerpo moribundo, la majestuosidad metafórica de Keats estaba viva. El agua no tiene forma, toma la forma de aquello que la contiene. Sin embargo, con mirar simplemente las marcas que deja en la tierra reconoceremos la acción de mares, océanos, lagos y ríos. La misma tierra que contiene al agua se ve moldeada y adquiere trazos particulares, gana vida, con ella. Sin agua la tierra es seca y carece de vida. De la misma manera, si los docentes niegan el *carácter poético* que abriga potencialmente la experiencia educativa porque prefieren la estabilidad y las certezas, el espíritu poético de sus alumnos se marchitará y secará. Pero si, por el contrario, educan con *carácter poético*, los docentes serán como el agua, tomarán el cauce de las preguntas y darán vida a una experiencia educativa singular que marcará al alumno.

Referencias Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *The Man Without Content*. Trad., Georgia Albert. Stanford, CA: Stanford University Press, 1999.

ARISTOTLE. *On Poetics (De poetica)*. “Great Books” Series. Trad., Ingram Bywater. Chicago: University of Chicago Press, 1952.

BATE, Walter Jackson. *John Keats*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1963.

_____. *Negative Capability. The Intuitive Approach in Keats*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1939.

BERGSON, Henri. *The Creative Mind: An Introduction to Metaphysics*. Trad., Mabelle L. Anderson. Mineola, New York: Dover Publications, 1946.

COLLINS, Billy. “The Vehicle of Language”. *Lapham’s Quarterly, Travel.*, Vol. II, No. 3 (2009), paginas 202-210.

DEWEY, John. *Art as Experience*. New York: Penguin Group, 1934.

EMERSON, Ralph Waldo. “The Poet” in *Selected Essays*. New York: Penguin Books, 1982.

FORD, Newell F. “Keats, Empathy, and *The Poetical Character*”. *Studies in Philology*, Vol. 45, No. 3 (Jul., 1948), paginas 477-490.

HADOT, Pierre. *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Trad., Michael Chase. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1995.

HAZLITT, William. “Lecture III: On Shakespeare and Milton,” in *Lectures on the English Poets*. Charleston, SC: BiblioBazaar, 2007.

HEIDEGGER, Martin. *What is Called Thinking?*. Trad., J. Glenn Gray. New York: Harper & Row, 1968.

KEATS, John. *Complete Poems and Selected Letters of John Keats*. New York: The Modern Library, 2001.

_____. *The Letters of John Keats*. Edited by Maurice Buxton Forman. New York: Oxford University Press, 1935

_____. *Cartas de John Keats*. Trad., Concepción Vázquez de Castro. Barcelona: Editorial Juventud, 1994.

_____. *La Poesía de la Tierra (Odas y Sonetos)*. Trad., Ana Bravo, Javier Adúriz. Buenos Aires: Ediciones del Dock, 2003.

NUSSBAUM, Martha C. “Love’s Knowledge,” in *Love’s Knowledge: Essays On Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press, 1990.

RUSSELL, Bertrand. *The Problems of Philosophy*. “Great Books” Series. Chicago: University of Chicago Press, 1952.

SZYMBORSKA, Wislawa. “Conversation with a Stone,” in *View with a Grain of Sand*. Trad., Stanislaw Baranczak and Clare Cavanagh. New York: Harcourt Brace & Co. 1993.

WOLFSON, Susan J. *The Questioning Presence: Wordsworth, Keats, and the Interrogative Mode in Romantic Poetry*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1986.

ⁱ Jason Thomas Wozniak es un investigador del Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

El presente artículo es una traducción del trabajo presentado en la GSCOPE 2009, realizado en la McGill University (Montreal, Canadá).

Quisiera agradecer a Julián Gindin (Magister en Educación), mi traductor, no sólo las palabras sino también las conversaciones poéticas que tuvimos.

Según el caso, fue traducida la expresión inglesa *questioning* por indagación, problematización o cuestionamiento (N. del T.).

ⁱⁱ Esto se encuentra brillantemente expresado en el trabajo de Susan Wolfson, *The Questioning Presence*, que ha sido de mucha utilidad para el presente artículo.

ⁱⁱⁱ Según Billy Collins este tipo de movimiento es típico de muchos poetas románticos, particularmente de Coleridge y Wordsworth. Ver Collins, “Laptham’s Quarterly” p.206)

^{iv} Ver la discusión de Keats sobre la paradoja de la humildad y la grandeza en carta 94. P.242

^v Esta historia, junto a otros detalles del último día de Keats, son relatados por Bate en su biografía de Keats.