



PEDAGOGÍAS ESOTÉRICAS
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICO-ARTESANALES DE LOS SABERES
CORPORANTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

ESOTERIC PEDAGOGIES
(AUTO)BIOGRAPHICAL-CRAFT NARRATIVES OF *BODYLIZE* KNOWLEDGE
IN TEACHER EDUCATION

PEDAGOGIAS ESOTÉRICAS
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS-ARTESANAIS DE CONHECIMENTO
CORPORANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Santiago Díaz¹

Resumen

En el presente artículo nos interesa componer una experiencia corporal y conceptual de la noción de "Pedagogía esotérica". Una forma de pedagogía que valora el registro sensible y vital de la conformación de los conceptos filosóficos, desde prácticas que generan un aprendizaje desde los afectos. Valorar el sentido artesanal y plebeyo de las prácticas educativas en la formación docente, como un *ars esotérica* que presenta fundamentalmente al deseo en tanto afirmación vital de conocimiento. Metodológicamente se han implementado estrategias específicas de la meditación guiada y la escucha atenta para la *ronda de sensaciones*. Estos dispositivos de investigación, y las prácticas aquí presentadas, forman parte del trabajo investigativo elaborado en la formación doctoral en Educación, realizada en la Universidad Nacional de Rosario. Lo que nos interesa presentar es la propuesta, abierta y colaborativa, de un "hacer docencia" que involucre las afectaciones (auto)biográficas desde una investigación narrativa, la cual consideramos la mejor expresión para dar cuenta de los saberes y sentires que componen *esotéricamente* el sentido de la docencia, en su dimensión *corporante*.

Palabras Clave: investigación narrativa; pedagogía esotérica; sensibilidades; corporante; formación docente.

Abstract

In this article, we aim to construct a bodily and conceptual experience of the notion of "Esoteric Pedagogy." This form of pedagogy values the sensitive and vital record of the formation of philosophical concepts through practices that generate learning from emotions. It values the artisanal and plebeian sense of educational practices in teacher training as an *ars esoterica* that fundamentally presents desire as a vital affirmation of knowledge. Methodologically, specific strategies of guided meditation and attentive listening have been implemented for the *round of sensations*. These research tools, and the practices presented here, are part of the research work developed during doctoral studies in Education at the National University of Rosario. What we wish to present is an open and collaborative proposal for a "doing of teaching" that involves (auto)biographical experiences through narrative research, which we consider the best expression for accounting for the knowledge and feelings that esoterically constitute the meaning of teaching in its *bodylize* dimension.

Keywords: narrative research; esoteric pedagogy; sensibilities; bodylize; teacher education.

Resumo

Neste artigo, buscamos construir uma experiência corporal e conceitual da noção de "Pedagogia Esotérica". Essa forma de pedagogia valoriza o registro sensível e vital da formação de conceitos filosóficos por meio de práticas que geram aprendizado a partir das emoções. Valoriza o sentido artesanal e plebeu das práticas educativas na formação de professores como uma *ars esotérica* que apresenta fundamentalmente o desejo como uma afirmação vital do conhecimento. Metodologicamente, foram implementadas estratégias específicas de meditação guiada e escuta atenta para a *rodada das sensações*. Essas ferramentas de pesquisa, e as práticas aqui apresentadas, fazem parte do trabalho de pesquisa desenvolvido durante o doutorado em Educação na Universidade Nacional de Rosário. O que desejamos apresentar é uma proposta aberta e colaborativa para um "fazer do ensino" que envolve experiências (auto)biográficas por meio da pesquisa narrativa, que consideramos a melhor expressão para dar conta do saber e dos sentimentos que constituem esotericamente o sentido do ensino em sua dimensão *corporante*.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; pedagogia esotérica; sensibilidades; corporante; formação de professores.

I.- Invocación

Gracias a una querida amiga me entero que Hildegarda de Bigen, la filósofa mística y abadesa benedictina medieval alemana, comprendía la *invocación* como una forma de poner la divinidad en la lengua antes que una palabra (Ortiz Maldonado, 2025, p. 43). Pienso que las palabras se componen de mucho más que un simple significado, están cargadas de una fuerza antigua y memorial que se anima cuando se las expresa. Es una fuerza que podría llamarse "esotérica" porque en su densidad sensible las excede y conecta de manera alógica en ciertas correspondencias inesperadas, insólitas. Son *palabras esotéricas* (Deleuze, 1994) que proliferan en heterogeneidades significativas y que nos permiten expresar algo más que una simple intención explicativa. Las palabras nos vinculan en un cuerpo *ensoñado* de sentidos ampliados. Asimismo se podría considerar que las pedagogías *-lato sensu-*, no son meros métodos de enseñanza ni procedimientos abstractos de explicación de contenidos, por mucho más expresan un sentido abundante de vida, un *modus vivendi* que se compone de un gran espectro de sensaciones, historias, gestualidades, aromas, texturas, significaciones. Una pedagogía podría ser la invocación que se necesita para que las palabras recuperen esa condición afectiva y afectante que se requiere para que los saberes se entrelacen en *una* vida.

En este artículo deseamos componer narrativamente una experiencia pedagógica situada en la formación docente del Profesorado de Educación Física, el cual funciona en el Instituto Superior de Formación Docente 84 de la ciudad de Mar del Plata, y donde hemos intentado desplegar una práctica formativa de los saberes *corporantes* (Díaz, 2017, 2021) en la asignatura de Antropología y Sociología del Cuerpo del cuarto año de dicha carrera. Se trata de una experiencia que formó parte de la investigación doctoral realizada entre los años 2017 y 2019, la cual que constituyó como tesis en el año 2024 bajo el título *Pedagogías corporantes. Tejidos descoloniales, performance y educación de lxs cuerpxs con la educación docente en el ISFD N° 84 y en el IPA "Adolfo Ábalos" de Mar del Plata* (inédita). Dicha investigación auto/biográfica, dirigida por el Dr. Luis Porta y codirigida por el Dr. Francisco Ramallo, se realizó desde una metodología narrativa y postcualitativa, la cual nos permitió realizar desde nuestra propia práctica docente las formas de composición teóricas que hoy deseamos plasmar en este trabajo académico. A tales efectos, hemos propuesto dos momentos concretos en la escritura de este artículo, por un lado, una narrativa biográfica de cómo los saberes involucrados en las tramas

íntimas de la propuesta pedagógica desarrollada aquí estaban entrelazados con experiencias de lectura y de vida que, como docente, fueron haciéndose cuerpo en nuestro quehacer educativo; por otro lado, la narrativa experiencial de unos encuentros específicos donde se expresan todas estas consideraciones conceptuales que desplegamos inicialmente. Se acompañan también algunas imágenes que corresponden con los encuentros narrados y que intentan materializar visualmente algunos aspectos que, en la narrativa realizada, no se llegan a apreciar.

Nuestra apuesta pragmática y conceptual se lanza como un desafío político-pedagógico donde buscamos tensionar las sedimentadas modalidades educativas, que se perciben habitualmente como enquistadas en el contexto de la formación docente. Nos interesa particularmente profundizar en las prácticas de una pedagogía que denominamos *esotérica* -a falta de otro término mejor-, a partir de la cual nos hemos visto atravesados y sorprendidos en cada uno de los encuentros formativos en el Profesorado. Considerando fundamentalmente el ejercicio cotidiano, cuidadoso y atento, de un “hacer(nos)-docencia” de manera *artesanal* y *plebeya*, encontrándonos con las opacidades, destellos, malestares y aciertos de una realidad plural que demanda un *ars* -un oficio- y no tanto una *scientia* -ciencia-. Es decir, una composición activa y presente de los saberes-sentires como contrapedagogía artesanal, sin formulaciones predeterminadas, donde lo que se privilegia es el hacer vertiginoso de una coimplicancia colaborativa entre docentes formadores y docentes en formación. Una *pedagogía esotérica* más que la razón ordenadora de las lógicas formalizadas institucionalmente, invocaría la sagaz intuición de los afectos y sus sentires orientadores, como brújulas ético-políticas, en la composición de los saberes y haceres necesarios para una docencia futura. De ahí que esta *ars esotérica*, sea también una *ars erótica*, en tanto aprendizajes deseantes, gozosos y afectivos. Se trata de cultivar y provocar, herética y profanamente, experiencias sutiles -que podríamos denominar *espirituales*-, en un contexto de extrema exigencia eficiente y utilitaria de las prácticas formativas para un mercado neoliberal de cruel competitividad. Ante eso, las *pedagogías esotéricas* no son pensadas como una innovación del hacer docente, sino como la rememoración de saberes antiguos que subsisten en las memorias colectivas y emergen alegremente en los espacios abiertos y cuidados, ante la atenta escucha *corporante* que valora las vidas implicadas. Es por eso, que lo que se aprende en estas prácticas pedagógicas *esotéricas* son saberes que se necesitan afirmar en cada encuentro, una y otra vez se afirman como senti-pensares al “recordarse” cada vez que nos volvemos a encontrar. No son saberes “ya aprendidos”, sino formulaciones certeras que dan consistencia a lo que somos y que sin dudas necesitamos para seguir viviendo deseantemente en el *hacer-nos docencia*. Si pensamos en una práctica formativa de futuros docentes que se contemple desde lo *esotérico*, es evidente que no habrá hallazgos novedosos o innovadores, solo un revivir y reformular las certezas consistentes de una vida docente. Un revivir insistentemente no tanto lo que *se sabe* -como en la mayéutica del intelectualismo socrático- sino lo que *se siente* como un necesidad para continuar caminando, para asentar el espíritu y fortalecer su presencia ante los embates contundentes de un tiempo confuso y violento en educación.

II.- Itinerarios autobiomitológicos de saberes esotéricos

A mediados de los 90's, en plena adolescencia, por recomendación de un querido amigo, el viejo Kuke, me acerqué a la lectura de dos libros fundamentales para la manera en la que hoy comprendo la pedagogía: *Textos sufis* (1985) y *Sufismo en Occidente* (1983). Dos libros publicados bajo el auspicio de la Sociedad para el Desarrollo de las Facultades del

Hombre, donde se exponen de manera muy simple muchas de las premisas, los principios, narraciones y ejercicios de lo que ahí se denomina el "trabajo". Con los años comprendí que ese trabajo al que constantemente se refieren es el trabajo "interior", y que en la pedagogía que allí se presenta está orientada para aprender el camino místico del sufismo. Un par de años después y con algunos libros más leídos, me sumé a las lecturas en la casa de Marcelo Tinetti, donde se reunía un grupo de personas a leer estos textos sufís. Marcelo, profesor de filosofía y maestro de Tai Chi, iniciaba leyéndonos unos poemas de Jalaluddin Rūmī, habitualmente del *Masnavi* (1983, 1993), y otros poetas de la antigua Persia, como Hāfiz (1987), Sanāi (1983), incluso el más conocido Omar Khayyam (1982). Luego nos leía algunas reflexiones de Maestros y Maestras antiguas como Rabi'a al-Adawiyya (1986), Al-Ghazzali (1988) o Ibn 'Arabī (1986, 1996), y de los contemporáneos Omar Ali-Shah (1989) o Idries Shah (1975, 1978), y siempre terminaba leyéndonos algunos cuentos de la Tradición, o bien de *Cuentos de los Derviches* (Shah, 1967) o más habitualmente los cuentos humorísticos del pícaro Maestro Nasrudin (Shah, 1976, 2008). Nos leía durante aproximadamente una hora y no había debate ni conversación sobre lo leído. La escucha era atenta, presente y profunda. Muchas veces tenía la sensación de que las lecturas semanales que hacía Marcelo estaban hechas estricta y contundentemente para todo lo que me estaba pasando, una extraña coincidencia que podía asimilar no tanto como un simple azar, sino como la orientación por un camino de aprendizaje que me guiaba en sí mismo sin necesidad de hacer preguntas al respecto. Ahí aprendí la escucha paciente y reflexiva, esa escucha que se hace cuerpo y sentimiento interrogativo sobre la propia vida, y con ello el valor que ese saber de la escucha aporta al mismo aprendizaje. Se sabía que antes de preguntar conviene darse el tiempo para que el cuerpo, el alma (es decir, lo *corpoanímico*), la existencia "piense" sobre lo escuchado y luego, quizás, emerja alguna pregunta que nos permita seguir caminando. Aquellos años fueron fundamentales para mi formación como docente porque sin saberlo estaba aprendiendo lo más importante, estaba experimentando el silencio profundo de un espíritu deseoso de aprender. Fueron varios años de lecturas, de andar esos ejercicios, de conversaciones -con muchos silencios y pocas respuestas inmediatas-. Más tarde, ya graduado de la carrera de Filosofía, en el 2009, me propuse estudiar "académicamente" el sufismo. Quizás por el afán de querer dedicarme plenamente a su estudio y hacer coincidir mi formación profesional en Filosofía. Gracias a la guía y consejo de la Dra. Olivia Cattedra me embarqué en esa tarea de trabajar "filosóficamente" la mística sufi. Luego de un par de años de lecturas más formales, de intenso trabajo de estudios "serios" -se les decía-, como los de Schimmel (2002), Corbin (1962, 1993), Nasr (1985) o Itzutsu (1997), no pude más que escribir un breve artículo en un libro de Estudios Medievales publicado por EUDEM (Díaz, 2012). Mi insistencia se topó con la "amurallada" verdad (parafraseando a Hakim Sanāi) de que la Razón no puede comprender la mística, el esoterismo y las cuestiones del Espíritu. Fue entonces que decidí drásticamente abandonar ese camino de estudio académico y seguir con la filosofía contemporánea. Lo que me quedó presente de todo aquel trabajo fue que, si bien no son incompatibles la Filosofía y la Espiritualidad, sí hay una manera de trabajo académico de la Filosofía que el Espíritu rechaza. Como si la misma Enseñanza se estuviera cuidando de no ser diseccionada en la "mesa científica" de la Razón. El Corazón de la enseñanza de la mística (*tariqa*) es un camino de espiritualidad que demanda una entrega plena y un ejercicio constante en la vida cotidiana, no tanto de especulación lógica o abstracta, sino de encarnada afectividad y disposición a la transfiguración de la conducta, de las actitudes, de lo que somos con lxs otrxs y con unx mismx.

Por aquellos años también conocí gracias a los mismos amigos en la ciudad de Nueve de Julio (BA, Argentina), los libros del antropólogo peruano Carlos Castaneda. Entre tardes y amistad, nos reunían las cuestiones esotéricas, la mística, la magia, las ciencias y las computadoras, el ajedrez, la música y los deportes, además de los intereses habituales de la adolescencia de aquellos años. No sólo leíamos lo que Castaneda contaba de su encuentro con el brujo yaqui Don Juan Matus, sino que también intentábamos poner en práctica los ejercicios que se sistematizaban en otro libro: *Las enseñanzas de don Carlos*, de Víctor Sánchez (1995). En él encontrábamos una recopilación ordenada de los conceptos y las prácticas del arte del *acecho* y de la *ensoñación*, dos modos de aprender el “camino del guerrero” que conforman la pedagogía y las enseñanzas de los antiguos chamanes toltecas. Hoy siento que todo lo relacionado con el arte del acecho, por mi propio espíritu guerrero y marcial, es uno de los haceres más habituales e internalizados en mi práctica de (de)formación docente. Recién después de haber empezado en el año 2016, mi formación en psicodrama, y ya con algunos años de estudiar el arte del *performance*, me interesé por estudiar y practicar el arte del ensueño. Adentrarme en ese modo de *ver* y *conocer* corporal (Castaneda, 1982, p. 37), que expande los tentáculos sensitivos de nuestra percepción para acrecentar los estados de conciencia y sobre todo para replegar con y desde el cuerpo un modo de conocimiento afectivo que activa lo que Castaneda llama *la voluntad* (1982, pp. 144, 149 y 241). En *Relatos de poder*, dice que el ser humano es antes que nada *voluntad*, una especie de fuerza viviente que nos constituye y que se vincula con el *sentir*, el *soñar* y el *ver* -no en el sentido ocularcentrista, sino más bien de un modo ampliado, un ver *con* todo el cuerpo- (2013, p. 129). Somos *voluntad* y también *razón*, la primera vinculada con el sentir y el crear, la segunda con la acción y el hacer, también con el habla. En el esotérico arte del *ensueño* se practica la voluntad como un modo de incrementar el tiempo de vigilia, la atención, el silencio interno, la calma, la intuición, la escucha expandida, el poder de seleccionar y decidir, se activa la fuerza viviente que nos ordena el sentido de la existencia (Donner, 1997, 1998). Todo ello se da silenciosamente en un dinámico sentir corporal, se percibe en la materialidad vibrante del cuerpo, en movimiento y presencia, sin vacilaciones ni dudas. La práctica esotérico-chamánica del *ensueño*, dice Castaneda, es “el arte de templar el cuerpo energético, de hacerlo coherente y flexible, ejercitándolo gradualmente” (1994, p. 47). Se trata de aprender a percibir desde una sensibilidad ampliada a toda la corporalidad, un *ver* que se acerca a la percepción de una especie de “corriente vibratoria, o como un disturbio borroso” (1994, p. 47). Eso nebuloso que se presenta nos acerca a la densidad profunda de la materialidad emergente en todo lo viviente. La realidad se vuelve un tanto difusa, se densifica porque los sueños se presentan en la vigilia como un conglomerado que pliega los tiempos profundos de nuestra vida personal, familiar y social (Glowczewski, 2015; Wright, 2008), con la particular enseñanza de que nos hace conscientes de que esa realidad en la que nos encontramos existe porque “el mundo es un sentir” (Castaneda, 1990, p. 268) entrelazado de temporalidades, haceres y memorias; y es a partir de poner en foco (1990, p. 145) esas sutiles tramas íntimas con las que se entreteje la realidad, es que podemos percibirnos como seres “perceptores” y copartícipes de esa misma y plural realidad. Desde esta perspectiva, el *ensoñar* -y toda práctica *esotérica*- es un modo de producir-percibir un imaginario de sensaciones que abren posibilidades de vida no imaginadas inicialmente. Es un modo de activar un imaginario en donde podemos expandir los sentidos que habitualmente se amoldan o se domesticar desde las posibilidades que se presentan de manera externa, por discursos o formateos socioculturales que ponen límites a nuestro

imaginario. Practicar el ensueño es densificar la vigilia para *ver* con todas las fibras sensibles que componen nuestra corporalidad, nuestro modo de existir, y que al inmiscuirse en las realidades que frecuentamos, nos permiten implicarnos en nuevas relaciones o conexiones de sentidos. A esa comprensión creadora y ampliada de lo corporal, el chamanismo de los antiguos toltecas, le dice *brujería* (Castaneda, 1982, p. 147).

III. corpus conceptual de los saberes esotéricos

Gracias a esas enseñanzas del sufismo y del chamanismo tolteca no me fue muy difícil comprender la distinción que Foucault realiza en la apertura de su famoso curso realizado en el Collège de France en los años 1981 y 1982, denominado *Hermenéutica del Sujeto* (2006), cuando distingue el trabajo de la Filosofía y el de la Espiritualidad en la antigüedad griega y romana. No hay rechazo ni oposición, funcionan simpáticamente en conjunto: por un lado, la Filosofía es la "forma de pensamiento que se interroga acerca de lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad" (2006, p. 33); y, por otro lado, la Espiritualidad es "la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad" (2006, p. 33). En estos términos, la verdad nunca se nos da con pleno derecho, de manera inmediata y sin esfuerzo, "es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta, en cierta medida y hasta cierto punto, en distinto de sí mismo para tener derecho al acceso a la verdad" (2006, p. 33). La espiritualidad conlleva una serie de prácticas, de haceres, que pueden ser de orden físico, alimentario, gimnástico, o discursivo, como los diálogos, la meditación, la contemplación, un desarrollo de la intuición, incluso toda práctica artística puede tener ese sentido (Hadot, 1998, p. 15). Lo importante es que exige una transformación de sí, algo tiene que cambiar en lo profundo de nuestra percepción de la realidad. Cierta línea de pensamiento comprende de ese modo la filosofía latinoamericana, incluso el pensamiento filosófico originario de los pueblos indígenas se posiciona desde esta misma perspectiva (Fornet Betancourt, 1994, 2003, 2007). La interrelación coexistente entre filosofía y espiritualidad es una manera de pensar la transfiguración de la existencia individual y colectiva, en la que se implica la manera de sentir, pensar y hacer una forma de vida en comunidad (Denzin, 2016, p. 109). Es también un modo de hacer teoría que no es sólo un manera de explicar lógicamente fenómenos y situaciones, sino que al "teorizar" estamos generando una inteligencia que es generada y transformada (transformadora) en la práctica encarnada por quienes están realizando dicha teorización, pero como también enseña el sufismo y las filosofías originarias indígenas, al transformarnos en ese hacer pensante, estamos colaborando con la transfiguración más amplia y profunda de nuestras familias, personas allegadas y nuestra comunidad cercana (Simpson, 2017, pp. 150-151). Hacer teoría no es una búsqueda egocentrada, individualista y meramente intelectual, por el contrario, es tejida en la dinámica compartida en una atmósfera "espiritual" de emociones, relaciones y afectividades que aportan la "intimidad" por la cual es posible que esos saberes logren efectivamente una transfiguración en los modos de vida. Así

mismo comprendemos el corazón de toda pedagogía.

III. a.- *ars erótica*

Todas nuestras prácticas educativas *corpoanímicas*, filosóficas, estéticas y políticas, desarrollas cotidianamente en la Formación Docente, las cuales denominamos *corporantes* (y que aquí presentamos tan solo dos de ellas), se relacionan de manera *inmanente* con el despliegue de una manera de pensar la pedagogía en la cual lo *esotérico* es fundamental para la composición de los saberes. Esta idea de una pedagogía *esotérica* me apareció hace unos años, al leer -por enésima vez- la *Voluntad de Saber*, el

primer tomo de la Historia de la Sexualidad de Foucault (2011), que es material imprescindible de la asignatura de Antropología de lxs Cuerpxs en el ISFD N°84. En esa obra, Foucault marca la ruptura que genera la configuración del Dispositivo de la Sexualidad en el siglo XVIII, al organizar



institucional y administrativamente los saberes sobre las prácticas sexuales, desde la figura de la *scientia sexualis*. Esta ciencia de la sexualidad establece formas preestablecidas y trascendentes (ideales morales, económicos, jurídicos, religiosos, educativos y sanitarios) que ordenan externamente la gestión de los placeres y la reproducción. Una ciencia pulcra y vigilante de lo antes se organizaba libre y autónomamente. Contrariamente, en la *Ars erótica* -las prácticas que existían antes de que triunfara la *scientia sexualis*-, la verdad de la propia existencia es lograda a partir de la autoorganización del placer mismo, un placer que no está predeterminado en la diáda moralista-sanitaria de lo permitido y lo prohibido bajo un usufructo reproductivista, sino que, “primero y ante todo [es] en relación consigo mismo” (Foucault, 2011, p. 57), en relación con la propia métrica y condición, intensidad y calidad específica, es decir, en relación a la propia singularidad. Esta práctica erótica singular, que no se encuentra en occidente, salvo en casos específicos, es un hacer autodeterminado según los encuentros y pactos posibles a realizar entre partes involucradas, una especie de erótica *contrasexual* (Preciado, 2011), pero que en la línea investigativa que sigue Foucault, está asociada a una manera de enseñanza, a una pedagogía particular pre-moderna y, por tanto, no escolarizada. La dinámica artesanal que toma esa pedagogía es lo que podríamos denominar *esotérica*, es decir, un *ars esotérica*. En ella el saber debe permanecer en una zona “secreta” para no perder eficacia (un saber que no está plena y exclusivamente disponible, ya que se debe hacer un trabajo “interno” para acceder); debe existir una relación con unx maestrx conocedorx de esos “secretos”, y que éste solo puede transmitir esos saberes de manera *esotérica*; debe haber también una iniciación en esos saberes, con cierta severidad sin fallas, para marcar los avances de lxs discípulxs -esa mínima agresividad que es inherente y productora de vida (Nietzsche, 2008, p. 52 y 166)-; lo aprendido en este *ars esotérica* debe poder transfigurar a quien recibe estos privilegios; esa mutación, finalmente, se da en un goce único, en “olvido del tiempo y los límites, elixir de larga vida, exilio de la muerte” (Foucault, 2011, p. 58). Esta dinámica pedagógica del *ars esotérica* que hemos tenido la posibilidad de experimentarla

plenamente en la formación docente, nos ha llevado a tener algunos encuentros-clase donde nos olvidábamos del tiempo, donde lográbamos demorar la muerte de la cruda realidad, donde el placer de la presencia se hacía un aire puro y fácil de respirar en medio de tanta ahogo y agotamiento... era plena vitalidad educativa. Dicha pedagogía no puede ser comprendida sino damos cuenta que la dinámica que despliega está pensada y sentida desde *otra* ontología. Lo que sigue es un intento de dar cuenta conceptualmente de ella.

III. b.- *ars esotérica*

Indudablemente, comprender la pedagogía *esotérica* demanda una orientación en los trazados estético-ontológicos en los que se presenta la posibilidad de afirmar una dinámica que involucra de manera inmanente las vidas afectivas en un aprendizaje profundo de transfiguración existencial. Por momentos y de manera sobrevolada, hablar de lo *esotérico* en educación nos puede resultar un poco extraño, sea porque nos apegamos mucho al “mito” científico moderno-colonial o bien por simple desconocimiento de la procedencia de dicho término. Lo cierto es que al usar la noción de *esoterismo* nos referimos a algo muy específico y que retoma toda una extensísima tradición de saberes posibles de ser enseñados. En la clase del 7 de enero de 1976, introductoria al curso *Il faut défendre la société*, Michel Foucault emplea el término “savoir assujettis” (2010, p. 21), para referirse a los *saberes sometidos* que pasan por ser saberes “de la gente” -o mejor, *plebeyos*-, saberes populares, inferiores, descalificados, saberes *menores* que no se los reconoce como “científicos” o racionalmente fundados. En esa misma línea, el profesor de Historia de la Filosofía Hermética y Corrientes Afines en la Universidad de Ámsterdam, el Dr. Wouter Jacobus Hanegraaff, en el año 2011 publica un estudio donde afecta la misma referencia de los saberes *sometidos* o *relegados* -como él los llama-, para toda la tradición hermética de los saberes esotéricos (2011, p. 156). Asimismo, su trabajo retoma los estudios del investigador francés Antoine Faivre, quien se ha especializado en las tradiciones *esotéricas* (Faivre, 1976). Nos interesa particularmente explicitar la trama estético-ontológica que se presenta para que podamos considerar afirmativamente a los saberes *plebeyos*, heréticos, sometidos o relegados, esos saberes “de la gente” que tanto Hanegraaff como Faivre asocian a los saberes *esotéricos*. Para ello, seguiremos al investigador francés en los principios que propone para fundamentar la validez de dichos saberes (Faivre, 2000). En primer lugar es necesario contemplar que la naturaleza es comprendida desde un vitalismo, una inmanencia de lo vital, a partir de la cual la complejidad del cosmos se expresa en una pluralidad de esencias jerarquizadas y entramadas en estratos diversos. Dicha naturaleza conserva una potencialidad que se revela solo en ocasiones ya que su profunda complejidad se mantiene habitualmente en “secreto”. La tarea fundamental es lograr encontrar esos “secretos” para poder develar las esencias vitales, para ello existen ciertos saberes *esotéricos* que permiten ingresar en la lógica profunda de la naturaleza. El ejemplo de la magia, la alquimia, la hechicería, la herbolaria, son todos saberes que nos adentran en esas fibras íntimas de la vida, saberes que nos enseñan “el conocimiento de una red de simpatías o antipatías que unen las cosas de la naturaleza, y la realización concreta de este conocimiento” (Faivre, 2000, p. 15). Así, en segundo lugar, lo que se establece como principio vincular de esas tramas secretas de la naturaleza son las *correspondencias* simbólicas entre lo visible y lo invisible, entre lo perceptible y lo imperceptible. Es la clásica referencia al macrocosmos y microcosmos, en su

correspondencia funcional. Se trata de una comunidad de esencias que se presentan en círculos de realidad diferenciales, se espejan y referencian a partir de gestos simbólicos posibles de ser descifrados. Todo un sistema de simpatías que se corresponden secretamente, por eso lo que subyace vitalmente a la naturaleza es el misterio que la habita. Estas simpatías que antiguamente eran comprendidas como simétricamente homogéneas – u *homeopática*, como es la interpretación antropológica de la magia que realiza Frazer (1944, p. 29) -, aquí la entendemos desde las compatibilidades alógicas o correspondencias no causales (Deleuze y Guattari, 2010, p. 255; Deleuze, 1994, p. 182-183), que permiten establecer relaciones “simpáticas” -es decir, consistentes- entre heterogeneidades.

En tercer lugar, se requiere para este ejercicio pedagógico de desciframientos una imaginación activa y creadora que habilite la comprensión de las mediaciones que las figuras, símbolos e imágenes demandan. Las mediaciones comunican y viabilizan las correspondencias vinculares y pueden ser percibidas a partir de una práctica consistente de la imaginación. Dicha imaginación no es mera ficción o especulación subjetiva, sino que se comprende como una potencia activa de lo viviente que penetra en los secretos de la naturaleza y la “explica”. Su valor radica en las posibilidades cognitivas y visionarias que ofrece a quien desarrolla la potencialidad imaginaria, se trata de “el ojo



de fuego que penetra la superficie de las apariencias para crear significados, ‘conexiones’, para hacer brotar, para tornar visible lo invisible” (Faivre, 2000, p. 17). Es un arte y una facultad de comprensión que excede lo racional para desplegarse en lo

intuitivo, lo cual permite captar esas tramas profundas e “imperceptibles”, salvo porque emergen en la materia sutil de lo inmediato... el acontecimiento. Cuando eso sucede, se produce un conocimiento que porta un efecto muy particular, ya que son saberes, informaciones, sensaciones, que no se pueden archivar meramente como un dato neutral y abstracto. Lo que se compone a nivel cognoscitivo es del orden de la transfiguración, provoca una metamorfosis de la manera de pensar, de ser y sentir. Va más allá de la transformación, que modifica una de las dimensiones de la existencia, se trata de una “transmutación” que se percibe como una modificación (alquimia) radical de la existencia (Faivre, 2000, p. 17). Este cuarto principio, es determinante para la efectividad de una pedagogía que más allá de estar pensada para la enseñanza de los saberes prácticos, la búsqueda educativa está puesta en la transmutación de las formas de vida.

Hay un quinto principio que se suele referir a las “Prácticas de la concordancia” y que refiere al trabajo que se realiza en los mismos contenidos que se presentan para la enseñanza. Es un ejercicio de hacer concordar puntos similares en diversas tradiciones, lo que une y compone algunas resonancias afines en linajes diversos. El interés de fondo es lograr tejer una red amplia de conexiones que nos permitan apreciar las similitudes que nos conectan (En nuestro caso, las relaciones posibles entre *sufismo* y *chamanismo*

tolteca). Finalmente, un sexto principio que regula esta ontología de las pedagogías esotéricas, es la práctica de la “Transmisión”. Lo que se transmite no es sólo el saber específico que se materializa en una enseñanza, sino la fluctuación de un estado a otro -*transmutación*-. El conocimiento de una enseñanza *esotérica* -que se realiza de *maestrx* a *discípulx*-, manifiesta un particular encuentro de vidas, saberes y sentires, que se afectan a sí mismas de tal manera que es imposible salir indemne de esa relación. El aprendizaje *esotérico* se enraíza en los intersticios microfísicos de nuestra existencia corpoanímica, atraviesa todas nuestras maneras, las modifica de tal modo que hay un salto “cuántico” transfigurador de nuestra percepción. Los aprendizajes *esotéricos* nos cambian la manera de percibir el mundo.

Este encuentro singular, que no siempre se da en la cotidiana formación educativa, no estaría pensado como un hacer que prioriza el secreto de las enseñanzas desde un enclave doctrinario, sectario o confidencial, que buscaría administrar mezquinamente los saberes, sino que antes bien, se trata de una relación de *maestrx-discípulx* que sin estar explícitamente declarada como tal (nombrarse como “maestrx” y “discípulx”), se manifiesta en interacciones afectivas, de acompañamiento sincero y que involucran las vidas educativas desde un compromiso corpoanímico donde lo que se aprende es un modo de relacionarse. Comprendiendo este sentido antiguo de las tradiciones de enseñanzas *esotéricas*, es que podemos también vincular esta ontología estética, que aquí hemos desplegado muy brevemente, con la manera en que se siente y piensa en las ancestralidades comunitarias de América Latina, donde actualmente se han presentado desde la noción de *relacionalidad*. Dicha noción es una “forma particular de conocer, ser

y hacer: despliega una *formación ontoepistémica* diferente (...) abre las puertas a una nueva narrativa de la vida. (Escobar, Osterweil y Sharma, 2024, p. 33). Dicho de otro modo, una pedagogía *esotérica* podría definirse desde la noción de *relacionalidad*, si comprendemos la ontología estético-política que se expresa



en las antiguas tradiciones comunitarias de los pueblos del Sur, desde Aby Yala. Los saberes de los pueblos comunitarios se pueden nombrar como *esotéricos* -aunque no pertenecen a la misma tradición- en tanto que los principios de inmanencia, correspondencia, vitalismo, imaginación creadora, mediación, transfiguración y aprendizajes corpoanímicos comprometidos, implican la común configuración de una pedagogía donde lo que se busca es hacer perdurar modos de vida implicados con los territorios político-espirituales. Es en los saberes populares, plebeyos, y artesanales, que la pedagogía *esotérica* encuentra una materia viviente infinita de *relacionalidad* compositiva y comunal.

III. c.- Artesanxs y plebeyxs

Desde estas configuraciones estético-ontológicas, imaginamos la posibilidad de una pedagogía *esotérica* donde se potencie la erótica de los saberes *relegados*, una erótica del aprendizaje de los saberes *plebeyos*, y que sea al mismo tiempo desplegada desde un modo artesanal en su propia composición, esto es, realizada singularmente. Por ejemplo,

cuando nace de unx estudiantx el deseo de contarnos algo eso puede ser una buena “herramienta estimulante” (Sennett, 2009, p. 239), a partir de la cual nos sea posible “dar saltos imaginativos necesarios para reparar la realidad material o guiarnos hacia lo que presentimos como una realidad desconocida preñada de posibilidades” (2009, p. 262). Aprender *artesanalmente* las narraciones de lxs estudiantxs, nos permite cuestionar una realidad de la formación docente amargada por la mecánica de lo indiferente y el apuro de los resultados. Nos posibilita activar el tiempo y la atención necesaria de aquellos gérmenes de sentido de lo realmente experimentado en los encuentros educativos. En su dimensión política podríamos decir que es una pedagogía *plebeya* (Sztulwark, 2019), en tanto posición epistémico-educativa donde se valora primordialmente lo singular de la voces populares-estudiantiles, y donde no se genera ninguna preeminencia de saberes por sobre otros. El valor de los aprendizajes encarnados, o mejor, *corporantes*, es la orientación sensible de lo que se puede realizar artesanalmente en esa práctica educativa. Dicho de otro modo, es una *ars esotérica*, que funciona como una contrapedagogía *artesanal* y *plebeya* de los saberes y que se engarza a la sensibilidad de las subjetividades deseantes.

De los ejercicios espirituales a los ejercicios filosóficos, en ambos casos, el sentido compartido es la necesidad de gestar una transfiguración del *ethos* desde un movimiento íntimo que empuja y manda dicha transmutación. Con ese ímpetu, lo *esotérico* se vuelve no tanto una sacralidad secreta de antiguas sabidurías, sino un movimiento profano que hace temblar la pulcra posición imperativa de la Razón en el sujeto, lo conmueve desde abajo, en sus entrañas y a nivel material. Si eso se logra, se vuelve un torbellino de afecciones que hace permanentemente reajustar las modalidades expresivas de la existencia. Es el sentido de lo que podríamos mencionar como *proceso de heterogénesis autopoietica* (Díaz, 2021), que aquí se ve afectado en lo pedagógico desde el *ars esotérica*. Para decirlo de manera más simple, lo *corporante* en su dimensión educativa es coexistente, coproducido, desde una pedagogía *esotérica*, *artesanal* y *plebeya*. Es una forma de pedagogía que recupera una larga tradición de educación comunal que se relaciona con la espiritualidad y la política, y que en nuestro caso aprendimos de las Comunas P’urhépechas de Michoacán (Díaz, 06.01.2022), y que en un registro más académico-conceptual también nos llega por la recuperación que realiza la activista lesbiana y escritora afroamericana Audre Lorde, al descolonizar las perspectivas sobre la erótica que realizan una captura colonial -debilitando su potencia vital- en la vinculación exclusiva con la sexualidad (Lorde, 2003). En esa línea, el deseo, las corporalidades, la espiritualidad y lo político son hilos que tejen un entramado *esotérico* y *plebeyo* de la educación. Desde luego que la idea de espíritu que ahí se presenta no sería en un sentido religioso estricto, sino que podría ser ligada más a una noción *profana* -y *promiscua*-, en la que se presenta como una coalescencia erótico-política de lxs cuerpxs, es decir, como una *sensibilidad esotérica* -incluso pensado como en el neoplatonismo renacentista, en tanto erótica cósmica (Bruno, 2007a)-. Los saberes que proporciona esta especial sensibilidad es una posición estético-política de relacionalidad con el mundo, las comunidades y las personas, la cual expresa una forma de relación inmanente y *plerótica* (Mujica, 2016, p. 124), una *cosmopoietica* que hace del deseo colectivo una potencia viva de encantamientos, presencias y reencantamientos.

III. d.- Presencias y reencantamientos

Una pedagogía esotérica tiene como principal sentido recuperar las fuerzas y los saberes de la *presencia*, de esa experiencia existencial del *estar presente* en todo lo que se hace

como una forma de vida inmanente, *plerótica* y *plebeya*. El mayor impedimento que tenemos es que en la educación institucionalizada, dentro de las sociedades capitalistas urbanizadas, atravesamos una verdadera crisis de experiencia de la presencia. Desde hace más de un siglo, el desencantamiento del mundo (Martino, 2004) es el correlato efectivo de una extrema confianza en la racionalidad reinante, junto con el avance del modo de vida capitalista que se despliega globalmente como una totalidad insuperable. En una época descreída, debilitada y nihilizante, hiperestimulada y acelerada, donde ese desencantamiento es la máscara de un encantamiento secreto, más profundo y sutil, el éxito del sistema de vida capitalista es que no podemos dar cuenta de la presencia del mundo. Hay una inconformidad sustancial con todo lo que sucede, y más con las razones y conceptos que buscan explicar aquello que se vive. Un encantamiento *zombificante* (Rolnik, 2022; Halberstam, 2020) que hace irreconocible la fragilidad con la que se vive la relación con la existencia. La fragilidad sustancial de la existencia se ve sostenida por toda una extensa lista de dispositivos que colaboran con sostener la mínima vida posible, o al menos el sentido aparente de ella. Los dispositivos son madejas resonantes que se autoproducen y proliferan como prótesis *ek-sistenciales* (Tiqqun, 2012, p. 43), con el sentido de colaborar en el sostenimiento momentáneo de las subjetividades capitalísticas. Los dispositivos se encargan de abrugarlas, de protegerlas, les brindan ilusoria seguridad, y el beneficio de ciertos privilegios que la precariedad ontológica de la época se ha encargado de arrebatar. Calman, seducen, empoderan. Por eso mismo el encantamiento del que estamos hablando es realmente muy potente, porque en su adormecimiento placentero, directamente nos hace sentir que no hay alternativas y que ya ha definido todo lo que consideramos *mundo*, como lo que hoy existe como tal. Pese al desastre sistematizado, nos “encanta”. De ahí que podamos decir que la *brujería capitalista* está al acecho permanente, no podemos descuidarnos, puesto que cuando creemos que nos hemos escapado, ahí está la trampa que nos regresa al encantamiento brujo del capital. La premisa es clara: *hay que cuidarse*. Porque es sabido que

Todos los pensamientos de la brujería hablan del riesgo de enfrentar una operación bruja, la necesidad de protegerse, porque siempre está presente el peligro de ser capturado. Quien se cree seguro, quien cree que puede abstenerse de protección, se señala como presa (Stengers y Pignard, 2017, p. 85).

Los pensares más lúcidos nos demandan una urgencia primordial en volvernos “pillo” ante los embrujos, ante los encantamientos silenciosos, de este sistema brujo *sin brujos*, porque no es

un sistema centralizado, organizado por jefes capaces de tomar colectivamente decisiones, de optar racionalmente por tal o cual innovación interesante. Siempre se trata en primer lugar para los actores cotidianos del capitalismo –del CEO de la multinacional al modesto “cuadro superior” y al “consultor”, sin olvidar las políticas de regulación- de reorganizar de manera permanente su funcionamiento, de modo de reducir a nada todos los poderes que podrían encontrar una referencia fuera de su sistema y de su lógica. (Stengers y Pignard, 2017, p. 65).

Y las alternativas “infernales” –como las llama Stengers-, la producción de alternativas infernales parece funcionar mucho más sobre la base de “flujos reorganizadores móviles”, que van del más pequeño hacia el más grande: una fábrica se deslocaliza a China y esa deslocalización produce infinitos efectos en la organización misma del

trabajo en Francia (Stengers y Pignard, 2017, pp. 64-65). No es extraño que en educación suceda algo similar, puntualmente con modelos extrapolados de los territorios y ofrecidos como paquetes de soluciones inmediatas para las crisis pedagógicas, que son efectos de una inestabilidad socio-relacional generada por el mismo sistema de desencantamiento. Por eso, lo extraño no son las prerrogativas o razonamientos con los que el sistema brujo capitalista ordena y reordena los flujos compositivos de sus dinámicas dilectas, lo extraño –y fascinante– es la adherencia inmediata, la aceptación casi inconsciente, deseante, con la que estas ideas se impregnan en las vidas cotidianas, la fuerza con la que se despliegan, crecen y manifiestan. El encantamiento es esa fuerza que relaciona y mantiene mayoritariamente el sentido común, y su buena conciencia en todas sus máscaras: caritativas, solidarias, comprensivas, tolerantes, inclusivas, con mucho *fair play*, amables y responsables del diálogo cordial, las buenas intenciones de la educación con su sanidad e higiene moralista, la sonrisa resplandeciente de los empleados del mes y la consulta a los encargados, la buena conciencia normo-capacitista/cuerdista y el privilegio valorativo de la extroversión, la explicación academicista, el blanqueamiento, la reproducción heterocentrada, la buena familia hereditaria y todas esas máscaras que se sostienen por sí mismas, a base de privilegio y altanería disimulada de buenas formas, las instituciones, todas, y en especial las educativas. Por eso mismo el encantamiento es tan fuerte, porque sin esas prótesis, todo se desmorona, todo pasa a ser un desgarró trágico de la crisis global o el decaimiento generalizado de las instituciones y de los países.

El valor de *reencantar el mundo* (Federici, 2020, p. 268), no es inyectar una cierta vitalidad –que bien lo hace a su modo la *new age* neoliberal con los discursos



empresariales de sí y sus efectos meritocráticos-, ese reencantamiento no es anular la fuerza encantadora de la vida, sino cambiar las lógicas y razonamientos que el desarrollo capitalista practica silenciosamente y eficazmente. Reencantar el mundo es enfocar la

fuerza de resistencia contra la exploración sistemática, la degradación aceptada como normalidad, el asedio desgastado del conformismo... Reencantar el mundo es hacer posible, en su práctica, la transfiguración del *veneno* (Folguera y Blois, 2024) introyectado por las lógicas capitalistas en nuestros cuerpos, en nuestros espíritus, entonces reencantar podría ser una expansión de aquello que Deleuze ya reclamaba al respecto de la necesidad de “creer en este mundo” (2009, p. 231), como un llamamiento a la potencia *fabulatoria* de la inmanencia, pero también, y fundamentalmente, a las fuerzas *corporantes* que esta ontología política conlleva. De flujos, de interacciones, de pasajes, y umbrales, de esas fluctuaciones que no tienen otra realidad más que los agenciamientos y que por el momento es una práctica que podemos llegar a denominar como *mágica*.

III. e.- De la magia

Por eso creemos que poner en juego una pedagogía esotérica no se trata tanto de un método predeterminado, sino más bien de componer artesanalmente los criterios y las coordenadas de un arte/ciencia "nómade", dinámico, versátil, que nos permita abrir la disponibilidad de relaciones con las cuales poder *seguir* la inestable itinerancia del *filum* de materias-fuerza. Si lo pensamos más concretamente, unx artesanx cepilla la madera en el sentido de la fibra, es un modo de arte ambulante, itinerante, que pulsa el ritmo de la materialidad con la que compone algo. Quizás se pueda decir que unx artesanx es aquellx "que está obligado a seguir un flujo de materia, un *filum maquinico*" (Deleuze, y Guattari, 2010, p. 410). De ahí que podamos decir que pensar (filosófica y esotéricamente) es "seguir una línea de brujería" (Deleuze y Guattari, 2009, p. 46). Seguir una deriva menor, una línea ínfima y dislocada, seguir lo que no se espera que nazca y crezca con la fuerza tambaleante de lo que no pueda más que nacer por la propia potencia larvaria, su expresión germinal aún no formada. De algún modo, si lo pensamos desde esa posición, la cual entiende que el arte es un hacer que *sigue* los ritmos profundos de las materialidades o materias-fuerza, es que podemos pensar las pedagogías esotéricas como un estilo de *magia*, una especie de composición *mágica*, en tanto que es un saber intuitivo que no conoce métodos prefijados -como toda creación indudablemente-, pero requiere de una cierta técnica, de un conjunto de técnicas, materiales, conceptuales, espirituales, afectivas, requiere de un cierto "oficio" (*ars*). Un oficio así no es nuevo en las artes filosóficas. Desde el renacimiento europeo, allá por el siglo XV y XVI, tenemos noticias de los filósofos-magos de la Academia Florentina², que desde un complejo planteo metafísico que involucra los movimientos de la *implicatio*, *complicatio* y la *explicatio*, se trazan plegamientos y despliegues intensivos de una realidad emanativa que establece una co-implicación de simpatías con todo lo que se conoce. Se trata de establecer los saberes que nos permiten acceder al "secreto" vincular de la realidad, que está resguardado en las entrañas de una naturaleza divina. De esos vínculos, es que habla el filósofo-mago -el hereje- Giordano Bruno cuando se propone diagramar una filosofía sentida y pensada desde la erótica del cosmos, un modo de incorporar el deseo en el pensamiento en tanto modo efectivo de realización co-implicada del pensar y el hacer. Así, la magia es pensada como una "técnica" para reinventar el mundo en cada vínculo efectuado. Es por ello que cuando los filósofos se dicen magos, se definen como "sabio[s] con poder de obrar" (Bruno, 2007a, p. 251), son "hacedor[es] de maravillas" (p. 248). Una magia natural, y cuando se le agregan palabras, figuras, sellos, se vuelve *filosofía oculta*, luego la magia transnatural o metafísica (*theourgia*), luego la nigromancia, y así todas las formas de trazar las fibras sutiles que subyacen en las profundidades de la realidad. La magia es entendida como un modo de pensamiento inmanente con lo real, en tanto que tiene la potencia de afectar y ser afectada por estas realidades diversas. Cuando se piensa se busca enlazar la fuerza de una palabra que entrelaza el sentir con aquello que afecta para realizar una modificación en la composición de la relación que se establece en la vinculación entre ambas. La magia es una *praxis* de las vinculaciones (Bruno, 2007b). Lo cierto es que la magia se ha comprendido como un modo de pensar la realidad de manera inmanente y en la que es posible afectar ciertos haceres en la íntima composición de las cosas y los seres. En ese sentido es que se ha dicho también, a modo de peligrosa acusación, en el auge de la persecución de la brujería en América Latina, que las brujas y brujos eran personas poderosas porque podían "hacer *ciertas cosas*" (Mannarelli, 1998, p. 21). Si seguimos esta idea se puede arriesgar que en nuestras tierras andinas y amazónicas, quienes inicialmente se dedicaron a hacer "filosofía" fueron las hechiceras, brujas, curanderas,

parteras, herbolarias, arbolarias, astrólogas, y muchas otras personas más que “sabían” de ese entramado inmanente de la realidad y daban cuenta de sus vínculos (Cf. Sánchez, 1991; Silverblatt, 2021; Fuentes, 2025).

La operatoria *esotérica* de la magia como tal es poner en contacto flujos que a simple vista no tienen una relación directa, poner-en-contacto con un flujo variable, sea mineral, animal, vegetal, espiritual, molecular, donde la coalición realizada provoca efectos transformativos, tanto en los flujos compuestos como en las personas que lo intervienen (Ortiz Maldonado, 2025, p. 41). Se crea una zona indiscernible donde no se puede distinguir quien manipula y quien es manipulado por los flujos, esa es la peligrosidad de la magia. Se arriesga lo que se es para entrar en un baile mutante donde lo sobrenatural es una dimensión más, de profunda sutileza, invisible, pero intensamente presente, percibida. Pensar siempre es un riesgo que hay que asumir. En ese sentido la práctica de la magia es el riesgo que asume alguien que desea pensar para transformar(se) en su mismo hacer: es más cercano a un arte que a una ciencia.

Creo que la magia es arte, y que el arte es literalmente magia. El arte, como la magia, consiste en manipular los símbolos, palabras o imágenes para producir cambios en la conciencia. De hecho, lanzar un maleficio es simplemente decir, manipular palabras para cambiar la conciencia de las personas, y es la razón por la cual creo que un artista o un escritor [unx docente] es lo más cercano que hay, en el mundo contemporáneo, a un chamán. (Alan Moore, citado en Chollet, 2019, p. 62).

La lucha más urgente que tenemos como docentes es tratar de contrarrestar el conjuro que nos ha lanzado el sistema capitalista ne(cr)oliberal-colonialista, el modo de ser dominante que gobierna globalmente las vidas y las comunidades. A ese conjuro, Silvia Federici lo define de la siguiente manera: “el capitalismo nos ha hecho perder de vista la magia de la vida” (2022, p. 50). Y esta pérdida se vuelve sumamente eficaz al introducir como un virus potente el desencanto de toda existencia. Un desencanto que es efecto de la violenta arremetida precarizante de todas nuestras formas de ser, pensar, sentir y hacer que hemos tejido desde la antigüedad en nuestras comunidades. Se trata de un proceso de desaprendizaje sistemático del afecto que constituye vitalmente cada uno de nuestros vínculos, del mismo modo que la industrialización de la vida ha roto todos los lazos artesanales con las potencias de lo viviente. La buena noticia es que no hemos perdido la magia, solo se nos ha confiscado el *encanto* (Tiqun, 2012; Martino, 2004). La *brujería capitalista* se encarga muy eficazmente de establecer relaciones deseantes con el capital y sus formas de vida, que operan como los efectos similares de lo que solemos conocer como *magia*. Si entendemos, de manera general, a la magia como aquello que permite el pasaje de un estado a otro, una transformación de algo, sin que podamos tener acceso directo a la explicación de cómo ha sucedido dicha mutación -al menos de manera inmediata-. Entonces, podemos decir que mucho de lo pedagógico, de sus procedimientos y efectos, se podrían ligar a la amplia noción de *magia*. El simple hecho de “hacer teoría”, en tanto *enacción* conceptual, es considerado en principio un “hacer” que transmuta lo inexplicable en un suceso de conexiones comprensibles para alguien, una excitación furiosa de lo sensible de la imaginación que se expande entramada en nociones que diagraman los tejidos inmanentes de lo real. Los conceptos son dendritas, hifas de un micelio inabarcable. Incluso, la experiencia cognoscitiva de la sensibilidad tiene una operatoria muy similar a los saberes mágicos al expandir las afecciones que dan a pensar lo impensable. Mientras que la racionalidad -en su versión moderna y

colonial- tiene sus limitaciones comprensivas, por su formalidad abstracta y más por su soberbia explicativa. Pocas veces alcanza los niveles de sutileza que la magia posee. Es por ello que necesita de esa sobreestimación de sí misma y expandir el imperio de su realidad, para (sobre)valorar las modestas relaciones lógicas que efectúa. O sea, impone por la razón lo que no puede lograr con el "corazón" (Pérez Moreno, 2019). De este modo, se puede afirmar que la magia es otra forma de conocimiento que abre y habilita el secreto de la experiencia inexpresable, haciendo del conocer un proceso activo, encarnado *-enactuado-*, inmanente, de aprendizaje sensible, afectivo y afectante. La magia es una tipo de filosofía que materialmente dispone la sensibilidad como apertura a un conocimiento íntimo de lo viviente, es una práctica ético-ontológico-epistémica que traza filamentos afectivos entre quien conoce y lo conocido (Lee, 2009, p. 61). Una vez más, la filosofía es *seguir una línea de brujería*.

Si hasta aquí esto es posible de ser pensado y comprendido, podemos llegar a proponer que una pedagogía *esotérica* puede ser presentada como una estrategia est/ético-política, y también epistémica, ante el sistema (educativo) brujo capitalista. Y lo es porque provoca conjuros-conceptuales, y determina ciertos agenciamientos efectivos de acción posible para que esos conjuros tomen la fuerza transfiguradora necesaria, donde se desajuste el encantamiento provocado que ya hemos mencionado. Asimismo, nos gusta pensar que el conjuro es una estrategia esotérico-pragmática que trama antiguas prácticas donde se establece un cierto ordenamiento espacio-temporal de gestualidades, de decires y haceres que buscan establecer un punto de *originación* donde se bifurca o reencausa un cierto flujo. Agenciamientos pedagógicos sutiles que hacen de las sensibilidades una práctica micropolítica de lxs cuerpxs, para reapropiarse de esos saberes antiguos que hacen de la vida un gesto de cuidado y resistencia al capitalismo devastador, cruel e insensible en el que estamos. Lo que sigue es un ensayo experiencial tentativo, por su esbozo y su tacto, de esta *pedagogía esotérica*.

IV.- Entramados experienciales de una docencia *esotérica*

En consonancia con las figuras e imágenes conceptuales recién desplegadas, lo que bocetamos a continuación es el recorrido y la posibilidad de atravesar narrativamente dos experiencias de la formación docente que entrelazan los saberes corpoanímicos y las prácticas pedagógicas esotéricas en la misma trayectoria compositiva de las vidas docentes. Se trata de un esbozo narrativo de experiencias compartidas en el ISFD N°84 de la ciudad de Mar del Plata, donde se cursa el Profesorado de Educación Física. Por un lado, se traza una imagen pragmática que toma la noción de inmanencia en la puesta en juego de un encuentro en la asignatura de Antropología y Sociología del Cuerpo; por otro lado, la experiencia de una *ronda de sensaciones* al finalizar la cursada de Dimensión Ético Política de la Praxis Docente en el mismo Instituto Superior de Formación Docente. Lo importante de estas dos narrativas es que no son excepcionales, sino que conforman un amplio archivo de prácticas que hemos desplegado a lo largo de nuestra investigación doctoral.

IV. a.- La *escucha corporante*... una inmanencia

En mayo de 2019, teníamos que introducir la noción de *cuerpo* e *inmanencia* desde el pensamiento de Baruch Spinoza, parte sustancial de la concepción de lo *corporante* que se desarrolla en la asignatura de Antropología y Sociología de los Cuerpos en el Profesorado de Educación Física. En ese momento, en la cursada veníamos de presentar una historia de la producción económico política de las corporalidades desde una

perspectiva biopolítica, en la cual los cuerpos son ordenadores de las políticas coloniales que han producido el surgimiento y fortalecimiento del capitalismo. Un cuerpo que es fábrica y territorio de disciplinamiento higiénico y moralista, incluyendo la dimensión de género que produjo la posibilidad de una acumulación originaria, tal como lo desarrolla perfectamente Silvia Federici (2015). En ese contexto, Spinoza aparece en la propuesta formativa-conceptual en tanto filósofo que desorganizó toda la metafísica occidental, desmoronando la preeminencia de la jerarquía divina y poderío legítimo sobre el mundo. Provocando un ataque directo y preciso contra la trascendencia, Spinoza se presenta como el filósofo de la *inmanencia*, una herejía filosófica que buscaba sabotear toda la mistificación del poder de las religiones y la teología política de su tiempo. La experiencia que tenía en el transcurso de los años trabajando en la asignatura la noción de inmanencia, era que este concepto siempre resultaba un tanto dificultoso en su comprensión. Ante esta situación de complejidad que se presentaba con lxs estudiantes, ese año, junto a la docente en formación -hoy colega- Agustina Luchetta, adscripta de la materia en aquel tiempo, pensamos una dinámica de movimiento para acercar una comprensión más sensible del concepto de inmanencia. En un encuentro previo, conversando entre mates, le comentaba que años atrás, cuando era docente en los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial, en la asignatura de Filosofía (primer año) en el ISFD 32 de Balcarce, para trabajar dicho concepto, hacía una pequeña meditación guiada con la intención de que lxs estudiantes puedan tomar conciencia de las conexiones profundas que conlleva la noción de inmanencia, y hacíamos un recorrido que iba de las relaciones cósmicas a la microscópicas, donde todo se relacionaba en interacción, *intracción* (Barad, 2007) e interdependencia mutua. Fue así que coincidimos en realizar una práctica similar para este encuentro spinoziano.

Comencé ese encuentro presentando la propuesta filosófica de Spinoza y contextualizando brevemente la situación, el problema al que confronta el concepto de inmanencia. Luego, cedí el lugar para que Agustina pueda hacer su práctica de meditación “inmanente”. Ella les pidió a lxs estudiantes que se levantaran de sus bancos, que dejaran todo como estaba, que buscaran un lugar en el piso y sino que podían sentarse también, lo importante era encontrar una posición corporal que fuera cómoda y amable para sus cuerpos. Por suerte estábamos en el aula 1, que es la más grande en el Instituto, y había lugar de sobra. La mayoría se fue al piso, algunxs quedaron sentadxs, varixs se acostaron. Agustina comenzó con una voz cálida a recorrer conscientemente las zonas corporales para tomar conciencia de cómo se sentían, luego realizó una cartografía sensible de los estados emocionales en los que podíamos encontrarnos. Nos llevó a visualizar nuestrxs cuerpoxs desde arriba, en situación, ubicarlo en el instituto, en la ciudad, en el planeta Tierra, en el cosmos. Seguidamente nos llevó a la total intimidad, al fondo más profundo de nuestra percepción de lo que somos. La idea era registrar con la mayor amplitud el espectro de relaciones posibles que podemos percibir desde nuestra corporalidad, y desde luego desmontar la noción individual, inerte, mecánica y orgánica del cuerpo. Agustina dice “en completa quietud comienzo a percibir, a observar todo lo que está sucediendo alrededor mío, en este momento, en este lugar”. Sus palabras nos llevaban a un viaje de pura plasticidad transversal en el tiempo de vida, en los planos diversos en los que interactuamos. La memoria corporal se desplegaba como pulsaciones resonantes en un presente repleto de recuerdos sentidos, de marcas vitales contraídas en un instante destellante de presente. La palabra *inmanencia* figuraba en el fondo del aula, como único concepto en el amplio pizarrón verde. Al terminar, de a poco y lentamente, fuimos volviendo a tomar conciencia de que estábamos en el Instituto 84,

cursando la asignatura de Antropologías de lxs Cuerpxs. No volvimos a los bancos. Cada quien se quedó en el lugar, algunxs sentadxs en el piso, otrxs acostadxs o semiflexionadxs. Yo estaba sentado en el piso al final del aula, que en realidad es donde está la puerta que da al pasillo de salida. Desde ahí comenté conceptual/poéticamente algo de lo experimentado, pero no fueron muchas palabras, no quería que se rompiera la conexión con las sensaciones que se habían tenido en la práctica. Abrí con palabras un silencio donde la escucha colectiva era la invitación a expresar la profundidad de lo sentido. El silencio es la materialidad de la escucha que se vuelve corporante



con se escucha la vibrátil atmósfera del pensamiento. Como era de esperar, se tardó en empezar a hablar. Esas palabras-afecto que se demoraron, venían con una carga de años, con la densidad de toda una historia de vida en la que se exponían más bien cuestiones relacionadas a las decisiones y maneras de vivir, más que algo estrictamente conceptual. De mi parte, las pocas intervenciones que tuve, sí fueron conceptuales, como para sumar a lo dicho un aporte de los contenidos propios de ese encuentro. Pero lo valioso de esa práctica fue que, al terminar, no sólo la atmósfera cálida y silenciosa continuaba, sino que hubo muchos abrazos y agradecimientos entre ellxs. Una manera colectiva de expresar que había un sentir común con lo dicho, y también de dar cuenta que lo compartido trascendía lo individual, era *transindividual* (Simondon, 2015). Incluso, de algún modo, podríamos decirle *transbiográfico*. La escucha *corporante* es un acontecimiento tejido a base de cuidado, atenta presencia, silencio interno, y la apertura de ciertas confianzas compartidas.

IV. b.- Palabras corporantes... ronda de sensaciones

Cuando aparecen las prácticas *corporantes* se nota que no son simple palabras proferidas como un suceder automático del habla cotidiana, sino que se advierte en ellas una intensidad especial que nos invita a transformar las maneras de vincularnos y sobre todo de decir. Las palabras no son las mismas, porque tampoco la escucha es la misma. Hay una escucha especial que surge de la misma práctica realizada y que permite mayor permeabilidad a la hora de recibir lo que alguien tiene para decir. En el ejercicio habitual de nuestras prácticas pedagógicas formativas, lo que nos sucedía era que al terminar los encuentros-clase quedaba una sensación extraña en la atmósfera, un silencio particular sostenía algunas miradas. No se cerraban los cuadernos inmediatamente ni se rompía la clase con el bullicio habitual que acompaña el final de toda cursada en el agitado día estudiantil. Ante esa inusual situación, aprendimos que era necesario darse un momento, para que quienes necesitaran sentir y pensar lo sucedido, pudieran hacerlo. Aprendimos a darnos ese momento y dejar abierta la posibilidad de expresar todo aquello que se desee compartir con lxs demás compañerxs. Incluso si eso fuera el silencio mismo (Deleuze y Guattari, 2009, p. 198). Esos tiempos no estaban planificados, no fueron pactados ni pautados, sólo aparecieron como algo inevitable a la experiencia/actividad

realizada. Lo cual, además y en muchos casos, nos trajo ciertas dificultades con colegas docentes y con el personal de las instituciones, porque la duración de dichos momentos excedía la estricta regularidad de las horas pautadas para cada asignatura, incomodando a quienes luego venían en la serie (fabril) de materias en el itinerario diario de cursadas. Ese tiempo más-allá de la cursada era una demanda misma de lxs estudiantes, quienes



manifestaban el deseo de habitar esos espacios, y una inconformidad de parte de la institución que renegaba por el exceso de tiempo que esa actividad generaba. Más allá de eso, es una interrogante nacida del mismo deseo estudiantil que se lanza a la formalidad de las instituciones.

Fue así que a inicios de noviembre de 2018, al terminar un encuentro-clase de la asignatura Dimensión Ético Política de la Praxis Docente en el aula 9 del ISFD84, sucedió algo similar a lo que recién narrábamos sobre el trabajo realizado con la noción de inmanencia. En aquel encuentro final de la materia, donde hicimos el ejercicio de red de vida entre cuerpxs, y donde les contaba el mítico cuento sobre la sogá sangrante que fue cortada por los colonizadores (Aguilar, 2017), se armó un *círculo de palabra*, una *ronda de sensaciones*, donde se pudo decir algo al respecto de la experiencia que se tuvo en la cursada de la asignatura. El encuentro-clase tiene pautada una carga horaria de una hora semanal, la práctica corporal nos llevó casi esa hora de trabajo, luego, la ronda duró cerca de una hora más -totalmente fuera de la hora formal-. De a poco fueron desarmando ese gran tejido de cuerpxs, mientras eso sucedía, yo preparaba el mate y prendía un palo santo para que el ambiente se densificara. Mientras se acomodaban había abrazos, agradecimientos, gestos de amable cortesía. Una vez en la ronda, la palabra también se demoró en aparecer. Una estudiante tuvo que retirarse, la saludé y se fue. Todxs lxs demás se quedaron. Había un silencio paciente y cálido, reconfortante. Una vez listo el mate, me siento en el piso y comenzamos. Les propongo ahí que quien quiera compartir algo, cuando lo desee, podía hacerlo. Unx de lxs estudiantes pide permiso para hacer un breve canto, y comienza a cantar en voz baja la canción de Paky Gomez “En espiral hacia el Centro” (2017). Al finalizar, le agradecemos. Luego, toma la palabra una estudiante que estaba sentada a mi lado, que empezó a hablar sin saber mucho qué decir -según dijo-, que el silencio no le incomodaba, pero que sentía que algo quería compartir, aunque no sabía bien específicamente qué era lo que deseaba compartir, y que muchas veces por miedo ni siquiera nos animamos a hablar. Le agradezco. El mate sigue circulando, pasa de mano en mano. Otro estudiante inicia sus palabras con un agradecimiento a los espacios generados en Ético Política, porque según nos cuenta, a lo largo del año fue viviendo momentos en dichos encuentros que fueron muy diferentes, que no quería decir que eran bueno o malos, pero sí que habían sido muy diferentes a todo lo que en la carrera había podido experimentar. Casi a la par, otro estudiante agrega que también quiere dar su agradecimiento a todxs, porque en lo que habíamos realizado en ese encuentro, el entramado de afectos y contactos corporales, le había permitido dar cuenta de cómo estaba relacionado con toda la asignatura el hecho de poder estar

siempre en "contacto", tacto a tacto, apoyo a apoyo, y poder sostenernos colectivamente. Se hizo un largo y comprensivo silencio, el mate ampliaba la ronda, y el palo santo se compartía prendiendo un pequeño fueguito-amigo. Como cada encuentro, prendíamos el fuego como un modo de convocar la memoria y las sabidurías antiguas, las nuestras y la de los espacios. La llama del fuego, el fuego que llama, es un espíritu elemental que venía a convocar palabras de pensamiento, es decir "verdaderas", entre nosotrxs. Los pájaros se sentían cerca, tanto como el sonido de los autos al pasar, la ventana dejaba pasar todo. Éramos unxs veinte y ahí estábamos en ronda, en silencio, sin apuro, escuchándonos. Alguien dice que a su modo de ver las clases habían sido muy diferentes, porque lo que se notaba era que cada quien había podido vivir algo distinto, y que eso era lo destacado de estos encuentros. Ahí sale a decir casi al mismo tiempo, otro estudiante que comenta que ese es el problema, que "nos dicen que en nuestra vida hagamos cosas diferentes para terminar haciendo siempre lo mismo. Por eso, verlo así nos sorprende, nos muestra que estando en contacto, con más cuerpo, las cosas se ven realmente diferentes", y agrega que "para hacer una actuación entre todos, tiene que ser una activación colectiva". Le agradezco diciéndole "está muy bien eso". Luego, se hace nuevamente un silencio, esta vez breve. Alguien dice que me agradece por todo el año compartido, que en estos encuentros "en las horas que estuve con vos, me hiciste sentir cosas que no me pasan en otros lados, como recién acá. Quisiera tener esa capacidad de que esto no sea diferente y sentir todo lo que hicimos acá, sentirlo todo el día", y agrega que eso sería lo que desea para su forma de ser docente, poder hacerlo en la vida, pero que no sea necesariamente la docencia algo encerrado "entre cuatro paredes". Una estudiante que estaba acostada boca abajo se sienta sobre sus rodillas y dice -emocionándose- que ese mismo día había estado hablando con una amiga-compañera al respecto de "lo que daríamos [dice] porque nuestras viejas, nuestras abuelas vivieran un día de la vida que nosotras estamos viviendo. No estuvieron ni cerca, ni a palos de todo esto". Se emociona con lo que dice. Recuerda y nos trae a la ronda toda una memoria familiar y, a su vez, nos dice y recuerda que, en este abrazo, en esta red que armamos, hay una cantidad enorme de personas que también están presentes y que hace-hicieron posible que hoy estemos acá. Esa es nuestra historia, que somos parte de esas historias, y que seguramente estemos viviendo esto para poder sanar esos dolores heredados. Una compañera que estaba a su lado le abraza. Le hace unas caricias en su espalda (*Esta puente, nuestra espalda* -parafraseando a Moraga y Anzaldúa [2015]-). Sonríe en complicidad y le agradezco. Renace el silencio, se escucha el ruido del mate y del cantito de los pájaros, ese silencio que no es silencio y nos abraza. Ahí estábamos en un encuentro-clase de Ético Política. Pregunto si alguien quiere compartir algo más, y de inmediato unx que no había hablado se anima a decir: "A mí me encantó la energía única que se armó acá, la energía única que hubo". Le siguió una estudiante que acompañó esas palabras dichas por el compañero y agregó que los encuentros se sentían únicos y que [ella] "aprendí mucho a encontrarme a sí misma como también a encontrarse en los otros, aprendía a cómo mirar a los otros a los ojos". Al mismo tiempo alguien dice "Yo deseo no olvidarme las posibilidades infinitas que tiene el cuerpo, para mí mismo y como docente", desear no olvidar esa sensación de que el cuerpo puede muchas cosas, y poder *hacerse docencia* con esa memoria. Alguien toma la palabra y dice que le sorprendió la cantidad de estructuras que rodean al cuerpo, las estructuras que están impuestas, y cómo te impiden acercarte más de igual a igual, y en confianza poder contar algo, sin mayores jerarquías. Se sentía agradecido por poder decir estas cosas en un espacio como éste, de formación docente. "Sentir esto es

hermoso”, dijo alguien al paso. Hay que potenciarlo, vamos por buen camino, finalizó. La ronda continuó con muchas otras palabras y sensaciones que aparecieron de manera muy personal, singularmente expresadas, abriendo el sentido de un pensamiento colectivo que tomaba la sensibilidad de todo un año compartido, y sabiendo que en ese último encuentro nos despedíamos. Lo maravilloso es que fue la misma grupalidad la que expresaba que sentía necesario un momento para pensarse, percibirse, recordarse y registrarse en las emociones de todo lo vivido, por supuesto sin obligación de decir nada. Lo sorprendente es que, en ese denso silencio compartido, *se-estaba-ahí*, en plena presencia, escuchando la lenta respiración pensante del grupo. Ahí se estaba, con la extraña sensación de saber que no se trataba de decir algo como una obligación confesional, para confirmar o refrendar los resultados de lo practicado. Muy lejos de ser una instancia inquisitoria, se apreciaba una presencia extemporal, sin apuro ni urgencia de huida, procurando cuidadosamente no romper el silencio que se presentía como una calma intensa -valga el oxímoron para este caso-. En ese silencio plagado de sensaciones, balbuceando en el murmullo interno del sentido que cada quien intentaba captar, lo que importaba era llegar al momento en que la palabra brotara desde lo profundo de las entrañas, cuando ya no se podía detener más, y en ese instante dejarla salir con el sentido insondable de que, al enunciarla, a la vez, *nos* estábamos diciendo todo eso que se expresaba. Una vez más, un encuentro-clase donde la *ronda de sensaciones*, de palabras sentidas, sin debates ni contraposiciones, eran fibras afectivas que tejían el sentido plural de lo grupal, hablando desde-sí para-sí, y a su vez diciendo lo que alguien seguramente sentía también. Un decir íntimo y político, porque al decir de sí se estaba diciendo de lxs demás también. Llegar a ese punto es la intimidad política que provoca una práctica educativa desde la pedagogía *esotérica*.



V. notas finales sobre las pedagogías *esotéricas*

Si se nos permite el humilde atrevimiento, para arriesgar y lanzar un desafío antes que una conclusión, nos gustaría decir que no hay nada “nuevo” detrás de todo esto. Si revisamos el antiguo manuscrito del siglo XII denominado *liber de compositione alchemiae* (McLean, 2002), que es una traducción latina del árabe de un manuscrito del siglo VII dudosamente atribuido al príncipe omeya Khalid ibn Yazid (635-702), se menciona la necesidad que debe haber de afecto y paciencia en el maestro para practicar la enseñanza. Por ello insistimos en que la pedagogía que estos tiempos violentos y ultrajantes demandan, no está vinculada a la búsqueda desesperada y voraz de la “innovación” o la “novedad”, sino que encontramos un refugio más amable en poder aprehender y comprender la sabiduría de tiempos antiguos, saberes ancestrales, que todavía perduran en nuestra memoria corporal y que sostienen prácticas *sabedoras* de lo educativo. Un saber pedagógico de retaguardia más que de vanguardia, una indagación que ve en el pasado el sostenimiento sensible y afectivo del futuro.

Por lo demás, a modo de simple conclusión e invitando a dar continuidad con estas prácticas *corporantes*, podríamos llegar a decir que una pedagogía *esotérica*, considerada *artesanal* y *plebeya*, iría más por activar modos educativos -en la (de)formación docente-, en los cuales sea posible sondear y orientarse por la brújula deseante de atravesar lo mágico, como reapropiación de los saberes *profundos* de lxs cuerpxs (Fersen, 2022). Un combate que tiene que nacer de esa reapropiación de la corporalidad, en tanto lucha "por reevaluar y redescubrir su capacidad de resistencia y por expandir y celebrar sus poderes, individual y colectivamente" (Federici, 2022, p. 137). Esa celebración, que conlleva apropiarse de las fuerzas y poderes propios de lxs cuerpxs singulares y colectivamente plurales, hace de las pedagogías *esotéricas* -y *corporantes*- no tanto una lucha pesada y triste, agobiada por los reiterados fracasos, sino antes bien, una "militancia gozosa" (Federici, 2022, p. 140), y por ese mismo gozoso andar generado, la transforma en una práctica "sanadora", es decir, un *activismo espiritual* (Anzaldúa, 2021, p. 30). Así, el gozo de educar como vitalidad *plerótica*, como poética del devenir, no es un devaneo superfluo del lenguaje o una moda "novedosa" de las prácticas pedagógico-políticas, nuestras pedagogías *esotéricas* son una apuesta profunda por celebrar los saberes afectivos de lxs cuerpxs colectivxs, y componer un deseo común de la docencia en tanto modo de vida ético-político que colabore con una configuración efectiva de un imaginario futuro donde puedan coexistir pluralmente la inmensa diversidad de formas de existencia. Lo que en otros territorios se suele enunciar con el deseo de querer "un mundo donde quepan muchos mundos".

Referencias bibliográficas

- Aguilar, V. (2017). Entretejiéndonos por la vida en resistencia y rebeldía. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. (pp. 545-548). Ediciones Abya Yala.
- al-Adawiyya, R. (1986). *Rabi'a al-Adawiyya. Mística sufi del siglo VIII. Dichos y poemas*. Ediciones Dervish Internacional.
- Al-Ghazzali (1988). *Alquimia de la felicidad*. Editorial Estaciones.
- Ali-Shah, O. (1989). *La senda del buscador*. Dervish Internacional.
- Anzaldúa, G. (2021). *Luz en lo oscuro. Re-escribir identidad, espiritualidad, realidad*. Hekht.
- Díaz, S. (2012). Devenir-imperceptible. Ontología y subjetividades nómades en el sufismo medieval. En G. Rodríguez (Dir.). *Textos y Contextos (II). Exégesis y Hermenéutica de Obras Tradoantiguas y Medievales*. (pp. 331-359). Eudem.
- Díaz, S. (2017). Excrituras corporantes. Cuerpxs, subjetividades y performances decoloniales. *Revista Estudos Contemporâneos da Subjetividade*. Universidade Federal Fluminense, V. 7, N° 2, diciembre 2017, 167-201.
- Díaz, S. (2021). Lo corporante. Biopolítica estética y Teratopolítica de lxs cuerpxs. *Revista Barda*. Centro de Estudios en Filosofía de la Cultura, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. Año 7, N°11, 2021, 46-91.
- Díaz, S. [Díaz, S.] (06/01/2022). *Aprender 'escuchando' desde el Sur. Educación Comunal y Espiritualidad Política P'urhépecha*. [Video]. YouTube <https://youtu.be/tF74dezuZwg?si=Q1kEFq2hzi1ADsaH>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bruno, G. (2007a). *Mundo, magia, memoria*. Biblioteca Nueva.
- Bruno, G. (2007b). *De la magia. De los vínculos en general*. Cactus.

- Castaneda, C. (1982). *El don del águila*. Editorial Eyras.
- Castaneda, C. (1990). *Viaje a Ixtlán*. Fondo de Cultura Económica.
- Castaneda, C. (1994). *El arte de ensoñar*. Emecé.
- Castaneda, C. (2013). *Relatos de poder*. Fondo de Cultura Económica.
- Chollet, M. (2019). *Brujas. La potencia indómita de las mujeres*. Hekht.
- Corbin, H. (1962). *History of Islamic Philosophy*. Kegan Paul International.
- Corbin, H. (1993). *La imaginación creadora en el sufismo de Ibn 'Arabî*. Ediciones Destino.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Planeta-DeAgostini.
- Deleuze, G. (2009). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2009). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia 2*. Pre-Textos.
- Denzin, N. (2016). Los discursos emancipatorios y la ética y la política de la interpretación. En N. Denzin e Y. Lincoln (comps.) (2016). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. 5. (pp. 79-127). Gedisa.
- Donner, F. (1997). *Ser en el ensueño*. Emecé. Donner, F. (1998). *El sueño de la bruja*. Emecé.
- Escobar, A.; Osterweil, M.; y Sharma, K. (2024). *Relacionalidad. Una política emergente de la vida más allá de lo humano*. Tinta Limón.
- Faivre, A. (1976). *El esoterismo en el siglo XVIII*. Edaf.
- Faivre, A. (2000). Introducción I. En A. Faivre y I. Needleman (Comps.). *Espiritualidad de los movimientos esotéricos modernos*. (9-22). Paidós.
- Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Tinta Limón.
- Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón.
- Fersen, A. (2022). *Lo incorpóreo o del conocimiento*. Hekht Libros.
- Folguera, G. y Blois, M. (2024). *Veneno*. Hekht.
- Fornet Betancourt, R. (1994). *Filosofía Intercultural*. Universidad Pontificia de México.
- Fornet Betancourt, R. (2003). *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Concordia.
- Fornet Betancourt, R. (2007). *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la*
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Frazer, J. G. (1944). *La rama dorada. Magia y religión*. Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, M. T. (2025). *Brujas en América Latina. Lecturas feministas de un legado de resistencias culturales y políticas*. El mismomar.
- Glowczewski, B. (2015). *Devires totémicos. Cosmopolítica do sonho*. N-1 edições.
- Gomez, P. (2017). En espiral hacia el Centro [Canción]. *Nanas para Despertar*. Gober Records.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.
- Hāfiz, K. (1987). *Divan-I-Hāfiz*. Vol. 1. Ediciones Dervish International.
- Halberstam, J. (2020). *Wild things. The disorder of desire*. Duke University Press.

- Hanegraaff, W. J. (2011). *Esotericism and the Academy (Rejected Knowledge in Western Culture)*. Cambridge University Press.
- Ibn 'Arabī (1986). *El núcleo del núcleo*. Sirio.
- Ibn 'Arabī (1996). *Tratado de la unidad*. Sirio.
- Izutsu, T. (1997). *Sufismo y Taoísmo. Estudio comparativo de conceptos filosóficos clave*. Vol. I: Ibn 'Arabī. Siruela.
- Khayyam, O. (1982). *Rubaiyyat*. Ediciones Dervish International.
- Lee, M. (2009). Recuerdos de un brujo. Notas sobre Gilles Deleuze-Félix Guattari, Austin Osman Spare y las Brujerías Anomales. En M. Lee y M. Fisher: *Deleuze y la brujería*. Las cuarenta.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. horas y horas.
- Mannarelli, M. E. (1998). *Hechiceras, beatas y expósitas. Mujeres y poder inquisitorial en Lima*. Ediciones del Congreso del Perú.
- Martino, E. de (2004). *El mundo mágico*. Libros de la Araucaria.
- McLean, A. (Ed.) (2002). *The Book of The Composition of Alchemy*. Hermetic Research Series N° 10. Glasgow.
- Moraga, C. y Anzaldúa, G. (2015). *This bridge called my back. Writings by radical women of color*. State University of New York Press.
- Mujica, H. (2016). *Dioniso. Eros creador y mística pagana*. El Hilo de Ariadna.
- Nasr, S. H. (1985). *Vida y pensamiento en el Islam*. Herder.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos. Volumen IV (1885-1889)*. Tecnos.
- Ortiz Maldonado, N. (2025). *Un rayo cualquiera. Escritura, desastre y reparación de mundos*. Hekht.
- Pérez Moreno, M. P. (2019). *O'tanil: corazón. Una sabiduría y práctica de sentir, pensar, entender, explicar y vivir el mundo desde los mayas tzeltales de Bachajón, Chiapas, México*. En K. Ochoa Muñoz (coord.). *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales*. (pp. 157-173). Akal.
- Preciado, B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Anagrama.
- Rolnik, S. (2022). *Antropofagia zombi*. Hekht.
- Rūmī, J. (1983). *Mathnawī (versos espirituales)*. Tomo 1. Ediciones Dervish International.
- Rūmī, J. (1993). *Mathnawī (versos espirituales)*. Tomo 2. Ediciones Dervish International.
- Sanāī (1983). *El jardín amurallado de la verdad*. Ediciones Dervish International.
- Sánchez, A. (1991). *Amancebados, hechiceros, y rebeldes. (Chancay, siglo XVII)*. Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Sánchez, V. (1995). *Las enseñanzas de don Carlos. Aplicaciones prácticas a la obra de Carlos Castaneda*. Sudamericana.
- Schimmel, A. (2002). *Las dimensiones místicas del Islam*. Trotta.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Shah, I. (1967). *Cuentos de los derviches. Historias-enseñanza de los Maestros Sufis a través de los últimos mil años*. Paidós.
- Shah, I. (1975). *Los sufíes*. Luis de Caralt Editor. Shah, I. (1978). *El camino del sufí*. Paidós.
- Shah, I. (1976). *Las hazañas del incomparable Mula Nasrudin*. Paidós.
- Shah, I. (2008). *Humor Sufi. El poder espiritual de la risa*. Integral.
- Silverblatt, I. (2021). *Luna, sol y brujas. Género y clase en los Andes prehispánicos y coloniales*. Centro Bartolomé de las Casas.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Cactus.



- Simpson, L. B. (2017). *We Have Always Done. Indigenous Freedom through Radical Resistance*. University of Minnesota Press.
- Stengers, I. y Pignard, P. (2017). *La brujería capitalista. Prácticas para prevenirla y conjurarla*. Hekht.
- Sufismo en Occidente* (1983). Ediciones Dervish Internacional.
- Sztulwark, D. (2019). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Caja Negra.
- Textos Sufis* (1985). Ediciones Dervish Internacional
- Tiqqun (2012). Podría surgir una metafísica crítica como de ciencia de los dispositivos..., En G. Deleuze y Tiqqun. *Contribuciones a la guerra en curso*. (pp. 27-118) Errata Naturae.
- Wright, P. (2008). *Ser-en-el-sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Biblos.

Notas

¹ Docente de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctorando en Educación (UNR). Especialista en Epistemologías del Sur (Clacso) y Magister en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas (UNDAV). Es formador de docentes en ISFD 84 y en ISFD 19 de la ciudad de Mar del Plata. Integrante del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE-UNMdP). ludosofias@gmail.com

²Nos referimos a filósofos neoplatónicos como Marsilio Ficino, que fue el creador de la Academia de Florencia en 1462, siendo Cosme de Médici su mecenas. También al filósofo esotérico Cornelius Agrippa (1486-1535), y los neoplatónicos Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) y Giordano Bruno (1548-1600).