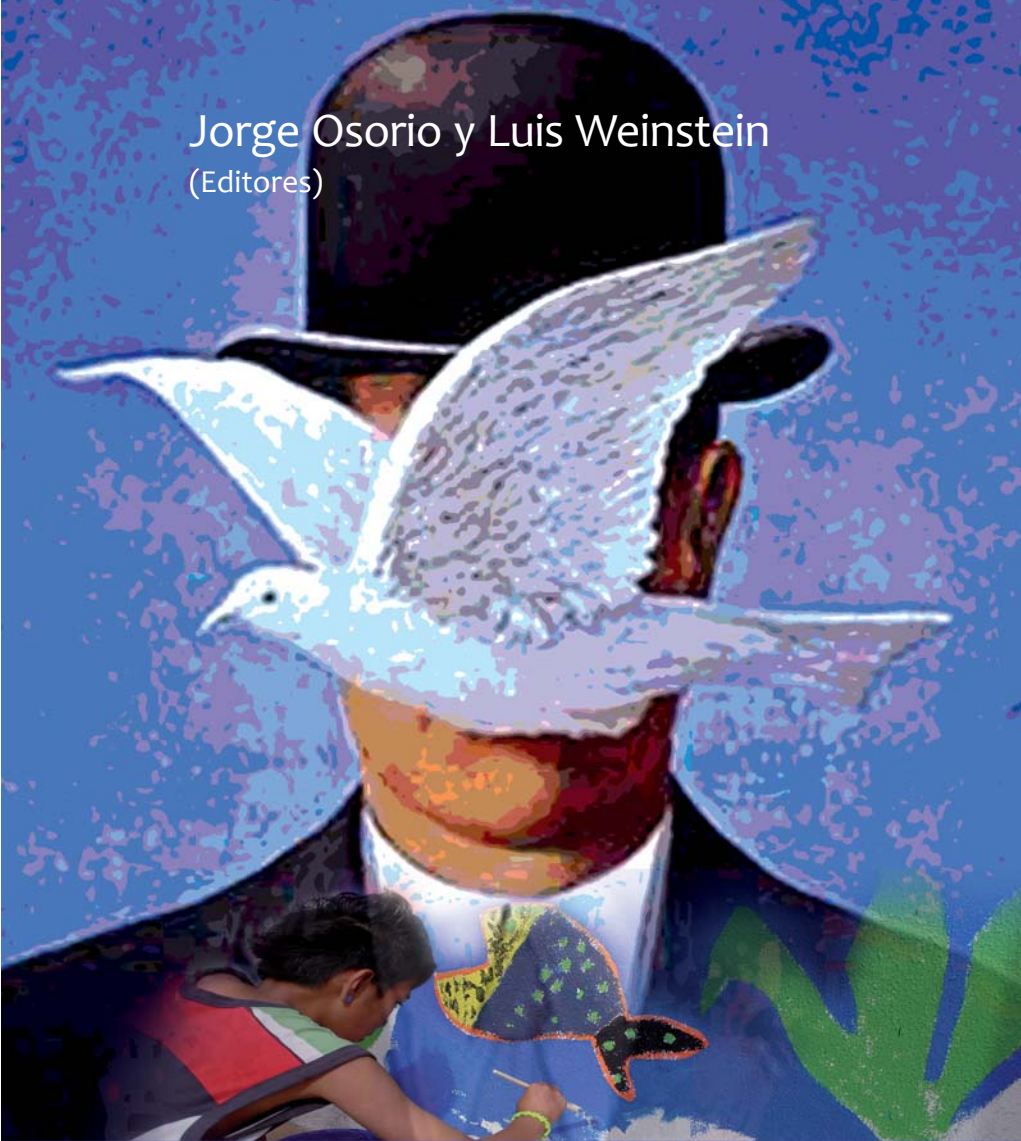


El Asombro de la Educación:

perspectivas, experiencias
y propuestas para desarrollar
nuevos paradigmas de aprendizaje

Jorge Osorio y Luis Weinstein
(Editores)



Editorial Universidad Bolivariana
Colección Azul

El Asombro de la Educación:

**perspectivas, experiencias
y propuestas para desarrollar
nuevos paradigmas de aprendizaje**

Jorge Osorio y Luis Weinstein
(Editores)



Colección Azul

© Editorial Universidad Bolivariana S.A., Santiago de Chile, 2013.
*El asombro de la educación: perspectivas, experiencias y propuestas
para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje*
Inscripción N° 228.700
ISBN 978-956-321-057-6

Primera Edición: Junio 2013

Editorial Universidad Bolivariana.
Huérfanos 1721 - Santiago, Chile.
<http://www.ubolivariana.cl>

Diseño y diagramación: Utopía diseñadores, arteutopista@mi.cl
Impresión: CÍPOD. 2-236 65 55 contacto@cipod.cl Santiago, Chile.

Este estudio está protegido por el Registro de Propiedad Intelectual y su reproducción en cualquier medio, incluido electrónico, debe ser autorizada por los editores. El texto es de responsabilidad del autor y no compromete necesariamente la opinión de la Universidad Bolivariana.

Índice

Prólogo	7
Perspectivas:	
La Perspectiva del asombro en la educación Luis Weinstein	9
La propensión a aprender y a enseñar en los procesos educativos y los escolares: formación-transformación-complejidad-integración-participación-espiritualidad Carlos Calvo	21
La educación de sujetos complejos en tiempos de crisis: el Método Implexo María Teresa Pozzoli	25
De una lógica tecnoburocrática al encuentro educativo Alfredo Ghiso	37
Hacia un nuevo paradigma en Educación Permanente: bases para la formación integral del educando adulto Eduardo Yentzen	43
El Corazón de la Educación: reflexiones sobre nuevos paradigmas educativos e inteligencias pedagógicas arquetípicas Jorge Osorio Vargas	49
Enseñar a caminar y respirar Sebastián Claro	57
Hacia una educación integral como enfoque del Movimiento Pedagógico Juan Cassasus	63
Historia de Vida de los y las buenos-as profesores-as Silvia López de Maturana Luna	71
‘Observgrafía’: hacia el antropo-aprendizaje Patricia Junge	79

Experiencias y propuestas:

Derivas de un trabajo de desarrollo rural Brigitte Aubal	99
--	----

Posibilidades de implementación de juntas pedagógicas de los docentes en escuelas municipalizadas chilenas Moira Brncic Isaza	105
---	-----

El giro eco-educativo Julio Cano	113
--	-----

Nuevos desafíos de la Educación Popular como construcción de sujetos Luis Bustos y Eugenio Oyarzún	119
--	-----

Del “hacer clases” en el Hospital San José a una experiencia de educación integradora Nora Muñoz	123
--	-----

Propuestas sobre la formación inicial y postgradual de educadores críticos Rolando Pinto Contreras	131
--	-----

Esperanza y alegremia. Una Propuesta Pedagógica para la Salud de los Ecosistemas Sandra Isabel Payán Gómez y Julio Monsalvo	137
---	-----

La formación para los derechos humanos desde la experiencia de los activistas del Movimiento Mundial por la Salud de los Pueblos: www.phmovement.org Claudio Schuftan	145
---	-----

Afecto y micro espacios, elementos socioeducativos para la integración activa y efectiva en una comunidad escolar Carmen Varas Guevara	153
--	-----

Proyecto ‘Iluminar la Educación’. Acciones para un nuevo paradigma de aprendizaje Loreto Morras	165
---	-----

Autores	175
----------------	-----

Prólogo

En la actualidad, soberanamente, es la educación el territorio de nuevos y necesarios aprendizajes para el desarrollo humano y su comunión con todas manifestaciones biodiversas del planeta. De este modo, los-as educadores-as, deberán llegar a ser un movimiento que fortalezca las dinámicas culturales y sociales constituyentes, que tanto desde cotidianeidad de las personas y de sus comunidades, como de la vida común (la política) potencien la conciencia de ser (el asombro de uno mismo) y la heteronomía (el asombro de la buena convivencia).

En este sentido “educación” es una forma radical de hablar de lo humano, no sólo desde la perspectiva clásica de la “formación integral” sino, sobre todo desde la aún inconclusa aproximación senti-pensante

Al acercar la educación a la vivencia radical del asombro, este libro multiverso se define por su dimensión más germinal: la educación como crecer, emanciparse, “salir fuera de sí”, “ir al encuentro del otro-a”. Sin embargo, vivimos una crisis -una mega crisis de sentido-, cuyos rasgos centrales son el reduccionismo, la fragmentación, el dualismo, la pérdida de la capacidad de entender la vida en su integralidad.

Somos existencia y somos historia, somos “permanencia” y somos “transformación”. ¿Cómo aprender una manera de decir las cosas y asumir la vida en tal dialéctica? Nos apremia responder a la necesidad (la nostalgia) de la unidad en la diversidad, y hacer del pensamiento crítico una construcción integradora, para transformar el mundo de la vida en un territorio convivencial, no violento, aunque sí radicalmente respetuoso de los derechos humanos,

La educación convencional, mercantil, neoliberal y mecanicista reprime estos grandes temas asociados a la existencia, la coexistencia y la trascendencia, la individuación y las miradas universales, la proximidad y el multiverso, la acción y la meditación, las posibilidades de una civilización de la empatía, solidaria, justa en la distribución social del poder y de los conocimientos.

Los movimientos ciudadanos globales de esta década del siglo visibilizan una realidad de fondo: nuestra cultura está des-estibada. A la sombra de los prodigios de tecnología, los grandes temas humanos se ocultan con el smog del individualismo, el economicismo, el antropocentrismo, el pragmatismo, el exitismo, el dogmatismo totalitario integrista y el autoritarismo del mercado y de la banalidad.

Este libro es parte de muchas expresiones de búsquedas y de respuestas a la necesidad de desarrollar tanto enfoque integrador para la educación como nuevos paradigmas para aprender. Más allá de sus textos, el libro es la expresión de una red que se extiende por América Latina, de gran diversidad, y que está colocando las bases de un imaginario pedagógico-político que se nutre de la ecología subjetiva, social y ambiental, el pensamiento complejo y su apertura la “sabiduría de la contradicción”, la paradoja, la ambigüedad, la pregunta, la poesía, la multiversidad, la duda, el misterio, el imperativo del diálogo, los aprendizajes políticos de los movimientos sociales, la maestría crítica y emancipadora de los-as educadores-as de base

Presentamos este trabajo compartido como un libro para ser leído-vivido, es decir, interpelado, discutido, comunicado, re-imaginado, denostado, difundido, continuado, mejorado. Una contribución a una “otra educación posible” como imaginan y practican los movimientos alter-mundistas.

Luis Weinstein C.

Jorge Osorio V.

Isla Negra, Santiago, Valparaíso
Marzo, 2013.

La Perspectiva del asombro en la educación

Luis Weinstein

La crisis en la relación del ser humano con su entorno natural y cultural, con los otros significativos y con la comunidad en general, con el planeta en su conjunto y con la intimidad de su conciencia, con la orientación en el presente y la dirección hacia el futuro, la crisis de civilización, de desarrollo evolutivo, de paradigma básico existencial, apunta a una promesa no cumplida, a una denominación prematura. La condición de *homo sapiens* señala una necesidad de transformación para el ser humano realmente existente, el *homo habilis*.

El milenio se inicia en la epifanía de los logros y los desequilibrios del *homo habilis*. Vivimos la culminación de una historia de predominio del hacer sobre el ser. Asistimos a la impresionante salud de la innovación tecnológica cotidiana. Participamos de un mundo en que se enseñoorea la comunicación instrumental, omnipresente, dejando exangüe, en los márgenes, la profundidad del diálogo. El dolor del prójimo es espectáculo en las pantallas del televisor y del computador, mientras se olvida o se obvia la mirada a la intimidad de la conciencia. El hambre de África, la sobre población de la tierra, la muy febril carrera armamentista, la enfermedad del vecino, los odios raciales, el cambio climático... son todos “informaciones”, cifras absorbidas mientras se manipula, en forma actualizada o vicaria, algún fragmento de la realidad circundante, sin una interrogación. Somos “Habilis”, no somos “Sapiens”.

Homo habilis, ser de que-haceres, de habilidades. Habilidades practicadas con un cierto placer funcional, las suficientes para hacerse cargo en forma cómoda de los productos de la revolución científico tecnológica. Mover ese tornillo, aquella tecla, la palanca de más allá. El complemento:

destrezas más sofisticadas para competir en el mercado y en la distribución de poder en los espacios públicos y privados. Habilidades para la seducción personal o publicitaria. Ser “habilis” en la gimnasia financiera, en su rapidez, en su imaginación operativa, en dejar roma cualquier interpelación desde la ética.

¿El Homo Sapiens? Como dijo Gandhi respecto a la “civilización occidental”, “es una buena idea, ojalá se lleve a cabo”. Hay algunos ejemplares, hay momentos, destellos en la vida de la mayoría de nosotros, en que vemos la vida con un sentido de integridad, con cierta sabiduría, pero somos esencialmente hábiles, operadores, “tareistas”, hacedores.

La retórica de llamarnos sapiens sapiens no tiene efecto transformador. Es un ritual mágico, reiterativo, mostrando, sí, un deseo y una disposición latente.

Si miramos el tema de desarrollo y de la dinámica de la cultura desde una óptica humanista, incidimos en un contenido esencial de la crisis planetaria. El ser humano es el factor principal, responsable del mal-estar en la condición del planeta, de la vida, de la cultura, de la dignidad de cada sujeto. Los excesos y las omisiones del homo habilis están asociados al aumento de la pobreza, a la destrucción del medio ambiente, la violencia y las perturbaciones en la convivencia. El hombre económico, el individualismo, el autoritarismo, la falta de visión ecológica, lo pobre de la apertura del ser humano actual a su espiritualidad, a su lugar en el cosmos, son todas expresiones de un primate con un desarrollo parcial, capaz de llegar a la luna, pero alienado con respecto a las necesidades, capacidades y sentido de la existencia del más conspicuo habitante de la tierra.

El paso real al homo sapiens no es un camino de quehaceres, no es más economía o más técnica. Al contrario, es un dejar de hacer. Un progreso a partir de un retroceder. Lo importante es interrumpir una represión básica, la que concierne a la más natural de las vivencias humanas, el sorprenderse de tener vivencias, el asombro.

Por múltiples conductos buscamos la magia, el salir de lo condicionado, el espacio gratuito no sujeto a las “constantes” de la realidad. Lo buscamos porque lo tenemos. Si nos abrimos al asombro, emergen las preguntas trascendentes, las que trascienden nuestro contexto de lo “real”.

En la primera adolescencia, entre los tres y cinco años, afloran, es-

pontáneas, las preguntas de los niños: qué pasó antes del antes, de antes.

La interrogante sobre el origen. La madre de todas las preguntas. La de Leibnitz y Heidegger: por qué hay ser y no más bien nada. Con todos los matices, las especificaciones posibles.

No importan las palabras. Se trata de por qué somos, por qué hay existencia. Son el desgarró inicial. La señal de nuestra inconsistencia ontológica. La expresión de la relatividad de nuestro existir. El sitio de gravitación axial de nuestra finitud. La fuente de nuestra añoranza de absoluto, de consistencia ontológica, de una otredad protectora.

En nuestra problemática existencial subyace una fuente de desasosiego, de subversión y de angustia. La pregunta es el reverso, el antídoto, la respuesta al poder. El homo habilis reprimió la inquietud metafísica. Los medios para ello son más invisibles y complejos que los descubiertos sobre sexualidad y la agresividad. No hubo, por supuesto, una conjura, una política explícita, deliberada. En la marcha evolutiva predominó el homo habilis, en base a dos grandes medios culturales de des-activar las preguntas existenciales, la inquietud metafísica, la zozobra ontológica. Por una parte, la pregunta, la duda, la vivencia de misterio, ha sido “hibernada” en relatos edificantes, coagulada en dogmas. En casos extremos, la inquietud fundante es amortajada en el rigor mortis del fundamentalismo. Ese es el primer gran satisfactor, pobre satisfactor, de la búsqueda de alivio para la angustia de la pregunta, del quiebre con la realidad ordenada a partir del asombro.

El segundo presunto satisfactor es la negación lisa y llana del ámbito de lo “extraño”. Todo es familiar, es físico, no existe la metafísica. De allí el pan pragmatismo. Es la frivolidad aquí y ahora en el consumismo. En la apetencia por lo trivial, el asombro primario se diluye, hasta el ahogo, hasta abandonar la conciencia,

Cuando el niño pregunta, cuando el adolescente divaga. Cuando emergen las preguntas obvias y aparentemente desestabilizadoras, por qué estamos aquí, no estaremos soñando... hay un sentido común, hay una expresión del paradigma cultural dominante, que reprime, en general suave y eficazmente: “Son tonteras pensemos en otra cosa, entretengámonos... hagamos cosas útiles, ten fe en eso, escucha a aquél, lee al de más allá”.

No hay tiempo para el asombro, pero la admiración se proyecta, en búsqueda de absoluto, en la—él amado, la pareja, los hijos, el negocio, el

equipo deportivo, el espectáculo televisivo, el último descubrimiento científico, la proeza artística, la maravilla de la naturaleza...

El asombro discurre por instancias particulares como ellas, a veces iluminado, en armonía, en ocasiones, afrontando caminos sin salida de búsqueda de lo absoluto en el vínculo, en la idea o en el proyecto.

Las inquietudes existenciales desbordan los muros del desarrollo dominante, así el médico racionalista acude a la consulta del tarot, el ingeniero computacional se da un tiempo para practicar meditación, crece el interés por lo religioso como un fluir ecuménico, lo esotérico se ventila en los cafés y los enigmas de la parapsicología ocupan lugar en la televisión y en la literatura de alcance masivo.

Del modo indicado, el homo habilis contiene la presencia de lo no racional en la vida cotidiana sin una apertura al asombro básico, desplazándolo a través de los dos grandes medios culturales de represión, la formalización dogmática y la negación en la inmanencia absoluta, junto con una expresión vicaria en la poetización de la vida cotidiana, particularmente vínculos, ideas y proyectos, con un acercamiento a una manifestación directa política, en la revitalización de la espiritualidad y la presencia de tendencias ecuménicas.

En la crisis actual, se habla con frecuencia de la necesidad de cambios de mentalidad. Esa fue una frase favorita de Gorbachov en su intento de transformación de la antigua Unión Soviética. Terminó mal, culminación del fracaso de los socialismos “irreales”, los autoritarios que negaron la esencia de lo “social”, porque estuvieron lejos de considerar la magnitud del cambio de mentalidad necesario. Porque actuaban desde el referente del homo habilis, desde lo instrumental.

El cambio de mentalidad, la propuesta de avanzar hacia el homo sapiens, parte de asumir la condición humana, se inicia con el reconocimiento del misterio, se nutre de la experiencia de 100 a 200 mil años de historia del homo habilis, de prehistoria del homo sapiens.

El tema del cambio de conciencia se acerca al debate político. Desde el neoliberalismo la propuesta es coherente. Eficiencia, agresividad, competencia. Por omisión, pero no por ello menos importante, capacidad de ser habilis integral, en la manipulación, en la falta ética bien oculta, en el no ceder a los impulsos humanitarios, solidarios, estéticos, ecológicos, si

no van encaminado a tener ventajas, a ganar en poder.

Los portadores de otras propuestas, sociales, ecológicas, culturales, de género, espirituales, plantean transformaciones de conciencia más o menos explícitas para permitir el reconocimiento de los derechos humanos, el avance sobre la pobreza, las drogas, la violencia, la armonía con la naturaleza, el desarrollo sustentable, la apertura a la trascendencia, a un sentido integrador.

Esas diversas transformaciones en la orientación humana presuponen un cambio del ser humano, el paso del homo habilis al homo sapiens.

Podemos hacernos una visión de conjunto sobre los rasgos que darían esa identidad de sapiens. Desde luego, no se trata de hacer salir al sapiens de la cabeza de unos elegidos. Emergerá del habilis. Más todavía, debe conservar su naturaleza habilis... incorporando la “sapiencia”. Habilis en la realización de los proyectos individuales, vinculares, grupales, sociales culturales y planetarios. Sabiduría, en la formación, en el seguimiento, en la evaluación de las acciones.

Sabiduría, cambio de mentalidad, es, ahora, una ética y una visión, enlazadas con un quehacer.

El homo habilis no tiene una ética ni una imaginación como la que se requiere para salir de la crisis. Una ética y una imaginación para establecer justicia, armonía con la naturaleza, vidas diversificadas en continuo enriquecimiento personal.

La ética pasa por el reconocimiento del otro como un igual–diferente. La imaginación requerida corresponde al proyecto de un planeta sustentable, con seres humanos iguales en los derechos a desarrollar sus originalidades, sus diferencias.

La energía para el desarrollo de esas transformaciones está en lo más originario del ser humano, en la medida que es tal, que se hace consciente y afronta, junto con las necesidades de subsistir y de expresar lo propio, la vivencia de estar en una realidad que no se basta a sí misma, el misterio, el asombro.

Necesitamos un cambio en el sentir común, para ir más allá del “habilis”. El asombro nos muestra una “existencia” a la que llegamos con

otros, en que sentimos nostalgia de certeza, de absoluto. El pleno reconocimiento del asombro, ese no saber “situado”, con compañeros existentes, con una interpelación a formar parte, a “completarse”, a dar testimonio, contiene los elementos necesarios para el surgimiento del homo sapiens.

No se trata de cualquier sabiduría. Es la sabiduría “a escala humana”, para la condición humana. Ella no puede dejar de nutrirse de las vertientes propias de lo constitutivo del ser humano.

Unamuno habló del “sentimiento trágico de la vida.” Queremos vivir y enfrentamos la muerte. Ese sentimiento viene, naturalmente, después de un sentimiento mágico, de aventura sin parámetros, de utopía. Buscamos la utopía y ya la tenemos, no estamos en realidad en nada definido, absoluto. Un planeta no es un dato epistemológico, existencial ni ontológico. La muerte, la finitud, es una parte “trágica” de esta magia. También lo es la razón, la habilidad, los logros del homo habilis. Nuestro primer hábitat es la magia, el asombro, la utopía.

En la consideración mágica entran los otros, están los otros, los humanos, nuestro compañeros existenciales; tiene presencia un horizonte de complicidad con el ser. Junto con los otros seres humanos, estamos aquí, somos testigos, tenemos una invitación a intervenir, inter-venir, juntos, en el espacio, la materia, el tiempo, las conciencias...

No hay salud completa, no hay educación de verdad, con represión de lo propio. Necesitamos aire, proteínas, cierta temperatura, equilibrio entre la vigilia y el dormir, también sueños, compañía, comunicación y... contacto con nuestro referente existencial, con nuestras preguntas, con el misterio.

Los problemas de desarrollo de conciencia no tienen sólo alcances en la familia o en el aula, en espacios individuales o de pequeños grupos. Hoy, entran en la política mundial. Forman parte de la crisis. La soledad, las drogas, la violencia, la desconfianza en la política, la corrupción, el abuso, la pobreza, la devastación ecológica, reflejan actitudes, maneras de ser dominantes. En el centro está el desequilibrio habilis-sapiens. ¿Suficiente sapiens para poder ser habilis, individualistas, sin perspectiva imaginativa? ¿Sapiens como para integrarnos en una perspectiva humanizadora y con la capacidad “habilis” de llevarla a la práctica?

El “regreso” al asombro, su legitimación .el vivir el sentimiento

mágico de la vida, es el reservorio de visión y esperanza, a la mano, al alcance de los ciudadanos. La fuente de sentido para cooperar y aceptarse a sí mismo, para desarrollar la imaginación ética-socio ecológica, para dar cauce a las capacidades del homo habilis y a su cultura científica tecnológica en un desarrollo integrado.

Se trata de ir consiguiendo una unidad en la diversidad de todos los que anhelan alcanzar el homo sapiens, desde perspectivas de género, de derechos humanos, ecológicos, epistemológico, de intuiciones, de fantasías. Es decir, por momentos, a gran parte de la humanidad.

El tema es continuar con la evolución. Es integrar al homo habilis en el homo sapiens. Aquí no hay vanguardistas iluminadoras. No se trata de cambiar al comité central del partido por el científico, el gurú o el animador de una tendencia.

La evolución es una revolución en que participan todos. No es problema de proclamas y rituales. Es un proceso de cambio al interior de cada conciencia, de cada proceso de socialización, mensaje en la casa, la comunidad, el aula o el internet. Es la apertura. Es el desapegarse comprometido. Es el compromiso desapegado. Desde el misterio, somos compañeros existenciales: el lado del computador tiene vigencia la meditación. Junto al mensaje televisivo, contamos con la profundidad del diálogo de un ser finito en el misterio a otro también en la contingencia y con conciencia de incompletud y de su condensación en una necesidad de infinito.

Se trata de abrir los cauces del asombro, desde la filosofía y la poesía, desde la educación integral y la salud integral, a la modulación de la cotidianidad, a las redes solidarias, ecológicas y espirituales, a una nueva forma de educarse, de desarrollarse y de hacer política, para dar salida a la crisis universal., para continuar la evolución.

No es sólo un hacer, es un liberar la magia esencial, la que nos constituye, la sabiduría de la autenticidad, de la condición humana originaria. El homo sapiens, integrando al homo habilis, lo complementa con lo que siempre se refugia en la poesía, la filosofía, el amor, la amistad y la solidaridad. No es un nuevo hacer del homo habilis, no lo es en lo esencial, pero hay un arduo trabajo en liberarse de certezas, hábitos y defensas y facilitar el camino al homo sapiens en cada uno de nosotros. Es el costo de nuestra contribución a la salida de la crisis y al desarrollo humano.

El asombro en el horizonte de la esperanza, en la política de una formación y un desarrollo a escala humana con participación y conciencia de la evolución y su contexto

El asombro está en el camino de la esperanza porque viene de los orígenes, de los primeros pasos en la larga (a escala humana) marcha de la humanidad, dando un sentido al asumir la incertidumbre, calmar la ambigüedad, participar del misterio.

Hay una esperanza pasiva, dependiente, la “espera” absoluta, el camino trazado del destino, del curso de la historia, de Dios.

Existe la esperanza “participativa”, la confianza en “la parte” responsable del ser humano, su proyecto. Es esperanza a escala humana cuando incide en los límites humanos, siguiendo el viejo discurso estoico “en relación a las cosas que interesan al ser humano, sobre algunas puede influir y sobre otras no”.

Obviedad negada, violentada en la afirmatividad totalitaria, creciente, del homo habilis., señor del tecno individualismo actual

El asombro mueve a una esperanza “participativa”. De participación existencial. El ser, el universo, el ser humano, el yo... son oscuros, sombras, ocultos, misteriosos. Sin embargo, admiramos, nos asombramos, nos incorporamos a un confiar, a una exaltación, a una esperanza

En la perplejidad estamos inmovilizados, en un estar “pasivo”, desconcertados. En el asombro nos abrimos, nos interesamos, somos parte, nos nutrimos, nos involucramos.

El abrirse, aceptar, vivir el asombro, es propio de la salud, un rasgo “sapiens”... en todas las épocas.

En la actualidad, en los tiempos de la megacrisis, pasa de ser una necesidad individual y social, a constituir, además, una necesidad del desarrollo humano. Es parte de la salud integral de la cultura. Es el horizonte de la educación humanizadora. Es el respaldo para la unidad en respeto a la diversidad en la búsqueda y la realización de un nuevo paradigma cultural básico.

Hemos asociado el asombro con la incertidumbre, la ambigüedad y

el misterio. Sin embargo, en las limitaciones de espacio de este texto, insistimos en el asombro, con las connotaciones de asombro filosófico, existencial. Nos hemos guiado por el adagio “quien puede lo más, con razón puede lo menos”. La apertura al asombro filosófico facilita la actualización del sorprenderse, admirado, en todas las instancias de la vida. El asombro porque uno está en el escenario de la vida invita, insensible, maravillosamente, al regocijo receptivo, poroso, sin resguardos, en el encuentro personal, la labor conjunta, el conocimiento, el hallazgo de lo bello, la formación,

La incertidumbre meta-física, absorbida, metabolizada, contribuye a la modulación de lo impredecible, de los vínculos, de las decisiones colectivas, del talante de la naturaleza. La tolerancia a la ambigüedad de la “situación humana”, animal consciente de sí, capaz de conocer y de transformar, de hacerse preguntas, prepara, da sentido, al asumir lo confuso indiscernible del período de “incubación” de todo acto creativo, respalda la maduración para sobre-pasar el autoritarismo en la vida social, las instituciones y los vínculos internos.

A través de la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad se va constituyendo, también, en un sentido inverso, espacios facilitadores para el asombro básico. La cultural democrática da receptividad al sentido crítico sobre los paradigmas culturales. Del saber escuchar, ceder, tener transparencia, podemos pasar a preguntarnos el por qué de las posesividades, los cierres, las pequeñeces, todo lo que no se legitima como ajeno a las perspectivas de evolución en el paradigma del homo habilis. Junto con ello, más allá de ello, la urgencia de los problemas cotidianos y la amenaza brutal a la supervivencia de la especie llaman a una transformación cultural y de mentalidad, a la apertura al misterio.

El asombro es una emoción, una necesidad, una capacidad. Está en el horizonte de la esperanza de salir de la crisis de desarrollo, de pasar del homo habilis realmente existente al homo sapiens, al ser de salud integral, a la mujer y al hombre nuevos nacidos de un gran proyecto de unidad en la diversidad. El ser humano de la esperanza.

El cambio presupone un nuevo sentir común, la cultura cuántica de afirmatividad y pregunta, de compromiso y desapego, de simultánea individualización, vinculación y proyección transpersonal, un sentir en que la razón, la operatividad, la ecología y el amor trasuntan la apertura al asombro, el sentimiento mágico de la vida.

El sentimiento mágico de la vida, en la continuidad, ampliación, el paso del homo habilis al homo sapiens, implica un confiar en la razón y la ciencia como partes de la realidad a la escala humana, como contribuyentes al desarrollo de la especie. Con la seguridad última dada por la emoción del misterio esencial, la expresión de la capacidad de asombro ante el ser, la vida y el ser humano, el reconocimiento de nuestra necesaria finitud en permanente búsqueda de mayor formación, mayor completad, de infinito, de integración.

Bibliografía

Berman, Morris (1987), *El Reencantamiento del Mundo*, Ed. Cuatro Vientos, Santiago, Chile.

Capra, Fritjof (1985), *El punto Crucial*, Ed. Integral, Barcelona.

Diel, Paul (1985), *El simbolismo en la mitología griega*, Ed. Labor, Barcelona.

Echeverría, Rafael (1988), *El Búho de Minerva*, Ed. Piie, Santiago, Chile.

Fromm, Erich (1913), *Ética y Psicoanálisis*, Fondo de Cultura Económica, México.

Guattari, Félix (1990), *Las Tres Ecologías*, Pre-Textos, Valencia.

Marcel, Gabriel (1964), *El misterio del ser*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires.

Maturana, Humberto (1992), *El sentido de lo humano*, Ed. Hachette, Santiago, Chile.

May, Rollo (1968), *El dilema existencial del hombre moderno*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Max Neef, Manfred y otros (1993), *Desarrollo a escala humana*, Ed. Nordan – Redes, Montevideo.

Osorio Jorge y Weinstein Luis (1988), *La fuerza del Arco Iris*, Ed. Ceaal, Santiago, Chile.

Osorio Jorge y Weinstein Luis (1993), *El corazón del Arco Iris*, Ed. Ceaal, Santiago, Chile.

Paniker, Salvador (1982), *Aproximación al origen*, Ed. Kairos, Barcelona.

Roszak, Theodore (1985), *Persona/Planeta*, Ed. Kairos, Barcelona.

Unamuno, Miguel de (1928), *El sentimiento trágico de la vida*, Ed. Renacimiento, Madrid.

Weinstein, Luis (1994), *Saludar la vida*, Ed. Brujas, Santiago, Chile.

Weinstein, Luis (1995), *El desarrollo de la salud y la salud del desarrollo*, Ed. Nordan, Montevideo.

Weinstein Luis (2006), *Hacia el Homo Sapiens*, Ed. Universidad Bolivariana, Santiago, Chile.

Weinstein Luis (2007), *Manual de Auto Ayuda para la Promoción de la Salud Integral*, Ed. Universidad Bolivariana, Santiago, Chile.

Weinstein Luis (2011), *Elogio del Asombro*, Ril Editores, Santiago, Chile.

La propensión a aprender y a enseñar en los procesos educativos y los escolares: formación-transformación-complejidad-integración-participación-espiritualidad

Carlos Calvo

Consideramos que el ser humano está naturalmente dotado para aprender, enseñar, emocionarse, moverse, hablar, compartir, etc. Desde la más temprana edad es capaz de relacionar, empatizar, inferir, contrastar posibilidades, fingir haciendo como si las cosas fueran de tal o cual modo, etc. Su capacidad de imaginación va pareja con la búsqueda de las causas que explican lo que va conociendo, así como para ponerlas a prueba rigurosamente. Sus fantasías no son evasión, sino simulaciones contrafactuales alternativas a los hechos. Aprende y desaprende lúdicamente, sin urgencias ni exigencias. Si se da cuenta de que se ha equivocado ensaya nuevamente hasta que queda satisfecho. Disfruta ese logro, pero ligerito vuelve a iniciar el ciclo de búsqueda incierta y esquiva, pero fascinante. Nada es definitivo, pues vive inmerso en la precariedad e incertidumbre; busca certezas, pero solo las usan como referentes provisorios. Le encantan el desafío, la improvisación y las sorpresas. Aprende con una inexorable alegría lúdica, al modo como lo hacen quienes gozan con su hacer. ¡Como no sorprendernos de todo lo que aprende en tan breve tiempo!

Constantemente explora las causas de todo, experimenta con sus diferentes efectos e implicaciones, relacionando con libertad lo que va conociendo. Inicialmente toda relación es posible; empero al ponerla a prueba descubre que solo algunas de esas posibilidades son probables y que las

otras no lo son por lo que las descarta temporalmente, pero solo de manera provisional, porque podrían ser probables si se cambiaran alguna de las condiciones que las determinan. Al seguir indagando descubre que no todo lo que es probable es realizable, ya que se requiere la concurrencia de varias circunstancias para que pueda suceder.

Este proceso no termina cuando se establece alguna relación, sea causal, sincrónica, intuitiva o del tipo que sea. Al explorarlas el educando reinicia el proceso sin fin que lo lleva de lo *posible* a lo *probable* y a lo *realizable*. Se trata de un proceso rizomático, donde varias inferencias pueden germinar en el mismo momento. No tienen por que ser sucesivas ni lineales como se pretende en la escuela. Se trata de un transcurrir caótico que en su génesis dependerá siempre de las condiciones iniciales, que se diferenciarán de otras en sutilezas casi irrelevantes. Por causa de estas insignificancias se las condena al ostracismo escolar, pues se considera riesgosa la indagación a través de territorios ignotos sin guías precisas de qué hacer, cómo llevarlo a cabo y adónde arribar. En la escuela y universidades, enredadas en certeza que, aunque verdaderas, son escolarmente estériles, asustan los procedimientos emergentes y los logros inciertos.

Las sutilezas desempeñan el rol de gérmenes copernicanos en el campo educacional, no así en la cultura escolar donde son descartados por intrascendentes, banales y desorientadores. Se prefiere la utilidad, seguridad y asepsia de los mapas antes que los riesgos que conlleva la exploración de territorios ignotos, olvidando que si lo que la ciencia afirma que es verdad y si de *verdad* lo es, el estudiante llegará a ella, claro que le tomará más tiempo. Los aprendizajes asociados a esas búsquedas los extrapolará a cualquier pesquisa que realice en el futuro, ya que en todos encontrará diversidad, que tratará de organizar de acuerdo a algunos criterios provisorios para pronto establecer patrones que den cuenta provisionalmente de lo investigado. ¿Acaso no es esto lo que hacen los científicos, artistas, campesinos, dueñas de casa?

Sabemos que cuando se aprende brotan más dudas e interrogantes que certezas y seguridades; sin embargo, la escuela amputa el proceso concentrándose en las respuestas y no en las preguntas generadoras de nuevas relaciones. Es bastante probable que esta sea una de las limitaciones más graves de la escolarización, obsesionada por respuestas. Ciertamente que no se trata de rechazar el aprendizaje específico y preciso, puesto que son necesarios en todos los planos de la vida, sino de justipreciar su valor en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si se centra en las respuestas

se pierde la riqueza del gozo lúdico del descubrimiento, de la creación y de la confección.

Confundir educación con escolarización es desastroso. Por más que se los trata como sinónimos, no lo son. Confundirlos niega la propensión a aprender y a enseñar del ser humano, que los pequeños usan sin límites. Afirmamos que todo ser humano puede aprender bien lo que se le enseña, a condición de que un mediador o mediadora le ayude a preguntar, explorar, experimentar, sistematizar, relacionar y volver a comenzar sin fin el mismo proceso, pero con diferentes perspectivas y contenidos. El límite lo encontrará en la escuela donde, casi de manera inevitable, aprenderá que no puede aprender; lo hará sin dificultad y sin tomar conciencia de las consecuencias que trae consigo.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar con demasiada frecuencia convierten lo simple y complejo en superficial y complicado; el desorden creativo en orden aséptico; la equivocación en error castigable; abortan la indagación por la respuesta, que, aunque sea verdadera, es inoportuna porque frena la curiosidad y creación de relaciones inéditas por parte del estudiante.

El educador es un provocador de asombros destinados a sorprender al educando con algún misterio; por su parte, el educando es un creador de relaciones posibles que buscan develar lo que hace incomprensible al enigma; en la medida que profundice en ello, descubrirá las relaciones que tienen más probabilidad de ser realizadas. La trama es sencilla y compleja. Sencilla porque uno provoca asombros; el otro, intenta develarlos. Compleja porque los asombros esconden interrelaciones infinitas y el develamiento transcurre a través de improvisaciones que se autoorganizan de acuerdo a criterios emergentes y recursivos.

Desafortunadamente, aquellos educadores que se han vuelto repetidores ya no sorprenden porque repiten; los alumnos, por su parte, no investigan porque esperan las respuestas para repetirlas en las pruebas. Lo simple se ha transformado en superficial, pues no hay misterios que entusiasmen, y la complejidad se ha trastocado en complicación. No hay redes ni nodos, sino enredos.

El escolar con facilidad se pierde en la maraña de contenidos y relaciones entre ellos, a diferencia del educando que si se siente perdido puede generar algún criterio de búsqueda, gracias al cual, aunque no sea bueno,

ya no estará perdido, sino extraviado. La diferencia es significativa. Quien está perdido no sabe qué hacer ni hacia donde dirigirse ni como hacerlo; el que está extraviado ha supuesto que si sigue el criterio que ha creado podrá llegar a buen término. Si en el camino comprueba que estaba equivocado lo cambiará por otro apoyándose en la experiencia y reflexión ganada. Es el camino del arte y la ciencia, también el de la dueña de casa que debe cocinar con los restos de la comida de ayer.

La escolarización inhibe tan artificial como eficientemente el fluir del aprendizaje que va sea del orden al caos o del desorden al orden. En términos educativos no importa cuál es primero, pues siempre el proceso exige la participación de su complemento. En la escuela, así como en la sociedad escolarizada, al orden se le asocia con el equilibrio, medida, moderación, mesura, armonía, sensatez, prudencia, cordura, etc.; en tanto que el desorden con desconcierto, desbarajuste, anarquía, desarreglo, desorganización, incoherencia, abandono, caos. Se desconoce que la generación de todo, la vida incluida, solo es posible gracias a desequilibrios homeostáticos.

La escolarización consiste en un proceso de repetición de relaciones pre-establecidas; mientras que la educación se trata de un proceso de creación de relaciones posibles.

La educación de sujetos complejos en tiempos de crisis: el Método Implexo

María Teresa Pozzoli

I. Ideas Introdutorias: el rechazo intuitivo del Modelo

Un periodista una vez le preguntó a Borges si tenía algún consejo para la juventud, y Borges le respondió con una única palabra: *desistir*. Las movilizaciones de los estudiantes en Chile, abogando por un aumento tanto del financiamiento como de la democratización en el acceso y funcionamiento de la Educación Superior, es lo que han estado haciendo...desistir de este modo de hacer las cosas, y de este modo de pensarlas. Estos muchachos, inquietos, maduros y conscientes de un destino poco promisorio, no han cesado de rechazar las medidas cosméticas que les ofrece el gobierno. Sus acciones creativas –incluso a los adultos y a los escépticos–, nos han permitido desenterrar las utopías.

Pero, las movilizaciones de ciudadanos están ocurriendo en el mundo entero, generando desconcierto en la clase política que se ve enfrentada en sus errores y manierismos. Descontento, hartazgo, indignación, expresan el rechazo a un Modelo “*que no da más*”. Estamos frente a un proceso transversal de irrupción de temas ciudadanos en la agenda pública, dando cuenta de la incapacidad de la clase política para re-pensar el mundo y gestar las condiciones para una vida ‘buena’ y sustentable. Si bien, ninguna de estas ideas son nuevas, atravesamos un momento histórico en el que las ideas se expresan en acciones cada vez más colectivas. Este rechazo es intuitivo respecto de este modo de existir de nuestra Civilización. Si bien, este es un tema de la macroeconomía, de las finanzas internacionales, de los sistemas de representación política, también lo es de los límites de nuestra propia conciencia, en base al reconocimiento de nuestra participación en el Ecosistema. Este estado de cosas exige implementar desde el ámbito edu-

cativo, un proceso de construcción de la ‘ciudadanía global’ que nos implica el reconocimiento de una trama de complejidad.

En mi generación, en la década del ‘70 creímos que las oportunidades del cambio se restringían a la conquista del poder de gobernar, siendo prejuiciosos sobre toda ideología que contemplara soluciones mediante mejoramientos en la esfera de lo individual. Todavía a muchos les cuesta creer que los pequeños cambios en nuestras costumbres, estilos de vida, pensamientos, sentimientos, pueden sumar a una *masa crítica*. La experiencia nos muestra que la implementación de prácticas educativas innovadoras pueden favorecer el *cambio civilizatorio* que hace falta. La *Agenda 21* del Programa de Naciones Unidas –ONU– sostuvo que la participación de la sociedad civil, de la gente común, es imprescindible para avanzar hacia la sostenibilidad. Se requiere desarrollar un esfuerzo sistemático y progresivo para desarrollar una *cultura de la sostenibilidad*, como un objetivo clave de los diseños educativos para la formación de *ciudadanos y ciudadanas globales*. La era planetaria que describe Morin, se requiere de personas preparadas de manera universal, con una formación universitaria que vaya más allá de las especializaciones cerradas, de las mono-especializaciones. Para ello, “...se requieren estudios que hablen de saberes diagonales que permitan captar los procesos interculturales donde se forman las identidades híbridas de este fin de siglo” (García Canclini, 1990). Este rasgo, a su vez, permite apoyar la autoconstrucción de los sujetos, desde el descubrimiento de identidad-es diversas respecto de la propia identidad.

Estas realidades nos llevan a considerar el carácter sistémico de los problemas y de las soluciones, dadas la estrecha vinculación de los problemas que se refuerzan mutuamente al adquirir un carácter global, lo que exige un tratamiento igualmente global. Este es el lenguaje del Pensamiento Complejo.

II. Características del ‘Método Implexo’

Nos disponemos a describir de modo sucinto, la propuesta de un *Modelo de Intervención Educativa*, ‘Método Implexo’ orientado a promover una progresiva transformación de la matriz actitudinal de los sujetos previamente dañados por el contexto tóxico de pertenencia. *Pero, ¿cómo surge el nombre ‘Implexo’?*

Mi experiencia de acompañamiento de grupos en Educación Superior que se introducen en la práctica reflexiva del Pensamiento Complejo muestra, que el contacto con este tipo de pensamiento induce a un estado espiritual que no es solo de perplejidad sino también la excitación. La emocionalidad producida por tomar contacto con algo que nos sobrepasa en nuestra dimensión individual, nos sorprende y sobrecoge, provocando un estado parecido al despertar. Paul Valéry denominaba a este estado implexo. De hecho, mi modelo de trabajo se llama “*método Implexo*” (del latín, enlazamiento) entendiéndolo por su capacidad de inducir el sentir, reaccionar y el hacer, el comprender y el resistir de un sujeto que desde la práctica de reflexividad intenta recomponer sus habilidades y orientar sus pensamientos en una búsqueda de sentido. Los módulos y recursos para la implementación del Método considera los siguientes ejes de trabajo.

1. Des-sujetar sujetos, educar una ‘ciudadanía global’

La necesidad de multiplicar los resultados, indica que es necesario aplicar este Modelo en primera instancia en la formación de profesores y profesionales de la salud. Estos son los ámbitos disciplinarios en los que acumulamos experiencia en el Instituto: 8 años con futuros profesionales de la salud, y más de una década formando futuros profesores. Esta orientación de los esfuerzos recoge la pregunta estratégica hecha por Edgar Morín; “*¿quién educará a los educadores?*”. Construir ‘ciudadanía global’, significa promover la ampliación de las conciencias de quienes ocuparan roles sociales y profesionales multiplicadores del cambio, sean profesores, médicos, psicólogos, asistentes sociales, empresarios, madres o padres. Dicho de manera muy simple, es necesario remecer, remover los obstáculos de la conciencia para activar las posibilidades de su ampliación, es decir: *des-sujetar a los sujetos*. Sin duda, esta expresión guarda una paradoja. Este conocimiento se logra al *deconstruir, problematizar* la realidad que se vive, lo que resulta develador de los supuestos del paradigma previamente internalizado, instalado en la propia vida.

Educar la ‘ciudadanía global’, conlleva la exploración y fortalecimiento de una ‘matriz actitudinal en el sujeto que se describe de la siguiente manera:

- “Ser consciente de la gran amplitud del mundo y tener un sentido de su propio papel como ciudadano del mismo, con sus derechos y deberes.

- Sentirse indignado frente a cualquier injusticia social.
- Respetar y valorar la diversidad como fuente de enriquecimiento humano.
- Responsabilizarse de sus acciones.
- Participar, comprometerse y contribuir con la comunidad en una diversidad de niveles, desde los locales a los más globales, con el fin de lograr un mundo más equitativo y sostenible.
- Conocer cómo funciona el mundo a nivel económico, político, social, cultural, tecnológico y ambiental con la voluntad constante de búsqueda y análisis de información.).

La *matriz actitudinal de base* contenida en esta ‘ciudadanía global’ se orienta a que los Sujetos puedan acentuar el ser *Amables* (‘amable’, significa ser potencialmente amados), orientados por valores tales como *Responsabilidad, Curiosidad, Comprensión, Diálogo, Autogestión, Pasión, Acción Comunicativa*¹, *Empatía, Esperanza, Cuidado*, que llevados a la experiencia educativa con Otros, contribuyen a gestar una Reforma del Pensamiento, indispensable para enfrentar estos problemas planetarios.

2. Forjar una sujeción consciente de los sujetos al contexto

El sujeto es parte del entramado en el que convergen 2 nodos problemáticos, que determinan el contexto en el que viven los jóvenes de hoy.

Debemos partir por considerar, que no todos nuestros jóvenes son parte de la expresión juvenil más movilizadora y consciente, que formaban parte de aquella imagen de miles de jóvenes marchando por las avenidas de Santiago, y resistiendo en las tomas de los colegios. Existe una gran masa de jóvenes que están inmovilizados. Esto nos lleva a considerar dos grupos de problemas: uno, de *orden global* (en tanto, tipo de pensamiento dominante que está en crisis), y el otro, de *orden local* (referentes a ciertos ras-

¹ Nos referimos a la idea de racionalidad comunicativa de Jürgen Habermas, como forma de entendimiento en cuanto a su posibilidad de construir un consenso social en torno a ciertos principios que hacen a la posibilidad de convivencia.

gos de nuestros jóvenes, quienes son los depositarios de este Modelo Educativo en crisis). Dos ejes de problemas que se superponen y se entrecruzan de *orden global* y de *orden local*. Suele ocurrir que estamos sujetos al contexto, pero no lo sabemos o no sabemos por qué. Revisemos estas sujeciones.

En el de orden *global*, hallamos: pobreza, crisis de las instituciones políticas (que afecta al trasvasamiento generacional), religiosas, falta de equidad del modelo, violencia y discriminación, adicciones, cesantía, daño climático; y en el *local*: problemas de '*sentido existencial*' y de *motivación* de nuestro jóvenes. En ellos, constatamos: actitudes de descreimiento, desconfianza de todo lo que provenga de la clase política, abstención de participar (que también afecta al mundo adulto) –tomemos en cuenta el resultado de las últimas elecciones municipales– lo que tiende a encerrar el problema en un verdadero *cuello de botella*.

Muchas veces hallamos en el contacto con la subjetividad juvenil, lo que Giorgi llama la psicología de un '*sujeto sometido*'. En los casos más extremos, actitudes lindantes al '*desgano vital*', con síntomas que muchas veces expresan rasgos depresivos. Atendiendo a la des-motivación de muchos de nuestros jóvenes podría responder a lo que Edgar Morin afirma: *que el saber simplificado*, definido por el formato de nuestros contenidos disciplinarios y de nuestras mallas curriculares, es un saber impartido fragmentariamente, pensado y actuado por personas con cabezas escindidas, "*que no brinda ningún interés y, que, no es fuente de sentido para los jóvenes de hoy*". Cuando explican el porqué de este desgano dicen sentirse '*maltratados*' por la Cultura. La concepción del Funcionalismo, permea nuestra experiencia educativa, y circula mediatizado a través de las relaciones interactiva que sostenemos. Estos condicionamientos, o generan reactivamente '*rechazo*' o, una '*asimilación pasiva*' y poco consciente de las limitaciones inhibitorias de nuestro desarrollo integral, que están instaladas en nuestros grupos de pertenencia. La cultura que generamos, está determinada por este Modelo Económico y Cultural tóxico, podría explicarse por sus '*pobrezas*'.

Fromm afirmaba, respecto de que no hay una sola '*pobreza*', sino tantas '*pobrezas*' como necesidades tengamos insatisfechas, o sean insuficientemente satisfechas. Aquí, se hace presente el tema de las necesidades de los jóvenes que sienten insatisfechas, o satisfechas por *satisfactores violadores*, como se describe en el Modelo de Desarrollo a Escala Humana (Elizalde, Hopenhayn, Max Neef). Salvo el selecto sector de los jóvenes

más movilizados, muchas veces, se muestran en las clases, en una actitud pragmática de hacer lo mínimo para aprobar la asignatura, y espontáneamente indiferentes a los temas de nuestra historia reciente que han incidido en su identidad actual.

Este *Método* se fue gestando de una manera estratégica y espontánea, respondiendo a la pregunta: *¿qué es lo mejor y lo novedoso que podemos hacer con los elementos que contamos en esta situación ?, con estos sujetos, con este grupo, y que en esta Cultura que secretamos, tiene estas particulares características individuales y de relación, que tienen este nivel de formación previa, que refleja estas patologías sociales, que son una expresión emergente de esta cultura, de este tiempo y de este tipo de sociedad ?*

Es necesario ampliar la conciencia que tiene el sujeto de estos condicionamientos de sus pertenencias al Contexto, y que el sujeto una vez que reconozca sus ataduras, puede asumir y elegir sus sujeciones. Para ello es necesario ciertos reconocimientos de las limitaciones de la conciencia.

a) “Lo que pasa, no sólo pasa afuera de mí...”

Lo que sienten muchos jóvenes es que la vida les pasa por ‘afuera’.

Uno de los aprendizajes a los que lleva incorporar el Pensamiento Complejo pasa por la necesidad inicial de corregir esta *capacidad externalizante del paradigma*, conectando las ideas con el mundo interior con la búsqueda de los imaginarios, en la búsqueda arqueológica de las motivaciones que pueden incentivar al ‘sujeto histórico’, a ser un protagonista-observador-transformador de su realidad. Este tránsito es recorrido mediante el *trabajo deconstructivo de la propia biografía*, que se realiza mediante ejercitaciones específicas de tipo grupal, e individual, y mediante la confección de un *Portafolio*. La construcción del Portafolio en el *racconto* del trabajo de auto-observación que el participante confecciona a lo largo de todo el proceso de trabajo reflexivo y problematizador.

b) Educar para des-aprender

Trabajar con la contradicción, nos llevó a incorporar al Método, lo opuesto a lo realizado por la educación de mirada funcionalista., de ahí la importancia del *des-aprender*.

En esta tarea se requiere de cierta valentía a la hora de asumir la necesidad de *desconfirmar la organización de nuestros conocimientos*, que ha sido ‘instalada’ en nuestra subjetividad por las *monodisciplinas*. Esta práctica reflexiva Y problematizadora, conlleva *des-sujetar el ojo* educado desde la reducción de lo Complejo. En este proceso es necesario, reflexionar-deliberar-aprender a desobedecer. Deconstruir las legitimidades de los procesos de influencia educativa, familiar, religiosa, político-histórica, en los que el sujeto en cuestión ha sido *objeto*.

c) Organizar el conocimiento y las ideas desde la transdisciplinariedad

Este es el lenguaje que comprender y atender las “problemáticas humanas”, La Transdisciplina articula la multiplicidad de dimensiones que emerge en el nodo multicausal de la Complejidad. Sin embargo, la transdisciplina nos coloca en el terreno de la contradicción, lo que nos lleva a trabajar con la herramienta reflexiva de las *Paradojas*.

Donde aparece la *transdisciplina*, aparece la contradicción, la ambigüedad, la metáfora... y desaparece lo unidimensionalizado, y nuestra razón se ve colapsada, se desorganiza. La metáfora es trans-lógica y genera lo que en Psicología se llama ‘disonancia cognoscitiva’; esta disonancia se utiliza en el ‘*Método Implexo*’ como recurso reflexivo, es un material de trabajo deconstructivo.

d) Trabajar con la contradicción

Reconocer y *enfrentar las contradicciones*, que previamente se han negado o evitado, es un gran avance para el sujeto sujetado que busca avanzar en su *des-sujeción*. Las contradicciones van emergiendo a lo largo del proceso, se aprende a mirar lo aprendido y a pensar en el propio pensamiento (*cibernética de segundo orden*). Con ello, se conforman concomitantemente nuevos pensamientos, con la organización de nuevas articulaciones de ideas, de asociar lo que no tenía supuestamente relación, el mundo, la cultura, el sufrimiento del Otro, y mis pensamientos, sentimientos, voluntades. El Sí mismo, lo Otro, lo diverso, toma cuerpo como lo que se le opone o desconfirma.

e) Aceptación de la Ambigüedad; el uso de la Paradoja

La *aceptación de la ambigüedad* que se ha convertido en una de las

categorías estético-ontológicas que sustentará la transformación en este milenio. La realidad adopta así, un carácter bifronte que es el rasgo por excelencia de la realidad que contiene la ambigüedad. Necesitamos educar una subjetividad que la reconozca –sin desorganizarse–. Se requiere de Educadores caracterizados por ser portadores de una forma diferente no solo de pensar, sino ser poseedores de una sensibilidad que impulse a hacer posible otra manera de educar y de convivir.

f) Enfrentarse a dilemas morales; el sujeto frente a la Paradoja

Enfrentarse a las *Paradojas*, nos lleva a advertir que es posible resolver constructivamente *dilemas morales* que acompañan en el tránsito del crecimiento humano.

Sin embargo, sobre el uso de la metáfora que encierran las *paradojas*, Jung afirmaba que por su intermedio es posible tomar contacto con las realidades humanas más profundas, y que es en la *paradoja* donde está guardado el *símbolo*. En el *símbolo* se reconoce la ‘gramática generativa’ chomskyana que tiene la capacidad de traducir un lenguaje en otro. El símbolo tiene esta capacidad, por ello se lo utiliza desde su función ilustrativa y traslativa entre diferentes dominios de significados.

g) el Arte como herramienta de transformación

El Arte nos enfrenta a un material de movilización inigualable para activar este proceso deconstructivo. Tanto la paradoja como la metáfora son la licencia fundamental de la poesía libertaria porque tienen la misión de desestructurar, de provocar y sugerir, de despertar y remover, de conmovir e inquietar lo estatuido. Por ello, su presencia constituye un reto para nuestra limitada facultad de discernimiento. No obstante, dada su utilidad educativa favorece los procesos metacognitivos que pueden alcanzarse con el ejercicio reflexivo, permitiendo acceder a la deconstrucción de los significados primitivos que posibilitan una comprensión más amplia, es decir, la ampliación de la conciencia. Esta es una de las bondades del uso del Arte en el trabajo educativo.

El Arte puede definirse como una vía de expresión de nuestra conciencia, en el que podemos re-constituir, expresar o reconocer nuestra interioridad. El Arte es una vía de conexión entre el corazón del mundo y el corazón del ser humano. Se convierte en un instrumento de conocimiento para indagar de manera esclarecedora en el universo que nos rodea y, fun-

damentalmente, en la complejidad humana. Contribuye a los nuevos paradigmas, porque postula una visión del cosmos como un fluido en el que todo está interrelacionado, ‘transdisciplinado’. Consideramos que, en consecuencia, todo Arte y todo escrito transdisciplinario contienen una esencia holográfica en correspondencia con un universo en el que la más ínfima parte contiene el Todo.

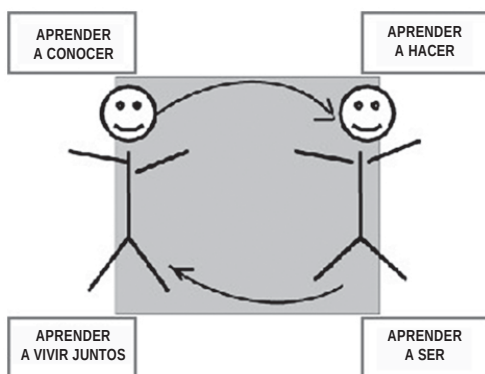
El trabajo con expresiones del Arte (música, cine, teatro, baile, poesía, escultura, pintura) permite el descubrimiento interior con ejercicio de una (*nueva*) *sensibilidad* que estuvo atrapada. El Arte puede definirse como una vía de expresión de nuestra conciencia, en el que podemos re-constituir, expresar o reconocer nuestra interioridad. Es una vía de conexión entre el corazón del mundo y el corazón del ser humano, que se convierte en un instrumento de conocimiento para indagar de manera esclarecedora en el universo que nos rodea y, fundamentalmente, en la complejidad humana. Contribuye a los nuevos paradigmas, porque postula una visión del cosmos como un fluido en el que todo está interrelacionado, ‘transdisciplinado’. Consideramos que, todo Arte y todo escrito transdisciplinario contienen una esencia holográfica en correspondencia con un universo en el que la más ínfima parte contiene el Todo, aquí hallamos la presencia de la mirada de la Complejidad.

Aquí nos enfrentamos con un problema que nos confronta con las organizaciones en los que se hace ‘Academia’. El paradigma que cultivamos hace que nosotros los educadores, los académicos, veamos con recelo, y hasta con cierto desprecio que el discurso académico se presente articulado al Arte. Por ejemplo, vemos la manera en que se aprende metodológicamente a escribir, mediante la utilización de un *lenguaje de neutralidades*. El discurso académico para que sea legítimo, ‘científico’, tiene que estar desprovisto de subjetividades, de relativizaciones, de metáforas y de licencias literarias. Cuanto más abstracto, neutral, cuanto más desvinculado de las pasiones, mejor está escrito. Pero el verdadero *lenguaje transdisciplinario* es el *lenguaje del Arte*.

h) Lenguaje integrado de las Competencias Educativas y de los Derechos

El Arte, como parte de lo Transdisciplinar es parte indispensable de un modelo educativo que promueva una *ciudadanía global* que es necesario promover en las nuevas generaciones, en la que el ‘*aprender a HACER*’ (*según las competencias exigidas por el Modelo Neoliberal*), no ha de es-

tar desconectado del ‘*aprender a SER*’, junto al ‘*aprender a CONOCER*’, y el ‘*aprender a VIVIR JUNTOS*’, en donde adquiere relevancia la ‘cultura de los Derechos’ y las prácticas sociales de la Memoria.



En esta Propuesta de Trabajo, promovemos las actitudes de un *ciudadano global* para lo cual es necesario RE-DEFINIR el concepto de Derechos Humanos que también ha sido unidimensionalizado por la razón positivista. Los DD.HH., no pueden pensarse separados de la ECOLOGIA, conforman el ‘*unitas múltiplex*’ de la *ciudadanía global*. De esta conjunción depende la recuperación de la relación sagrada con todas las expresiones de lo vivo –de la expresión de lo multiverso y de lo diverso–, con la Naturaleza, y con el desarrollo de nuestra Espiritualidad, instancias que conforman la subjetividad del sujeto al interior de una verdadera ‘cultura de los Derechos’. Es necesario re-definir el concepto de ‘derechos humanos’, expresión que siento ‘simplificada’, en tanto los ‘derechos’ han de ser referidos a *lo vivo*, y no sólo a *lo humano*, en tanto le cabe a cada expresión de lo vivo, una dignidad que ha de ser defendida.

i) Forjar otra manera de hacer docencia y de vivir

Estos son temas que suelen estar ausentes de la formación de los profesores, de su proceso formativo y de sus reflexiones. En algún momento tuve que asumir la pobreza de mi formación inicial, cuando asumí que no podemos hablar de *educación* separadamente de los temas de la *salud*, y que esta des-integración es sinónimo de *enfermedad*.

En términos de mi Modelo de Trabajo educativo, los pensamientos

del docente, necesariamente, han de presentarse de la mano de las *emociones* –lo que derriba uno de los mitos educados en el Positivismo, que cuanto más ‘neutral’ y aséptico mejor... que no hay expresar emociones, que es de mal gusto, mejor es la inflexión británica, distante, impersonal...

En este Modelo de Trabajo, el Docente, halla en su hacer también un espacio de permanente aprendizaje, una ocasión de re-fundarse como sujeto integral y comprometido con una *Cultura de los Derechos*. Porque en este Modelo hay una manera diferente de vivir. Está en juego una versión de sí mismo, diferente. Es un pensamiento y una emocionalidad para vivir una vida con mayor sostenibilidad². Con una ‘ciudadanía global’, es posible una vida más ‘amable’, en relación a Si Mismo y a los demás seres vivos. Por esto también una ‘cultura de los derechos’ y una práctica reflexiva de la Memoria, es también un tema de la *salud* y un tema de la *Ecología*.

j) Educación con Espiritualidad y del contacto con la belleza

Ken Wilber consideraba que era necesario en la educación generar la capacidad de unir lo científico con antiguas tradiciones. Con él, sostenemos que el reconocimiento del Espíritu es la culminación de un proceso de desarrollo que pasa por una serie de fases, que van desde lo preconventional –prerracional o egocéntrico–, a lo convencional, –racional o etnocéntrico–, con la posibilidad de acceder al final del proceso a lo post-conventional, holístico o global-universal, asociado con el desarrollo de la Espiritualidad.

Se trata de una escala progresiva también descrita por los teóricos del Desarrollo Moral, Piaget y Köhlberg. El hecho de alcanzar los niveles post-postconvencionales poder alcanzar la integración y la armonía.

Recuerdo a Nicoliescu, quien afirmaba que la práctica de la transdisciplinariedad implicaba un *cambio espiritual equivalente a una conversión del alma*.

En esta propuesta hay una estética que tiene efectos significativos, pues ¿*Cuáles serían las experiencias sublimes?*, sino aquellas que tienen un poder formativo sobresaliente, que se graban en la memoria afectiva como un verdadero hito en la vida, y son indelebles a pesar del paso del tiempo ? El Tao afirma: “...lo que no tiene nombre es el principio de todos los seres, y se identifica con el profundo misterio, justo allí donde está la llave de transformación de todos los seres”.

El arte es una vía de enriquecimiento interior que tiene una estrecha relación con la espiritualidad. “*Lo inefable*”... es algo de lo que somos capaces los seres humanos, entonces el alma se abre y se entrega a inexplicables y profundos procesos en los que interviene el vértigo de la creación, la fascinación por la tarea, el sobrecogimiento frente a la belleza de lo creado, la sutileza, la ternura, la delicadeza, lo pequeño, lo a veces inadvertido... pueden ser la llave que permita el acceso a lo más conmovedor que guarda el ombligo recóndito del Universo.

Mediante la implementación de Recursos y Módulos, cuya descripción acotada excede el objetivo de este escrito, el *Método Implexo* se propone *enseñar la condición humana*.. El sujeto educativo, ha de tener al mismo tiempo, conciencia de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos, y de compartir un mismo destino con otras especies animales. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es vital para la Reforma del Pensamiento en función de un modelo de convivencia sustentable.

Termino con un poema:

“Escojo crisantemos al pie de la haya,
y contemplo en silencio las montañas del sur;
el aire de la montaña es puro en el crepúsculo,
y los pájaros vuelven en bandadas a sus nidos.
Todas esas cosas tienen una significación profunda,
pero cuando intento explicarlas
se pierden en el silencio”.

Perspectivas (4)

De una lógica tecnoburocrática al encuentro educativo

Alfredo Ghiso

*“Más que una lógica racional,
Jerárquica y dominante,
queremos de una lógica relacional,
flexible, intuitiva y procesual.”*

Francisco. Gutiérrez

Soy educador desde los 17 años, hoy, a mi edad, no puedo decir con cuántos educandos me he encontrado, tampoco puedo decir que todos esos encuentros fueron placenteros, en algunos sentí miedo, en otros experimenté ira, agresión, frustración. Eso sí, puedo asegurar que siempre fueron encuentros marcados por emociones que me movieron y mueven a la comprensión de ese quehacer relacional que sigo llamándolo: práctica educativa.

Comparto con ustedes mi preocupación por la crisis de las instituciones educativas que ofertan formación, capacitación bajo normas de calidad ISO, estándares, rankings, pruebas de conocimiento homologadas y homogenizadas; les participo de mi desconuelo cuando veo colegas docentes responsables de 8 o 9 cursos distintos al semestre, con 60 estudiantes por salón. Lógicas “*racionales*” instaladas en las escuelas, liceos y universidades públicas y privadas. Comparto mi rebelde emoción de educador silenciado por un sistema, unos agentes y unas agencias que dejaron de pensar lo educativo e instalaron una lógica racional tecnoburocrática, incapaz e inhabilitada para leer lo humano por fuera de las leyes de la productividad, los daños colaterales, los falsos positivos, la oferta, la demanda y la competitividad.

No sé si lo que voy a expresar da cuenta de un nuevo paradigma,

puede que no, que la raíz de muchas de estas cosas ya estén presentes en los pensamientos y prácticas de muchos *maestros, pedagogos, educadores* latinoamericanos movidos por la opción, apuesta o elección de dignificar lo humano y resituarlo en un orden planetario donde la vida sea posible.

Parto de reconocer que mi práctica educativa es por opción e intención un *encuentro entre personas diversas, en condiciones objetivas y subjetivas desiguales, mediadas por una unidad epocal*¹. Por eso, la *práctica/experiencia educativa/encuentro* está compuesta de ritos y de incertidumbres, de mitos y de conocimientos emergentes y transformadores, donde el eje es la interacción dialógica que dinamiza el quehacer educativo recursivamente entre la organización/desorganización, el silencio/voz —a veces el grito—, la curiosidad/tedio, la presencia/ausencia, la presencialidad/virtualidad, la colaboración/egoísmo, el diálogo/monólogo y otros pares aparentemente dicotómicos, generadores de bifurcaciones y tensiones.

En todo caso, si hay un principio organizador en mi práctica educativa, éste se origina en el encuentro como “*experiencia*”, generadora de aprendizajes y transformaciones, no es el azar, ni son los planes o proyectos de aula redactados bajo las normas ISO, establecidas en algún sistema de gestión institucional de calidad; es, realmente, la densidad del entramado emocional, gnoseológico, expresivo, creativo que se alcance en el encuentro, como *experiencia educativa*, el eje movilizador del proceso formativo.

El encuentro es nicho de socialización, potenciador de sociabilidades; es allí donde se devela lo oculto y desaparecido, el ambiente en el que se articula lo que se nos presenta o establece como disyunto, el espacio y dinámica social interaccional que hace posible entrever aquello que era transparente, obvio, naturalizado, porque lo suponíamos o lo imponíamos como invisible, natural, inercial.

Asumir la experiencia del encuentro como eje de la práctica educativa, requiere de una reorganización de la estructura del saber y de la racionalidad pedagógica actual —gestor, administrador de currículos— y para ello

¹ Paulo Freire señalaba que: “Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos en interacción dialéctica con sus contrarios, en la búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos (...), constituyen los temas de la época.” (*Pedagogía del oprimido*)

es necesario un proceso de recreación conceptual y teórica que alcance niveles epistemológicos, metodológicos y operativos, que permita caminar en la emoción, el pensamiento, la expresión y la acción, reconociendo lo que está siendo mutilado, lo que está siendo desechado, lo que queda en las márgenes o fuera de ellas, y que hace parte de ese *territorio material/simbólico/real/virtual* que configura la *experiencia educativa*.

Cuando hablo del encuentro en mi práctica educativa no hablo de disposiciones, dispositivos o programas predeterminados, hablo de ritos que adquieren sentido y significado en la experiencia del día a día, en la constancia de una opción, en el compromiso con una elección que da pie al intercambio de significados, en el uso de determinados lenguajes que generen un sentimiento de identidad y pertenencia desde donde el grupo educador-educandos se proyecta a la aventura del conocer, del ser distintos, del relacionarse de formas diferentes. No hay encuentro educativo sin creación de ritos. Esto es un problema, porque hoy, las personas no tenemos tiempo para desarrollar, instalar rituales en nuestras cotidianidades, por consiguiente tampoco tenemos tiempo para crear vínculos que recreen significaciones y replanteen modos de expresión y de comprensión de la historia, del presente y de lo que nos queda por hacer...²

Asumir el encuentro como experiencia/práctica educativa, como acontecimiento ético, político y planetario, lleva al educador a imaginar escenarios para la acción, atmósferas, climas, ambientes que pueden ser modificados según la marcha de los procesos, las informaciones que surjan y las transformaciones que se den en sujetos, interacciones y contextos – *desaprendizajes- aprendizajes- reaprendizajes*– generados en la *relación educativa*, reconociendo los elementos circunstanciales que surgirán y alterarán el quehacer, tal como se quería, se tenía pensado o se había pro-

² Lo que señalo no es nada nuevo lo encontramos poéticamente narrado en El Principito en el capítulo XXI. “Busco a los hombres – dijo el principito. – Qué significa «domesticar» ? – Los hombres – dijo el zorro – tienen fusiles y cazan. Es bien molesto ! También crían gallinas. Es su único interés. Buscas gallinas ?

- No – dijo el principito. – Busco amigos. Qué significa «domesticar» ?

- Es algo demasiado olvidado – dijo el zorro. – Significa «crear lazos...» [...]

Los hombres ya no tienen más tiempo de conocer nada. Compran cosas ya hechas a los comerciantes. Pero como no existen comerciantes de amigos, los hombres no tienen más amigos. Si quieres un amigo, domesticame ! [...]

- Qué es un rito ? – dijo el principito.

- Es algo también demasiado olvidado – dijo el zorro. – Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días, una hora de las otras horas.”

puesto al grupo. Por ello, es que se “*nos impone una conciencia muy aguda de los elementos aleatorios, las derivas, las bifurcaciones, y nos impone la reflexión sobre la complejidad misma*” (Morin, E.; 1981). La práctica educativa entendida como experiencia y acontecimiento marcado por el encuentro “*supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones*” (Morin, E.; 1981).

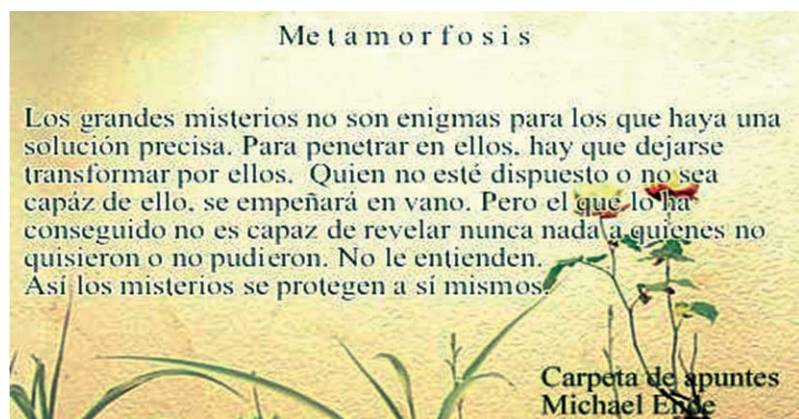
Los programas instituidos, bajo normas ISO, no nos obligan a estar vigilantes –más allá de los límites y cegueras de los instrumentos de monitoreo y de los formatos que dan cuenta de procedimientos establecidos–, ni nos exigen innovar. La práctica educativa como experiencia/acontecimiento en el encuentro no es un programa; tampoco es una *máquina trivial*, dado que no conocemos todos sus componentes, y desconocemos sus resultados; no podemos predecir sus procedimientos, ni las crisis que en el desarrollo de éstos se puedan generar, ni los desórdenes o los conflictos que en el acontecer surjan. Es por ello que las regulaciones fallan o se desvanecen. Se hace necesario abandonar las lógicas que establecen programas que aseguran procedimientos inerciales; hay que resignificar el papel del educador y de los educandos como sujetos en el encuentro educativo, capaces de inventar estrategias que permitan salir de las crisis elaborando respuestas alternativas capaces de ir minando el bloque de rutinas de alta calidad que se instalaron en cada uno, mutilando mentes, cercenando emociones y modelando creativities impidiendo reconocernos en la creación, la expresión, la solidaridad, la celebración y en la construcción y uso conjunto de bienes materiales y simbólicos.

Entender la experiencia/práctica educativa, como acontecimiento ético, político y planetario, desde y en el encuentro es reconocer la existencia de un “*paradigma emergente crítico*” que se caracteriza por la promoción de una lógica relacional y auto-organizacional que lleva al ser humano a redescubrir el lugar del encuentro, lo que significa posicionarse en espacios inéditos que requieren nuevas formas de interactuar, de ubicarse en los universos –comunidades– a las que pertenecemos y en las que construimos identidades sociales, culturales, políticas, económicas y ambientales.

Abrirse a reconocer un paradigma emergente es despertar a los gritos de la tierra, del planeta, de la humanidad excluida, de los silencios anclados en certidumbres; es remover las inercias homologadas, las costumbres homogeneizantes y globalizadas, los experimentos transnacionales que empequeñecen, que reducen todo a *un ser humano “bonsái”*³ que se acos-

tumbra y conforma con su nimiedad, con su insignificancia. Educar en el encuentro, desde un paradigma emergente crítico es despertar las voces que se marginan, aquietan y adormecen frente a los productos de las industrias culturales, es avivar nuevamente los gritos silenciados por el patriarcalismo, el guerrerismo, la corrupción, “*la ley del capo*”, el machismo, la vergüenza, la discriminación campantes en nuestra América Latina. Son tiempos de una propuesta educativa que se proponga el despertar, avivar, activar, animar lo humano, disuelto por desencuentros, fragmentaciones, exclusiones y eliminaciones... Es una de las maneras que tenemos para “*romper [...] los moldes rígidos y los roles genéricos y jerárquicos que obstaculizan la plena actualización de las potencialidades de todos los seres humanos: hombres y mujeres.*”⁴

Epílogo



³ Imagen que se la debo al maestro Hugo Zemelman, en alguna de sus charlas.

⁴ Gutierrez F.; Pardo C. (1997) Ecopedagogía y ciudadanía planetaria Heredia, ILPEC

Hacia un nuevo paradigma en Educación Permanente: bases para la formación integral del educando adulto

Eduardo Yentzen

Hoy los niños y jóvenes tienen educación obligatoria, en tanto los adultos tenemos educación voluntaria.

Es a esta educación voluntaria del adulto –y entendemos adulto a partir de los 25 años, pero si estiramos la cuerda podría ser desde los 21 y aún desde los 18– se conecta con lo que se nos ha dado como posibilidad a los seres humanos, y que es el proceso de individuación, integración, y realización personal.

Este proceso de educación voluntaria está centrado en el autoconocimiento y ocupa como herramienta principal el desarrollo de la conciencia.

A esta afirmación subyacen dos cosas:

-que no nos es dado intuitiva o naturalmente lograr la individuación, integración y realización personal, y que ella requiere un proceso de formación o proceso educativo, que se realiza a través de la educación y la adquisición de conciencia.

-que sin esta educación voluntaria emprendida en nuestra etapa adulta no tendremos en nuestra vida individuación, integración ni realización personal.

Para el emprendimiento de esta educación voluntaria y permanente de adultos, conducente a los fines mencionados, es que he desarrollado el enfoque y método del Desarrollo Personal Creativo, cuya herramienta principal es la Teoría de los Introdcción al Desarrollo Personal Creativo y a la Teoría de los Personajes Interiores

El Desarrollo Personal Creativo (DPC) es un término que abarca una serie de conceptos. Refiere por un lado a que los seres humanos estamos llamados de adultos a realizar un proceso de auto-desarrollo. Esto significa que si bien al llegar a la adultez estamos preparados para funcionar como personas independientes en el mundo exterior –trabajo, relaciones interpersonales, relaciones sociales– en nuestro mundo interior no hemos llegado al fin de nuestro recorrido, y nos corresponde emprender un desarrollo personal. Esto si bien está reconocido en muchas tradiciones culturales, nos encontramos con que la cultura occidental-racional no lo contempla.

Esto nos lleva a una segunda referencia del DPC, que es la de sostener que la cultura occidental-racional es un paradigma parcial, pues no da cuenta del total del ser humano. Sólo tiene conceptos para el funcionamiento de éste en el mundo, y de su acción sobre la materialidad del mundo, pero no tiene conceptos que convoquen a un desarrollo de nuestro mundo interior. De hecho, hasta la idea de un mundo interior le es esquivada.

Por ello el DPC no se enmarca en el paradigma occidental-racional, sino en el nuevo paradigma de la complejidad (también denominable sistémico u holístico), que ha surgido desde los cambios conceptuales de algunas de sus ciencias emblemáticas, como la física, la biología, la filosofía y la psicología; pero es necesario decir que ellas recibieron informalmente la influencia de otras visiones de mundo ricas en su comprensión de la interioridad, como son el budismo, el sufismo, el hinduismo y el chamanismo. Este nuevo paradigma de la complejidad, y en particular su expresión en la psicología transpersonal, recuperan la noción de un camino interior para el ser humano, y en este sentido es un referente para el DPC.

Por último, el DPC tiene el componente de la creatividad, que expresa esta capacidad del ser humano y de las culturas de nacer de nuevo, de volver a crearse interiormente. El ser humano tiene su chispa interna siempre latente, y cuando surgen en los momentos de cambio epocal las influencias que recuperan el mundo de la interioridad, hay algo en él atento al llamado.

Ahora bien, hay aún otro alcance al DPC, pues toma de las tradiciones espirituales la noción de que el desarrollo personal es algo no limitado en forma restrictiva a las disciplinas de la salud, sino algo que corresponde extender al conjunto de la sociedad. Por ello se interesa en desarrollar las implicancias del nuevo modelo del psiquismo humano contenido en la psicología transpersonal a los campos de la educación y la comunicación.

El desarrollo del presente texto presenta el modelo del psiquismo con el que opera mayoritariamente nuestra cultura, y que se enmarca en el paradigma racional y describe las limitaciones de nuestro psiquismo encarcelado en este paradigma; luego presenta el modelo del psiquismo que surge desde el paradigma de la complejidad; y finalmente expone el enfoque y herramientas del DPC para el auto-desarrollo o transformación del psiquismo humano.

Es importante resaltar que el DPC expresa un emprendimiento de alcance universal, es decir, abierto y necesario a todas las personas, y no algo que corresponda realizar sólo a personas con problemas, débiles o sin éxito; y también que se trata de un emprendimiento práctico, y no sólo teórico.

El DPC es un estudio sistemático y metódico de nosotros mismos conducente a descubrir las verdades de nuestro funcionamiento, y a estar capacitados para introducir cambios en nosotros mismos de manera informada y cierta.

La propuesta del DPC se dirige directamente a cada persona, proponiéndole que ella misma se estudie y confirme si esta forma de entender al ser humano se corresponde con lo que puede observar en si misma, y si le sirve para comprender mejor su propia realidad, y para auto-transformarse. Propone a cada persona que emprenda un camino existencial y práctico.

Dado que a nuestro mundo interior sólo tenemos acceso nosotros mismos, el DPC sostiene que necesitamos, además de comprender, adquirir la fuerza para nuestra auto-estudio y auto-transformación. Terceras personas, por la vía del poder, pueden obligarnos a realizar cosas, pero no pueden transformarnos. Sólo nosotros podemos transformarnos adquiriendo un poder sobre nosotros mismos.

La dirección de esta autotransformación es la de lograr la individuación, la integración y la realización personal.

Es difícil establecer la duración de este camino para el logro de estas realizaciones, por lo que se puede llegar a considerar de educación permanente. Están también los que declaran haber llegado, por lo tanto también podemos establecer teóricamente como posible que no es permanente y que es posible llegar al final del camino en vida.

La investigación de nuestro mundo interior es un viaje. El DPC es un camino. La persona que guía el estudio como asimismo las ideas y metodologías, sólo cumplen un rol externo auxiliar. En definitiva, la auto-transformación sólo la puede emprender la propia persona como un proceso voluntario y como un acto de conciencia. La persona que ejerce como guía del viaje se vincula cooperativamente con aquel que está dispuesto a emprender su auto-estudio.

Esto es necesario decirlo porque el viaje implicará explorar aspectos conflictivos y desconocidos de nuestro mundo interior, lo que puede generar temores, ansiedad y angustia; puede surgir ira encerrada o pena contenida. Por ello es la propia persona quien determina el ritmo y la profundidad de su exploración.

El método de DPC tiene la particularidad de no realizar ningún juicio externo respecto de la persona guiada, de no criticar ni rechazar ninguno de los componentes de su mundo interior. Postula además que el camino del auto-conocimiento y de la realización personal requiere que cada persona encuentre y habite en sí misma un sitio imparcial y ecuánime respecto de sí misma. Es sólo desde este lugar imparcial que cada persona puede realizar el proceso de auto-transformación, pues es sólo en ese lugar donde somos verdaderamente independientes y libres.

El modelo de psiquismo complejo que tiene el DPC ocupa como metáfora principal que nuestra personalidad es un escenario habitado por múltiples Personajes Interiores (PIs).

El DPC es el desarrollo de mi conocimiento, mi comunicación y la educación de mis PIs. Este proceso va creándose a mí como un nuevo ser, que supera las limitaciones y malfuncionamientos de su personalidad, sin eliminar nada de sí mismo.

Esto es posible porque mis PIs surgen ante mí como mi objeto de estudio, mi sujeto de comunicación y mi sujeto de aprendizaje.

Los PIs son los ‘actores sobre el escenario de mi personalidad’. Ellos son nuestra paleta de colores, nuestra materia prima, nuestra gran riqueza; y a su vez la fuente de todas nuestras dificultades, de nuestros síntomas, de nuestra falta de libertad, de nuestra falta de integración y armonía, de nuestra incapacidad de cumplir metas, de nuestro sufrimiento emocional.

Estos PIs tienen sus propias reglas de funcionamiento, su propia ‘racionalidad’ y sus propias fuerzas, ‘autónomas de mi mente racional’- pero son también mi potencial sujeto de comunicación.

El método para la auto-transformación consiste en conocerlos y comunicarnos con ellos, pues son la ‘fuerza operante’ de nuestro psiquismo condicionado, ellos son los que portan las ideas y las conductas formateadas, los que deciden y hacen las cosas por si mismos. Al ‘subjektivizarlos’, esto es, al ‘des-condicionarlos’ vamos adquiriendo libertad, integración y armonización interior.

A todos nos es posible constatar que nuestros PIs son una realidad, y una normalidad. Ellos son el material real de nuestra personalidad. El impaciente, el tímido, la generosa, la envidiosa, el esforzado, el trabajólico, el perezoso, la seductora, el manipulador, la gentil, el sacrificado, el matón, la simpática, la responsable, el sacador de vuelta, la madre abnegada, el amigo paletaado, el esposo fiel, el libertino, la amiga entretenida, el ayudador, la paño de lágrimas, el matón del grupo, la exitosa, etc., etc., todos estos son mis PIs.

Ellos son mi riqueza. Ninguno es malo ni prescindible. Algunos causan daño o me causan daño. Algunos potencian mi vida, otros la complican, e incluso otros la boicotean. Algunos los conocemos y otros no. Pero cada uno de ellos tiene su propia visión de mundo, su juicio y convicción sobre la gente y sobre cómo debe conducirse. Esa es su vida y a ella se aferran.

Ellos son la ‘unidad funcional’ de nuestra personalidad, y sus convicciones son a su vez el sentido de su vida como entidades unidimensionales. El PI críticón tiene por misión en su vida criticar, y no puede sino hacer eso, y si se le impide hacerlo es como si se le estuviera quitando la vida. Por eso se aferran a su ‘ser unidimensional’ y a su vida.

Ahora bien, una comprensión esencial es que mis PIs no son Yo. Ellos están en mi psiquismo condicionado, los tengo, pero no definen mi ser. Una de las cosas más valiosas que descubrimos es que cuando rechaza-

mos a un PI, en realidad quien lo rechaza no soy Yo sino otro PI. No es mi psiquismo libre el que rechaza, es mi psiquismo condicionado el que contiene el auto-rechazo.

Desde nuestro psiquismo racional o Yo podemos aprender a relacionarnos con ellos, sanarlos, reeducarlos e integrarlos; y a través de ello nos transformamos y nos armonizamos nosotros. Por ejemplo, podremos lograr que el trabajólico voluntariamente trabaje un poco menos para que Yo disponer de tiempo libre; o que el tímido se atreva un poco más a exponer sus puntos de vista, para Yo ser más asertivo, etc. La garantía es que estos cambios nadie los impone, y cada quien los emprende sólo si los define como deseables.

El principio general del DPC es que tendremos menos conflicto interior, menos auto-rechazo, más armonía y más creatividad en tanto más y mejor conozcamos a nuestros PIs, y más relaciones creamos con ellos y entre ellos.

En su aspecto práctico el método consiste en conocer a nuestros PIs y tratarlos como a un ser de carne y hueso, porque ellos son mente, cuerpo y corazón: definen la vida de una cierta manera, sienten de una cierta manera y actúan de una cierta manera; pero también pueden escuchar, aprender, comprender, reeducarse y cambiar.

Por eso requiero conocer y comunicarme con mis PIs, entenderlos, conocer sus razones, y —como si se tratara de ciudadanos con derecho a voto— integrarlos a un proyecto común, el proyecto de la vida que quiero vivir, el que me va a aportar mi realización personal. Vincularme a todos mis personajes interiores e incorporarlos a un proyecto común es una manera muy clara, concreta y práctica de concebir mi integración y mi individuación.

El Corazón de la Educación: reflexiones sobre nuevos paradigmas educativos e inteligencias pedagógicas arquetípicas¹

Jorge Osorio Vargas

Este texto sobre el “corazón de la educación” es una expresión de lo que he llamado la pedagogía de lo “próximo-complejo, que pretende ser una síntesis participativa (o vivida) de mi experiencia educativa y de mis búsquedas espirituales, pedagógicas y políticas. Y es un desafío relevante que lo intente en un tiempo socialmente altisonante para referirse a los necesarios cambios educacionales que permitan superar las visiones tecno-liberales y las llamadas “progresistas” que convergen cada una por su propia vía en declarar el proyecto de la “sociedad de oportunidades” y su visión de la educación como trampolín de la movilidad social”. Ambas versiones del cambio educativo licúan el sentido axial de las manifestaciones ciudadanas globales que procuran una sociedad democrática y justa donde la educación se como generadora de capacidades humanas cognitivas, sociales, cívicas, políticas y emocionales que empoderen los sujetos y sus comunidades para avanzar en sociedades que distribuyan socialmente el poder y produzcan un “giro participativo” en la democracia².

La reflexión parte por el título de la convocatoria: se trata de hablar del corazón de la educación. Y para ello trazo un camino que va desde el

¹ Este texto se ha escrito como respuesta a la invitación que me hiciera mi amigo y activista de los nuevos paradigmas Luis Weinstein camino a un taller de desarrollo humano en la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, en el invierno de 2012.

² Rosanvallon, Pierre (2007), *La Contrademocracia*, Manantial, Buenos Aires.

sentido que la tradición sapiencial le da al “corazón” de las cosas hasta las formas que debiera adquirir una educación integradora tanto de las dinámicas de los asombros y conocimientos personales como de las exigencias de trabajar para un mundo justo y solidario.

Por lo general, la epistemología occidental valida sólo (o preferentemente) la razón instrumental, que se nutre del método científico mecanicista, como la vía para referirse al mundo “objetivo” de las relaciones sociales y de las formas que las sociedades tiene para “educarse”. Yo deseo caminar otra vía: la vía del conocimiento y del relato sapiencial, que sabemos que, desde la época de los grandes sabios que Jaspers llamó la “era axial”, han sido otras formas de referirse al “corazón” de la vida en todas sus dimensiones y que ha tenido formas escriturales simbólicas, arcanas, arquetípicas, litúrgicas, poéticas, pictóricas por sobre la escritura de lo “verdadero” y de lo “objetivo” al modo como lo ha conocido el mundo occidental, desde los albores de la investigación científica “basada en evidencias y resultados” en la temprana modernidad.

Mi visión se nutre del punto de partida del “pensamiento débil” (no metafísico. No dogmático, no totalitario, no soberbio) de que renuncia a construir ontológicamente grandes y pesados relatos sobre el ser, adoptando una postura de “escucha” y hermenéutica del sentido del “educar, desde la presencia, la contingencia y la-vida-vivida-con-otros en contextos políticos concretos, en cuales pretendemos actuar cordialmente, desde el cuidado, la reciprocidad y el respeto a la diversidad.

Esta manera de confrontar las culturas y sus las maneras de “educarse” (que en sentido estricto –educere– podríamos llamar también las maneras “de salir fuera”, de “liberarse”) conlleva una crítica a las referencias epistémicas de la pedagogía instrumental tecno-liberal y se identifica con el movimiento cultural de la educación liberadora latinoamericana (dialógica, crítica y transformadora) inspirada en el pensamiento de Paulo Freire. Pero también esta crítica pedagógica implica una crítica política y una “puesta en obra” de movimientos ciudadanos y pedagógicos capaces de desarrollar sus propios relatos sobre “el corazón de la educación”, y cuya dimensión axial se expresa en la no-violencia activa, el ecologismo político y el feminismo cultural.

* * *

En los textos bíblicos y en los escritos espirituales del paleo cristianismo el corazón es el lugar de la vida humana, de los sentidos profundos

que nos animan a amar, conocer, vivir con otros. En la tradición mística cristiano-oriental el corazón es el lugar de la relación yo-Tú, la relación con la trascendencia. El “centro”, el “misterio”, la “sede” de la conciencia humana y de su “estar en el mundo”. Por lo mismo, se lo considera la sede de origen de la creación, del pensamiento, del estar-en-obra de los seres humanos, de sus sentimientos, de la sanación y de la integración de la vida interior tensada por el amor.

En el lenguaje místico el corazón es el ser, del misterio del ser. Corazón y misterio pueden expresar lo mismo: son la manera de llamar las energías primarias y constituyentes de la vida, la fuente y sentido de lo que “estamos siendo”. Para la mística esa energía es el amor y su lenguaje siempre será sapiencial y a él se accede y conjuga a través de una presencia contemplativa en el mundo³.

Estamos entonces en un doble plano en este texto: por una parte nos referimos al corazón de “algo” en sentido metafórico, pero también desde la lógica del lenguaje sapiencial. El lenguaje sapiencial es algo más que una forma de decir, es la expresión de una experiencia participativa (“vivida” como acontecimiento) que no se desarrolla sobre la base de “pruebas”, “datos” “evidencias” según el esquema científico de la modernidad occidental sino de categorías fenomenológicas “débiles”, y que han sido marginadas por las epistemologías dominantes⁴. Sus vías de conocimiento son contemplativas, estéticas, poéticas, imaginales, y también las que se manifiestan desde lo que algunos al llamado la “metafísica de la presencia”, es decir, de la “proximidad” o, dicho de otro modo, desde el ámbito o praxis radical del “buen samaritano”, que en la actualidad da el sentido las “éticas de cuidado” que animan los nuevos movimientos sociales (como el feminista y el eco-político)⁵.

³ Sobre la espiritualidad y el lenguaje místico del corazón ver: Maloney, George (2008), *La Oración del Corazón. La tradición contemplativa del Oriente Cristiano*, Sal Terrae, Santander.

⁴ Sobre el llamado “giro participativo” para estudiar y valorar la “espiritualidad” ver: Ferrer, Jorge y Sherman, Jacob (editores) (2011), *El Giro Participativo*, Kairós, Barcelona.

⁵ En su *Ética de la Razón Cordial* (2007), Adela Cortina sostiene que dos los sustentos de una educación en la ciudadanía del siglo XXI: justicia y gratuidad (Editorial Nobel). Es preciso que profundicemos en principios pedagógicos claves como son la reciprocidad, la mutualidad, el cuidado y la proximidad como actitudes “fuertes” del aprendizaje necesario para “vivir-junto-a-otros-as”.

Hablar del “corazón de la educación” desde estos “márgenes” supone reconocer:

- La experiencia participativa y vivida.
- La apertura a lecturas y descubrimientos de signos, “rostros” y “huellas” de la “creatividad radical” del corazón, o del misterio o de las fuentes del sentido de la vida que se expresan en práctica dialógica de la educación.
- La búsqueda de lenguajes de mediación entre la metafísica de la presencia, la cualidad de la proximidad (y sus huellas) y la educación como “cuidado”.

La epistemología y la pedagogía occidental moderna se distanciaron de estas exploraciones cuando asumieron como soporte el instrumental racio-céntrico y mecanicista y pretendieron modernizar la educación según el utilitarismo liberal configurándose un pensamiento sobre la educación centrada en lo “cognitivo” y en los “resultados”.

Esta “modernidad educativa” sepultó el núcleo del pensamiento y de la sabiduría de la época axial (la época de Sócrates, Buda, Confucio, Jeremías)⁶, que había puesto los cimientos que lo que hasta hoy identificamos como la más originaria matriz del “sentido de la vida” y de una “inteligencia pedagógica arquetípica” cuyos ejes son:

- El desarrollo del lenguaje sapiencial y poético para manifestar el sentido personal y social de la vida, de la relación con la naturaleza y con la polis.
- El desarrollo del “saber preguntar” sobre el sentido, el misterio y de las fuentes del todo.
- El desarrollo de las artes prácticas para comunicarse, organizar la vida social y el auto-conocimiento a través de “escuelas” orientadas a la religación de lo interno y lo externo, lo individual y familiar, lo contingente y lo trascendente, lo instrumental y lo lúdico, lo escrito y lo oral, la memoria y el olvido, lo magistral y lo “en formación”.

⁶ Sobre el pensamiento sapiencial de la época llamada por Karl Jaspers “época axial” ver: Armstrong, Karen (2007), *La Gran Transformación*, Paidós, Barcelona.

- La compasión y de la proximidad “con la viuda y los huérfanos”, los desplazados, oprimidos y desechados como valores irrenunciables.

- El desarrollo de la contemplación, la vida meditativa y el diálogos socráticos como “competencias” claves para el desarrollo humano.

- El desarrollo del arte y la escritura como experiencia tanto de creatividad y potencia, como de fragilidad y minimalismo.

Esta “pedagogía axial” (*próxima-compleja*) se entiende como un oficio artesanía⁷: se trata de dar forma a un “espacio interior”, a la manera de quien organiza un “espacio para habitar”, para “morar”. En la pedagogía axial forma y contenido “habitan”, y entre ellas hay reciprocidad, lenguaje común, pues son manifestaciones del mismo fenómeno. La fuente que anima esta pedagogía es el “deseo “de saber” y de “participar” de las posibilidad del ser. No se trata de un saber letrado, sino de un saber de sabiduría⁸.

Será un desafío importante para nuestro proyecto profundizar en este sustento histórico para releer con claves contemporáneas asuntos que ha quedado oscurecidos por la pedagogía moderna-instrumental como son: la tensión política de la escatología y el discurso de la trascendencia, la educación como configuración de una praxis rebelde nutrida desde las “escrituras” del corazón, la pobreza y la cultura popular en cuanto espacios de educación liberadora, la acción formadora de los-as docentes como acción poética-política que conjunta el pensamiento, la escritura y la “fundación” alternativa de espacios y redes políticas y espirituales, valorándose movimientos sociales sub-alternos y “situaciones marginales” como espacios educativos críticos, como son los márgenes de las ciudades, el hábitat de los enfermos, de los desechables, de los disidentes, de los exiliados, de los discriminados.

En este punto me asocio a una tendencia de análisis que revaloriza la tradición sapiencial crítica y rebelde (desde el “corazón”) de pensadores y reformadores que en el mundo occidental bebe de las fuentes del *kinismo* de Diógenes en sus paleo-antecedentes hasta los actuales movimientos

⁷ Véase el concepto del “buen artesano” como imagen del buen educador-a en Sennet, Richard (2009), *El Artesano*, Anagrama, Barcelona.

⁸ Los griegos le llamaron *paideia* y lo asociaban con la *virtud* en la esfera pública.

ecologistas y alter-mundistas.⁹ Tanto en pedagogía como en política la estrategia *kinica* resulta ser una forma muy expresiva de lo que queremos plantear: mordacidad, desvergüenza, *parresia* (amor a la verdad y expresión con vigor), subversión del mercantilismo, no-violencia radical, crítica a la sociedad de consumo, organización de *minorías abrahámicas*¹⁰.

Si queremos hacer de esta pedagogía axial (“eco-reflexiva”, “próxima-compleja”¹¹) un movimiento cultural, una convocatoria activa a cambiar nuestros modos de educar, a renovar las escuelas y a generar educadores rebeldes y reformadores debemos plantear un programa, que me permita describir de esta manera:

- Integrar las aspiraciones de “verdad” e “integralidad” aisladas en múltiples experiencias educativas en una red de pensamiento capaz de comunicar “sentidos” y aspiraciones a construir estrategias sapienciales para educar y formar sujetos y comunidades.
- Problematicar la “ética” instrumental de los “buenos resultados” de la pedagogía dominante en vista de una “ética cordial” que entienda la educación como un proceso de gratuidad, como una experiencia de don, como un *hábito del corazón* que aceita las redes de la rebelión y la justicia.¹²
- Indagar la complejidad del “estar siendo humano-as”, del “habitar” y de la “polis” re-alfabetizando la “docencia” y la “resistencia” para olvidarnos de fundamentos y sólidas arquitecturas y explorar la fuerza del pensamiento complejo, de una epistemología basada en la contradicción –fisura de lo cierto y lo incierto, de lo próximo y lo complejo–.

⁹ Ver: Cuesta, José Alberto (2011), *Ecocinismos. La crisis ecológica desde la perspectiva de la filosofía cinica*, Biblioteca Buridán; también: Foucault, Michel (2010), *El Coraje de la Verdad*, FCE, México.

¹⁰ La expresión es de Lanza del Vasto refiriéndose a los movimientos no-violentos rebeldes que en siglo XX realizaban procesos de liberación y lucha por la justicia en diversos ámbitos del mundo, siendo los más paradigmáticos el movimiento gandhiano y el de los derechos civiles de Martin Luther King.

¹¹ Osorio, Jorge (s/d), *Lo Próximo-Complejo. El enfoque eco-reflexivo en educación y política ciudadana*. (Impreso en obra por la Editorial de la Universidad Bolivariana de Santiago de Chile, disponible de forma gratuita en la web).

¹² Bellah, Robert (1989), *Hábitos del Corazón*, Alianza, Madrid.

- Desarrollar la dialógica liberadora y participativa del “enseñar”, con el sustento de las experiencias freireanas, de la educación popular, de la pedagogía crítica y descolonoizadoras: la comunitarización del aprendizaje, la formas participativas de amplificación hermenéutica de las experiencias de disidencias, rebeldía y vivencia de los márgenes, “hablando” todas la “lenguas” y explorando todas las inteligencias y sus escrituras (poéticas, sapienciales, imaginales, corporales, estéticas).

- Desarrollar el sentido práxico que potencie el desarrollo humano integrador del pensamiento y la acción, que reconozca como condición humana la necesaria politicidad de las relaciones sociales, esto es la organización de lo “común” y lo “público”, llevando al ámbito de lo político la ética cordial del cuidado, de la no-discriminación, de la “proximidad-prioridad del samaritano”.

Perspectivas (7)

Enseñar a caminar y respirar

Sebastián Claro

(A Borges, Boric y Weinstein)

¡Qué absurdo! Pero, si a pesar de sus soberbias insensateces ideológicas nos dejamos seducir por los juegos de Borges, bajo su luz, este absurdo de pronto nos atrapa en una conmovedora cosmovisión.

Nada... nada, bajo nuestro control, aún sea parcial, realizamos tantas veces como

respirar; nada tan usual y necesario *como el aire que exigimos trece veces por*

minuto (Gabriel Celaya). Al nacer, cuántos no respiraron llorando; cuánto no hay de

llanto en la respiración. Y, al morir, de lo último que nos desprendemos es de ese

hábito tan arcaico y familiar, como olvidado: respirar; o, en su modo entrañable:

suspirar... el último suspiro.

Nada es tan recordado por otros como nuestro primer paso. Cuando se pregunta a

los padres, incluso por la primera palabra, no la recuerdan tan bien como los primeros pasos. Es, también, la segunda ineludible provocación, después del llanto

nocturno o inconsolable. Los pasos permiten ir a buscar lo que se quiere, ya no debemos esperar a que una mano generosa nos lo traiga; también, nos permite

actuar sobre lo que otros no quieren, haciendo de nuestros pasos uno de los fenómenos más ambivalentes en la historia de la humanidad.

Razones suficientes para no enseñar a respirar y, menos, a caminar. Al menos,

porque se camina y se respira sin ser enseñados. También, porque son actos asociados a la queja y a la realización de acciones indeseadas. Baste lo primero para que lo segundo sea una razón innecesaria y, por tanto, no exigida. Más aún, en tiempos en los cuáles la educación ha caído bajo un sospechoso desprestigio, no falta el que murmura: *si se enseñara a caminar en la escuela, cuánto nos demoraríamos en aprender y qué formas, ineficientes, aprenderíamos.* Bien, no podría estar más de acuerdo. Pero, sospecho de mi propia servidumbre y educación. Y, aunque sólo sea porque hoy estuve escuchando *Borges por el Mismo* o porque escuché a un dirigente estudiantil decir algo extraordinario, en nuestros tiempos, de un insultante sentido común, haré el ejercicio de imaginar qué sucedería si se enseñara a respirar y caminar en la escuela o, mejor, en las universidades e institutos. Rápidamente me vuelvo a sorprender con lo absurdo de la propuesta. Imagino a profesores mirando a los alumnos respirar, diciéndoles: *así no, los estudios señalan* que se debe respirar de este modo, repítelo cien veces, vamos, tenemos prueba la *próxima semana y parece que tú has preferido bostezar que respirar como se debe.* O, no menos absurdo: profesores haciendo que los jóvenes caminen con un palo de escoba en la espalda hasta que les duela o que caigan por el puro aburrimiento de la actividad. Ciertamente, esta idea de enseñar a respirar y caminar no merece atención. Vuelvo a sospechar de mi servidumbre intelectual, aunque sólo sea porque he comprometido esta reflexión y el dirigente estudiantil dijo algo más absurdo, aparentemente, que esto y, sin embargo, de pronto descubrí que era tanto más luminoso que lo escuchado en palabras rimbombantes y doctas. Entonces, por la reflexión comprometida y, sorprendido por la luz que puede llegar a brillar en

palabras absurdas, vuelvo a intentar el ejercicio.
¿Será que enseñar a respirar y a caminar habría de hacerse de otro modo?
¿Será
que no es tan absurdo enseñar a caminar y respirar, siempre que no se trate de
investigaciones que demuestran cómo hacerlo, verdades, objetividades, exá-
menes,
actividades repetidas? ¿Será que el problema no es enseñar eso, sino cómo se
enseña, en general? Y, entonces, recuerdo hace no mucho, cuando alguien
me hizo
conciente de que mi postura parada es muy rígida y que probara doblar un
poco las
rodillas y echarme levemente para adelante... jamás lo olvidé y recuerdo
con
emoción cómo eso cambió mi forma de sentirme cada vez que me paro... les
aseguro que no es pocas veces. También, con frecuencia, tomo conciencia
de mi
respiración por algún displacer que siento y me doy cuenta que es insufi-
ciente,
apresurada, superficial, la modifico, pero al poco rato me ocupo en otro
quehacer y
vuelvo al patrón de respiración anterior; entonces, me pregunto si no hu-
biera sido
posible que, así como lo aprendido de niño se olvida para volverse un hábi-
to, no
habría podido aprender a respirar de un modo más placentero.
Ya no me parece que sea necesariamente absurda la pregunta por estas
enseñanzas. Y, sigo recordando, sea en la otra vereda. Tras largos estudios
llevados adelante por poli-titulados personajes en templos del saber con
nombres
que no deben recordar nuestra lengua latina y menos mapudungún, y tras el
gasto
de millonarias cantidades de recursos para realizar tan imprescindibles es-
tudios...
se concluyó en un sistema de transporte, en Santiago, que les aseguro, ni yo ni
ningún usuario del mismo (digamos, del anterior) lo hubiera diseñado tan
absurdamente. También, recuerdo, y lo digo sólo como manifiesto de una
estrella
opaca en un firmamento de las mismas: viajando en las antiguas micros a
mi lugar
de trabajo en la comuna de Puente Alto, donde realizábamos actividades
para

promover el bienestar sociopsicológico de niños, escucho en la radio que se le pregunta a un *experto* por qué los jóvenes habían actuado violentamente el día anterior; éste responde: *por que les faltan oportunidades...* Me pregunto, ¿no hubiera dicho eso mismo o algo más luminoso, algún familiar de esos jóvenes o, el mismo joven?; doy fe, que varios familiares de los niños con los cuales trabajábamos y, también, los mismos niños, lo hubieran hecho. Ante esto, digo: aunque sólo fuera por no financiar estudios que sirven para no hacer lo que el sentido común hubiera determinado, con buenos resultados, ni financiar largos estudios para encerrar en la autoridad del experto lo que la proximidad a los fenómenos puede poner al descubierto mucho mejor, es deber considerar más seriamente derivar esos recursos a enseñar, aunque sea, lo ya aprendido: caminar y respirar. Y, más, sospecho que si nos tomamos en serio qué significaría enseñar a respirar y a caminar en la escuela, instituto y universidad, sin que eso signifique enseñarlo como se enseñan los actuales “contenidos del conocimiento”, más de alguna sonrisa revolucionaria podría dibujarse en nuestros rostros. Eso que parecen tan absurdo quizás no lo sea tanto. Quizás ese conocimiento no sería un *contenido* y eso ya sería una primera provocación. Quizás el profesor no sea el que mejor lo conoce y sólo sea quien sabe cómo crear condiciones para que se compartan experiencias fraguadas en las varias y variadas vidas de los estudiantes. Quizás la evaluación sería el puro placer que sienten los estudiantes de aprender algo que les cambia lo más habitual de su vida. Quizás ese conocimiento no sería algo ya establecido y sacramentado sino una oportunidad siempre abierta de descubrir nuevas formas y aromas. Quizás, enseñar a respirar y caminar se omite en la educación, no porque ya se

conoce y no hay más que enseñar, sino (nuevamente Celaya):
Porque vivimos a golpes, porque apenas si nos dejan
decir que somos quien somos,
nuestros cantares no pueden ser sin pecado un adorno.
Estamos tocando el fondo.
Y, bueno, bienaventurado Borges (no lo puedo dejar de repetir: a pesar de
sus
desvaríos ideológicos... prefiero pensar que eran eso: desvaríos de un bi-
bliotecario),
bienaventurado dirigente estudiantil, bienaventurado Luis Weinstein, infa-
tigable
provocador de ideas absurdas, quizás, absurdo o no, conviene enseñar a
caminar y
respirar... no sea que a falta de eso, nos olvidamos de la Queja y la Provo-
cación,
nos acostumbramos al silencio y al acomodo.

Hacia una educación Integral como enfoque del Movimiento Pedagógico

Juan Cassasus

En este texto comparto algunas reflexiones acerca de la educación integral como enfoque del Movimiento Pedagógico de los docentes en un contexto de globalización educativa neoliberal, además de promover el debilitamiento del rol del Estado respecto de asegurar el derecho a la educación, promueve un ejercicio individual de la docencia, presionado por una cultura de la auditoría a través de Pruebas nacionales e Internacionales que reducen el quehacer docente a lo que miden, acentuando un rol instructor más que profesional. Se educa para las Pruebas, empobreciendo la educación integral para la vida¹.

En otras ocasiones he planteado algunos elementos críticos acerca de la globalización y la estandarización de la educación y de la medición. Hoy quiero compartir algunas consideraciones acerca de una doble dimensión de educación integral para la vida, que es lo que marca esta convocatoria.

¿Qué es lo que tenemos hoy respecto de la integralidad?

La integralidad en su sentido mas corriente se refiere a una educación que propende al desarrollo pleno de la persona. Corresponde a la finalidad de la educación tal como es entendida en prácticamente todas partes. Incluso podemos ver que este concepto está en el centro de las constituciones y las leyes de educación que constituyen su marco legal. Por ejemplo,

¹ Este texto es una versión escrita de la presentación que hiciera el autor en un Encuentro del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores de Chile en noviembre de 2012.

en el caso de Chile, la Constitución Política del Estado expresa en el Capítulo 1, artículo 10° que *la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de la vida*. Por su parte, la Ley General de Educación en el art.2 desglosa este concepto en *las finalidades de la educación que son la educación espiritual, ética, moral, emocional, intelectual, artístico y corporal*. Este es un enunciado acorde con la visión humanista e integral de la persona.

Sin embargo esta voluntad explícita de centrar la educación en el desarrollo integral de las personas, se desvirtúa a partir del artículo 6, donde la visión humanista es reemplazada por la tríada del conductismo, el currículo eficiente y la psicometría que son los pilares de la educación centrada en la economía y no en la persona. Es a partir del artículo 6 de la Lege, en que se produce un giro del foco de la integralidad hacia el economicismo. Allí se establece que el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación, deben evaluar permanentemente el logro académico en base a estándares (art 7°). Esto significa que calidad deja de ser percibida bajo la perspectiva humanista integral definida por sus finalidades, para pasar a ser concebida como un puntaje de una prueba psicométrica referida a estándares para las disciplinas instrumentales. Es importante ver y comprender este giro que se focaliza en lo instrumental y no en las finalidades de la educación. En este giro calidad no se relaciona con la finalidad sino con los puntajes de pruebas de una evaluación estandarizada.

¿Qué miden estas pruebas? En realidad no se sabe lo que miden. Muchos expertos internacionales afirman que ellas no miden ni conocimiento ni competencias. Nosotros compartimos esta visión. Además, podemos apreciar que si bien no sabemos lo que mide, sí conocemos sus efectos tanto en lo social –en cuanto a la segmentación social y el desmantelamiento de la educación pública– como, desde el punto de vista cognitivo, en la fragmentación del conocimiento en disciplinas. No una visión integral de la educación, sino en una visión disciplinar de ella, que fragmenta el conocimiento. Esto lo sabemos y lo podemos constatar, pero lamentablemente, este conocimiento no ha generado las acciones necesarias para resolver esta situación.

Permítanme elaborar el concepto de integralidad. En su esencia, la educación integral quiere decir que se trata de una educación que integra. Esto es particularmente relevante si consideramos que la dinámica de las sociedades actuales no tienden hacia la integración sino que se orientan a

hacia la fragmentación y la segmentación. Por ello las sociedades actuales necesitan desarrollar una educación integral. Es por esto que es tan valiosa la postura del Movimiento Pedagógico que busca cambiar superar la instrumentalidad y fortalecer la idea de la integralidad.

Considerar la idea de la integralidad como la educación de la persona como un ser pleno, es algo necesario, pero no es suficiente. Me parece que el concepto debería ser visto de manera mas amplia. Las personas no existen aisladamente, sino que se desenvuelven en un conjunto de interacciones situadas. Situadas en su contexto y en su sociedad. Voy a explicar esto con la historia de Martín.

Martín es un gatito que encontré en junio de este año. No debe haber tenido mas de un mes, estaba abandonado, maltrecho, en un estado deplorable y con una patita herida. Lo recogí y lo guardé en casa. Allí estuvo todo el invierno, y al llegar la primavera abrí las puertas del comedor. Martín olfateó el aire primaveral y me dio la impresión de que estaba a punto de salir a explorar el mundo que se le abría mas allá del encierro invernal. Con los ojos bien abiertos, observaba el cimbreo de las plantas, el movimiento de hojas y mariposas, y sobretudo los pájaros que se posaban en las ramas de los árboles. Se veía que quería salir a explorar. Se acercaba al umbral, y olfateaba el aire fresco, para luego recular. Luego se aventuraba a sacar su pata para tantear el nuevo espacio y volver a recular y volver a empezar. Eso duró un poco tiempo. Fui a la cocina, y cuando volví, Martín ya no estaba en la casa. Estaba en el jardín, entre las plantas, agazapado como un tigre, con las orejas paradas y los ojos grandes abiertos mirando a un pájaro que podría estar a su alcance. Había dejado de ser el gato maltrecho y herido para transformarse en un felino cazador. Las posibilidades de su naturaleza se habían desplegado al salir de la situación casera y aventurarse en el nuevo contexto.

El punto central de esta historia es que es en la interrelación con el contexto –natural y/o humano– donde se despliegan las potencialidades de las personas y de los gatos. No basta la visión de lo integral como un hecho individual aislado, sino que también hay que considerar la integralidad como un hecho relacional. Lo integral visto no solo como un hecho de la persona consigo misma, sino como un hecho natural de interrelación con el contexto. Es decir que las posibilidades de desarrollo de la persona se despliegan en la relación.

Los maestros de la pintura china nos dicen que para pintar un pez

carpa, no es necesario solo conocer la morfología del pez, sino también el agua en que se encuentra, la piedra tras la que se esconde, la planta contra la que se frota al buscar alimento. Éstos no son solo el contexto del pez, sino que son parte constitutiva de él. La carpa es vista como una posibilidad de afectar y ser afectada por el mundo.

Éste, entiendo, es el contenido del concepto del acoplamiento estructural desarrollado por Maturana y Varela. El contexto no es solo contexto, sino que envuelve al pez, al gato y a la persona, y a la vez permite el desenvolvimiento de ellos en la interacción con el contexto. No es la persona y el contexto, sino la persona interactuando con el contexto. Este es también el sentido del concepto de “inter ser” que desarrolla Thich Nhat Hanh: cada persona esta hecha de lo que ella no es: del sol, la lluvia, los alimentos, el aire, de todas sus relaciones, etc. Este es también el sentido de lo desarrollado por Allan Schore neurobiólogo, quién con Dan Segal y otros han desarrollado la disciplina de la neurobiología intersubjetiva o interpersonal, en particular en lo que se refiere al desarrollo del hemisferio derecho del cerebro y todo lo relacionado con el apego, el desarrollo de la relación segura. La persona se desarrolla en la relación.

Desde esta perspectiva, entonces podemos decir que la integralidad tiene dos dimensiones que son igualmente importantes: la primera es la integración equilibrada de la persona consigo misma, y la segunda es la de la persona en conexión con su contexto. Integralidad en este sentido apunta a que todo está en red integrado, unido, conectado.

Un gran obstáculo para el desarrollo de la integralidad ha sido que la orientación de la educación desde los años ‘80 se ha concentrado no en unir, no en integrar, sino en separar, segmentar, fraccionar, abstraer y jerarquizar.

Pero, querámoslo o no, la educación es siempre integral en la segunda dimensión. Los es porque la educación es una experiencia relacional, entre profesores y alumnos. Independiente de la forma que tome la enseñanza, aun en la perspectiva instruccional (como lo señala la convocatoria), siempre la experiencia es integral. Si yo enseño fracciones de la manera mas abstracta y aburrida, la experiencia de esa aula será integral, pero pobre, pues solo terminará en conocimiento nuevo para los alumnos mas dotados, pero no para la mayoría. El problema es que la fragmentación del conocimiento por la evaluación estandarizada como el SIMCE , y el pauteo de los profesores mediante mecanismos como el PAC, hacen de que el po-

tencial de aprendizaje en torno a la integralidad no se realice.

Ante esta visión de la integralidad, quisiera formular tres brevísimas consideraciones: una relacionada con el currículo, otra de carácter metodológico/pedagógico, y la tercera con relación al papel del profesor.

En relación a lo curricular, debemos tomar en cuenta que la integralidad es un asunto **cualitativo y no cuantitativo**. Tiene que ver con la unidad, con la integralidad del conocimiento y no con su fragmentación. Uno puede pensar que para pasar de una educación disciplinaria a una integral, bastaría con solo incorporar mas materias. Pero esta sería un enfoque cuantitativo. Uno de los problemas del enfoque cuantitativo actual es que reduce la educación a un par de disciplinas de carácter instrumental. En la integralidad no se trata solo de incorporar mas disciplinas –en particular las abandonadas por el giro economicista– sino considerar el conocimiento cualitativamente como algo integrado que tiene varias dimensiones y perspectivas. Entonces es un error considerar una educación integral como el agregado o serie de disciplinas, sino mas bien una visión integral del conocimiento. Este punto de vista ha sido desarrollado por Edward Wilson en su libro *Consilience* que trata de la unidad del conocimiento. La implicación de esto es ver la conveniencia de dejar de lado la educación disciplinar, y reemplazarla por una visión del currículo enfrentado como proyectos, solución de problemas, desarrollo de habilidades emocionales y sociales, creatividad, innovación dentro de un cuadro de situaciones reales. Al respecto es interesante ver lo que plantea el informe del BID “Desconectados”, donde se pone de relieve que los enfoques disciplinarios actuales se constituyen en un freno al desarrollo.

Esto tiene sus implicancias en el plano metodológico y pedagógico. La educación para la vida a la que se refiere la convocatoria, es mejorar la experiencia del mundo. Pero es necesario distinguir entre la experiencia y la explicación. La explicación de la experiencia es otra cosa que la experiencia. Esta explicación puede ser pésima (fragmentada- lo que tenemos hoy) o buena (mas conectada) pero aún si fuera buena, nunca podrá reemplazar la experiencia. Lo único que podemos hacer es generar el mejor acople que podamos realizar, es decir , generar una pedagogía que sea más coherente con la cualidad integral de la experiencia. Este es el tema metodológico y pedagógico. Es decir la pedagogía que va con un cambio curricular en el sentido recién mencionado: proyectos, desarrollo de habilidades emocionales y sociales, innovación, creatividad, requiere de un cambio radical en la pedagogía. Un cambio que vaya de la pedagogía autorita-

ria, de instrucción, frontal, hacia una pedagogía activa, facilitadora del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Es en sentido que a mi me parece que un punto crucial en el Movimiento Pedagógico es cómo restituir el rol profesional del profesor visto como un facilitador que permita articular la experiencia de los alumnos con la explicación de la experiencia.

Dentro de un paisaje en general bastante sombrío, también hay buenas señales. Si observamos lo que está ocurriendo en la educación, en medio de todas las contradicciones y turbulencias del sistema, podemos notar que –independiente de las motivaciones– el foco de la educación se está efectivamente trasladando desde el contenido disciplinario, al campo de **las habilidades, o el de las competencias**.

Hay aquí una situación y una oportunidad que vale la pena desarrollar. El campo de las competencias se ha desarrollado desde una perspectiva estrecha que se focaliza en el resultado. Lo que se busca es un resultado estandarizado, homogéneo, y que sea medible. Estas características suponen que el proceso de enseñanza sea a su vez estandarizado, secuencial, jerárquico y conductista –como lo es el PAC–. Esto es una ventaja y puede ser muy útil si se trata de aprender a tornear una madera. Pero no lo es cuando entramos en terrenos más complejos como es por ejemplo la idea de la formación del ser humano integral.

Para ello, afortunadamente, se ha ido ampliando la concepción de competencia, sacando la mirada del resultado, para moverla hacia la persona. Ejemplos de esto son las iniciativas DESECO y Tunning de la OCDE o nuestro propio trabajo en campo de las competencias emocionales. Se trata de mirar la competencia como la movilización de los recursos que dispone la persona. Esto es ver la competencia como un atributo de la persona. Una vez más, nos encontramos en una situación que podemos denominar como el paso **de lo cuantitativo a lo cualitativo**. Un debate a observar e intentar participar, es en el debate de si hay un movimiento hacia las competencias, debatir cuál enfoque se ha de utilizar: el estrecho, conductista o el amplio, humanista. Si es vista como un resultado, como una cosa medible, y por lo tanto cuantitativa, o si es vista cualitativamente, como un proceso de movilización de recursos y atributos de la persona. Esto es lo crucial.

Para terminar con referencia a los profesores y su formación. ¿Cómo deben ser los profesores de una educación integral? El enfoque actual de la

política educativa consiste en determinar lo que el profesor debe saber disciplinariamente y determinar lo que debe hacer a cada minuto en el aula. El paso siguiente de este enfoque es que a partir de estas determinaciones, desarrollar un sistema de medición como el Inicia y otras evaluaciones estandarizadas. Pero si hablamos de educación integral, el enfoque debe ser otro. Por ejemplo, un buen profesor no es solo quién sabe la materia. Un buen profesor es quién además de conocer su materia, puede movilizar sus recursos personales, emocionales y cognitivos de manera que todos los alumnos aprendan. Todos sabemos reconocer a un profesor competente. El se caracteriza por su capacidad de conectarse con sus alumnos y allí movilizar todos sus recursos. Todos conocemos esto, y también podemos ver que a pesar de saber de qué se trata, lo que hace un buen profesor no es algo que pueda descomponer en una serie de actividades. Si todos sabemos reconocer un buen profesor, y si ello pudiera descomponerse en una serie de actividades, todas las facultades de educación estarían enseñando dichas actividades. El punto es que no se puede descomponer en una serie de actividades, pues se trata de una cualidad de relación y no de una conducta estandarizada.

Entonces ¿qué se puede hacer en la formación para que los futuros profesores para que puedan aprender a desarrollar las competencias socio emocionales necesarias para vida en sus alumnos, aunque éstos no les caigan bien? La educación integral para la vida, pasa por una formación integral del profesor y por una redefinición de su rol profesional. Un ejemplo: en el marco de la buena enseñanza de la evaluación docente, está el ítem de que el profesor debe respetar a sus alumnos. No basta saber que este ítem existe, que se ha leído y que se esté de acuerdo con el. No basta con tener el pensamiento *“debo respetar a ese alumno, aun cuando me parece que él o ella no me respeta a mí”*. Si ese profesor no *siente* respeto y solo lo piensa, tarde o temprano sus verdaderas emociones de rabia, frustración desconfianza, van a emerger. Si el respeto no está *incorporado*, la posibilidad de crear un buen clima del aula no será posible. La *disposición* de respeto del profesor, (subrayo de que se trata de una disposición que hay que desarrollar) es lo que resulta de incorporación de la emoción del respeto en el profesor. Esto significa pasar del *pensar acerca de algo* (o la explicación) a la *incorporación de ese algo* (que es la experiencia). Para realizar el paso del pensar al sentir, no basta con conocer y reflexionar al respecto (que es lo que nos conduce al pensamiento), sino que se debe desarrollar la *capacidad de estar consciente de lo que pasa*. Lo que se necesita como primer paso para tener una buena educación, una educación integral, es la práctica de estar consciente de lo que en realidad ocurre en el aula.

Historia de Vida de los y las buenos-as profesores-as¹

Silvia López de Maturana Luna

*“Yo no digo mi canción
sino a quien conmigo va”*
Romancero

Cuando alguien nos pregunta por lo que hacemos difícilmente se nos ocurre hablar de nuestra experiencia existencial y, generalmente, enumeramos los cursos o actividades académicas que hemos realizado. Quizá eso se deba a que no lo consideramos académicamente aceptable. En este contexto, surge la necesidad de conocer a los y a las profesores-as más allá de sus diplomas y sus características aparentes, sino desde la cercanía que otorga la confianza y la intimidad de la conversación amable y fluida en la que se convierte la entrevista en profundidad de una historia de vida. Allí fluyen las emociones, los recuerdos y las reconstrucciones coherentes de la vida a medida que el sujeto entrevistado va hablando.

La historia de vida nos abre caminos para conocer las diversas dimensiones humanas y las facetas pedagógicas poco conocidas de un-a profesor-a, nos lleva a descubrir los sentidos, creencias y valoraciones que hacen de su vida y de su profesión docente. Eso puede ayudar a que otros-

¹ Cuando fui invitada a participar en este proyecto pensé en la oportunidad de complementar diversas ideas plasmadas en otros artículos, libros e informes de investigación que he ido escribiendo en el transcurso de mi vida profesional. Así toma forma este texto y se re-crea gracias a la re-lectura de mi propio pasado escrito. Fuente principal: López de Maturana, Silvia (2010) Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo. La Serena. Edit. Universidad de La Serena. López de Maturana, S; Calvo, C; Tirado, Clara; Catalán, J. ¿Cómo son los profesores que educan a nuestros hijos? (2012) La Serena. Edit. Universidad de La Serena.

as profesores-as que no logran fluir en el devenir de la enseñanza y del aprendizaje, puedan encontrar algunos referentes que les permitan romper el círculo vicioso que les aprisiona. Nos devela la *praxis* pedagógica de los y las buenos-as profesores-as desde su actuar cotidiano en un marco educativo, pedagógico, social, cultural y político.

Investigar su historia de vida nos permite dar una mirada distinta a la escuela y humanizar el rol docente. Si bien, pareciera estar todo dicho en materia de educación, aspiramos a reelaborar de un modo inédito lo antiguo y a reconocer los marcadores de cambio en el desarrollo personal y profesional del docente, por lo tanto, aportar nuevas características a su profesionalidad.

¿Por qué investigar a los y a las buenos-as profesores-as?

Porque es un imperativo ético si consideramos que son referentes para otros-as, no sólo nominativamente sino develando la potencia epistemológica de su práctica cotidiana y porque en muchas escuelas se ha perdido el encanto por aprender y por enseñar dando paso al estancamiento y a la rutina pasiva y aceptante. No pretendemos definirles solo como eficaces o exitosos-as, ni dar cuenta del “deber ser” docente, ni otorgarles un perfil único y excluyente, ni mucho menos engrosar la lista de metáforas, sino conocer y entender las experiencias personales y sociales que les han permitido ser buenos-as docentes y develar algunas de sus principales complejidades, como por ejemplo, sus trayectorias vitales, soportes personales y sociales, bagaje cultural y formación pedagógica.

Ser buen-a profesor-a no es de perogrullo ni tampoco una expresión ingenua, ya que reconocerles el valor pedagógico de su práctica en el cambio personal y social de sus alumnos-as y en los patrones de su cotidianeidad tiene claras implicaciones éticas y profesionales. Eso es crucial para comprender el sentido del proceso educativo porque nos abre senderos de información relevante para la reflexión personal y pedagógica y porque contribuye a que los y las profesores-as que han desgastado sus esperanzas en la escuela puedan recuperarlas.

Conocer al profesorado desde una perspectiva más humana es fundamental para dar una mirada menos instrumental a los planes y programas de la Formación Inicial de profesores-as y para reconsiderar los temas que se necesita tratar en la formación permanente. Eso podría acercar las refor-

mas al aula y trascender la mera declaración de principios educativos donde, generalmente, el discurso institucional se remite a los aspectos normativos técnicos, a los tiempos y espacios específicos y a la concepción instrumental de los saberes. El riesgo que se corre es creer que porque se planifica, se transmiten contenidos y se evalúa, el proceso de enseñanza está legitimado. En este caso, lo que se legitima es el *habitus* docente que reduce a situaciones coyunturales la reflexión y la investigación.

Es preciso no caer en la idealización de estos-as profesionales, pues son personas comunes que solo han sido capaces de hacer bien su trabajo, sin quejas ni lamentos. Son buenos y buenas profesores-as que asumen con seriedad, intencionalidad, sentido y trascendencia la responsabilidad de su trabajo cotidiano. Sus prácticas nos remiten al sentido común, a la improvisación y a vislumbrar nuevas orientaciones, nuevos significados, nuevo lenguaje y a dar una nueva visión a la práctica pedagógica.

Las historias de vida

Estos-as profesionales abrieron generosamente las puertas de su intimidad para compartir su vida, lo que nos permitió recrear sus testimonios personales y profesionales y a ellos-as, reinterpretarlos y revalorarlos desde el presente. El diálogo en la entrevista fluyó pleno de recuerdos y emociones, tan distantes de las caracterizaciones que generalmente se hacen del profesorado como sujetos apáticos y rutinarios.

Conocimos sus autobiografías, los tipos de familias, los grupos y el ambiente sociocultural al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud, las instituciones donde se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus experiencias escolares, sus relaciones con otros, sus trayectorias vitales, transiciones y puntos de giro. Pudimos valorarles desde una perspectiva más íntegra e integral.

Las diversas investigaciones sobre historias de vida de los y las buenos-as profesores-as² nos han permitido elicitar categorías que dan cuenta

² López de Maturana, Silvia: (2004) "Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo": Tesis de doctorado en Pedagogía, Universidad de Valencia, España. (2006) "La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico", 2005-2006, Proyecto FONDECYT N° 1050621/ 2005/2006. Historias de vida de profesores. CPEIP y ULS.

de los elementos configuradores de los primeros años de vida y de aquellos que evidencian su estado actual. En el primer caso, las siguientes categorías de análisis permitieron construir el perfil pedagógico de los y las buenos-as profesores-as y sistematizar su aporte sustancial dentro de la escuela³.

Constitución familiar de apoyo

Implica la formación valórica, unión y presencia constante y segura, calidez, bienestar, afecto y rigurosidad del núcleo familiar a pesar de las problemáticas y sucesos adversos en la infancia. Eso repercute en la actitud acogedora, afectiva y comprensiva que los-as profesores-as tienen con sus estudiantes y en la preocupación por generar ambientes gratos y afectivos en aula.

Admiración por “alguien” determinante en sus vidas

Son las figuras de apoyo no necesariamente familiares, acogedoras y expresivas con el cariño, con alto compromiso social, responsables, comprometidas y presentes en los momentos más importantes de sus vidas. Eso repercute en la forma de trabajar en equipo, de compartir entre todos sus aciertos y experiencias, en el gran sentido de responsabilidad profesional y personal en su trabajo docente y en la amplia conciencia pedagógica y social.

Ambientes letrados

La mayoría creció en ambientes de conversaciones habituales e interesantes, plenas de sentido, donde no se requiere solo de libros sino de las construcción conjunta de saberes, incluso en los paseos cotidianos y en los cuentos infantiles. A muchos-as les despertó el gusto por la poesía y la curiosidad lectora, lo que redundó en el incentivo a sus alumnos-as a leer y producir textos. Siguen con interés permanente por la lectura y gusto por escribir, gracias a lo cual, desarrollan su creatividad y habilidad de inventar y contar.

³ Resultados obtenidos en el proyecto Fondecyt 1050621/05-06

En el segundo caso, las siguientes categorías de análisis permitieron construir el perfil pedagógico actual de los y las buenos-as profesores-as y, desde luego, sistematizar su aporte sustancial dentro de la escuela:

Motivación de logro

“Me sigue motivando el hecho de levantarme cada día, venir al Colegio y decir: a ver que me tienen preparado hoy los niños..., sencillamente, me motiva eso, el ver si cualquier cosa que el día anterior surgió, y que se ha quedado a medias la puedo llegar a solucionar, o trabajar con ese alumno que tiene dificultades...” (Profesora Adriana)

Es la búsqueda de desafíos profesionales, espacios de superación y perfeccionamiento, interés cultural, alta disposición al aprendizaje, persistencia y evolución pedagógica. Existe una postura optimista ante la vida y por la responsabilidad con que se asume la profesionalidad. Hablamos de una motivación de logro comprometida socialmente, no del simple hecho de acumular cursos, títulos y certificados, sino del deber moral de actualizarse y prepararse, como dice Freire, científica, física, emocional y afectivamente para el trabajo docente. Entendemos que la preparación de los profesores y el interés que demuestran por saber más de lo que saben, es una fuerza para el cambio y una forma de liberarse de la enajenación.

Autoconfianza

“... la satisfacción de llegar a casa y decir: he conseguido solucionar esto, he conseguido hacer que este niño estuviera diez minutos atendiéndome, algo que para otros colegas resulta imposible..., o, he conseguido sentarme con este niño que tuvo un problema...” (Profesor Alonso)

La autoconfianza se nos presenta como una de las grandes cualidades del profesorado gracias a la cual se potencian varias posibilidades de creación de nuevas relaciones de aprendizaje significativas y trascendentes en sus alumnos, permitiéndoles ser sujetos reflexivos y críticos en el mundo que les toca vivir. Es parte de un proceso de aprendizaje que se retroalimenta permanentemente con el reconocimiento de sus alumnos-as, padres, colegas y directivos. La claridad y confianza en sus acciones les permite extraviarse pero no perderse, ya que no tienen dudas que en-

contrarán salida, mientras disfrutan de los aprendizajes encontrados por el camino.

Su trayectoria vital muestra acontecimientos que se han encadenado sinérgicamente para reforzar la confianza en si mismos-as y la valentía de no desalentarse en casos de adversidad. Se sienten seguros-as de sus conocimientos y les gusta lo que hacen. Eso les da una estabilidad personal que desemboca en bienestar y satisfacción por su trabajo.

Autonomía

“... si se tiene que recurrir al poder coercitivo, falta respeto. Lo contrario es lo que hay que conseguir por parte del profesorado y del alumnado, ya que son un elemento fundamental en la enseñanza y el aprendizaje y no pueden ser meros elementos pasivos. En la medida que entran en forma activa en esta relación, se genera un ambiente de respeto, de colaboración y constructivo” (profesor Alonso)

Entendemos por autonomía la actitud emancipadora de los y las profesores-as cuya convicción, producto de la reflexión crítica, posibilita su iniciativa para proponer alternativas pedagógicas, tomar decisiones, defenderlas y ser fiel a los principios que proclaman para provocar el cambio en su entorno

El y la profesor-a debe experimentar la autonomía para que la sienta necesaria, si no siempre creará que es autónomo-a porque otros-as se lo hacen creer. Hay profesores-as que no son conscientes de estar reproduciendo modelos ajenos, interesados y descontextualizados. Lamentablemente, hay otros-as que se dan cuenta y no hacen nada por rebelarse, como dice Freire en el sentido más humano de la expresión, ante los métodos impuestos ni por identificarse con sus propios procesos científicos. Estar convencidos-as, no significa mantener una postura ideológica inflexible y descalificadora de otras. Al contrario, implica buscar las posibilidades de diálogo constante, revisiones y análisis críticos de su propia práctica.

Trabajo colaborativo

“... creo que es necesario buscar la manera para que en los colegios se hable más y se discuta de cuestiones profesionales, de opiniones, propuestas, estudios de expertos, proyectos de actuación, etc....”
(Profesor José)

El trabajo colaborativo es la búsqueda de alternativas de participación, información, trabajo en equipo, relaciones dialógicas y estrategias de cooperación para la toma de decisiones, cuyas consecuencias afectan a todos-as los-as que están implicados-as en un proceso educativo pedagógico, social, cultural y político. Eso genera relaciones significativas y trascendentes entre el profesorado, alumnado, familia, colegas y comunidad; reduce el individualismo y el ostracismo profesional y permite la reflexión conjunta para intentar mejorar la acción educativa y la formación profesional.

Muchas acciones ricas en posibilidades pedagógicas de los y las profesores-as resultan estériles, débiles y estancadas si no se comparten con sus colegas y alumnos-as en un proceso de continua renovación. Son las propuestas conjuntas las que generan nuevos aprendizajes que benefician la mutua relación del conglomerado educativo escolar. Por ejemplo, existen numerosos estudios sobre el aprendizaje significativo de los y las alumnos-as cuando comparten experiencias con sus compañeros-as y profesores-as donde generan hipótesis, establecen nuevas relaciones, contrastan ideas, y organizan su propio aprendizaje (Cfr. Bruner, 1999:76; Feuerstein, 1983, 1991; Vigotsky, 1995, y otros)⁴.

Parece ser que la gran ironía y la gran tragedia de la enseñanza es participar de una misión común en espacios y tiempos también comunes y al mismo tiempo caer en un aislamiento autoimpuesto y profesionalmente sancionado (Lieberman y Miller, 1992:11)⁵.

⁴ Bruner, Jerome (1999). La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor; Feuerstein, Reuven, (1983). Instrumental Enrichment. Baltimore: University Park Press. - (1991). Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. London, Freund Publishing House Ltd; Vigotsky, Lev (1995). Pensamiento y Lenguaje. Barcelona, Paidós.

⁵ Lieberman, A, and Miller, L. (s/r) Teachers - Their world and their work. Implications for school improvement. New York and London. Teachers College, Columbia University.

Estas construcciones analíticas emanadas de las historias de vida nos aportaron luces para entender y explicar qué es lo que hace a un buen y a una buena profesor-a. Por ejemplo: dejan huella e influyen en sus alumnos-as, no solo por la empatía y afecto sino porque realizan su trabajo con genuino compromiso. Creen en lo que enseñan y lo hacen con entusiasmo, consiguen que el ambiente de sus clases funcione con fluidez, que los alumnos se impliquen en el proceso educativo y que los currículos se desarrollen fluida y coherentemente. No solo han aprendido *de* las prácticas sino que *en* las prácticas. Son intencionales, comprometidos y reciben la atención y compromiso de sus alumnos. No solo dan buenas clases sino que contribuyen a educar a ciudadanos justos y dignos en una sociedad que también se espera que lo sea, se implican en algo que vale la pena hacer, mantener, construir, transmitir, recrear, dedicar esfuerzos, tiempos y espacios, están posicionados políticamente con la consecuente toma de conciencia del rol ciudadano que les permite leer y re-leer su cultura al pleno estilo freiriano. Pasan de ser consumidores pasivos a ser fabricantes de significados.

Nos parece que sus características pueden ser intencionalmente promovidas en las distintas etapas de crecimiento y en aquellas de formación profesional, por cuanto tienen la cualidad de generar entusiasmo, contagio con un compromiso pedagógico, social y político por el trabajo bien hecho.

“La tarea del docente que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros, sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir”.

(Paulo Freire)

‘Observgrafía’: hacia el antro-po-aprendizaje

Patricia Junge

Estas reflexiones se nutren de mi experiencia académica en Alemania y del trabajo de campo que, entre septiembre y octubre de 2011, realicé en un hospital Ayurvédico del Estado de Kerala, India. Allí levé a cabo una etnografía, es decir viví, conversé y observé junto con las personas del hospital; además auto-observé y reflexioné sobre el proceso de observación, lo que aquí he llamado “observgrafía”. El acto de observar la vivencia cultural a través de un involucramiento experiencial que va mucho más allá de hacer entrevistas y recoger “datos”, es para muchos antropólogos –yo incluida- la mayor fortaleza y belleza de la Antropología. La intensidad experiencial de la etnografía lleva a que toda observación y reflexión sea también auto-observación y auto-reflexión; lo que habitualmente se registra en uno o varios diarios de campo. En este artículo quiero dar cuenta de cómo el proceso de reflexión/escritura en torno a mis experiencias como observadora/aprendiz en terreno, primero en el diario de campo y luego en un blog¹, fue una práctica valiosa para integrar los diversos aspectos de la experiencia etnográfica. Integración fundamental para dar sustento empírico a la reflexión, y también para mostrar/comunicar/enseñar la compleja y humana experiencia sobre la cual se construye y se asienta el conocimiento antropológico.

¹ Durante mi trabajo de campo mantuve un blog (<http://observgrafia.wordpress.com>) en el que publiqué parte de las reflexiones que iba registrando en mi diario. Esto me hizo reflexionar más aun sobre cómo compartir la experiencia de aprendizaje que es la etnografía, en cuanto observación mutua y auto-observación de la cual surge el conocimiento antropológico.

Introducción

*“Nadie educa a nadie;
Nadie se educa solo;
Los hombres se educan entre sí,
mediados por el mundo.”*
Paulo Freire

Parafraseando a Freire yo diré que en la experiencia de observación antropológica: *“nadie observa a nadie; nadie observa solo; las personas se observan unas a otras, mediadas por el mundo en el cual se están observando...”*

Efectivamente la antropología es una ciencia social para algunos, una humanidad para otros, o una “ciencia empírica de la conducta y el espíritu” (así la califican en la Universidad de Heidelberg donde actualmente estudio). Con todo, siempre es un conocimiento en el que la humanidad del observador que busca comprender a otros seres humanos es simplemente innegable. Esto es aun más explícito cuando la antropología se asume como ciencia empírica, que construye sus ideas a partir de experiencias de observación directa, a través de la etnografía.

Entonces, como antropólogas/os experienciales, no importa cuántas bibliotecas, pautas, cuestionarios, protocolos o instrumentos audiovisuales nos echemos al hombro al momento de partir a observar; pues el recurso fundamental de observación, que articula todas estas herramientas, somos nosotras/os ahí, en el medio de dinámicas humanas, tratando de captarlas en su complejidad de una forma que más o menos haga sentido. Y ahí, previo a las teorías que vinculan lo observado con modelos abstractos, es cuando se juegan, no sólo nuestras “habilidades”, sino también la capacidad de asombro ante lo que observamos, ante nosotros mismos, ante la experiencia en toda su integralidad.

La antropología, en este sentido, es puro conocimiento situado (Haraway 1995), pura autoconciencia de que hablamos desde una perspectiva experiencial, un ámbito en el que nuestra biografía se mezcla con nuestras preguntas y con las posibilidades que tenemos de responderlas. Esas posibilidades dependen tanto de nuestra formación y rigurosidad disciplinaria, como de la experiencia de observación en cuanto diálogo con otros, situado y histórico, en definitiva encarnado en la etnografía. Dos experiencias recientes me han hecho reflexionar al respecto. Primero, en mi movi-

miento desde Chile hacia Alemania con el propósito de avanzar en mi formación académica. Al hacerlo, las diferentes formas de posicionarme como antropóloga y como etnógrafa se hicieron patentes y deslumbrantes, y entendí que habemos antropólogo-as latinoamericanos-as, así como los hay europeos-as o norteamericanos-as, cada uno-a encarnando la antropología de formas distintas. Un segundo movimiento fue el trabajo de campo en la India, en un contexto nuevo, excitante y desafiante: ¿cómo mi ser antropóloga chilena se ancló en esta experiencia?

En el cierre, reflexionaré sobre el acto de escritura, que ha sido siempre central en la etnografía, y como en él se despliega la auto-reflexión, la integración y la posibilidad de transmitir la humanidad de la experiencia etnográfica.

Primer movimiento: (re) situando la antropología

En 2010 salí de Chile para estudiar antropología médica –o de la salud– en la Universidad de Heidelberg, Alemania.² Este movimiento me ha permitido constatar cuán situada es la antropología como disciplina. Aún cuando en la comunidad global de antropólogos leamos más-menos a los mismos autores y nos involucremos en temas similares, la forma de ser y hacer antropología en y desde Latinoamérica es distinta a la forma de ser y hacer antropología en el viejo continente. De alguna manera el lugar desde el cual se formulan las preguntas es distinto; incluso siendo las mismas preguntas. En Alemania se respira aún una sensibilidad disciplinaria enfocada a la comprensión de los “otros”. Por ejemplo, mis colegas acá pasan años aprendiendo idiomas extraños, como el Hindi, Bengoli, Malayalam, Tamil; y pasan largos períodos recorriendo países ajenos a la vida europea. Así, en forma previa o paralela a la investigación etnográfica de campo, intentan aproximarse con aquellos distantes a los que buscan comprender. En ese marco, me tomó un tiempo reconocer que mi manera de ser y hacer antropología era distinta, no por mis “otras” lecturas, o por mi “otro” idioma materno, sino porque en mi experiencia y aprendizaje, situada en Chile

² Gracias a una Beca del Estado de Chile pude lanzarme a esta aventura académica con mi marido y nuestros dos hijos. Esto, sin duda, transformó el proyecto académico en un capítulo fascinante de la vida familiar y de mi ser. Mi reflexión aquí no es obviamente sobre mi vida personal; pero, sin duda, el viaje como experiencia vital me dispone en un ánimo más alerta, más observante y más sensible, el que encarno cuando estoy haciendo etnografía y cuando reflexiono sobre ella.

y eventualmente Latinoamérica, la antropología es una forma de mirar(nos), que se define no por un objeto de estudio exótico sino fundamentalmente por su manera de producir conocimiento.

La antropología post-colonial se ha venido preguntando críticamente desde hace décadas respecto a la posibilidad de tener algo que decir sobre las personas y comunidades que observa. Ha sido tema de autorreflexión desde las “Confesiones de Ignorancia y Fracaso” de Malinowsky (1935), quién enfatizó la importancia de participar y observar integralmente el vivir que buscamos aprehender; también lo ha sido en los llamados antropólogos postmodernos y sus preguntas respecto de la traducción y reconstrucción implícita en el acto de decir algo sobre alguien (Rabinow, 1977) o en la importancia de decir algo sobre el alguien que es el observador (Fabian, 1991). En esta última línea, la *auto-reflexión* se ha transformado en un tema central de conversaciones intra-disciplinarias (Van der Geest et. alt. 2011); incluyendo la auto-exploración del observador en lo que se llama *auto-etnografía* (Ellis et. alt. 2011).

Todo esto hace sentido, por supuesto, entre las antropólogas y antropólogos que se asumen como humanos en toda la integralidad de su experiencia, más cercanos a los *homo sapiens asombrados* de los que nos habla Luís Weinstein en este mismo libro, que de los *homo habilidosos* acríticamente fascinados con la promesa de manipulación implícita en toda fantasía representacionista o de objetividades absolutas (Maturana 1997). Lo que importa decir aquí es que mi descentramiento, al venirme a hacer antropología en/desde Alemania, me hizo aprehender con mayor profundidad el descentramiento desde el cual se elabora el conocimiento etnográfico, y por lo mismo, de la relevancia de la auto-etnografía como conciencia del observador. Y, debo decirlo, sentí alegría pensar que la antropología latinoamericana tiene potencialmente una capacidad de asombro mayor, porque puede ser tanto más consciente que toda etnografía es auto-etnografía, en cuanto no tiene cómo contarse, creíblemente, el cuento de la objetividad absoluta. Y aun cuando a ratos se me complica el panorama al tratar de explicar esto a mis colegas europeos, también he tenido experiencias sorprendentes.

Participé de un simposio en la Universidad de Ámsterdam dedicado a la reflexión sobre auto-etnografía³, allí conversé sobre mi experiencia en terreno en un hospital Ayurvédico de la India en 2011, donde buscaba

³ El nombre del Simposio fue “Ethnography and Self-exploration”, organizado por la Universidad de Amsterdam. 8-10 Diciembre 2011.

comprender las maneras en que se practica esta medicina ancestral en la India contemporánea. Y de alguna forma mis asombrados relatos generaron también asombro entre colegas de muy diversas partes. ¿Por qué? Eso ocurrió porque todos ellos han aprendido que en antropología la integralidad de la experiencia es fundamental, puesto que observamos a través de la experiencia etnográfica, situada contextual y subjetivamente. Sin duda, recurrimos a instrumentos y tecnologías, mucha literatura y a datos secundarios generados por otros (demográficos, geográficos, históricos, etc.), pero al momento de observar somos tan solo humanos tratando de comprender a otros humanos. Por lo tanto, en la experiencia etnográfica no queda más que recurrir a la propia humanidad y experiencia, puesto que en ella se encarnan todas las tecnologías y estrategias de observación acumuladas en nuestra fisiología, memorias e historia disciplinaria. Como dice Ellis (2011), nos impregnamos de la situación, la dejamos contarnos su historia, y así generamos nuestra manera de informar las historias que nos cuentan otros.

Segundo movimiento: la etnografía como experiencia

Para mi investigación sobre la práctica del Ayurveda en el contexto de la sociedad India contemporánea, seguí el protocolo de preparación disciplinario: además de mi tema específico, estude sobre el lugar y me informé lo más que pude sobre las costumbres y modos locales, de manera de no desentonar demasiado. También estudié algunas lenguas locales que eventualmente podrían servirme para comunicarme con los *naturales* del lugar; aunque debo reconocer que no me sirvió más que para desempolvar algunas habilidades lingüísticas por un rato, pues el nivel que alcance no fue muy sofisticado. Entonces, mientras preparaba el viaje, me preguntaba angustiada: ¿cómo pretender aprender/aprehender un lugar con un conocimiento pueril de la lengua en que la vida común se hilvana? Tampoco me gustaba la idea de hacer mis entrevistas mediadas por un traductor, solución frecuentemente utilizada por algunos antropólogos. Estando allá el problema desapareció, porque pude comunicarme sin mayor problema con los médicos en inglés, una lengua que si bien no era cotidiana para ninguno de nosotros, era al menos mediadora de nuestro mutuo interés en comunicarnos. Con el resto de las personas, logré comunicarme porque expandimos nuestro diálogo más allá de la comunicación verbal. Sobre ambos aspectos de la experiencia etnográfica voy a reflexionar en esta sección.

Mi etnografía incluyó residir durante seis semanas en un *Hospital Ayurvédico*, donde la tradición médica del Ayurveda se practica en una

particular mezcla entre la continuidad de los principios básicos del sistema médico tradicional y su adaptación formal a los estándares y requerimientos de la sociedad India contemporánea.⁴ La tesis de maestría que escribí el 2012 aborda precisamente las tensiones de esta mezcla.⁵ El espacio clínico se llama “hospital” para marcar su equivalencia con otras instalaciones médicas en cualquier parte del mundo. Podríamos decir que este hospital es una mezcla entre un centro de atención primaria, con salas de atención y de procedimientos, recepción, sala de espera y farmacia; y una clínica de reposo con una docena de habitaciones para pacientes hospitalizados que permanecen ahí entre siete y cuarenta días, para tratamientos más complejos. Lo último explica que el hospital cuente con una amplia cocina y un sector donde un número de terapeutas y un médico residente pernoctan durante toda la semana. Por último, en los jardines del hospital se cultivan y secan hierbas medicinales, con las que se preparan gran parte de los remedios ayurvédicos que se usan tanto para los pacientes ambulatorios como para los procedimientos de las personas hospitalizadas.

- Un primer relato de mi experiencia de campo en Kerala se relaciona con la dimensión dialógica de toda observación. Mi primer encuentro con un anciano y sabio médico Ayurvédico del hospital donde hice mi etnografía fue fascinante. El estaba tan curioso de mí como yo de él; nos comunicábamos en inglés, que no es ni mi lengua natal ni la suya; y a pesar de no habernos visto jamás antes, el entusiasmo mutuo y el asombro conjunto nos permitió dialogar:

“Hoy fue mi primer encuentro con el doctor San, eminencia de más de 80 años, ex director de uno de los más antiguos y prestigiosos Institutos de formación en Ayurveda en India. El Doctor San estaba atendiendo en la sala de consulta donde diariamente realizo mis observaciones. Al entrar, con la mirada le pedí autorización al Doc-

⁴ La forma de vivir la tensión entre tradición y modernidad es en India un que ocupa no solo a investigadores o planificadores, sino también a las familias en su vida cotidiana: mujeres tensionadas entre su incorporación al mercado laboral y su responsabilidad en el cuidado y atención de los parientes mayores, niños tratando de ser felices entre la precariedad material y la comida basura ofrecida en llamativos envases, hombres buscando el tiempo para mantener su participación en las asociaciones tradicionales –de casta, religiosas, comunitarias– en medio de la carrera diaria del desarrollo profesional.

⁵ Con esta investigación obtuve el grado de “Master in Health and Society in South Asia” en la Universidad de Heidelberg. Un artículo basado en este trabajo se publicará en la revista *Scripta Ethnológica* de 2012.

tor Hari que lo acompañaba, quien me hizo pasar. Me senté en silencio en una silla en la esquina detrás de los pacientes desde donde normalmente observo el trabajo de los doctores. Encorvado en su caminar y de mirada esquiiva, primero el doctor San me dio la impresión de ser un señor severo y distante; lo noté incluso medio desconcentrado con la primera paciente, pues dejó que el joven doctor Hari se hiciera cargo de toda la entrevista, sin intervenir. No obstante luego, con un paciente más antiguo comenzó a hablarle, con autoidad y dulzura al mismo tiempo, sonreía al conversar, y su rostro se llenó de vida; sus ojos se iluminaron.

Entonces fui presentada y me acerqué. Su primer comentario fue sobre el visitador médico que estuvo antes para dejarles una preparación de jarabe pediátrico... El doctor San me dijo enfático: “muchacha gente tiene interés ahora en hacer “medicinas naturales ayurvédicas”, ¡pero cómo pueden llamarlas medicinas naturales si las hacen con métodos no naturales, y les ponen colorantes y azúcar para los niños!”. Con su comentario recién ahora vine a entender la cara severa y suspicaz con que el doctor miraba al visitador, así como el evidente nerviosismo de este último.

El doctor San me preguntó de donde venía; respondí que de Alemania, pero que mi país original era Chile. Me miró como dudando de dónde era eso. “En Sudamérica, al lado de Argentina”, le expliqué. “Ah!”, abrió los ojos muy grandes y se echó para atrás, me dijo que había visto el equipo de Chile jugando en el último mundial de fútbol [Sudáfrica 2010]. Yo le respondí que “sí bueno”, que nuestro equipo era más o menos, y que yo más bien había esperado que Argentina llegara a la final, pero lamentablemente fueron eliminados por Alemania. “Sí”, me dijo, “Argentina, Brasil, tienen buen fútbol”, y agregó que él había visto todos los partidos del último mundial. Luego me dijo que le encanta Maradona; que lo había visto en el mundial y que sabía que ahora estaba en Dubai. “Claro”, le respondí yo, “¡si ahora se fue de entrenador a Dubai!”. “No. ¡En serio!”, me dijo el doctor. “Sí”, insistí. Se quedó pensando y agregó, “Bueno, ¡ahora después de Maradona, sigue Messi!”, y sonrió echándose para atrás. “Por supuesto”, le respondí. ¡Yo no lo podía creer! Que este señor que hace unos minutos me parecía una eminencia distante, estuviera tan entretenido conversando de fútbol conmigo. Para mis adentros pensé, qué bueno que a veces escucho atentamente la erudición futbolística de mi marido.

Luego continuó el doctor, “Brasil, Argentina, y en general los buenos equipos de Latinoamérica tiene jugadores bastante grandes en altura, pero Maradona sale de la regla, pues es tan pequeño”. Entonces yo le comenté que Maradona es de extracción muy, muy popular, un chico que tenía materialmente muy poco y que se pasaba jugando a la pelota en la cancha de su población. “Oh! ve usted”, dijo el doctor, “cuando una persona se dedica 100% y se concentra en algo, en algún momento se hace un maestro de si mismo”, y sonrió. Yo sonreí también. Y entonces, fluidamente, desde Maradona el doctor San pasó naturalmente a explicarme la filosofía Hindú:

- La teoría del yoga dice que si una persona se concentra en su cuerpo, lo mantiene en buena forma, concentrado en una disciplina, como por ejemplo los ejercicios de yoga que requieren un nivel particular de concentración, eso la dará salud y longevidad; luego, la concentración y los beneficios en el cuerpo también ayudan a calmar la mente. El yoga completo requiere otras conductas y ejercicios para controlar la mente, hasta un momento tal que se logra la liberación; pero eso lo logran solo algunas personas, los que se dedican y se transforman en maestros.- El doctor me siguió explicando la teoría del yoga y destacó que el problema del yoga practicado en occidente es que se tergiversa, ya sea como negocio o como fascinación con un exotismo para alcanzar pureza y liberación rápidamente. -¡Como si todos quisieran ser yoguis!- agregó- esos son sólo unos cuantos, mientras los beneficios para la vida de toda la gente son tan fáciles y simples como concentrarse en el ejercicio sistemáticamente-.

Luego el doctor me contó que fue amigo de Swami Vishnudevananda, famoso por difundir el Hata Yoga Shivananda en occidente; éste le contó que fue a enseñarle a los occidentales de maneras muy científicas cómo el yoga tenía beneficios para el cuerpo, de ahí para la salud, y para el bienestar general, generando paz mental. Nada más. Fue entusiasmo de algunos occidentales asumir que el hecho de practicar posturas de yoga los transformaría en yoguis. El doctor insistió que la liberación es algo que sólo algunas personas alcanzan, mientras que los beneficios de practicar las posturas de yoga como ejercicio cuerpo-mente son accesibles para todos, y son suficiente para lograr paz mental y salud. Me explicó que hay que incorporarlo en la rutina diaria, como lavarse los dientes o ducharse, unos pocos minutos cada día.-»Porque esas cosa que hacen en occidente de Express-yoga en cinco días es nada, no tiene efecto», dijo. Sólo un

poquito de asanas todo los días es suficiente. “Uno lo ve en la cara de las personas, en su actitud corporal, en sus ojos, como la mente y la actitud se calma”, aseguró.

Cuando escribía esta experiencia en el diario de campo se desplegaba ante mí lo sorprendentemente humana que es la etnografía. ¿Cómo podría yo haber previsto que el ambiente de conversación con un octogenario doctor de la India se iba a generar a partir de Maradona? Posteriormente cuando publiqué esta pequeña historia en el blog, recibí un interesante comentario de un antropólogo chileno, para quien el interés de este médico por el fútbol, un deporte tan occidental, así como las relaciones que estableció entre Maradona y el yoga, era expresión de la dominación de occidente sobre oriente... Digo interesante comentario por los ecos que conllevaba. En primer lugar, pensé –y pienso todavía- que el desconocimiento de mi colega sobre la historia del Ayurveda (tal como el mismo señaló) explica en parte su expectativa de pureza del Ayurveda practicada en India; aunque, por otra parte, la focalización en distinguir pureza v/s híbridos, asociando automáticamente híbridos con dominación cultural, es también un tema de debate al interior de la antropología. En segunda instancia, el comentario contradice mi experiencia de terreno en cuanto a la relación de observación. Yo estaba siendo observada todo el tiempo por el doctor San, pues él me vio extranjera, él me ubicó en Sudamérica, él me hizo esta suerte de gancho en torno al fútbol, y yo lo tomé; entonces, una vez que nuestra conversación había alcanzado fluidez, me empecé a enseñar sobre la filosofía del yoga. Y yo aprendí en esta relación dialogal humana. Nadie observa a nadie; nadie observa sólo.

Además, sobre la base de tal comentario, me surgió la pregunta: ¿quién soy yo para negarle al doctor San que le guste tanto el fútbol?⁶, ¿por qué hemos de suponer que no tiene agencia alguna cuando decide mirar los partidos de la copa mundial en vez de las populares teleseries locales? Desde la creencia en la “mirada privilegiada” del observador-etnográfico, pueden saltar suspicacias anticolonialistas vinculadas más a la literatura que a la experiencia del doctor San. No obstante, desde la experiencia de conversación que aquí relato, su gusto por el fútbol no me pareció ni más ni

⁶ Más aún, el deporte introducido por el Imperio Británico en oriente fue el cricket. El fútbol es de gusto más reciente y popular (la Federación de Fútbol de la India fue fundada en 1937, en plena efervescencia independentista). Vi a muchos jovencitos con camisetas de fútbol de la selección Argentina, con la misma naturalidad que la usan los chicos en todas partes.

menos colonial que nuestro gusto por los filósofos franceses.

- Una segunda historia de mi diario de campo se relaciona con la capacidad de asombrarse sobre la base del respeto ante el otro y con la integralidad de la experiencia etnográfica, cuando diversos aspectos de la vivencia como observadora fueron desplegándose y situándome en aquel lugar. Yo ocupaba una habitación en el área de servicios del hospital, contigua a las habitaciones de las terapeutas y muy cerca de la cocina. Nos encontrábamos frecuentemente en las horas de descanso y de colación. Los domingos yo salía a lavar mi ropa al patio, igual como lo hacían las otras mujeres del hospital, que eran las terapeutas y la doctora residente. Al caer la noche, después de anotar mis impresiones del día, me sentaba en la cocina a ver cómo preparaban la cena. Nunca me dejaron ayudarles a cocinar, no obstante me enseñaron algunas recetas y me dejaban comer del menú del personal, más aliñado, más diverso y pesado que el menú de los pacientes, que es vegetariano y suave. Muchas noches de apagón nos reuníamos con velas y linternas en la cocina, a pasar el calor – pues lo peor no era la falta de luz, sino la falta de ventilador-. Las terapeutas casi no hablaban inglés, y mi acento les era totalmente extraño, por lo tanto sólo cuando la doctora residente hacía de traductora lográbamos conversaciones un poco más extensas. El resto del tiempo yo preguntaba con palabras simples y ellas respondían igual, me sentaba con ellas, me reía con ellas, comía con ellas, sin necesidad de mayor explicación que la compañía mutua. Así, nos comunicamos durante casi dos meses. En este estar juntas, un evento al comienzo de mi estadía en el hospital, marcó nuestra relación.

Radha, la cocinera del hospital, me invitó a la boda de su hijo que sería en un par de días. Me dijo que me fuera con Mani, la mayor de las terapeutas, que también iría. Me sorprendió la invitación, no sabía si era un gesto de cortesía dado que yo irrumpí en la cocina cuando ellas estaban conversando de esto, o si en serio me estaba invitando. Le pregunté al doctor Hari, con quien tenía más confianza, y él me dijo que si me habían invitado era en serio para que fuera, pero que dependía de mí... Mi parte exploradora de antropóloga en terreno dijo, ¡voy! Pero mi parte responsabilidad pensaba en otras prioridades y planes que tenía en ese momento. Más allá de todo esto, me sentía feliz por la invitación y creo que no habría tenido palabras para justificar mi ausencia. Averigüe un poco más con la doctora Roshni, quien me dijo que el matrimonio duraría sólo las dos horas que toma la ceremonia y almuerzo en el templo; entonces mi parte responsabilidad-planificada se quedó sin argu-

mentos. Estaba dispuesta a ir. Finalmente, la mañana del día de la boda yo estaba en mi habitación revisando un libro y hacia las 10 de la mañana Mani tocó a mi puerta y me preguntó: “¿Are you coming? ¿Marriage?”... ella estaba todavía con su uniforme de trabajo, y la acompañaban otras tres terapeutas más jóvenes que miraban curiosas desde detrás de sus hombros. Entonces le dije, “if you are coming, I go with you!” I la seguí.

Esa mañana yo me había vestido con mi pantalón más elegante de lino y una blusa naranja con muchos brillos y bordados, hecha en India, aunque la compré en un mall en Buenos Aires. Me pareció adecuado para la boda, y las terapeutas me la celebraron y dijeron que era linda. Entonces una de ellas dijo que me faltaba un Bindi: el punto o gota en el entrecejo que constituye el adorno femenino por excelencia en India. Se sacó el autoadhesivo que tenía puesto ella y me lo instalaron entre las cejas. Todas se mostraron muy conforme. Luego me preguntaron si tenía más joyas y algo comentaron que me faltaba, pero no entendí qué.... seguramente mis artesanías globales no calificaban para la ocasión, pues en Kerala lo único que todas usan es oro. Toda estas conversaciones ocurrían en la cocina, que es un punto de encuentro entre mi habitación y la de ellas. Entonces me acarrearón hasta su pieza y me preguntaron que por qué mejor no me ponía un sari. Yo les dije que no tenía. Me ofrecieron uno de ellas; yo les respondí que no creía que me quedara bien indicándoles que soy mucho más grande que ellas; asintieron con su gesto... pero no se dieron por vencidas. Una de ellas sacó una blusa rosada (el top del sari) y me dijo que probara con esa. Bueno pensé, mientras espero que Mani se ponga su sari, nada pierdo... me saqué mi blusa naranja y me dejé ayudar en tratar de ponerme el top, sin mucha esperanza que me quedara, la verdad. Ellas se fueron poniendo más y más felices al ver que sí me quedó bien, “correct, correct” decían y se reían como niñas chicas. Entonces no me quedó más remedio que entregarme a sus manos.

Rápidamente sacaron todas las otras piezas de un sari rosado con bordados brillantes. Me pusieron el faldón sobre mi pantalón; luego me enrollaron los tres metros de la tela del sari entre varias; se pedían alfileres de gancho para afirmar todos los pliegues y detalles, todas ellas se los iban sacando de sus prendas y los usaban en mí. Se reían y repetían “correct, correct!”. Luego una de ellas sacó unas pulseras de un cajón y me las puso mientras todavía era envuelta en

la tela rosada. De pronto otra de las chicas me miró muy seria y me dijo severamente “hair is not good, no, no, no”. Yo andaba con mi típico moño para pasar el calor; además esa mañana me había aplicado aceite de coco en el pelo, el tratamiento de belleza capilar que ellas mismas me han sugerido, y no quería manchar mi ropa. Bueno, mientras unas terminaban de plisar el final del sari, las más jóvenes me soltaron el moño, me peinaron, me hicieron una leve trenza y la cogieron con un pinche; luego tomaron mi pelo y lo dejaron caer machón por mechón sobre mis hombros. Durante esta maniobra, comentaban complacidas entre ellas que por fin me había aceitado el pelo, como tiene que ser, lo cual yo entendía a partir de los gestos de aprobación que me dedicaban. Me preguntaron si tenía más collares, pues mi leve gargantilla de oro no era suficiente; partí a mi pieza y encontré un collar de ámbar, el cuál fue aprobado. El anillo con una gran piedra rozada, y lo aros de fantasía color ámbar que ya tenía puestos de la mañana, recibieron también un visto bueno. Luego volvieron a buscar algo que faltaba: la pintura facial. Sacaron los polvos de rigor y con los dedos marcaron una línea roja desde el nacimiento del pelo al centro de mi frente, que significa que estoy casada, y dos pintas más en la frente, que significa que tengo dos hijos; otras dos a la altura de la garganta completaron la pintura corporal de rigor. Una de las chicas más jóvenes me quería pintar las uñas. Eso le dije que mejor no. Otra, tomó su kajal -pasta delineadora para los ojos- y me delineó los párpados inferiores de negro. Recién ahí me pasaron un espejo. Ellas estaban muy contentas. Yo, me sentía como su muñeca gigante, jugando también. Mani ya estaba lista.

Todo esto sucedió en unos quince minutos. Ellas conversaban en malayalam todo el tiempo, a veces intercambiamos algunas palabras en inglés. El lenguaje universal de las mujeres acicalándose nos permitió entendernos. Nos sacamos unas fotos Mani y yo. Antes de partir, me llevaron al edificio principal, con el pretexto de que me despidiera de los doctores, se pasearon conmigo por el recinto y dejamos que todos me vieran: los otros terapeutas, administrativos, pacientes, estudiantes, doctores.

Al matrimonio llegamos un poco atrasadas, así que no es muy completa la descripción etnográfica que puedo reportar sobre el evento. El matrimonio fue en un templo ubicado a diez kilómetros del hospital. En torno al edificio de entrada al templo estaba reunida la

gente, la mayoría parados bien apretados alrededor de los novios que estaban sentados en una suerte de altar en el patio de acceso. Todos nos sacamos los zapatos al ingresar al recinto del templo, esto es, al cruzar el umbral del patio. Fotógrafo y camarógrafo con tecnología de punta registraban el evento. Los hombres bastante sencillos, con sus lunghis⁷ blancos y camisas de colores claros; las mujeres con sus mejores saris, tanta joya como posible, y el cabello decorado con flores de jazmín, como es tradición en el sur de la India. Nada de lujos, pero arreglados dentro de las posibilidades que les daba su sencillez. Radha estaba en un sari azul que le quedaba muy bien; me tomó de la mano y me llevó desde la quinta fila donde me había parado hasta al lugar privilegiado donde estaba su familia. Me presentó a muchas mujeres de su familia; su hijo, el novio, era el primero de los tres hijos varones en casarse. Además Radha me presentó a su hija, que ya está casada y vive en Malta, ella me saludó muy atentamente, en un inglés muy cosmopolita, luego se disculpó porque estaba muy ocupada. En cuanto hermana casada del novio, tenía un rol importante en la ceremonia, disponía por ejemplo de las flores y comidas rituales que le iban pasando a la pareja, también daba instrucciones al camarógrafo. Luego los invitados nos sentamos en sillas dispuestas a ambos lados del pequeño altar, mientras los novios entraron al templo principal. Entonces se me acercaron muchas mujeres a saludarme, también los niños me miraban con curiosidad, a varios les pregunté el nombre y se sonreían, no siempre respondieron. Una señora me trajo a dos niñitos especialmente para que yo los saludara, luego les dijo que me dieran la mano. ¡Estaban tan asombrados! La exótica aquí era yo. No obstante, a pesar de mi exotismo, el matrimonio fue una oportunidad de estar un poco más en contacto con la comunidad local; pues antes sólo había participado de eventos más académicos. Mani, Radha y Rosni, la terapeuta que es novia de su otro hijo, me acompañaban todo el tiempo; me tomaban de la mano, y me tocaban en la espalda y las caderas, como había visto tantas veces antes tratarse a las mujeres acá.

Los novios se sacaban fotos eternamente, tres cambios de vestimenta mediante. Yo posé en una de las fotos a petición de Radha. Su hija amablemente tomó una foto con mi cámara también. Una media hora después pasamos al comedor, un gran salón, nada de decorado, más

⁷ Pieza de género enrollada en la cintura, típica vestimenta masculina en el sur de India.

parecido a un gimnasio, con mesones y banquetas en hilera. Sobre los mesones las hojas de banana –que reemplazan a los platos aquí– con los agregados dispuestos sobre ellas. Además del arroz deben haber sido unas doce porciones de salsas distintas, más el plátano y la tortilla. ¡Fue exquisito, al fin comí comida de Kerala de verdad, no de turistas ni de hospital! Todos comimos con la mano; mi performance no fue nada de mala, gracias a las indicaciones que había recibido de compañeros en la universidad, aunque mi comer era más lento que el de la mayoría. Unos jóvenes pasaban rápidamente ofreciendo más acompañamientos y las repeticiones. Para tomar, agua de hierba tibia. No sé cuánto nos demoramos, pero me pareció muy rápido. En un momento, todos se pararon y comenzaron a salir, como si hubiera terminado la hora de colación en la escuela. Algo del aceleramiento que ya había notado en las maneras locales se expresaba también en este almuerzo de boda sin nada de sobremesa.

Finalmente, después de lavarnos las manos, Radha me presentó a su esposo; un caballero enjuto, más bajo que ella, que fumaba despreocupado. Me dio la mano y lo felicité. Después de este saludo me dirigieron la palabra por primera vez algunos invitados varones, quienes me saludaban y me preguntaban cosas como dónde estaba mi marido o cuántos años tenía mi hijo; todos estos temas surgían de lo que comunicaba mi pintura facial: casada, tantos hijos, sexo de los hijos, etc. Seguí avanzando y de repente Mani me agarró del brazo y me hizo subirme a una camioneta. “¿Dónde vamos?”, le pregunté; “De regreso al hospital”, me respondió. Quedé medio confundida, pues no me pude despedir, tampoco saludar a los novios más allá de un efímero intercambio de mirada en las fotos; pero Mani tampoco se despidió...

Después de ese día es que fui adoptada en el hospital. No solo las mujeres con las que compartí los preparativos y la boda, sino todos los demás que me vieron paseándome por el hospital con el sari. Luego fui comprendiendo que para la mayoría de la gente era valioso que uno intentara vestirse de acuerdo a su forma tradicional. Algo que me costó asimilar, pues tenía algunos prejuicios sobre la idea de “disfrazarme” como ellas. Pero de hecho era visto en forma positiva. Incluso la hermana del chofer, que vive en la casa del lado, me comentó al día siguiente que me había visto con el sari, y me preguntaba curiosa si era la primera vez que lo usaba. Dijo que para ella es un orgullo vestirlo y comentaba que entre las generaciones jóvenes se está perdiendo. Además, con las mujeres del hospital, el gesto

de entregarme a sus manos, seguir sus instrucciones y dejarme acicalar, con confianza y comunicación no verbal, enriqueció nuestro vínculo.

Alguien me preguntó más tarde por qué no había asistido al matrimonio con mi vestimenta original, más acorde a mi real identidad, ¿por qué me había dejado transformar? Pensé y respondí que hacer esto era parte de mi identidad situada en aquel lugar, lo que incluyó ser mujer junto con aquellas mujeres. En el juego de prepararnos juntas me prestaron ropa y me ayudaron para que mi maquillaje y adornos estuvieran adecuados; tal como más de alguna vez lo hice con amigas en latitudes muy lejanas. Así pues, nos acercamos desde una experiencia distinta a la conversación o la cotidianidad. No está escrito en ningún manual de metodología, pero situaciones como ésta abundan en las conversaciones entre etnógrafas y etnógrafos. Que sean parte de la experiencia etnográfica es una obviedad; no obstante, que se escriba sobre ello es más extraño.

Tercer movimiento: por qué escribir, para mí y para otros

Para el antropólogo Clifford Geertz (2001: 29-32) lo que define a los antropólogos es que van a terreno a hacer etnografía y escriben sobre lo que observaron/aprendieron allí. Entonces la pregunta es cómo hacer etnografía y cómo escribir sobre esta experiencia. No funciona con sólo tomar prestados terminologías e instrumentos de disciplinas sociales con mayores pretensiones de cientificidad decimonónica, ni con creerse cuentos de rescate y descubrimiento tipo Indiana Jones, ni con ser una aplicada revisora de toda la literatura sobre determinado tema o región. ¿Por qué no? Porque hacer etnografía es imbuirse en una experiencia vital de observación/interpretación/aprendizaje, donde lo fundamental no es lo instrumental (grabadoras, máquina fotográfica, categorías, cuestionarios) sino la forma en que la observación se despliega en la experiencia etnográfica en sí. Aquí radica la capacidad interpretativa y “radicalmente empírica” del conocimiento antropológico.

Bruno Latour (2005) destaca lo necesario que es hoy buscar comprender las sociedades humanas como aquello que emerge de los modos de ser y hacer en conjunto, en lugares y momentos situados. La comprensión que se logra a través de la etnografía es situada además, en cuanto surge de los modos de involucramiento del observador en los modos de ser y hacer que observa; es en este sentido observador partícipe, observado y auto-observador. Y aquí es donde el ejercicio de escribir el diario de campo es

fundamental, porque permite registrar, ordenar y hacer conciente las situaciones a partir de las cuales emerge el aprendizaje en el campo. Como afirma Haraway (1995) buscamos ponernos en el lugar del otro, conversar, comprender sus experiencias y ver junto a las personas los modos en que viven su vivir; no obstante nada de esto implica llegar a *ser* una de esas personas, pues ahí caeríamos nuevamente en las fantasía representacionistas y dominadoras. Siguiendo a Maturana y Varela (1996) asumiremos por cierto que “todo lo dicho es dicho por alguien”, en este caso dicho por la etnógrafa situada en terreno, quien tiene que mirarse a sí misma también.

Este trabajo de observación en primera persona no tiene por qué restar calidad al conocimiento generado. Por el contrario, parafraseando a Varela (2011), podemos afirmar que el enfoque en primera persona reconoce que la disciplina o ciencia está encarnada en el observador, toda vez que es imposible separar el conocimiento de la historia de lecturas, estudios, conversaciones y experiencias del observador. Esta autoconciencia del observador no implica negar la ciencia en tercera persona, aquella que busca poder decir algo válido sobre “eso” o “aquellos”, sino más bien de situar aquella validez no solo en la rigurosidad de un método sino también en la autoconciencia del observador. Durante el trabajo de campo, esto se expresa en una suerte de auto-monitoreo, donde el diario de campo, como instrumento personal de auto-reflexión, cobra su mayor relevancia.

Durante mi investigación en India estuve por primera vez trabajando sola y lejos de casa por un período significativo; es decir lejos de cualquier red familiar, fraternal o social que fuera parte de mi propia memoria. Dado que estaba muy lejos de familia, amigos o colegas con quien conversar sobre mi proceso de observación en primera persona, el diario de campo constituyó un espejo donde podía en cierta medida “calibrar” mi principal instrumento de observación: yo misma. Por primera vez también todo me era extraño, incluso en las horas en que no estaba “trabajando”, y por lo tanto tuve que conscientemente buscar las maneras de hacer las relaciones que me permitieran apropiarme de lo extraño, tanto intelectual como vivencialmente. Escribir el diario de campo era una forma de poner en palabras lo me iba pasando; me permitió no sólo ordenarme y no olvidar muchas cosas, sino también distinguir aspectos de mi subjetividad activándose en el trabajo de campo. Encuentros y desencuentros, descubrimientos fascinantes y días en que la sensación de no poder salir del terreno se tornaba agobiante.

El ejercicio de “calibrarme” diariamente era una forma muy conciente

de asociar experiencias, impresiones y emociones emergentes con el propósito principal de mi estadía allí: tratar de comprender mejor el Ayurveda contemporáneo en India. Este momento era mi propio laboratorio, donde podía reflexionar sobre el proceso, explorar asociaciones y aventurar formas de proceder. No obstante, en el proceso de anotar mis experiencias también comenzaron a aparecer espontáneamente pedazos de mi historia persona, mezclada con retazos de cuestiones teóricas y disciplinarias. Por ejemplo, mientras escribía mi conversación con un paciente hemipléjico que me contó su historia y las expectativas que tenía del mes y medio de tratamiento que seguiría en el hospital, mi cuerpo se impregnó de recuerdos de mi propia niñez tras los accidentes vasculares que postraron a mi padre. Mientras seguía escribiendo el relato y ordenando temas, se encarnaban en mi muchas memorias personales. ¿Cómo no iba a ser esto parte de mi proceso de observación, si tardé un par de días en querer encontrarme con ese paciente de nuevo! Y así, en el cuaderno de campo mientras más escribía más conexiones se iban fundiendo con las experiencias diarias de observación. No importaba si las relaciones eran formales, lógicas, poéticas o metafóricas; si eran aciertos o preguntas; lo único importante es que hacían sentido. ¿Cómo hacían sentido? Porque eran parte integral de la forma en que yo estaba vivenciando el trabajo de campo.

Para terminar, quiero reflexionar sobre el tránsito desde llevar un diario de campo a un blog, pues ello se vincula a la voluntad de mostrar/ enseñar lo que uno hace para elaborar sus propias ideas. ¿Cómo mostrarle a otros la integralidad del aprendizaje en el trabajo de campo? Como mencioné antes, si acaso se conversa, es mínimo lo que se escribe y enseña/ muestra sobre la vivencia de terreno. Por lo tanto, como educadora (mamá, profesora, colega) pensé que podía ser valioso poner en común las formas en que se van hilvanando las experiencias que dan origen a un determinado conocimiento. Entonces, desde mi habitación en el hospital Ayurvédico de Kerala, comencé a publicar las historias de cada día en un blog. Y al escribirlo de manera articulada pero suelta, pensando en un espacio no-académico como es el blog, permitió hacer las relaciones de sentido más simples y vivenciales. Pura humanidad.

Cuando escribía pensaba que al leer el blog mis hijos encontrarían respuesta a una de sus preguntas más frecuentes: ¿Mamá, cuál es tu trabajo?” Respuesta: conocer gente, entender cómo hacen lo que hacen, y ver qué podemos aprender de ello. (por supuesto en esta versión infantil, todas las densidades teóricas y cuestiones políticas dejadas entre paréntesis). Pensaba que al leer el blog mis colegas hispanoparlantes, les invitaría a

reflexionar sobre el hacer etnografía fuera de casa, re-situada en lo extraño, y cómo lo importante se adelanta a lo urgente y a lo dado por sentado. Pensaba que al leer el blog los jóvenes antropólogos, aquellos estudiantes que ya no tengo y que aún extraño, tendrían una noción de cómo la lógica narrativa se encuentra con la lógica epistemológica, en cuando las formas en que hilvanamos las distintas dimensiones de nuestra experiencia van tejiendo las formas en que hilvanamos nuestra observación. En este oficio más que antropóloga me reconozco antro-po-aprendiz.

Finalmente, pienso que aquí es donde este relato puede tener alguna relevancia más allá de la práctica disciplinaria que aquí he descrito. Pues, en efecto, asumir y mostrar que dedicarse a una disciplina del conocimiento es vivir como aprendiz, abre una posibilidad de enseñar a conocer y a aprender desde el asombro.

Bibliografía

Ellis, Carolyn, Tony E. Adams & Arthur P. Bochner (2011), "Autoethnography: An Overview". *Forum: Qualitative Social Research* 12(1), Art. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1589/3095> [último acceso 05.03.2013].

Fabian, Johannes (1991), *Time and Work of Anthropology. Critical essays. 1971-1991*. Harwood Academic Publishers.

Freire, Paulo (1972), *Sobre la Acción Cultural*. ICIRA, Santiago de Chile.

Haraway, Donna (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la Naturaleza*. Cátedra, Madrid.

Latour, Bruno (2005), *Reassembling the social. An introduction to Actor Network Theory*. Oxford University Press, Oxford.

Malinowsky, Bronislaw (1935), *Soil Tilling and Agricultural Rites in the Trobriand Islands*. George Allen & Unwin Ltd., London.

Maturana, Humberto (1997), *La Objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones, Santiago.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1996), *El Árbol del Conocimiento*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.

Rabinow, Paul (1977), *Reflections on fieldwork in Morocco*. University of California Press, Berkeley.

Ídem (1996), *Essays on the anthropology of reason*. Princeton University Press, Princeton.

Varela, Francisco, Evan Thompson & Eleanor Rosch (1991), *The embodied mind*. MIT Press, Cambridge MA / London.

Varela, Francisco et al. (2011), *The embodiment of life: The legacy of Francisco Varela (1946-2001)* Conferences in Memory of Francisco Varela (part 1) http://www.youtube.com/watch?v=HpHVmVtp4D8&feature=BFa&list=PL490408926A3AF1E0&lf=plpp_video (último acceso 05.03.2013)

Van der Geertz et al. (2012), Introducing "Ethnography and Self-exploration". En *Medische Antropologie* Vol. 24 (1): 5- 21.

Derivas de un trabajo de desarrollo rural

Brigitte Aubal

Actualmente estoy en el afán de volver a trabajar en sistemas productivos en la perspectiva del desarrollo local sostenible, y me viene como anillo al dedo esta invitación a contar esta experiencia de trabajo, puesto que si quiero realizar esta transformación o esta recreación conviene retomar desde un punto conocido.

Lo primero que quiero contar es lo que me inspiró, yo estaba saliendo de psicología y estaba muy involucrada en el deseo de construir realidades más justas y dignas para las mayorías, de las mayorías populares decía entonces, y concebía que trabajar para facilitar procesos de cambio, de cambio social era sin lugar a dudas un rol preferente de lo que podía aportar como psicóloga. No concebía trabajar de otra forma, y no sabía cómo era trabajar así usando el bagaje teórico que el estudio de la disciplina me había dado, por lo que quise trabajar en mi tesis de título desde esta perspectiva.

Hablaba del sentido, del sentido del trabajo del quehacer disciplinario, mi aporte al cambio social no podía ser un rol de activismo político, de voluntarismo eleccionario, debía ser del acontecer cotidiano del trabajar día a día desde el propio aporte de mi quehacer como profesional, coherente con mi sentido de vida, con el hacer la vida. Como trabajadora, del cambio social. El hacer desde la disciplina al servicio de un sueño, y de un sueño colectivo.

Sinceramente, no tenía la menor idea de cómo podía hacer esto, algunas luces había de los aportes de la psicología social comunitaria, había poco a la mano, considerando que estudié en plena dictadura, con bi-

bliotecas censuradas y con influencia de una visión de la ciencia como un quehacer neutro que no está al servicio de un proyecto, porque si no éste sería político, y si es político no sería científico.

Este primer escollo fue salvado gracias a los aportes de Jurgen Hubermas, Eliseo Veron, por supuesto de Berger y Luckmann, que hablaban justamente de la inexistencia de neutralidad de las metodologías, de los intereses intra teóricos en el hacer disciplinar, de la construcción social de la realidad, del conocimiento, y por tanto, que la misma afirmación de neutralidad científica en sí misma es una afirmación ideológica, valórica y política. Habrían tantas disciplinas psicológicas como puntos de vista axiológicos y normativos a la base de su hacer. No se escapa de la tautología del conocimiento como afirman H. Maturana y F. Varela, traemos a la mano muchos pre conceptos, experiencia y demás.

La segunda gran dificultad estaba dada en ¿qué haríamos entonces?, gran pregunta, habría que ir tentando, y ahí agarrada de Gregory Bateson que decía algo así como: “un explorador no conoce lo que aún no ha explorado”.

Así es que comencé esta exploración iniciando un trabajo con dos grupos bastante diferentes; uno de ellos animadores católicos mapuche de la Pastoral de la Tierra de la Parroquia de la ciudad de Carahue, que vivían y trabajaban en sus comunidades y que se juntaban todos los días jueves en un taller de recuperación cultural, este taller buscaba recrear producción material e inmaterial de la propia cultura, idioma, el trabajo en cestería y telar, que implicaban conocer las técnicas ancestrales, en diseños tradicionales y otros más compatibles con la vida de hoy en día, y también un taller de apicultura y de cultivo de flores muy apropiados a la manera de concebir la tierra y la naturaleza. Participaba en taller durante el día, aprendiendo de ellos y ellas, y trabajaba facilitando la búsqueda de la identidad en un taller por las noches. Se hablaba de lo que sabían de su historia, de sus comidas, de cómo habían cambiado sus apellidos, de las maneras de criar y de vivir; se preguntaban y averiguaban entre ellos y ellas, a sus familiares y especialmente a sus ancianos. Fueron estos, los ancianos que un día preguntaron ¿y a quién le están contando esto?, y contestaron, y resultó que winkas no fuimos confiables, se comprende...ahí concluyó ese trabajo.

Qué surge allí?, la comprensión de los resabios de una guerra cruenta, de la necesidad de resguardo de la información del acervo cultural, tuvieron que esconder a sus hijos para conservarles la vida, cambiar sus ape-

lidos para que suenen winkas y con ello protegerse, ¿cómo no desconfiar? Y el propio cuestionamiento de la identidad, quién soy, de dónde vengo, para dónde quiero ir, o más bien qué sueño, hacia dónde apunta la flecha que impulsa el deseo.

El otro grupo, son un sindicato de pescadores artesanales de Puerto Domínguez, una pequeña aldea a orillas del lago Budi, lago que se desagüa en el mar. Un lugar de un paisaje maravilloso y de grandes carencias. Se ofreció al comenzar un taller para el sindicato para mejorar la participación, mientras se formaban lazos, conocimiento del otro, contextualizando el quehacer, y entendiendo las maneras en que se pudiera facilitar los procesos de cambio.

En ese tiempo, albergaba la idea -que aún sostengo- que los cambios comienzan desde adentro (“Hagamos la guerrilla interior para parir un hombre nuevo” escribió R. Matta en una de sus obras)- por lo que el taller de desarrollo sindical, buscaba desarrollo personal y del grupo como primer objetivo, para luego hacer las vinculaciones con el desarrollo organizacional y las propuestas de desarrollo rural.

El marco referencial metodológico fue la educación popular, y las técnicas a las que se echó mano fueron diversas: participativas, dinámicas de psicoterapia gestalt, registro de grupos operativos, método de registro etnográfico, del desarrollo organizacional, mezcladas con arrojo confiando en la intuición y el apoyo de los profesores guías.

Había también ambición, era el contexto de la entonces nueva ley de pesca, un verdadero proceso de reforma acuícola y pesquera, en que los pescadores artesanales y sus caletas querían se respetaran sus derechos históricos, su derecho al acceso a una porción de mar a cambio de su transformación de recolectores a cultivadores.

Este sindicato -o más bien la Federación de sindicatos-, tenía un asesor, luego con esta tesis y otra más de desarrollo rural, fuimos cuatro quienes no sólo nos articulamos para desarrollar trabajos con este sindicato, si no con la Federación en su conjunto y sus comunidades. Es el tema del desarrollo, se requiere articulación, visión de conjunto, puestas de acuerdo entre diversos actores e intereses, y mucho mucho trabajo de todos y todas.

Como debí enfocar la tesis sobre el rol de Psicóloga, porque debía decir porqué creía que trabajar facilitando procesos de cambio en el mundo

rural era propio del ámbito de la profesión, requería buscar otros y otras que hubieran comenzado antes trabajando en una perspectiva similar, además que requería contrapunto para mirar en lo que estaba inmersa. Así, de a poco, fui encontrando aliados y mentores, ayudas de orientación, de facilitación de material bibliográfico, metodologías, experiencias.

Muchas cosas se hicieron en esos tres años, una recopilación de Historia de los Pescadores de Puerto Domínguez, en base a relatos individuales y en reuniones grupales de lo que recordaban y les habían contado, de cómo veían la organización en el hoy y sus sueños y perspectivas a futuro; se elaboró un documento “Estrategia de desarrollo del sub sector Pesquero Artesanal” a nivel regional, que posibilitó la articulación con municipios, subsecretarías, y fondos de cooperación para el desarrollo, proyectos como fondos de crédito rotatorio para renovación de equipamiento y artes de pesca, almacén de comercialización de artes de pesca, construcción de sedes sindicales, construcción de puertos pesqueros artesanales, conversión de liceo científico humanista en técnico con la especialidad de elaboración de alimentos del mar y que luego pasó a ser de elaboración industrial de alimentos, coordinación con el departamento de salud para los exámenes médicos que exige la ley de pesca para permiso de buzo o pescador, la cobertura de salud y de seguridad social; la sindicalización de una primera comunidad Mapuche – una comunidad que crea un sindicato, y que construye su sede—. Muchas otras cosas se han seguido haciendo desde ese entonces con quienes se quedaron y otros relevos.

¿Qué presentizo o retroprogreso?

Establecer lazos, vínculos, articular sueños, apoyar la formalización de emprendimientos y organizaciones, apoyar proyectos asociativos, hacer sinergia con educación con visión de desarrollo sostenible y de instalación de capacidades, hacer sinergia con salud para no dejar parte relevante de la calidad de vida fuera, mirar las oportunidades y la necesaria colaboración con la institucionalidad local.

Recrear valor. El valor del paisaje y del territorio, del estilo de vida y la cultura local, de sus artesanos y de sus artistas, de sus cocineras, albañiles, revalorizar el trabajo del mar y de la tierra, recoger el deseo de padres y madres que no quieren ver a sus hijos e hijas emigrar en búsqueda de mejores oportunidades.

Favorecer innovaciones y desarrollos a partir de la propia historia,

del arraigo en el quienes somos, un arraigo que acoge, contiene y no limita, con imaginación y valentía para construir esa porción de mundo en ese mundo en el cual soñamos.

Posibilidades de implementación de juntas pedagógicas de los docentes en escuelas municipalizadas chilenas

Moira Brncic Isaza

¿A quién se educa cuando se educa? ¿A los futuros consumidores que serán conquistados por las ISAPRES para perder todas sus cotizaciones a los 65 años si no se enferman? ¿A los futuros trabajadores que dejarán sus días en las AFP? ¿A los niños que no tendrán el agua a corto plazo? ¿A los que en este sistema vivirán sin bosques y contaminados por las termoeléctricas?

¿Para qué educar? El panorama es tan negro como el humo de las chimeneas y aun así los profesores desean embellecer este mundo encerrados en las aulas con sus alumnos.

Los movimientos sociales divorciados de la clase política, especialmente regionales, dan vida a una educación diferente, en las calles, plazas y con barricadas. Lo hemos visto en Calama, Aysén, Freirina, Ventanas, La Greda, y nos duele que a niños mapuche los balee la policía con perdigones y que el mar y los ríos se contaminen con los desechos tóxicos de las industrias.

¿Qué se aprende cuando se aprende? ¿A ser ciudadano preparado para solucionar las crisis, o ser consumidor sin arraigo en la solidaridad, con la piel en la codicia?

A fines de 2011, me llevé una sorpresa enorme. Buscaba en mi investigación de grado que los profesores de escuelas municipalizadas pudieran integrarse a eLearning de una manera peculiar: a través de la forma-

ción de juntas pedagógicas partiendo de la base de “focalizar” la tarea educativa en el centro del núcleo pedagógico y articular las interacciones entre profesor, alumnos y contenidos en las aulas con un trabajo efectivo según Elmore (2010:19). Por el vocablo “juntas” entendemos un espacio de participación colectiva y aprendizaje colaborativo a través de la Red dentro de las escuelas.

En la investigación realizada con un enfoque mixto, estudio exploratorio, un diseño no experimental y utilizando fuentes primarias de recolección de datos, a través de una entrevista semi-estructurada y una encuesta con una muestra de 65 docentes de escuelas municipalizadas vulnerables del litoral central, pude apreciar que los docentes tenían la capacidad de elaborar teorías de acción y de uso realizando una reflexión posterior de su trabajo educativo en el núcleo pedagógico. Su motivación, intrínseca y valórica, lo conducía a elegir la modalidad eLearning para constituir juntas pedagógicas on line como una posibilidad sin haber tenido nunca la experiencia en Red, y expresar sus teorías de uso y de acción reflexionando con sus colegas y directivos, e invitando a sus jefes municipales a este espacio en pro del mejoramiento del núcleo pedagógico luchando por ser escuchados.

A partir del estado motivacional y de las necesidades de comunicación de los docentes locales para resolver problemas en el núcleo pedagógico e innovar en la escuela, mi tesis para obtener el grado de Magister en Comunicación y Tecnología Educativa para eLearning se nutrió de polifónicas y cromáticas vertientes. Una imagen prometedora en el campo del sistema eLearning y en el recorrido conceptual por cuanto, desde puntos culminantes hasta desembocar en el océano de posibilidades de la Tecnología Educativa con su esplendor, su tronar y despliegue, estas vertientes, potencialmente generatrices de transdisciplinariedad e innovación, desde sus puntos más altos hasta sumirse en las aguas más calmas al abordar un tema poco explorado hasta el momento: la práctica pedagógica virtual donde se pudiese expresar la ciudadanía local docente a través de juntas pedagógicas on line me entregaron ciertos lineamientos para su implementación. Los docentes eran capaces de diferenciar las teorías de acción y de uso reflexionando acerca de sus cometidos en el núcleo pedagógico individualmente, mas no en el terreno colectivo.

Yo suponía que los profesores tenían teorías de acción, implícitas o explícitas, acerca de cómo se proponían actuar en la sala de clases, y teorías de uso, su actuar en el núcleo pedagógico, efectivo. No obstante, la

comprobación de este supuesto emergió al responder mi entrevista. Ésta fue como un “abrelatas”. Les dio la oportunidad de manifestarlas y contrastarlas. De esta forma, reuní un material básico de todas las experiencias desconocidas en las escuelas para el mejoramiento del núcleo pedagógico que nunca han sido llevadas a una junta pedagógica presencial (que no está constituida ni siquiera alguna vez implementada en Chile) a una futura junta virtual de profesores y directivos que veo como posibilidad, compartiendo un proceso de aprendizaje de bucle simple y bucle doble, este último que facilita la reflexión según Argyris y Schön (1974).

Contrastar estas teorías a través de la modalidad eLearning en una junta pedagógica virtual podría generar un proceso de aprendizaje de circuito simple: darse cuenta de la actuación en el núcleo, recibiendo retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones realizadas, adaptando el comportamiento a la retroalimentación pertinente. Y un proceso de aprendizaje de circuito doble, la reflexión docente en torno a qué vivencian los docentes cuando confrontan dichas teorías. ¿Cómo se desarrollaría una junta virtual? Los docentes se “reunirían” saltando sus barreras geográficas, a su ritmo, y administrando sus tiempos andamiados por tutores y expertos discutiendo sus teorías para mostrar sus innovaciones y cuáles de ellas produciría mayor impacto entre sus alumnos, y en el proceso reflexionarían en lo que se está realizando a nivel personal y organizacional. Quiero agregar que ninguno obtendría “premios al mejor docente” pues el trabajo cooperativo colaborativo de transformación de nuestra educación se despierta en la motivación intrínseca de la autorrealización y del bien común derribando la competencia. Ya lo dice Capra (2006) cuando contrapone el pensamiento asertivo (racional, analítico, reduccionista y lineal) con el integrativo (intuitivo, holístico, no-lineal y sintético) y los valores asertivos de la expansión, competición, cantidad y dominación por los integrativos de conservación, cooperación, calidad y asociación. Al respecto, podemos decir, que nuestras juntas pedagógicas buscan un equilibrio entre la dominación de la municipalización sobre la expresión auténtica del profesor y el desarrollo de la Red como organización social que él mismo puede instalar éticamente como valor ecológico.

Es el núcleo pedagógico donde observamos a los docentes exponer sus teorías de acción y de uso, no obstante éstos no puedan expresarlas, socializarlas y reflexionar al respecto de su cometido con sus pares de manera libre y democrática. Los canales de expresión que podrían ser los consejos de profesores no funcionan como espacios de resignificación de la labor docente pues están coartados por un *modus operandi* que busca la

rendición de cuentas de la gestión técnica y de los programas de estudio, y no de la innovación. Diría que existe en las escuelas, algo que comprobé a través de la investigación, la apariencia de orden mientras un mundo subterráneo se mueve con nuevas propuestas críticas educativas que no son retroalimentadas por los directivos, algunas realizadas al margen de este “orden” aparente y otras, desdeñadas por la depresión circundante donde el diálogo del quehacer educativo de lo que se realiza en el núcleo pedagógico no existe.

Las juntas pedagógicas deberían ser una praxis en las escuelas municipalizadas para el intercambio de teorías de acción —cómo un docente aborda una actividad en el núcleo pedagógico— y las teorías de uso —cómo el mismo profesor efectivamente la realiza en el aula—. Nos referimos a la teoría de la acción de Argyris y Schön (1974). La teoría del quehacer pedagógico con la praxis que no es posible efectuar dadas las condiciones administrativas, de gestión y educativas que encontramos en las escuelas locales dentro de un sistema municipalizado que hace tiempo deberíamos haber sido capaces de revertir como ciudadanía.

Crear una comunidad virtual de maestros a través de juntas pedagógicas on line en trabajo colaborativo es una posibilidad cierta de avanzar en la democratización y la expresión ciudadana en la perspectiva educativa.

¿Cómo se puede contribuir al mejoramiento de la comunicación pedagógica entre docentes creativos que están abrumados por la gestión administrativa y el blindaje en las escuelas municipalizadas?

Si los docentes son capaces en la práctica, de elaborar teorías de acción y de reflexionar en torno a sus teorías de uso y están altamente motivados en implementar la teoría de la acción en modalidad eLearning en trabajo colaborativo para el mejoramiento del núcleo pedagógico el hecho de estimular la comunicación entre ellos es un desafío en la construcción de juntas pedagógicas a través de la creación de una comunidad virtual.

El cambio de la presencialidad a un aprendizaje constructivista a distancia no es fácil, pero la innovación podría comenzar con grupos de maestros conectados entre sí, acompañados por tutores y expertos, que los comprendieran integrando al mismo tiempo, a alumnos de enseñanza Media en la aventura revolucionaria de cambiar la educación en Chile.

La comunicación tecnológica pensándola desde una “pedagogía prác-

tica de la ética comunicativa, reconstructiva y crítica de respeto a la diversidad multicultural para la convivencia solidaria de la ciudadanía” (Fainholc, 2005) de un modo holístico puede conducirnos a elaborar marcos, mediaciones pedagógicas-tecnológicas y prácticas de respeto, diálogo intercultural y de desarrollo de la ciudadanía” (Fainholc, 2005).

Las juntas pedagógicas requieren una plataforma especialmente diseñada en la modalidad eLearning, (herramienta con innovaciones en la misma modalidad) y que permita a los docentes: conectarse entre sus pares de la misma escuela, dialogando acerca de sus teorías de acción y de uso para el mejoramiento del núcleo pedagógico, conectarse con tutores y expertos, un aprendizaje constructivista en la medida en que resignifiquen su rol pedagógico y de ciudadanos al mismo tiempo y su participación y comunicación con el resto de maestros nacionales y extranjeros.

Los profesores chilenos no pueden estar al margen de iniciativas democráticas, creativas e innovadoras. Si bien es cierto existen portales WEB para ellos guiados por fundaciones o el ministerio de educación, las juntas pedagógicas serían un espacio de expresión de la base, de ese mundo subterráneo docente que se agita mostrándonos capacidades e ideas novedosas de intervención del núcleo pedagógico. El contar y comunicar realidades hasta ahora desconocidas, el armar grupos virtuales en escuelas municipalizadas locales, y enriquecerse de otras experiencias similares no a nivel personal si no construyendo en conjunto una nueva escuela a través de una comunidad virtual es una posibilidad para el profesor local.

Entonces las brillantes ideas de los profesores, desechadas por la burocratización de la enseñanza, y negadas por directivos y mandos medios de las municipalidades, podrían ser escuchadas. Creemos que los profesores están inquietos por nuevos aprendizajes, y no dudo que esta inquietud se convierta en acción si podemos proveerlos de medios. Es una esperanza construir una plataforma, –en lo que estamos– para que las juntas pedagógicas on line puedan ser un medio de construcción pedagógica virtual donde los profesores discutan sus teorías y las confronten con la realidad desde, como nos dice Elmore (2010:39-40) un predicamento de una relación causal, empíricamente refutable y abierta. No obstante, agregaría, que una junta pedagógica partiendo de estas premisas podría constituirse en un vehículo creativo de ideas y posturas socializadas en el ámbito educativo, transformándose en la aplicación de los principios del conocimiento pertinente (Morin, 1999:14), evidenciando el contexto, lo global, la multidimensionalidad y lo complejo. (Morin,1999:14).

La autorrealización del profesor de escuelas locales municipalizadas vulnerables para que se sientan sujetos de una transformación organizacional vinculándose con los valores democráticos, el desarrollo global y los aspectos culturales que ello implica, es un tema dejado de lado cuando se conversa del empoderamiento del docente a las luchas sociales, de profundización democrática, de elaboración programática y cambio en nuestra sociedad. La autorrealización (Maslow, 1991:31) toca el punto de la autenticidad.

Los profesores pueden tender a la autorrealización siendo lo que deben ser al participar como protagonistas en una junta pedagógica. No puedo dejar de recordar cómo sus teorías de acción y de uso emergieron al entrevistarlos. Teorías que nadie sabía en la escuela que estaba siendo aplicadas en la marginalidad de la sala de clases, soterradas, ocultas a la dinámica escolar. E incluso puestas en prácticas sin que nadie sospechara que existían, ni colegas ni directivos, sin ser retroalimentadas.

Quizás descubriremos en su dinámica que es el medio, apagado, aislado y escasamente proactivo de las escuelas que les impide ser lo que son a los docentes, obligándolos a cumplir con normas que nunca discutieron o perfeccionaron, con programas que no les interesan, y con relaciones entre pares donde la intelectualidad de su trabajo magisterial no es retroalimentado para favorecer relaciones sociales superficiales. Prueba de ello son las entrevistas realizadas a los maestros donde surgen sus ideas potentes en cuanto cambios educativos al interior de las escuelas que no tienen cabida para su implementación, por cuanto la escuela sólo debe “rendir cuentas” y no innovar, entrevistas que nos abren una puerta a entender que ninguno de ellos es escuchado al querer mejorar el núcleo pedagógico, ni siquiera operando el sentido común de cambios posibles en la organización. Cuando observé y consigné que muchos profesores adaptaban los libros de estudio sin que nadie de sus colegas estuviese enterado ni menos los directivos, compartiendo la crítica de los textos con sus alumnos buscando con ellos sus experiencias previas (Ausubel, 1983), en las asignaturas de Historia, Geografía, Lenguaje, Comunicación y Matemáticas y construyendo con ellos nuevos textos mi impresión fue que el potencial de los profesores chilenos es inmenso, y no existen las posibilidades reales de su desarrollo.

Una pregunta trascendente se atraviesa en este punto. ¿Podemos sanar educando? Es decir, ¿Sanar al educador para que se atreva a exponer sus teorías de uso y de acción a través de una junta pedagógica virtual que le

permita expresar su autenticidad como ciudadano?

El organismo sano se gratifica en sus necesidades básicas quedando liberado para la autorrealización, la autenticidad del maestro. El mismo organismo se desarrolla desde el interior por tendencias al crecimiento personal. ¿Pueden las juntas pedagógicas facilitar la autorrealización del profesor de escuelas municipalizadas vulnerables? Creemos que si. Ofrecer un espacio de autenticidad a través de la complejidad de la comunicación educativa es un paso trascendente hacia el cambio de la educación chilena.

La tecnología educativa comprende que las TICs son objetos culturales que favorecen a las personas y grupos sociales en la reinterpretación de esquemas culturales (Area, 2004).

Las relaciones cognitivas que se pueden ampliar entre los códigos de los medios y los internos de los ciudadanos, enriquecen las formas de entender la realidad. Los medios no son sólo instrumentos que transmiten información como bien sabemos, sino instrumentos del pensamiento y la cultura (Cabero, 2001:13-28).

Se trata de una tecnología educativa como organización de personas, significados, conceptualizaciones, procedimientos no convencionales, la tecnología educativa critica que podemos relacionarla con la capacidad de cada docente de ser útil en el mundo y con el mundo, despertándole sentimientos de valer personal, autoestima y autenticidad. No se puede ser auténtico, ni tener como meta la autorrealización si no se participa protagónicamente en cambios que favorecen el “mundo de la vida”. (Habermas, 1999:137-138) y por la vida.

En síntesis, las juntas pedagógicas on line, implementadas por docentes locales, tutores y expertos independientes, podrían ser la semilla de una nueva comunicación pedagógica que involucraría a los docentes juntos a sus alumnos, en los cambios de contenidos programáticos desblindando la escuela y conectándola a los problemas reales de la sociedad: nuestra vida planetaria, la indignación mundial por un modelo agotado por la codicia y la autenticidad en la expresión pedagógica hacia el desarrollo de un docente autorrealizado a través de su protagonismo y liderazgo en los cambios que requiere el núcleo pedagógico.

Bibliografía

Area, M. (2004), *Los medios y las tecnologías en la educación*. Pirámide, Madrid.

Argyris, M. y Schön, D.(1974), *Teoría en la Práctica. Aumento de la eficacia profesional*. Jossey-Bass, San Francisco.

Ausubel, D.(1983), *Psicología Educativa:un punto de vista cognitivo*. Trillas, México.

Cabero, J. (2001), “La Tecnología Educativa, su evolución histórica y su conceptualización”. Cap 2. pp.13-28. *La tecnología educativa, diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Paidós Ibérica, España.

Capra, F. (2006), *La Trama de la Vida*. Anagrama, Barcelona.

Elmore, R. (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de educación Fundación Chile, Santiago, Chile.

Habermas, J. (1999), *Teoría de la Acción comunicativa I*. Taurus, Madrid.

Fainholc, B. (2005), *Contribución de una tecnología educativa crítica para la educación intercultural de la ciudadanía*. En http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=952

Maslow, A. (1991), *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos, Madrid.

Morin, E. (1999), *Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), París.

Experiencias y propuestas (3)

El giro eco-educativo

Julio Cano

Estamos incursionando actualmente en una determinada perspectiva educativa a la cual hemos denominado “**eco-educación**”.

Veamos algunos de los conceptos fundamentales que la sustentan.

Lo primero que queremos señalar al respecto es que se trata de **una** determinada perspectiva que no puede reducirse a otras perspectivas. Cada mirada tiene su propia consistencia ontológica que no puede ser integrada completamente a otras miradas sin que pierda su razón de ser. Esto no significa que estemos trabajando en terrenos aislados unos de otros, todo lo contrario, no es una invitación al individualismo.

Más bien es asumir que estamos inmersos en una vasta red dinámica, en procesos anidando dentro de otros procesos que nos inducen a tener en cuenta que somos interdependientes al mismo tiempo que constatamos que cada voz es voz de una historia personal, de una narración intransferible y única.

Lo múltiple y lo único en simbiosis, ese es el sentido de esta experiencia.

Al grupo que trabaja en el aula lo llamamos **comunidad de indagación** en lugar de los clásicos “aula”, “clase” o similares.

La **multiplicidad** está dada por los propios integrantes, que son de variado origen, género y edad, desde una asistente social jubilada a una joven partera, desde un repartidor de pan a una estudiante de psicología y desde una ejecutiva de empresa que es, al mismo tiempo, ama de casa y

madre a un ingeniero agrónomo que es también educador popular.

Una veintena de compañeros embarcados en la hermosa tarea de autoeducarse, con nosotros como coordinadores (y no maestros o profesores).

Esta experiencia no se apoya en la racionalidad lineal tradicional (de stirpe cartesiana – newtoniana) sino que asume a la racionalidad integrada con todos los otros aspectos de la psiquis humana, donde lo emocional juega un papel de primer orden. Asimismo otorgamos un rol decisivo a los procesos inconscientes, que nos llevan a admitir en el juego educativo al deseo y a la locura, entendidas como Erasmo, fuentes de toda creatividad. Somos humanos racionales y dementes, conjuntamente.

¿Cómo entendemos la **ecología**? Hemos hecho nuestros estos cinco principios, que no agotan –ni mucho menos– todos los principios que fundamentan a la ecología:

Redes:

En todos los niveles de la naturaleza encontramos sistemas vivos dentro de otros sistemas: redes dentro de redes. Sus límites no son contornos de separación, sino de identidad. Todos los sistemas vivos se comunican y comparten recursos a través de sus perímetros.

Ciclos:

Para mantener su vida los sistemas vivos necesitan alimentarse de flujos continuos de materia y energía procedentes de su medio, y todos ellos producen residuos. Sin embargo, ningún ecosistema genera residuos netos, puesto que el residuo de una especie es siempre el alimento de otra. En consecuencia, la materia circula constantemente a través de la trama de la vida.

Asociación:

En todo ecosistema los intercambios de energía y recursos están sustentados por una cooperación omnipresente. La vida no se extendió sobre el planeta por medio de la lucha, sino de la cooperación, la asociación y el funcionamiento en red.

Diversidad:

Los ecosistemas alcanzan estabilidad y resistencia gracias a la riqueza y la complejidad de sus redes ecológicas. Cuanto más grande sea su biodiversidad, mayor será su resistencia.

Equilibrio dinámico:

Todo ecosistema es una red flexible en fluctuación perpetua. Su flexibilidad es consecuencia de múltiples bucles de retroalimentación que mantienen al sistema en un estado de equilibrio dinámico. Ninguna variable es maximizada en exclusiva sino que todas fluctúan en torno a sus valores óptimos.

* * *

Estos cinco principios son derivados hacia el terreno educativo tratando de integrarlos orgánicamente dentro del contexto de un concepto que los incluye a todos: **la realidad como proceso**, un hipercomplejo proceso cósmico, planetario y vital.

Entender a la realidad como proceso es, sin dudas, el principal, mas dramático y menos asimilable cambio que se está gestando tanto en la epistemología como en la filosofía, tanto en la vida cotidiana como en las alternativas políticas, y, en la educación, que es nuestro núcleo central de tareas y experiencias

De las sustancias a los procesos

En la tradición de la metafísica occidental un momento decisivo es aquel en el que se establecen las categorías sustantivadas de la modernidad. Por supuesto que no se le puede especificar en un solo momento, reconocible en una fecha precisa sino que se trata de una larga y trabajosa elaboración, que comienza en épocas de Galileo y que llega a su maduración en el período comprendido entre Descartes y Kant.

Sin querer entrar en el detalle de esta historia digamos que los desarrollos de la ciencia y de la filosofía moderna contemporáneos han estado marcados profundamente por ella y no solamente en el período de su aparición (siglos 17 y 18) sino en su entera configuración, llegando, por ende, hasta nuestros días.

Las concepciones sustancialistas suponen la existencia de estructuras fijas e inmutables que estan a la base de toda la realidad, soportandola (de ahí “sub- stare” raíz de “sustancia”) y que se diferencian radicalmente de las expresiones fenoménicas de lo real.

En el siglo XX y en lo que va del siglo XXI merced a los avances y descubrimientos en el campo científico se va constituyendo progresivamente una concepción epistemológica que deja de lado las nociones sustancialistas para asumir que la realidad (toda la realidad, incluyéndose entonces la realidad cósmica) se encuentra en proceso permanente y que, por ende, incluye las concepciones racionales teóricas, en especial los modelos macro (paradigmas). En este cambio han tenido especial incidencia las elaboraciones de la física cuántica y las de la teoría de la relatividad. Es decir que ha sido desde el campo de la física desde donde ha llegado la matriz para la admisión de los procesos como urdimbre de lo real.

Consustancial con esta realidad reticular encontramos el dinamismo, toda la realidad se constituye en una dinámica portentosa, en todos los niveles, desde lo microfísico hasta lo macrofísico.

* * *

Redes. La filosofía de la telaraña: Sistemas anidando dentro de otros sistemas

Asumir que la realidad está constituida por redes, que lo existente es una trama hipercompleja de redes, es adscribir filosóficamente lo procesal como fundamento.

Sin cambiar la sustancia por otra forma de sustancialidad especificada en las redes, claro. Si la nota distintiva de la realidad es su constitución en redes, el cambio no le es accidental sino constitutivo. Por ende, en el pensamiento en red no hay lugar para una metafísica estática.

Esta nueva perspectiva cambia radicalmente las concepciones que se han tenido sobre el lugar que tienen los fundamentos de todas las realidades. No se conciben ahora tales fundamentos como insertos en una pirámide jerárquica desde los mas importantes, situados en la cúspide hasta los menos importantes, situados en la base. Esta pirámide (u otra metáfora espacial similar) sigue los criterios establecidos por el árbol de Porfirio y se la sustituye por relaciones horizontales, donde la metáfora adecuada es la de una inmensa telaraña semoviente provista de extensiones rizomáticas.

Éticamente, se modifican totalmente las relaciones jerárquicas en el terreno de las valoraciones, ya que se entiende la jerarquía como subsidiaria de la responsabilidad.

Dirige, dicta criterios, es obedecido, ahora, quien demuestra un alto grado de responsabilidad en las tareas y no quien ocupa simplemente un sitial privilegiado en la cadena de mandos.

Teniendo presente esta perspectiva procesal, digamos que, para la ecología, los sistemas vivos, entes en continuo cambio, se caracterizan especialmente por existir no en forma aislada y compartimentada, sino anidando unos dentro de otros. En redes dentro de redes. La realidad (toda la realidad) está constituida por redes, redes dinámicas de elementos que, para el caso del nivel de la vida, se hacen extremadamente más complejos que los presentes en el nivel físico. En el nivel biológico, específicamente, se está frente a una colosal telaraña semoviente, provista de infinitas ramificaciones en continua transformación. En rigor, se debe afirmar que la realidad **es** una trama de redes. Y que no existen entes aislados, no existen “cosas” provistas de límites conclusos y concluyentes sino **relaciones**.

En el terreno de la ecoeducación, lo anterior supone admitir que en la comunidad de indagación conviven, anidando unas dentro de otras, historias diversas que se expresan a través de narraciones, narraciones únicas e intransferibles pero que no están aisladas unas de las otras.

Dado un problema a desarrollar, se propende a trabajar en diálogos en los que los conceptos que aparecen en tal problema sean re-creados por los participantes. Los **conceptos** ya no son los de la modernidad, provistos de una base clara y distinta sino tomados como **aseveraciones transitorias**, es decir, caracterizados por lo procesal y cargados tanto de claridad y distinción como de contradicciones y zonas oscuras.

Nuevos desafíos de la Educación Popular como construcción de sujetos

Luis Bustos y Eugenio Oyarzún

1. La Educación Popular y las organizaciones políticas y sociales

En el largo proceso chileno de transición a la democracia adquiere enorme importancia proyectar lo acumulado por la Educación Popular, en lo que concierne a participación y organización. Esto quiere decir que a las experiencias de Educación Popular de estos años no se las podrá juzgar por el número de personas atendidas, ni por la profundidad de las transformaciones a que ella ha dado lugar, sea en el ámbito de las conciencias individuales o de las condiciones de vida de los grupos populares. Más bien, el juicio crítico acerca de sus logros y resultados, deberá tomar en cuenta la calidad y cantidad de conceptos y temas que ella ha introducido en la práctica popular y en el fortalecimiento de las organizaciones.

Si uno de los objetivos en el discurso de la Transición –planteado a nivel nacional– fue el de lograr una mayor presencia de las organizaciones poblacionales, culturales, laborales y otras en la vida política y social del período, pensamos que a nivel práctico ello quedó en el ámbito de las declaraciones; sin embargo a partir de las experiencias habidas de autoeducación pensamos que la Educación Popular puede y debe seguir entregando su valioso aporte, para estimular la capacidad de autogestión de grupos a nivel local. Sin embargo, una tendencia predominante, en diversos sectores conductores de la Transición, fue olvidar los aspectos referidos al rescate de las experiencias de organizaciones y de luchas a nivel local, territorial o más acotada a la que los actores dan origen; en beneficio de consideraciones consensuales o evitadoras del conflicto.

Generalmente las organizaciones surgen de la unión de distintas personas que buscan realizar una acción colectiva con el fin de alcanzar determinados objetivos; por lo tanto, una pregunta que emerge es ¿Cómo pensamos nuestras prácticas –que se han desarrollado en la exclusión– en pequeños grupos, con recursos limitados, como proyectarlas en una sociedad que vuelve a colocar –especialmente los jóvenes– el tema de la democracia y creación de institucionalidad, de mecanismos y/o recursos en función de la participación?

De ahí que un juicio que cada día es más coincidente es el relacionado con las dificultades y tensiones que se producen entre los ámbitos social y político. Los educadores populares, en sus respectivas organizaciones, se preguntan ¿A qué contribuye mi práctica, a un proyecto con sellos estatistas, a una política más de integración social, a una política de autonomía de los movimientos sociales, en mayor o en menor relación con los partidos políticos?

2. Educación Popular en la construcción de sujeto (a) y las organizaciones como ámbito natural para ese proceso

Un punto, que hoy es considerado importante, es plantear que las organizaciones sociales de base, rescaten lo político para sí, que comiencen a entender que lo político surge desde el momento que ellos están resolviendo problemas locales, individuales, concretos, grupales. Eso es también política y eso es relevante, porque si revisamos la historia social popular, se descubre claramente que los sectores populares ejercen poder en espacios pequeños. Una población, siempre la conoce muy bien el vecino conoce todos los rincones de su casa y los usa, los estruja para sacarle todas sus posibilidades. Una de las características del movimiento popular, es que sabe ejercer poder sobre espacios pequeños. ¿Para que lo ejerce? Para utilizar sus recursos económicos productivos, para utilizar sus recursos en términos de vivienda, para utilizar sus recursos, incluso en términos de bandolerismo, delincuencia, para utilizar los recursos del espacio a fin de construir su propia noción de patria.

Si se comienza a definir la política a partir de las actividades concretas de lo social, se llega a la conclusión que la construcción de poder, desde lo social, se ejerce en los espacios pequeños, antes que ejercerlos en los espacios nacionales. El pueblo ha tenido la capacidad -y que aún la tiene- para actuar dentro de los espacios pequeños, desarrollar poder allí y

transformar eso también en un poder político local.

La coyuntura actual se caracteriza porque –para decirlo de una manera un poco dramática– los sujetos sociales se quedaron solos, sin ideologías que les ayudaran a identificar su presente y a programarle su futuro, sin un Estado que los orientara a través de sus políticas sociales y con su potencia económica, social y política en general pudiera resolver esos problemas, están entregados a sí mismos. Si comenzamos a pensar todas las acciones territoriales que operan en espacios pequeños, llegaremos muy pronto a la conclusión que el pueblo puede hacer política en lo pequeño. Y aquí está tal vez, el gran cambio que se ha producido en la concepción general de la política del movimiento social popular estos últimos años.

3. La propuesta pedagógica: estilos de conducción y formación de educadores(as)

Una preocupación creciente en las organizaciones, es el sentido educativo que tienen las acciones que ellas desarrollan. Una de las declaraciones que con frecuencia escuchamos se refiere a la necesidad de «crear conciencia» sobre una determinada situación o circunstancia. Es ahí donde las organizaciones se plantean diferentes tareas que en la práctica se visualizan, muchas veces, como procesos educativos que buscan generar cambios y que explícitamente señalan “que buscan producir una nueva conciencia”.

En el quehacer de la Educación Popular esas acciones representan una propuesta pedagógica que asume cuestiones tan centrales como: el rol del educador, el papel del conocimiento, la relación del aprendizaje con la acción y lo que ocurre con los sujetos del hecho educativo. La Educación Popular asume la enorme tarea de abrir nuevos espacios; la **Metodología Participativa** se constituye en un medio para impulsar el desarrollo personal y la auto-valoración de los participantes para que lleguen a sentirse **PROTAGONISTAS** del hecho educativo, en un ambiente que anuncia ya lo que será una atmósfera democrática más amplia.

Así, en nuestro concepto, el educador (a) es un facilitador (a) de procesos colectivos de aprendizaje, mediante la expresión y participación activa de los educandos. El método, como lo señala la etimología de la palabra, es el camino que elegiremos para poner en práctica ese conjunto de ideas fuerza que constituyen la metodología. La expresión concreta de ese camino, las herramientas, los materiales e instrumentos educativos, a

través de los cuales ponemos en acción ese proceso, es lo que llamamos técnica.

Es tarea ineludible para un educador, el aportar elementos que hagan crecer en autonomía y protagonismo, a los grupos con los que trabaja. Por lo tanto es básico formar educadores en esa perspectiva.

En lo metodológico el (la) educador (a) ve comprometida su responsabilidad como **gestor** de procesos educativos. Es ahí donde se recrea el concepto de **autoridad**, que puede ser entendida, también, en el sentido de autoría o capacidad de generar procesos que de otro modo no se hubiesen puesto en movimiento. Por ello preguntas cómo: ¿a qué tipo de capacitación metodológica apuntamos? ¿a qué contenidos debería apuntar una formación de educadores-investigadores? ¿a qué contribuye que se capaciten metodológicamente los sectores populares? precisan de respuestas de la comunidad y educadores.as populares y de las propias comunidades.

Del “hacer clases” en el Hospital San José a una experiencia de educación integradora

Nora Muñoz

¿Por qué y para qué –nos preguntamos en el equipo de la Unidad de Medicina Integrativa– los pacientes que atendemos en la Unidad de Medicina Integrativa asisten voluntariamente a las clases de Autoconocimiento y Autogestión en Salud?

Estas personas, varias de ellas funcionarios, a quienes llamamos consultantes, están viviendo el proceso de aprendizaje, muchas veces doloroso, que llamamos “enfermedad”. La mayoría de ellos vienen de consultar la medicina oficial. Algunos de ellos tienen un diagnóstico irreversible.

Estas personas asisten y participan en las clases expresando en ello su interés en descubrir algo más del proceso que viven.

La condición física, mental y emocional en que llegan los consultantes es diversa, pero podemos afirmar que entre las emociones y sensaciones corporales presentes en ellos se encuentran el miedo, la depresión, la rabia, el dolor físico, malestar, desánimo... Muchas de estas condiciones se modifican positivamente o, literalmente, “hacen un alto”, durante los minutos que permanecen en las clases. Lo hemos podido confirmar en los diálogos clase a clase y en encuestas aplicadas durante el 2011.

En estos consultantes el interés por participar va sin duda de la mano de la necesidad muchas veces urgente, muchas veces como último recurso, por aprender, para sentir que pueden atreverse a ser protagonistas de lo que están viviendo.

La situación de que, es consciente influye a todo su entorno familiar; puede despertar y desarrollar la capacidad de hacer algo por modificar su mirada, su condición de dolor y sufrimiento, su “enfermedad”. Además de modificar, con este logro, los vínculos con su entorno familiar y social. Muchas personas llegan con sus hijos, con su marido, con su pareja.

Podemos, entonces, concluir que la necesidad, la inquietud, genera una disposición por aprender, lo que constituye una condición que facilita enormemente este proceso que llamamos aprendizaje o educación.

Otros componentes integradores de nuestras clases tienen que ver con el propósito de vincularnos a los consultantes más allá de las sanaciones grupales o personales hechas por médicos y terapeutas de salud integrativa.

La idea de hacer clases es entregar a los participantes herramientas que conduzcan a una comprensión holística, se sientan capaces de llevar todo lo aprendido a su medio familiar y social. El propósito es que ellos mismos conviertan su condición, su necesidad, su interés, en una verdadera maestría para más personas. Ellos llevarán lo aprendido, ellos son los nuevos maestros, los que pueden, desde la experiencia, entregar herramientas de autoconocimiento para otros. Ellos, los maestros que pueden transmutar el dolor en aprendizaje, el sufrimiento en territorios por descubrir y modificar.

Esta ficha grafica el movimiento generado en los servidores al proponernos hacer clases.



Cuando hacemos clases o talleres, ¿a qué acompañamos a aprender? ...la vida nos conduce a encontrarnos en esta parte de la ruta de búsqueda de la felicidad. Aquí, nos encontramos unos con otros, nos integramos como aprendices, nos aportamos, nos acompañamos.

Componentes importantes: la voluntad de participar... las clases son voluntarias. La conciencia, ese darnos cuenta que las clases nos puede aportar, los contenidos o la participación en ellas pueden aportar al proceso que vivo.

El tema de la subjetividad es interesante. Somos subjetivos, y por ello las herramientas y contenidos que entregamos tienen una carga emocional... y emocionalmente serán recibidos por sujetos con infinitas opciones de interpretación... pero la subjetividad incluida acompañada de una intención y voluntad consciente de transmitir, de incentivar la participación como condición para la integración del conocimiento, permite que las clases se desarrollen fluidamente, y que la emoción de todos los participantes se alinee hacia lo positivo... Qué ocurre, nosotros, servidores, hemos recibido herramientas y métodos, formas de abordar y comprender nuestra vida en relación a la salud, hacemos prácticas, cotejamos con nuestra vida, y aprendemos, comprendemos... y ahora tenemos la intención y voluntad de entregar lo aprendido y comprendido... Asisten a las clases personas que atendemos y que ahora tienen la oportunidad de preguntar, o de aportar, de participar de su emoción... estas personas están viviendo el proceso de vida que llamamos enfermedad... esa oportunidad, muchas veces dolorosa, que genera emociones, que deviene en actitudes, conductas, que moviliza o paraliza, que produce cambios en la persona y en su entorno. Esta es parte importante de la motivación. Este es un elemento... que genera un deseo, una voluntad, además de emociones de miedo, rabia, negación, etc... pero hay una voluntad individual de consultar, que es cuando va a las sanaciones. Cuando va a las clases es porque quiere saber más, quiere aprender, quiere o necesita comprender, y nosotros, entonces, ponemos este otro ingrediente, esta persona también podrá integrar, integrar qué?... Los capítulos de su vida que, en nuestra mirada se relacionan con el proceso que vive hoy, integrar y comprender el tipo de vínculos que establece...

Trabajamos con el cuerpo, con las emociones, con las sensaciones, convencidos que no es desde la mente que producimos el verdadero cambio, el darse cuenta de que es el protagonista de su salud, de su vida... en la persona.

Nuestra propuesta, la necesidad del autocuidado y la autogestión

está presente todas las dinámicas de las clases. La recuperación de la individualidad del consultante en relación a su proceso de salud, la autonomía en las decisiones, la capacidad como sanador de sí mismo y de otras personas. El derecho y la responsabilidad como ser humano de conocer y comprender su salud. La importancia de la red social de contención de la que desde ya como servidores somos parte.

Desde mi individualidad me integro al grupo: Nos paramos en círculo, en silencio ,nos miramos unos a otros y decimos:

Yo soy éste, éste soy yo, soy mi propio Sanador y soy el Sanador de las personas que están a mi lado.

Nos mirarnos unos a otros, reconociendo que nuestros ojos son físicos, psíquicos y espirituales.

Nos expresamos con la mirada, “hablamos” en silencio con esa mirada... vemos que en nuestra humanidad y en nuestra esencia: que estamos buscando y des-cubriendo que la enfermedad tiene un sentido, tiene un propósito de crecimiento, de evolución... nos acompañamos a buscar este “darse cuenta”, al mirar en silencio a mi compañero, con mis ojos conectados al corazón, a la mente, a mi alma, al sanador que soy... miro sus emociones, en silencio las respeto, las abrazo, las recibo, amorosamente sin juzgarlos. Nos seguimos mirando en silencio. Este soy yo, desde mi ser puedo mirarte, como ser humano, honro tu historia de vida, honro tu dolor, tus emociones, honro nuestro aprendizaje, estamos juntos.

¿Qué herramientas compartimos?

- La Respiración Consciente
- La visualización
- La Pausa: Silencio, auto observación, relajación, quietud, serenidad
- La Meditación: reconocimiento y equilibrio
- La Comunicación Verbal y no Verbal, los vínculos
- Nuestras Manos

Hacer clases a los consultantes de la Unidad de Salud Integrativa: ¿qué enseñar?, ¿qué dejar en-seña... en señal?

Herramientas que nos permitan precisamente integrar ¿qué?:

El linaje familiar del que venimos, integrar a través de sencillos ejercicios de auto-observación los capítulos de la vida, especialmente aquéllos que pudieron dejar emociones atrapadas sin ser reconocidas apropiadamente. Integrarnos como grupo humano con una noción mas clara, mas integrada de quién soy. Integrarnos a esta corriente de aprendizaje que llamamos vida.

Todo esto es parte de lo que nos motiva a hacer las clases: integrar lo vivido, ser conscientes de nuestra responsabilidad en el crecimiento como seres humanos; comprender e integrar las emociones que solo nos dañarán en la medida que no podamos verlas, reconocerlas... Observarme y darme cuenta, sin emitir juicios, que me siento víctima?, que afuera de mi están las “causas” de mis problemas, de mi sufrimiento?.

Hacemos las clases a personas que están sufriendo dolor físico que están viviendo muchas veces este dolor como sufrimiento físico, emocional, mental... y nuestra idea es integrar positivamente todos los eventos de la historia de vida, hasta llegar a comprender desde el “darnos cuenta” que todo lo que nos ha tocado y nos toca vivir nos enseña, de que de toda experiencia por dolorosa que haya sido, toda situación y todo vínculo nos enseña, así como la experiencia de participar en las clases, todo nos entrega y nos deja señales de aprendizaje.

Me gusta mucho enseñar, la educación, todo lo que tiene que ver con hacer talleres, comunicarnos en una búsqueda común, participando..., enseñar –dejar en-seña, entregar y recibir en seña–... integramos en este grupo humano donde todos enseñamos y todos aprendemos. Ahí estamos todos los que participamos: los que nos sabemos aprendices, los que queremos en experiencia grupal, ver más allá, aprender, integrar, comprender. Así nos encontramos en la Unidad de Medicina Integrativa y en los Talleres que hago habitualmente, enseñantes todos. Esa que está en las clases frente a los participantes, y ahora aquí, escribiendo, ésta soy yo.

Enseñar, hacer clases a los pacientes, comprender que están ahí porque se hacen preguntas, porque están buscando, están viviendo la crisis, crisis en la salud, crisis en la forma de vivir, en los vínculos. La palabra crisis adquiere nuevos matices, matices de oportunidad, oportunidad para mirarse y para mirar, oportunidad para replantearse la vida, los vínculos con ella y con las personas, agradecemos a esa crisis, agradecemos la mirada que nos permitirá el cambio, el crecimiento, la evolución.

Hacer clases, entregar herramientas, buscar la fortaleza, la sensibilidad, la autenticidad, la individualidad, la nota que cada uno encontrará en esta búsqueda conjunta. Digo esto pues el fin de estas clases es la búsqueda del nuevo maestro, no lo somos los servidores que hoy cumplimos el rol de hacer clases. Los futuros maestros. Son los participantes, los consultantes, los que pudieron descubrir qué hay en esto que llamamos enfermedad, de qué pueden darse cuenta? ¿Qué aprendizaje personal y grupal valioso lleva consigo? Ellos llevan la seña, la señal de lo vivido, de lo expresado, lo observado, a su entorno y lo replicarán, llegará entonces a mas personas la señal recibida, y ellos podrán entregar con su nota personal al otro, al próximo, al próximo...

Las clases son para los que decidieron seguir buscando, no solo van a las sanaciones, van a aprender algo mas, de qué, de quién?, de ellos mismos, de todos nosotros, porque nuestras vidas no son tan diferentes... integrar y comprender la tristeza, de la rabia, del miedo... saber que podemos hacer el viaje hacia adentro, que podemos tomarnos de la mano para decidirnos a hacer acompañados este viaje hacia adentro. Tomados de la mano podemos vivir la espiritualidad, mirándonos, tocándonos desde el corazón, no es necesario estar en una iglesia, pues haremos de esta clase una oportunidad para sentir nuestra espiritualidad de adentro.

Percibo las clases de salud integrativa como una manera más para asombrarnos de nosotros mismos, vivir el gozo del asombro, de la pregunta, de la observación, de la seña, precisamente, que nos permitirá luego asociar y vivir en plenitud el “darnos cuenta”, que seguramente será en la soledad del recuerdo de la experiencia vivida en las clases. No podemos dar respuestas, lo que hacemos es buscar juntos aquella respuesta que llegará luego de un proceso de mirada hacia adentro. La respuesta es el amor a nosotros mismos, la integración de los capítulos de mi vida. El sentido que tuvo cada parte de nuestra historia, la aceptación de mi responsabilidad y mi derecho a vivir el presente, de nuestra maravillosa condición de seres humanos.

Educarnos estableciendo vínculos saludables, cuando enseñamos a un niño a “saludar”, le estamos mostrando un modo amable de dar salud, le mostramos que siempre podemos saludar, que podemos siempre dar salud, saludar, salud-darnos... las personas cuando nos vemos nos saludamos, nos damos salud.

La salud es educación, nos educamos y educamos en salud, porque

cuando aprendemos, cuando comprendemos estamos nutriendo nuestra individualidad, estamos ganando en salud, estamos siendo saludables.

La educación en salud que recibimos de la vida, del entorno familiar, de los vecinos, de los maestros y los compañeros nos integra como parte de grupos pequeños, medianos o grandes. Somos parte de la educación y de la salud, siempre, como aprendices o como maestros. No existen grandes diferencias... No es acaso el niño un tremendo maestro?, ninguno de nuestros hijos llegó con manual de instrucciones, ellos se mostraron a nosotros, nos mostraron su naturaleza, su fragilidad y su fortaleza, y nosotros fuimos aprendiendo. No son acaso los consultantes que atendemos tremendos maestros que nos entregan su dolor, salud a fin de que podamos como servidores aprender de nosotros mismos, de la naturaleza sanadora de los vínculos, de la riqueza de la diversidad, del dolor como maestro y agente de grandes cambios hacia la evolución?

Educación integradora: todos estamos enseñando, todos estamos aprendiendo, nos integramos en diferentes roles, el que enseña recibe el regalo de aprender, de qué?, de la pregunta, de la observación, del testimonio, de la mirada del participante. Aquél “que aprende” vive el gozo de compartir, de comprender, de recibir, de integrar.

¿A qué aportamos “haciendo estas clases”? a que las personas sean conscientes de su fortaleza, de su autonomía, de su poder como individuo, como aprendiz que atiende su cuerpo, su emoción, su enfermedad, su ser. Y aprendemos juntos que nuestra fortaleza y poder son tales que aquel medicamento o tratamiento en el que pongamos la fe, será el mejor, será el adecuado, porque hemos puesto en él nuestra confianza.

Propuestas sobre la formación inicial y postgradual de educadores críticos

Rolando Pinto Contreras

1. A modo de un breve diagnóstico

He tenido la oportunidad de trabajar durante 32 años continuados en la formación de profesionales de la educación, en diversos países latinoamericanos. Durante este tiempo y reflexionando sobre las dificultades y los obstáculos, desde mi mirada, autoconstruidos una gran parte de ellos, que señalan los educadores en servicio para no innovar sus prácticas, he llegado al convencimiento que ello se explica, en parte, por la existencia y reiteración en su vigencia académica, de un paradigma socio-educativo en el cual se forman estos profesionales.

Digo esto porque revisando ya varias experiencias nacionales de formación inicial de educadores, incluso algunas claramente con opciones teóricas críticas, se reiteran las mismas variables de un paradigma que se centra en la enseñanza, entendiéndola como una acción formativa que reduce la misma a:

- La transmisión de conocimientos instalados como legítimos por los actores que toman las decisiones formativas y gestionan programas educativos;
- El ciclo del conocimiento en la formación se reduce a la reiteración de una lógica de pensar y hacer hegemónicas;
- Se organiza la responsabilidad pedagógica entre aquellos que enseñan, que se supone que son los que saben, y los que aprenden, que se supone que son los que se forman;

- Se fragmenta el conocimiento al ámbito unidisciplinario, ni siquiera problematizando o complejizando su propuesta unidimensional a la realidad a la cual se destinan;
- En fin, se gestiona la formación como una cuestión técnica pedagógica (curricular o didáctica) desarticulada de la situación subjetiva e intersubjetiva de los eventuales educandos
- Y en el caso de las experiencias iluminadas por una opción crítica, se hace lo mismo, pero se verbaliza el discurso crítico, transformándolo en un contenido instalado, como alternativo al oficial, en los “programas críticos, pero siempre desarticulándolo de la práctica transformativa que supone su adopción.

Por todo lo anterior, es que nos permitimos formular algunas preguntas que debiesen responderse, desde una auténtica y consecuente pedagogía crítica latinoamericana, cuando se trata de formar profesionales de la educación:

- ¿Cómo se concibe un profesional de la educación “crítico-transformador”?
- ¿Cuáles serían las capacidades básicas crítico-transformativas que tendrían los egresados de ésta opción formativa?
- ¿Cuál debiese ser la organización y la gestión del currículo de formación, para lograr esas capacidades críticas?
- ¿Cómo se fortalece y se amplía la relación de compromiso crítico-innovador de su práctica profesional, cuando deben vincularse con el “pensamiento no crítico”, presente en el sistema escolar en que realizan esas prácticas profesionales?
- ¿Qué sería la formación integral y de calidad para un estudiante de Educación Crítica, en una sociedad organizada en torno a las relaciones de opresión y de deslegitimidad del otro y con un sesgo en el ciclo gnoseológico de su formación unidisciplinarias?
- En fin, ¿cómo integrar el movimiento social crítico-popular a la formación de profesionales de la educación?

Sabemos que las respuestas a estas interrogantes son complejas y requieren de la participación de todos/todos los/las miembros de una comunidad educativa para avanzar en la búsqueda de respuestas; sin embargo, para los efectos de entrar en esta búsqueda nos gustaría señalar algunas ideas que pudiesen servir de base para una reflexión más amplia sobre la búsqueda de identidad pedagógica crítica y transformativa para la formación inicial y postgradual de educadores críticos.

2. Algunas ideas configurativas de un paradigma crítico transformador para la educación

1) Hay que construir un Marco Teórico de la Pedagogía Crítica, situada en América Latina y que recoja las experiencias exitosas y la reflexión que realicen sus actores involucrados. Esta Marco referencial debiese definir un perfil de competencias básicas sobre lo que debe ser un educador crítico-transformador de la educación en América Latina. Aquí hay algunos planteamientos teóricos tanto de Paulo Freire y otros pensadores latinoamericanos (Marcos Raúl Mejía, Enrique Dussel, Rolando Pinto, Donatila Ferrada, Domingo Bazán, etc.) que se refieren al tema pero que habría que filtrarlos y aplicarlos a la tarea de construir una identidad pedagógica paradigmática.

2) Casi todos estos educadores, pero especialmente Marcos Raúl Mejía y Rolando Pinto, hablan de un Educador que sea capaz de gestionar el conocimiento crítico-transformador en la acción formativa. Algunos rasgos generales y básicos que se señalan y que habría que profundizarlos, se refieren a:

- En primer lugar, el reconocimiento de un conjunto de conocimientos y prácticas educativas que, para su realización en los procesos formativos críticos, deben expresarse en capacidades y habilidades de relaciones pedagógicas humanistas que deben desarrollar los educadores. Estas capacidades y habilidades tienen que ver con el dominio conceptual y procedimental que debe tener el educador para lograr aprendizajes significativos, individual y socialmente, en sus eventuales educandos.
- En segundo lugar, la posibilidad de determinar/construir/caracterizar estas capacidades y habilidades docentes desde la reflexión conjunta de aquellas prácticas docentes que son innovadoras críticas.

Al respecto y en nuestro caso¹, desde la realidad de varias experiencias latinoamericanas, nos permitimos proyectar un “ser docente” para los educadores centroamericanos y de República Dominicana, a partir de la lectura de otro libro nuestro², que hace algunos aportes para pensar ese ser docente crítico.

- En tercer lugar, también la posibilidad de trascender la pragmática pedagógica y desde los fundamentos que hemos propuesto en los libros citados anteriormente, poder configurar un Marco Lógico de capacidades y habilidades comunicativas del docente, que lo lleve a constituirse en un gestor del conocimiento crítico, que permita fijar los rasgos cognoscitivos, valóricos y pedagógicos que dan identidad latinoamericana a las capacidades y habilidades del ser docente crítico situado.

- En fin, la capacidad de gestionar el proceso formativo, al mismo tiempo que la institucionalidad u organización que la condiciona y la enmarca, debe instalar la competencia de gestor del conocimiento educativo en el docente, en una perspectiva de facilitar la participación, el compromiso y la responsabilidad social de los actores involucrados en la formación, cualquiera sea el ámbito disciplinario, la modalidad formativa y la institucionalidad dependiente que tenga la acción formativa que realizamos. (Pinto, R. 2012, págs. 118).

3) En relación al tema de la “diferenciación de la formación inicial y continua de profesores”, aquí se tendría que reflexionar colectivamente en todos los estamentos universitarios y en cada colectivo de carreras pedagógicas, sobre dos situaciones complejas y contradictorias que tiene la formación de profesores en Chile: por un lado, la necesidad de tomar conciencia de la tradición de formar educadores para que transfieran conocimientos disciplinarios o valores socialmente imperativos y que es la casi totalidad de ofertas que realizan las Universidades Públicas y Privadas del país; por

¹ Hemos escrito un libro: Un camino que encuentra su rumbo. Innovaciones pedagógicas y curriculares en la educación Latinoamericana. R.Pinto (Editor Principal, 2011), que selecciona 12 experiencias innovadoras, de varios países latinoamericanos, en diversos ámbitos y modalidades de intervención, que permiten configurar algunos rasgos de estos educadores innovadores.

² R.Pinto (2012). Principios Filosóficos y Epistemológicos del ser docente. Biblioteca del Proyecto CECC/FIDE/Gobierno de Holanda, San José (Costa Rica). Volumen 60.

otro lado, la necesidad de pensar en una formación de profesores centrado en el aprendizaje socialmente significativo y conlleva la idea del educador “gestor del conocimiento”.

4) Esto llevaría, necesariamente, a que se revise la arquitectura curricular de cada carrera, definiendo perfiles actualizados de los egresados en una relación de definir las competencias crítico-transformativas que debiesen tener estos; entre otros aspectos que habría que considerar, a mi juicio, son las prácticas continuadas de los estudiantes de pedagogía y el contenido que debiesen tener esas prácticas, que no puede ser sólo replicas de lo aprendido en el aula académica, sino que investigaciones de involucramiento de actores populares en la búsqueda del conocimiento aplicado. También una mirada crítica debiese dársele al Área de la Formación en Fundamentos de la Educación.

5) En relación con las prácticas continuas, es necesario también que se plantee el tema de la investigación educativa. Y esto no solamente para responder a exigencias de la acreditación, sino que como un componente estructural de un educador crítico-transformador. Hay que constituir equipos de investigación que involucren a estudiantes de pre y postgrado; estas líneas de investigación debiesen referir temas o problemas que provengan de la realidad educativa y que son captadas por los estudiantes en práctica. La investigación es un aporte permanente a la actualización del conocimiento transferible y un mecanismo de innovación del conocimiento social.

6) Parte sustantiva también de la identidad de un docente crítico es su vinculación política con el medio y en ello, claramente orientado al desarrollo de prácticas sociales (organizativas y comunicacionales) constructoras de movimiento social crítico-transformador. Aquí hay varios eventos que se pudiesen promover, citemos los que vemos más urgentes: la articulación académica y popular de diversos proyectos y organizaciones que trabajan en la perspectiva del pensamiento crítico, en Chile; fortalecimiento de vínculos y organización de redes institucionales con Programas de Formación de Educadores de Chile y América Latina, que enfatizan el desarrollo del pensamiento crítico.

En esta vinculación con el medio, me parece que hay que romper con una visión extensionista de la Universidad, para instalar procesos de articulación o alianza universidad y movimiento social, que ofrezca, entre otras posibilidades, acciones de diplomados de especialización y de titula-

ción para educadores populares o animadores socio-culturales o gestores de la educación y la cultura; etc.

7) Por último, la necesidad de producir teoría o conocimiento en el ámbito de la educación crítica-transformativa. En este ámbito, todos los educadores que nos sentimos parte de este paradigma estamos en deuda. Tenemos vocación investigativa y productiva intelectual para definir y profundizar en este ámbito. Con mi sentimiento e interés de querer formar parte de una obra colectiva de educadores que compartimos la preocupación de un nuevo referente para la educación pública en nuestra América Latina, propongo este texto como una contribución al enorme esfuerzo innovador que están haciendo en la formación inicial y continua de educadores críticos para América Latina,

Experiencias y Propuestas (7)

Esperanza y Alegremia

Una Propuesta Pedagógica para la Salud de los Ecosistemas

Sandra Isabel Payán Gómez y Julio Monsalvo

La Salud de Nuestra Casa

El Planeta Tierra, Nuestra Casa Grande, es un sistema. Todo está vivo y está relacionado entre sí.

Desde la Modernidad se ha impuesto en el mundo, la Cultura Antropocéntrica. Los seres humanos se sienten el centro de todo, se sitúan fuera de la Naturaleza a la que consideran una “bodega de recursos” a su disposición.

No tienen la capacidad de percibir la diversidad de la vida. No ven el suelo, el aire, el agua, la flora, la fauna, como formas de vida sino como “recursos”.

Los cachorros humanos, nacidos y criados en esta cultura, son enseñados de esta manera

Desde esta visión surge el capitalismo, explotando a toda forma de vida incluyendo a los propios seres humanos, con su insaciable afán de lucro y acumulación.

Nuestro hermoso Planeta Azul está manifestando los síntomas de los daños y enfermedades que le está provocando continua y crecientemente la Cultura Antropocéntrica.

Síntomas cada vez más conocidos que se perciben cotidianamente, como son las manifestaciones del cambio climático.

Ante la magnitud de la crisis de la salud del Planeta, emocionalmente corremos al menos dos riesgos:

- 1) Ignorar lo que sucede y seguir insistiendo en el modelo civilizatorio consumista de la explotación y acumulación.
- 2) Paralizarnos resignadamente creyendo que nada podemos hacer desde nuestro ser y estar en el día a día.

Coexiste en nosotros otra manera de sentir y de mirar la vida, diferente del Antropocentrismo, en la cual nos sabemos pertenecientes a la Naturaleza, una hebra más del sabio tejido de relaciones que tiene como centro la Vida.

Este sentimiento de pertenencia nos hace tomar conciencia que el Planeta Tierra es un sistema conformado por millones de subsistemas, impulsándonos a la acción en nuestros propios espacios microfísicos, superando los riesgos de la indiferencia y de la parálisis.

Todos los seres de la Naturaleza intersomos, somos en y con los otros. Entre más coherentes seamos con este sentimiento, más saludable será nuestro ecosistema planeta Tierra.

Salud de los Ecosistemas Locales

“Eco” significa “casa”. “Sistema” es concebir un mundo de relaciones.

Nuestro ecosistema local es el hogar donde amamos, trabajamos, jugamos, estudiamos. Es también el escenario en donde se nos ofrece el privilegio de ser protagonistas de una Nueva Historia, una nueva historia con Alegría.

La salud del ecosistema local incluye la salud del suelo, aire, agua, flora, fauna y por supuesto la salud de la población humana.

La salud del ecosistema no es la suma de la salud de cada uno de sus componentes, es la salud de las relaciones entre ellos y de cada uno de ellos con el todo.

La salud es una sola porque le pertenecemos a la Vida. La salud de la Tierra es la salud del ser humano, de los árboles, del río, de los animales, de todos los seres de la Naturaleza.

Pertenecerle a la Vida, es pertenecerle a todas sus manifestaciones, desde nuestro propio cuerpo hasta la comunidad que estamos siendo, desde el cuerpo de los otros hasta nuestros propios sueños.

Ser concientes de nuestra pertenencia a la Vida, significa mirarnos entre los seres humanos con el mismo respeto y admiración con que miramos el amanecer o el nacimiento de una flor. Esto supone una especial manera de aprender y de enseñar, que es más un aprenderNOS y un encontrarNOS.

Se trata de asumir que todos somos maestros y educandos al mismo tiempo. Es decir, que asumir que la salud es una sola, es superar la oposición entre el que sabe y el que no, renaciendo otra manera de relacionarnos.

De nuestra renaciente conciencia de pertenencia a la Vida, emerge una pedagogía que plantea que todos formamos parte de la transformación de nuestra propia realidad. Una pedagogía que nos hace estar integrados al mundo, no acomodados ni adaptados a él.

Surgiendo de esta manera la esperanza como pedagogía y como propósito de todas nuestras acciones, en la medida en que transitamos del creer que poseemos todo, al saber que le pertenecemos al Todo. Del querer controlar y dominar, trascendemos al disfrutar un compartirNOS que nos transforma.

Una de las propuestas pedagógicas para la Salud de los Ecosistemas, es la “Esperanza y Alegremia”.

Construcción histórica de “Esperanza y Alegremia”

En la primavera de 1996 un grupo de “doñas” campesinas del Norte Argentino, conversaban acerca de qué cosas son realmente las “necesidades básicas”, pues no estaban conformes con lo que escuchaban por radio acerca de las últimas cifras de las NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas)

Lo básico es lo básico, lo esencial, lo que no puede faltarle a na-

die, no puede ser un número.

De la reflexión de las señoras, surgió lo que consideraban necesidades básicas... Mágicamente todas comenzaban con la letra “A”: Aire, Agua, Alimento, Albergue, Amor.

- ¡Gracias a Dios que vivimos en el campo! ¡qué lindo Aire que respiramos! Nada que ver con la ciudad, con humos, olores, ruidos...

- Si Dios nos envía el Agua de lluvia que es pura, ¿por qué tenemos que hervirla o ponerle cloro?... ¿Quién la contamina?

- Nosotras queremos que nuestros Alimentos sean sanos, que sean para nuestra salud. Por eso no usamos venenos y a los animales les damos alimentos naturales. Sin embargo, ese señor que compró ese campo grande para poner una arrocería fumiga con una avioneta y nos envenena el suelo, mata nuestras plantas, a los chicos les salen granos, los abuelos tienen tos...

- Necesitamos un Albergue digno, que nos Abrigue, donde podamos vivir en familia.

- ¿Quién puede vivir sin Amor? El amor es necesario para vivir... en la pareja, en la familia toda, entre vecinos...

- Y si todo esto estuviera bien, ¡qué salud que tendríamos!

Y la “conversa” entra en otra fase... ¡reflexionar acerca de la salud! Comenzaron cuestionando que la salud sea un “estado de normalidad”, medido por esos análisis de laboratorio que hablan que todo está bien si la glucemia o la colesterolemia o lo que sea, se halla entre valores mínimos y máximos.

Eso no puede ser, así como hay enfermedades que son muy leves y otras más graves, la salud puede ser cada vez más linda, más saludable.

De esta manera, como una travesura, surge esta nueva palabra: “Alegremia”, alegría que circula por la sangre.

Docentes de la Provincia del Neuquén expresan que para tener Alegría, debe estar la A del “Arte”, porque el Arte alimenta el espíritu al expresarnos con creatividad.

En los Andes colombianos una niña de 15 años, planteó en su escuela que es necesaria la A de “Aprendizaje”.

Jóvenes estudiantes secundarios de San Martín, Chaco, escribieron un manifiesto proclamando la A de la “Amistad”.

Estudiantes universitarios de Medellín incluyeron la A de la “Armonía”.

Propuesta Pedagógica

Patricio Matute, comunicador de la Fundación Niño a Niño, de la ciudad de Cuenca, Ecuador, tiene la idea de proponer a seis escuelas que las y los estudiantes trabajen una de las “A”.

Esta actividad culmina en junio de 2004 con una marcha de niñas y niños por las calles y las plazas de la ciudad.

Con ruidosas batucadas, coloridos disfraces, pancartas, ingeniosas dramatizaciones y programas de radio, expresan cómo quieren que sea cada una de las “A” en el mundo.

Docentes de diversas escuelas se entusiasman y deciden incorporar esta actividad como Proyecto Educativo “Esperanza y Alegría”.

En julio de 2005 son más de 60 las escuelas que trabajan este Proyecto y participan del “Foro Global de la Niñez Esperanza y Alegría”, que se llevó a cabo simultáneamente con la II Asamblea Mundial de Salud de los Pueblos, realizada en Cuenca.

Desde entonces, la “Epidemia de Esperanza y Alegría” ha seguido contagiándose, y ahora sabemos que se encuentra en diferentes países.

Se trata de una Propuesta Pedagógica que consiste en reflexionar sobre las “A”. Identificadas por la sabiduría popular como esenciales para vivir: Agua, Aire, Alimento, Albergue/Abrigo, Amor, Arte, Aprendizaje,

Amistad, Armonía.

Se intenta con la misma recuperar nuestro sentido de pertenencia a la Naturaleza, conocer la salud de los componentes del ecosistema local y programar y ejecutar acciones comunitarias.

Es una idea fuerza que ha despertado la creatividad en diversos ámbitos.

Así sabemos de obras de teatro, títeres, canciones, pinturas y dibujos, formación de clubes, entre otras iniciativas para llevarla a la práctica.

Una de las maneras es el trabajo grupal trabajando las siguientes consignas, que son desarrolladas de acuerdo a la singularidad de cada lugar y de cada momento:

- **¿Cómo me siento siendo “A”?** Un ejercicio corporal que apela al sentirnos pertenecientes a la Naturaleza.
- **¿Qué tiene que ver “A” con mi vida?** Procura que nos involucremos vivencialmente con el entorno y con nosotros mismos.
- **¿Cómo se halla “A” en mi ecosistema local?** Toma de conciencia de la salud de nuestro ecosistema local, que es la propia salud.
- **¿Qué hacer?** Motiva a una acción colectiva desde para promover la salud de los ecosistemas, y tener más Alegría.

Generación de políticas públicas desde lo cotidiano

Estas vivencias sentipensando las “A” de la Esperanza para tener Alegría, expresan una nueva ética, una nueva manera de sentir la Vida, y tienen la potencialidad de generar políticas desde lo cotidiano.

¿Este emprendimiento o actividad que realizamos en nuestro ecosistema local, aporta a la salud de los ecosistemas?

Esta es la pregunta que proponemos para que acompañe cada una de nuestras decisiones y acciones personales, familiares, comunitarias,

institucionales, gubernamentales.

Nuestro hacer es transformador de la comunidad a la que le pertenecemos. Por eso nos acompaña la alegría de saber que desde nuestros sueños íntimos, nuestras actitudes cotidianas y nuestras organizaciones sociales, estamos construyendo un mundo mejor.

La Alegremia no se puede “medir”. Sin embargo la percibimos en la manera como nos sentimos, como caminamos, como nos relacionamos y en la luz que emana de los rostros y en las estrellas que bailotean en los ojos.

Es una actitud positiva en la vida. No se trata de risa fácil ni de ignorar las dolorosas consecuencias de las injusticias sociales y ecológicas.

La supervivencia de la Humanidad está amenazada y demanda un cambio de modelo civilizatorio.

De allí la Propuesta Pedagógica “Esperanza y Alegremia” para contribuir a la salud de los ecosistemas locales.

Contribuir a la salud del ecosistema local, es contribuir a la salud del Planeta en su totalidad.

“Esperanza y Alegremia” propone asumir la investigación local como base de todo proceso educativo, e invita a sumergirnos en la necesaria aventura de pensarnos por nosotros mismos.

Esta propuesta pedagógica que viene de la esperanza y que nos lleva a ella, nos permite trascender de la obligación a la autenticidad y de la dominación a la libertad.

La formación para los derechos humanos desde la experiencia de los activistas del Movimiento Mundial por la Salud de los Pueblos: www.phmovement.org

Claudio Schuftan

*La gran mayoría de la humanidad simplemente
tiene el derecho de ver, escuchar... y permanecer en silencio.*
Eduardo Galeano.

Hasta ahora, los enfoques sobre el desarrollo a lo largo del mundo sólo tocan levemente la dimensión política, errando al no abordarla como el principal impedimento para un desarrollo auténticamente humanizante y del pueblo. Tal enfoque ha resultado en definitiva “demasiado tímido y demasiado estrecho”. Personalmente he sido testigo de este proceso extremadamente lento de la politización del trabajo de desarrollo.

La visión que presento representa la aceptación de un enfoque dialéctico que mira las contradicciones de mayor o menor envergadura en la sociedad que a su vez tienen como consecuencias mala salud y desnutrición de mujeres y niños. Lo que esto significa es que la politización del paradigma de desarrollo requiere de una unidad dialéctica de conocimiento y acción. Por lo tanto, para mi visión, los Derechos Humanos son un retorno a una mayor atención y **acción** sobre las causas estructurales del desarrollo fallido.¹

¹ www.phmovement.org

El uso del “marco de referencia de los Derechos Humanos” comprende:

- Un renacimiento del rol de los Derechos Civiles, Políticos, Económicos y Culturales en el trabajo sobre el desarrollo;
- Un impulso para explicitar los objetivos de superación de la pobreza (“poverty redressal objectives”) en el trabajo sobre desarrollo, estableciendo como prioridad que necesitamos trabajar con los pobres como protagonistas; y
- Una operacionalización más concreta de los acuerdos de las Naciones Unidas, tales como: la Convención sobre la Eliminación de Toda Forma de Discriminación en contra de las Mujeres (CEDAW, en inglés), la Convención sobre los Derechos de los Niños, el Derecho a Alimentación y el Derecho al Desarrollo.

Las principales áreas de preocupación de este marco de referencia de Derechos Humanos son ocho:

- Población y género
- Mortalidad y fertilidad
- Salud
- Educación
- Ingreso y empleo
- Hábitat e infraestructura
- El medio ambiente
- Seguridad humana; y
- Justicia social.

Debido a que los Derechos Humanos se derivan de la dignidad y el valor inherentes en la persona humana, privado de sus derechos, un hombre o una mujer no representa a la persona humana a quien la Declaración Universal considera como el ideal de un hombre o mujer libre.

El enfoque de Derechos Humanos reitera, en forma categórica, que existe una relación entre los derechos humanos y el desarrollo económico y social. Politización, para mí, significa embarcarse en un proceso que transforma la angustia en rabia constructiva, en un pueblo que activamente reclama sus derechos –teniendo en mente que un clima político es algo que uno crea y no algo que “se encuentra allá fuera”–.

Los Derechos Humanos tienen que ver con romper el silencio de la falta de poder (powerlessness) que mantiene las necesidades y deseos de los pobres fuera de las agendas políticas nacionales. Que los desempoderados tengan voz no es suficiente; los Derechos Humanos tienen que ver con los procesos que llevan de tener voz a tener influencia.

En suma, el valor agregado de los Derechos Humanos es que no pueden relegarse a una mera aspiración social: ¡son derechos!

Cuando un poco no es suficiente

Lo que fuerzas es lo que cambias.

Una postura minimalista respecto de los Derechos Humanos no hará daño, pero tampoco servirá de mucho.

Los enfoques actuales sobre el desarrollo han llevado a:

Adoptar lo que se ha llamado una “falacia de exclusión”, en la cual se presume que lo que decidimos que no vamos a discutir (a menudo la dimensión política de todo aquello) no tiene incidencia en los asuntos, y ha llevado a:

Adoptar sistemáticamente soluciones blandas al enfrentarse con disyuntivas duras (por ejemplo: las “redes de resguardo”) que no son más que parte de una estrategia para manejar la pobreza de manera de atenuar el malestar social y mantenerlo a un costo mínimo).

La cruda realidad es que no hay manera de escapar a la política, no hay manera de representar el mundo social libre de ideología. Las ciencias tradicionales –tanto las básicas como las sociales– simplemente han fracasado en cuanto a elevar el nivel del discurso político en el trabajo sobre el desarrollo.

El compromiso al cambio que proviene solamente de imperativos éticos ya no impulsa grandes movimientos sociales. No es suficiente alentar la articulación de una visión moral compartida, porque nos deja sin poder consolidar esta visión en una indignación moral y esa indignación en poder político para cambiar una situación injusta que incide en los derechos más importantes del pueblo. De hecho, desde un punto de vista ético,

no podemos ni siquiera esperar cambios fundamentales, excepto aquellos del tipo horriblemente lento en que cada paso toma un par de generaciones o más.

De hecho ambos enfoques hacia los Derechos Humanos son necesarios, tanto el blando (éticamente motivado) como el duro (políticamente motivado). Pero el primero por sí solo, ¡simplemente no es suficiente! Ambos requieren de un compromiso militante. Este es por lo tanto un tiempo clave para la reflexión y la introspección .

Necesitamos personas de estatura moral que aboguen para influenciar las percepciones. Concedido. Necesitamos agentes de movilización y activistas sociales para influenciar la acción. Concedido. Pero también necesitamos políticos que eleven el nivel de conciencia política y proporcionen liderazgo. Esto último no puede dejarse para más adelante.

La ortodoxia (la doctrina correcta) no es suficiente. La ortopraxis (el actuar correcto) es en definitiva más importante. El desafío es mover el proceso de la ortodoxia a la ortopraxis y del minimalismo a todo vapor. ¿Por qué? Porque luchar por los Derechos Humanos es combatir el exceso de falta de poder de los desposeídos, creando un movimiento que ayuda a construir redes comprometidas de acción en múltiples niveles.

Pero hasta ahora, el quiebre del paradigma ha sido solamente conceptual, y no operacional aún. En este tiempo, hay una necesidad social de compromiso más allá de la ética, con la creación de grupos de presión bien organizados entre aquellos cuyos Derechos Humanos están siendo violados. Y para trascender el minimalismo, estos grupos tendrán que aun confluir rápidamente en movimientos mayores – un desafío, entre otros, para Internet.

La política del poder simplemente no puede ignorarse; ese es un imperativo que lo fija la manera como funciona el mundo; no podemos mirar para otro lado; tenemos que hacernos cargo de él.

Por lo tanto necesitamos comenzar a partir de
Las necesidades sentidas por el pueblo, traducirlas en
Demandas concretas y efectivas, que promuevan
Organizaciones del Pueblo, para comenzar
A ejercer Poder (creciente y de facto), y luego
Consolidar (su recientemente adquirido) Poder con el de otras organizaciones similares.

Yendo desde aquí hasta allá

Los cambios fundamentales que se necesitan para llevar a la práctica los Derechos Humanos universales no son posibles sin entrar en conflicto con los poderes fácticos (aquellos que tienen poder en exceso). De ahí el llamado para politizar la praxis del desarrollo en este nuevo paradigma. (De hecho, yo suscribo la metáfora de que “sin una auténtica movilización política, el desarrollo es como un juguete de regalo de navidad: viene sin pilas”).

Los Derechos Humanos en la era de la Globalización

Estoy convencido de que la división entre Izquierda y Derecha y Capitalismo y Socialismo está viva y coleando, mientras el péndulo político del mundo trata desesperadamente de recobrar el centro (y acaso ir más allá... ¿hacia la izquierda?) luego del reinado de la ideología del libre mercado.

Aceptémoslo, la globalización conduce a la recolonización de todo el planeta. El término globalización es un eufemismo para un proceso de dominación. Los diferenciales de poder están en su esencia misma. No podemos simplemente desear que no sea así.

Son los Estados los que tienen el deber de mejorar la justa distribución de los beneficios del desarrollo. Y tenemos que hacer que respondan por ello. ¿Por qué? Porque para que sea amigable con los Derechos Humanos, el desarrollo tiene que demostradamente dar protección a los más vulnerables y empobrecidos de la sociedad. Más aún, el deber de respetar los derechos –de mujeres y niños, por ejemplo– no depende de excusas y justificaciones económicas.

Declarándonos culpables

Como organizadores de desarrollo que actuamos como activistas políticos, tenemos que estar dispuestos a entrar en conflicto con la ideología de la minoría gobernante, cada vez que pase a llevar los Derechos Humanos. Para que eso ocurra, necesitamos desmitificar la ideología del poder-tomado-como-algo-neutral en el paradigma de desarrollo gobernante.

Pero hasta ahora, nuestro prestigio como intelectuales ha dependido de reclamar «ser racional y apolítico», en dos palabras, de abrazar la «ideología del extremo centro».

Aún no hay entre nosotros una responsabilidad sentida respecto de la creación de condiciones nacionales e internacionales favorables para hacer realidad los Derechos Humanos.

Debido a eso, pienso que la mayoría de nosotros estamos en el banquillo de los acusados por nuestra complacencia en relación con el status-quo y las violaciones a los Derechos Humanos, por nuestra falta de crítica respecto de la ausencia de avances en general en el desarrollo, por nuestra ingenuidad política (o nuestra opción por no tomar parte en la dimensión política de las cosas), por nuestro empuje irreflexivo para hacer cosas y luego olvidarnos, por nuestro enfoque paternalista y etnocéntrico. En dos palabras, no podemos evitar tomar parte de la culpa.

Lo que aún no hemos hecho

El trabajo en Derechos Humanos requerirá de un liderazgo comprometido y de un creciente compromiso popular enfocado principalmente en asegurar la democracia, mejoras en el ingreso de los más pobres, que haya acceso universal a salud, educación y otros servicios sociales de calidad a costos que se puedan pagar, y mejoras en general en las condiciones de vida de las personas (especialmente las mujeres). En esta dirección se espera que Naciones Unidas evolucione a niveles más altos de responsabilidad en los temas de Derechos Humanos. ¿Por qué? Porque hay que oponerse abiertamente a los estándares existentes que no concuerdan con el régimen actual de Derechos Humanos.

¿Dónde Comenzar?

En el trabajo de desarrollo está bien soñar, pero no ser ingenuo.

Aún no ejercemos un liderazgo político efectivo en la mayoría de estos temas. Pero no podemos dejar de mostrar al menos un liderazgo intelectual. Todos nosotros estamos llamados a ayudar a legitimar y hacer respetar todos los derechos de las personas aprobados por Naciones Unidas, y eso requiere de un cambio crucial en el pensamiento concep-

tual, un cambio de nuestra estructura mental.

Aún más que antes, definir los objetivos en relación con Derechos Humanos y establecer metas explícitas de Derechos Humanos, son por tanto una tarea política que no podemos eludir. Necesitamos urgentemente contribuir al establecimiento de entidades legales que definirán los derechos de las personas de forma más obligatoria (por ejemplo: establecer Comités Nacionales de Derechos Humanos).

Para esto, necesitaremos sumar todo el trabajo necesario a nivel de las organizaciones de base para lanzar los procesos de Movilización Social y Empoderamiento necesarios para seguir el difícil camino al que aludía anteriormente.

Adicionalmente, entre muchas otras cosas, lo que necesitamos es

- Superar la cultura del silencio y la apatía de los trabajadores en desarrollo en torno a los temas de Derechos Humanos; esto significa que tendrán que trabajar más directamente con las comunidades;
- Eliminar en la mente de las personas la división que ven entre la política y sus actividades profesionales;
- Moverse de la política del status-quo a la política de responsabilidad global para el respeto de los Derechos Humanos; necesitamos transformarnos en académicos-activistas; y
- Trabajar en pro de una visión más liberadora de los movimientos sociales: ¡Los derechos tienen que tomarse; no nos son dados!

El llamado en general es que nos movamos de un enfoque de necesidades básicas a uno basado en derechos. En él, los beneficiarios son sujetos activos y poseedores de buena fe de derechos por ejercer. En el enfoque basado en derechos, los derechos y obligaciones se establecen para quienes tienen que responder cuando se les reclame, tanto a nivel nacional como internacional, asegurando de esa manera que se satisfagan las necesidades de quienes reclamen. El valor agregado del enfoque basado en derechos está realmente en crear y hacer valer la responsabilidad (accountability) legal necesaria y en legitimar el uso de medios políticos en el proceso convencional de hacerlo valer. El establecimiento de procesos de reclamo nacionales e internacionales es, por lo tanto, también necesario.

Epílogo

Veo este esfuerzo como el inicio del enésimo capítulo de una lucha dolorosa de largo plazo en estos asuntos, así como la necesidad de horizontalizar el diálogo anteriormente vertical respecto de este tópico.

La formación en derechos humanos es un imperativo categórico de la década presente. Necesitamos que Ud. Reaccione. Nos espera una excitante nueva era. Necesitamos de todo el valor que seamos capaces. ¿No preferiría Ud. transformarse en protagonista en vez de espectador?

Hay una gran tarea de ponerse al día que emprender para remediar errores pasados y hacer de la década que viene una década victoriosa para los Derechos Humanos. Nunca hay que lamentarse de llegar demasiado tarde.

Parece apropiado cerrar con otra cita del escritor latinoamericano Eduardo Galeano, quien se preguntó: ¿Y si comenzáramos a ejercer el nunca proclamado Derecho a Soñar para que nos conduzca a otro mundo posible.

Afecto y micro espacios, elementos socioeducativos para la integración activa y efectiva' en una comunidad escolar

Carmen Varas Guevara

“Lo pequeño es hermoso”, así reza el título de uno de los libros del economista alemán Friedrich Schumacher. Tal vez seducida por ese texto me aventuré hasta el litoral central en busca de reductos a escala humana, en donde la relación cara a cara de la comunidad genera calidez y cercanía.

Fue así como durante el segundo semestre del 2012, llegué a insertarme laboralmente en un colegio municipalizado de la zona costera y, con el afán de contribuir desde el ejercicio profesional al desarrollo de la comunidad escolar, propuse una Práctica Socioeducativa² focalizada en el desarrollo, fortalecimiento y aplicación de competencias parentales³ con

¹ Integración efectiva: incorporación a una comunidad desde el sentido personal que el quehacer en dicho espacio, le otorga a un sujeto como actor y protagonista de los procesos sociales de su tiempo y su historia, al ser validado como un legítimo otro en y desde la interacción con su medio.

² Práctica dotada de sentido, con valores y situada en un contexto sociocultural específico. Por lo que la propuesta socioeducativa debe definirse como un conjunto de prácticas educativas intencionadas; es decir, acciones que tienen un propósito determinado y desarrolladas de acuerdo a una metodología específica acorde a los distintos paradigmas que conviven hoy en día en el ámbito de las ciencias sociales.

³ Capacidades conformadas a partir de la articulación de factores biológicos y hereditarios y su interacción con las experiencias vitales y el contexto sociocultural de desarrollo de los progenitores o cuidadores de un niño o niña (Barudy y Dantagnan, Los desafíos invisibles de ser padre o madre, pág.36)

los padres y apoderados del establecimiento, para favorecer el desempeño académico de los alumnos y alumnas, referido éste a la suma de conocimientos académicos y habilidades sociales.

En este colegio, con una matrícula de 442 alumnos, con alrededor de un 80% de población vulnerable, conocí a Felipe y su familia, entre otros y otras niños/as y grupos familiares que me correspondió atender en calidad de facilitadora de aprendizajes. Felipe es un niño de 8 años con diagnóstico de Trastorno Negativista Desafiante⁴, hijo único de padres separados, vive con familia extensa materna, mantiene contacto esporádico con el padre y desde el ingreso al colegio se encuentra bajo los cuidados de su bisabuelo ya que la madre ha tenido dificultades para compatibilizar su jornada laboral con las demandas que significa hacerse cargo de Felipe; el niño no presenta desfase escolar y cursa 2º básico, asiste en jornada parcial y diferenciada al establecimiento dado el alto nivel de agresividad que manifiesta, situación que representa riesgo para él, sus compañeros y docentes a cargo. Corría el mes de Agosto y la situación de Felipe no mostraba avances, era frecuente encontrarlo sentado en el suelo en un rincón de la sala de educación diferencial profiriendo insultos hacia el colegio, o lanzando la mochila hacia sus profesores especialistas en psicopedagogía. La integración del niño al aula junto a sus pares –objetivo final de Programa de Integración Escolar (PIE)–, parecía imposible y la atención de los docentes y el adulto a cargo de Felipe, se centraba en buscar culpables de la situación.

Una de las características principales del planteamiento general de la práctica socioeducativa propuesta y, especialmente en este caso particular, consistió en el énfasis de la integración activa y efectiva de la comunidad escolar en los planes de trabajo co-elaborados con y desde los niños/as, pues la tarea no podía realizarse de manera segmentada. Había que articular y coordinar de forma orgánica, integral e integrada, las estrategias que irían en directo beneficio de los niños, niñas y jóvenes que formaban parte del alumnado.

La integración puede calificarse de activa cuando existe un proceso de acción con efecto de constitución de identidad colectiva, lo que otorga un sentido de pertenencia a un grupo específico; es decir, el sujeto se siente

⁴Trastorno caracterizado por un patrón recurrente de conductas no cooperativas, desafiantes, negativas, irritables y hostiles hacia los padres, profesores, compañeros y otras figuras de autoridad.

parte de una comunidad y es capaz de diferenciarse de otras desde las particularidades que caracterizan y distinguen a dicho conglomerado. El objetivo de la **integración activa** es lograr la interrelación con otros para expresar necesidades, demandas e intereses que pueden ser alcanzados a través de la realización de un trabajo cooperativo, entendido como una forma de poner al servicio del grupo las competencias y las habilidades individuales, a objeto de conseguir una meta común.

Del mismo modo, la **integración** puede ser **efectiva** cuando se desarrolla un proceso, a través del cual, se logra establecer un reconocimiento mutuo por parte de todos los componentes de un grupo humano con la capacidad de vincular sujetos, asumiendo que la base de desarrollo de una persona, está dada por los procesos de socialización que desarrolla en su contexto a través de la interacción con otros. Así también, una integración puede ser calificada de efectiva si es capaz de vincular sujetos y sociedad; es decir, posicionar al sujeto como actor y protagonista de los procesos sociales de su tiempo y su historia.

El abordaje con las familias, docentes y ayudantes de la educación del establecimiento, se realizó entendiendo que niños y niñas son presente más que futuro⁵. Al respecto, cito a nuestro Premio Nobel, Gabriela Mistral, quien se refirió de esta manera acerca de la infancia: *“Muchas de las cosas que hemos de menester tienen espera. El niño no. Él está haciendo ahora mismo sus huesos, creando su sangre y ensayando sus sentidos, a él no se le puede responder mañana, él se llama ahora”*.

En este sentido, trabajar la conciencia de los binomios aquí-ahora y presencia-presente, fue un elemento a considerar dentro de la propuesta.

Por otra parte, se hizo necesario asumir a niños y niñas como sujetos de derecho; es decir, seres históricos, contextualizados en un espacio y tiempo que los condiciona pero no los determina, por tanto, capaces de desarrollar habilidades, actitudes y valores que propendan a la formación de sujetos críticos y reflexivos, protagonistas de sus vidas, pro activos en tanto miembros de una comunidad, en este caso específico, de una comunidad escolar.

Así también, movida por la convicción que la integración activa y efectiva de niños y niñas a la vida comunitaria –sea ésta escolar o barrial–

⁵ Suele escucharse en los discursos dirigidos a niños/as “ustedes son el futuro”.

, genera aprendizajes significativos en todos los miembros que la conforman —es decir, niños, niñas, jóvenes, adultos—, invité a los procesos de análisis de casos a los propios niños/as signados como “problemas”, poniendo especial atención en sus visiones de mundo, centrándome primordialmente, en sus emociones y sentimientos.

Desde esta perspectiva, considero que una comunidad educativa que está fortalecida a través de procesos efectivos de integración, tiene más oportunidades de desarrollo humano que aquellas en donde aún se mantienen sistemas de dirección basados en el autoritarismo, asistencialismo y paternalismo. Entendiendo el asistencialismo como una forma de acción que impide en el sujeto una condición básica para el logro de sus propósitos: la responsabilidad. Una persona que no se hace responsable de su vida, difícilmente será protagonista de ésta. En lo que dice relación con el paternalismo, lo entiendo como una mirada peyorativa del otro/a, centrada en las carencias por sobre las potencialidades de los sujetos, circunstancia que los invalida y detiene su desarrollo. De allí el riesgo en la tendencia generalizada que existe en los establecimientos educacionales por patologizar las conductas disruptivas expresadas por los alumnos, situando en un externo la solución de éstas.

Esto último es particularmente crítico en el sistema escolar, ya que las zonas rurales y costeras de nuestro país se caracterizan por mantener, hasta el día de hoy, una cultura marcadamente patriarcal. Culturas basadas en un modelo patriarcal, naturalizan la violencia como una manera de educar no solo desde el ámbito familiar, sino también desde el ámbito institucional y escolar, concibiendo a niños y niñas como objetos de protección, negándoles su calidad de sujetos de derecho, lo que produce una invisibilización de la población infanto juvenil en tanto miembros de una comunidad. Por tanto, las oportunidades de participar activamente en las decisiones que los/as afectan, son prácticamente nulas, reduciéndolas a acciones en donde niños y niñas son meros receptores de actividades que otros piensan por y para ellos/as, sin consultarles previamente. Menos aún, escuchar sus necesidades. Es por ello, que generar espacios de participación, fue uno de los pilares en los que se sustentó esta propuesta socioeducativa.

Concibo el concepto de participación como una práctica social con sentido; es decir: reflexiva, significativa y activa, capaz de transformar realidades, dicha práctica es realizada por el ser humano con otros y otras para llevar a cabo la co-construcción de un mundo de vida que les proporcione

los satisfactores para sus necesidades sentidas. Lo anterior, basado en la concepción del ser humano desde su contexto comunitario, como un ser histórico, político, parte de esta sociedad, un ser constitucionalmente inacabado capaz de aprender de manera permanente y transformar su realidad.

Por lo anteriormente enunciado, debo señalar que a la base de esta práctica socioeducativa de integración activa y efectiva, se encuentra el postulado de legitimar al otro como un legítimo otro, en y desde la diversidad; por tanto cobra central relevancia para el proceso de intervención, la incorporación de la afectividad dentro de las praxis comunitaria.

Una vez descrito el contexto que orientó esta propuesta socioeducativa de integración efectiva, activa y afectiva, se adaptó una metodología de investigación-acción que contempló los siguientes elementos:

- a) Contar con un diagnóstico participativo que permita captar las necesidades sentidas de los involucrados.
- b) Que sea una metodología vinculada a la acción, por cuanto debe ser capaz de generar soluciones a las problemáticas descubiertas; es decir, debe existir movimiento comunitario avanzando desde la teorización hacia la práctica transformadora.
- c) Que sea una metodología vinculada a la investigación; de manera tal que el proceso de investigación en sí permita formular y sistematizar los descubrimientos para ir incorporándolos al quehacer investigativo.

Así también, siguiendo a S. Kemmis, en López, José. “Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social”. Editorial Nau Llibres, el paradigma crítico en su fase investigativa establece un encuentro en primera persona; las personas investigadas son primeras personas: “yo/nosotros”; cuyo elemento esencial y diferenciador es la participación. Son los educandos los que en cuanto personas, en cuanto “nosotros”, clarifican, asumen y deciden el sentido y finalidad de las propias acciones.

Por otro lado, esta característica permite la socialización de los hallazgos con otros educadores y/o padres que estén abordando situa-

ciones similares. He aquí la inclusión de un ejercicio importante a realizar por los involucrados, ya que se requiere una resignificación del concepto ortodoxo de investigación, pues para dotar de afectividad al proceso se hace necesario ir más allá de la bibliografía, mesas técnicas y/o consejos de expertos para investigar. La propuesta incluye ejercitar la escucha activa como una forma más de investigación.

d) Por último, esta metodología debe estar vinculada al cambio de actitudes, como una forma de evidenciar que los descubrimientos hechos por la comunidad han sido previamente problematizados y deconstruídos, para posteriormente, ser recreados e incorporados al corpus de saberes de manera colectiva y colaborativa. Siguiendo con este argumento, Paulo Freire plantea en su libro *Pedagogía de la Autonomía*: “...La educación tendría que ser ante todo un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales se sustituyan hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación”.

¿Recuerdan a Felipe? Los invito a conocer esta micro experiencia:

Una fría jornada escolar de Agosto, Felipe estaba trepando por las rejas de la ventana de la sala de educación diferencial, en uno de los tantos intentos de fuga que había tenido aquella mañana. Sintiéndose frustrado, lanzó su mochila directamente hacia la pantalla donde trabajaba una de las docentes con otros cinco niños. Parecía que nada ni nadie podría calmarlo. Entonces, pusimos en práctica la primera fase de la intervención: reconocer al otro como un legítimo otro, por lo tanto, luego de acercarnos y contenerlo, hicimos contacto visual con el niño para preguntarle cómo se sentía. Por primera vez el ejercicio comunicativo lo hacía visible desde su sentir y no desde su actuar. Felipe respondió: infeliz

La principal necesidad educativa detectada en la población intervenida –familia extensa, educadores, compañeros de curso y otros miembros de la comunidad educativa–, fue aprender a escucharse y a escuchar de manera activa al otro/a para poder desarrollar acciones co-construidas que comprometiesen la participación de toda la comunidad. Para ello, las situaciones problematizadoras estuvieron centradas en revisar de qué manera se comunicaban y cómo era la calidad de su escucha. El ejercicio empático fue la llave maestra.

De forma perentoria, se fijaron reuniones con todos los involucrados: familia, Dirección del colegio, docentes a cargo y, como no, Felipe. Así fueron surgiendo preguntas generadoras tales como: ¿Qué quiere Felipe?, ¿Qué necesita Felipe para ser feliz viniendo al colegio?, ¿En qué y quién estamos centrados al educar a Felipe?, ¿Qué nos pasa a cada uno de nosotros al compartir esta experiencia con Felipe?, ¿Cuál es la motivación que cada uno tiene en torno a este caso?...

Nos estábamos poniendo en marcha.

En segundo término, la aplicación de esta metodología permitió a los y las participantes reconocer y valorar sus conocimientos previos, compartirlos con otros/as e incorporar los conocimientos nuevos que se generaron a partir de la intervención y, de esta forma, potenciar competencias y habilidades que se encontraban en estado de latencia.

Fue el propio Felipe quien entregó las pautas para delinear el trabajo de integración al aula. Paralelamente, el equipo prepara un programa para la familia en lo que refiere al acompañamiento afectivo (alfabetización emocional) y formativo que debe ir realizando, considerando elementos propios de la cultura y tradición familiar.

La familia, sintiéndose parte y no contraparte del proceso de intervención, baja los niveles de angustia y, paulatinamente, va deconstruyendo prácticas educativas que no favorecían el desarrollo integral del niño.

Los docentes pasaron de la queja y la desesperanza al descubrimiento de este ser humano con un mundo interno complejo, apasionado de la naturaleza y gran conocedor de animales; aprendieron e incorporaron nuevos códigos para mejorar la comunicación con el niño e innovaron sus prácticas pedagógicas. La investigación integral daba sus frutos.

El colegio posibilitaba espacios de acción y valoraba los cambios producidos.

Todo estaba en movimiento.

Por otra parte, la aplicación de una metodología participativa, activa y afectiva, propia de los aprendizajes significativos, produjo en los par-

ticipantes una ampliación de los esquemas cognoscitivos personales que les permitió re-significar sus realidades, y, desde allí, tomar conciencia de ésta para desencadenar subsiguientemente procesos reflexivos orientados a la transformación de la realidad.

El equipo profesional a cargo de Felipe, reconoce y valora su habilidad para el dibujo y le propone realizar una exposición la que, en un primer momento, estará dirigida para algunos integrantes de la comunidad educativa. Felipe acepta entusiasta. A través de esta actividad “con sentido” para el niño, se ejercitan habilidades académicas como la lecto escritura y el cálculo matemático pues se le sugiere que prepare las invitaciones, que haga el listado de materiales y que elabore un pequeño presupuesto para el cocktail que amenizará su presentación.

La actividad se realiza en sala de educación diferencial pues es un lugar que Felipe ha resignificado desde lo emocional. De ser el lugar que lo aprisionaba y coartaba sus deseos, la sala pasa a ser el espacio donde es escuchado y aceptado; por tanto, el espacio le brinda seguridad para llevar a cabo el encuentro con otros/as.

El resultado de la acción educativa desarrollada durante la intervención dio como producto adultos capaces de escuchar las iniciativas surgidas desde el niño, especialmente en asuntos concernientes al reconocimiento y validación de sus sentimientos y de sus habilidades artísticas, lo que favoreció su proceso de integración como parte activa de la comunidad escolar al desarrollar exposiciones de dibujo y presentaciones relacionadas con la naturaleza utilizando soportes tecnológicos y disfraces alusivos a la especie animal seleccionada por el mismo niño.

A mediados de Noviembre, siguiendo el plan de acción, se prepara, de manera simultánea, a Felipe, su familia y al grupo curso, para el primer ingreso al aula con una presentación de un animal seleccionado por él mismo. Existe tensión y algo de resistencia en la comunidad escolar.

El primer intento fracasa pues ante una descoordinación de de los adultos a cargo, el video pertinente no estuvo listo. Felipe se decepciona y vuelve a su enojo. Se realizan evaluaciones y reencuadres de la intervención. Corresponde una disculpa y la reparación. Todos hemos aprendido algo más. El mundo adulto se equivoca y la

práctica concreta de la disculpa con Felipe se levanta, por una parte, como un aprendizaje para cuidar los sentimientos del otro/a y, por otra, el desarrollo de aspectos resilientes en la personalidad al no dejarse abatir por la adversidad. En este sentido, el biólogo chileno Humberto Maturana señala que “educar es un proceso de transformación en la convivencia de todos los actores involucrados, y si queremos que nuestros niños y niñas crezcan como seres autónomos en el respeto por sí mismos y con conciencia social, nosotros los adultos tenemos que convivir en la colaboración desde la confianza y el respeto mutuos”.

Una semana más tarde, Felipe realiza su presentación en medio de un ambiente respetuoso y colaborativo por parte de sus compañeros y profesora jefe.

Finalmente, la última semana de clases, Felipe asiste al aula como uno más de sus pares, alcanzando a estar 30 minutos dentro de la sala, desarrollando un trabajo de comprensión que fue preparado por el equipo profesional considerando las anteriores experiencias vividas por el niño, su familia y docentes en el ejercicio de integración al aula. Al finalizar la clase, mientras la profesora despide la jornada, Felipe sonríe por primera vez en el grupo y manifiesta su deseo de seguir asistiendo al colegio.

Puedo agregar que la experiencia de Felipe impactó en su grupo de pares abriendo espacios para que niños y niñas expresaran sus ideas, se comprometiesen en los procesos de gestación y desarrollo de éstas, contribuyendo así al desarrollo de la autonomía progresiva en niños y niñas. También lo hizo en su madre, ampliando un repertorio afectivo acorde al ciclo vital de Felipe; en los docentes a cargo al considerar las necesidades del niño como elemento central en el desarrollo de aprendizajes; en sus compañeros de curso al practicar concretamente la aceptación del otro y en todos los que estuvimos involucrados en el proceso.

En lo personal, como sujeto intervenido durante esta experiencia, pude ratificar el carácter praxiológico de la educación, que se desplaza de manera espiral y en un continuo, transitando por la teoría<—>reflexión<—>práctica. Evidentemente, la experiencia de integración compartida con Felipe, su familia y comunidad educativa, tuvo un desarrollo mucho más extenso de lo que aquí se presenta —y lo sigue teniendo por cierto—, y así como, finalmente, se produjo la transformación de la situación inicial, es

mi deseo poner énfasis en las enormes posibilidades de acción para la integración efectiva a la vida comunitaria que se alcanzan al asomarse, de manera respetuosa, a la emocionalidad de otro/a, reconociéndolo, validándolo y legitimándolo como un legítimo otro/a.

Bibliografía

Esturillo C., Isabel (2002), *El Diseño de Programas Educativos en la Educación Social*. IPCC, Santiago, Chile.

Freire, Paulo (2005), *Pedagogía de la Autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Editores, Argentina.

Maturana, Humberto y Dávila, Ximena (2005), *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer*, (Derechos UNESCO).

Echeverría, Rafael (1997), *Ontología del Lenguaje*, Dolmen Ediciones, Santiago, Chile.

Barudy, Jorge y Dantagnan, Maryorie (2010), *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluaciones y la resiliencia parental*, Gedisa editorial, Barcelona.

Cyrlunik, Boris (2008), *“Los patitos feos”. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, Gedisa editorial, Barcelona.

Céspedes, Amanda (2012), *Déficit atencional en niños y adolescentes*, Vergara, Santiago, Chile.

Experiencias y propuestas (10)

Proyecto 'Iluminar la Educación'

Acciones para un nuevo paradigma de aprendizaje

Loreto Morras

Iluminar la Educación (ILE) es uno de los proyectos de la Fundación Chile Inteligente, y se plantea impulsar una Educación Vivencial Complementaria que enriquezca la formación de los jóvenes al interior del espacio educacional. Su acción se dirige preferentemente a los jóvenes de Enseñanza Media de los Liceos Municipales y a su entorno, lo que significa en definitiva trabajar con el conjunto de la comunidad educativa de un Liceo: docentes, directivos, administrativos y apoderados, además de los propios jóvenes.

En nuestra visión, la mayoría de los jóvenes de los Liceos Municipales están enfrentados hoy a condiciones poco favorables para permitir un desarrollo armonioso. Frente a esta situación creemos que ellos requieren apoyo, principalmente de tipo existencial, orientado a darles valoración y autoestima; a contribuir a que se vinculen con la sociedad de manera constructiva, creativa y con iniciativas para generar cambios que les permitan hacer las distinciones necesarias para no ser atrapado por el consumismo y la publicidad que les construye deseos inalcanzables y los lleva a la frustración o al delito; a que no se vean llevados a la drogadicción, a la conducta violenta, al maltrato, a la ansiedad y la angustia, a la desesperanza a la depresión, o a la medicamentación.

Nuestra convicción es que estamos en condiciones de darles ese apoyo, y para hacerlo, estamos creando dos voluntariados nacionales:

- Los Maestros Ciudadanos Voluntarios, que los apoyarán a través de sus testimonios de vida, para darles ejemplo y motivación para que sientan la confianza de que pueden llevar vidas constructivas y

de realización personal.

- Los Maestros Voluntarios de Desarrollo Humano, que apoyarán con su expertizaje en metodologías de cambio personal, emocional y conductual, para que los jóvenes tengan herramientas que les permitan tomar esta dirección constructiva y de realización personal.

Nuestra Fundación ha obtenido recientemente la aprobación de este proyecto de Iluminar la Educación de parte del Ministerio de Desarrollo Social, lo que permite adscribirse al beneficio de exención de impuestos para las donaciones realizadas a la Fundación en apoyo de este proyecto.

Las carencias existenciales en el espacio educacional

Los grandes problemas de la educación en la actualidad no son los del rendimiento académico. Puntos más, puntos menos en las pruebas, las sociedades cuentan con personas que se forman técnicamente para ejercer las labores que la sociedad requiere. Los verdaderos problemas no resueltos en el espacio educacional son existenciales y conductuales. Ellos son, en una lista no exhaustiva:

Dificultades y conflictos en las relaciones humanas. Falta de motivación. Ausencia de goce en el proceso del aprendizaje. Baja confianza y autoestima. Ausencia de una línea de formación del cuerpo y de las emociones. Desatención al cuidado de la salud. Incomunicación y recelo entre los actores educacionales. Rechazo y descalificación entre los actores educacionales. Deterioro de la salud mental y emocional: estrés, angustia, mala atención, depresión, entre otras, y un exceso de medicamentación. Ausentismo y Deserción. Violencia y Drogadicciones Embarazo adolescente. Ausencia de compromiso para que la vida social sea más armoniosa.

Todos estos problemas no pueden resolverse desde la política, ni desde la ciencia/tecnología, porque son campos de conocimiento sobre la gestión y la producción; sobre la manipulación del mundo exterior y práctico. Ellos no se orientan a, ni cuentan con, herramientas para el cambio interior del ser humano que favorezcan transformaciones en los juicios y creencias, en las emociones y en las conductas. Y es en estos componentes interiores del ser humano donde radican las causas de ese listado de problemas no resueltos.

De allí que se necesite aportar al espacio educacional el apoyo de las distintas disciplinas que disponen de herramientas y metodologías para el cambio interior, y hacerlo a una escala de influencia extensa e intensa.

Tenemos una sociedad que pierde su capacidad de acoplamiento

Creemos que lo que nos pasa como sociedad y en especial lo que nos ocurre en nuestra relación con los jóvenes no se explica desde la rebeldía “natural” del adolescente como parte de su desarrollo evolutivo, ni se explica solamente por los estragos que produce la pobreza, el abandono y otros. Creemos que hoy se suma la pérdida de sentido, la incapacidad de percibir la distinción entre el fenómeno y su contexto, entre el contexto y el contexto planetario. Tenemos dificultad para abordar las relaciones de dependencia entre todo fenómeno y su contexto.

El pasado, el presente y el futuro coexisten en un mismo momento representado por tres generaciones, 60 - 40 - 20.

Creemos, hemos experimentado, que para los jóvenes y para todo ser humano una vivencia es rica cuando ella está plétórica de novedad, sorpresa, diferencia, quiebre, descubrimiento. En un espacio donde ocurra lo que sorprende, que sume, que permita ver la diversidad, permitirá que salga a la luz el infinito potencial que es recordado por mi relación con unos otros, con otras distinciones de otros lugares, de otras historias que están frente a mí. Es ese espacio que habito, moviéndose y construyendo otra realidad.

Hoy tenemos a un joven detenido en un espacio que lo trata de influenciar, controlar, con el clásico premio-castigo que malamente se llama autoridad; y luego sale y camina por las calles con muchos otros que van de un lado al otro sin mirarse, separados, apurados, y al fin entra a un café y se conecta a wiffi y se conecta con esos otros sensibles a lo que le pasa, a ese otro que lo acoge quizás sin conocerlo, ese verde, ese tántrico, ese rebelde, anónimo, en la red.

Creemos que lo que les pasa a los jóvenes ya no lo podemos definir dentro de nuestras categorías de siglos pasados. Creemos en el fortalecimiento y desarrollo de la asociatividad y de la cooperación, mediante el desarrollo de redes sociales horizontales, colectivas, valoradas en lo humano y ricas de la experiencia, redes con vocación planetaria.

Existe un factor nuevo que contribuye a estos problemas existenciales y conductuales en el espacio educacional, que es la brecha tecnológica entre tres generaciones. En primer lugar estamos viviendo un importante quiebre generacional, que ya no es sólo la rebeldía del joven hacia el adulto, sino la pérdida del sentido de autoridad y una consiguiente desvalorización que hace el joven del adulto. Esto junto con constituir un problema que afecta las vidas privadas de las familias, amenaza la continuidad de los proyectos sociales, y genera una incertidumbre respecto de los consensos sociales para la conducción de los países.

Un segundo quiebre proviene de que después de un periodo de la historia en que se avanzó hacia condiciones de mayor equidad social, hemos visto una regresión a inequidades de tiempos muy anteriores a la de los movimientos sociales y los partidos progresistas de la segunda mitad del siglo XX. Ello ha fragmentado el vínculo social y ha producido en muchos casos un cambio en la expresión de la reivindicación desde lo político a lo delictual.

Esto surge principalmente de tres factores:

- esta sociedad ha fomentando por un lado el consumismo inmediato
- se ha perdido la perspectiva de un cambio revolucionario que prometa un cambio significativo a la situación de inequidad,
- hemos tenido un modelaje histórico reciente de prácticas violentas generalizadas de parte de la dictadura, y con ello un aprendizaje a que el único modo eficaz de respuesta es el violento.

Ello lleva a muchas personas a buscar salir de su frustración y satisfacer sus deseos desde la reivindicación individual de tipo delictual, muy acorde, aunque con un signo inverso, a la ideología individualista predominante.

A este proceso se ha respondido estigmatizando y ghetizando a los sectores urbanos que albergan focos de delictualidad y drogadicción. Frente a esta situación, el proyecto se propone a través de los dos voluntariados señalados realizar esfuerzos para restaurar los vínculos.

Con los Maestros Ciudadanos conversando con los jóvenes pretendemos recuperar el vínculo y reconstruir un sentido de autoridad a través

de la experiencia de modelos de adultos valorables. Aspiramos a que los modelos constructivos de diversos adultos compartiendo con jóvenes de los Liceos les aporte motivación y confianza para emprender actividades que les permitan salir del círculo vicioso de los modelos de familia, que actúan con una tendencia a reproducir las condiciones. Esta reconstrucción del vínculo apunta a que los jóvenes vean posibilidades de desarrollo individual desde la inserción social en una perspectiva de cambio social gradual, y en la comprensión de que al bien interior humano lo material importa sólo marginalmente en tanto base para una vida materialmente digna.

Por otra parte, aspiramos a que los Maestros Ciudadanos de Desarrollo Humano aporten metodologías que permitan entablar conversaciones entre la comunidad educacional desde la aceptación de la diversidad, desde la integración y desde la aceptación, y también metodologías que contribuyan a la autoafirmación personal y a la confianza en las propias capacidades, y a través de ello ir recomponiendo los vínculos en el espacio educacional, lo que actuaría también como efecto demostración de la posibilidad de reconstruir vínculos en el espacio de la sociedad toda.

Apostamos a que esto contribuya a una disposición de construcción de una convivencia social fraterna, lo que implica que la sociedad no puede generar brechas ni económicas ni ideológicas que finalmente la quiebren. Hoy existe un discurso de conciliación y unidad que escamotea y esconde la brecha económica. El riesgo tras esto –aparte de producir la citada estrategia de reivindicación delictual– es que tarde o temprano se generará un discurso ideológico rupturista que desarrollará la fuerza suficiente como para volver a plantear un ‘ustedes o nosotros’ desde la conducción política, lo que nos llevará a un nuevo episodio de quiebre nacional como los que hemos vivido cíclicamente.

Nuestro enfoque de vinculación supone un real proyecto de convivencia comunitaria, no eufemístico, que no se centra en la igualdad o en la libertad, sino en la fraternidad. Este es el lazo que previene que sus miembros puedan vivir emocionalmente brechas odiosas de discriminación y de explotación.

La transformación que busca el proyecto

Narrado lo anterior ahora desde una perspectiva propositiva, el presente proyecto se propone generar una influencia constructiva sobre los

jóvenes más carenciales y vulnerables, y proporcionarles aprendizajes complementarios centrados en lo existencial y lo emocional, con la finalidad de que se desarrollen como personas más integradas, más equilibradas, con mayor madurez emocional, con menor conflictividad y destructividad, con mayor motivación social y participativa, con una comprensión más profunda sobre el sentido de la vida, con mayor confianza en sí mismas, y con mayor sentido de cuidado al prójimo y al medio ambiente. Complementariamente se busca generar este mismo tipo de influencia sobre el conjunto de la comunidad escolar.

A través de esto se busca mejorar la calidad de la convivencia, la cultura relacional y el clima socioemocional de la comunidad escolar, produciendo impactos en una disminución de la conflictividad, de la violencia (bullying), un aumento de la asistencia, una disminución de la deserción, un mejoramiento de prácticas saludables (disminuir consumo de tabaco, drogas, números de embarazo precoz) y un aumento del interés y la disposición para estudiar.

La importancia política de recuperar los vínculos

Enfrentamos actualmente una situación potencialmente amenazante, cual es la de no poder incorporar a la generación joven a los proyectos constructivos-país. Múltiples diagnósticos muestran que estamos ante una juventud que no valida los proyectos de la generación anterior, que es apática respecto de ellos, y que tampoco cuenta con referentes de proyectos alternativos a los cuales integrarse, o bien cuenta con referentes parciales, sectoriales, que no alcanzan a englobar una propuesta de organización social alternativa.

Al mismo tiempo no podemos desconocer que como deriva de la sociedad occidental, si no surgen modificaciones relevantes, estamos ante una amenaza ambiental y de escasez de recursos que es real.

Por otro lado la brecha de inequidad, ni siquiera planteada como tema moral sino solo como tema pragmático de gobernabilidad, requiere ser disminuida. Y por cierto que si lo tomamos como tema moral –que bien corresponde hacerlo– debemos aspirar a sociedades con una convivencia más armoniosa, lo que requiere una corrección significativa de la inequidad.

Sumado a lo anterior, no podemos desconocer los alarmantes

indicadores de deterioro en la salud mental y emocional de la población, tanto de adultos como de jóvenes.

Por todo esto necesitamos generar una rearticulación de todos los vínculos: intergeneracional, de sectores socioeconómicos, con los proyectos alternativos, con las etnias, con la diversidad espiritual y religiosa, que apunte a crear un horizonte de futuro consensuado de emocionalidad fraterna.

Para generar este multidialógico, necesitamos, aparte de la buena voluntad, de modelos de personas adultas que encarnen estas orientaciones en sus vidas, y también un proceso de aprendizaje de desarrollo humano.

Nuestra convicción paradigmática, en la que se basa la motivación del presente proyecto, es que un aprendizaje de desarrollo humano, y el fortalecimiento existencial y emocional y por lo tanto conductual y práctico tanto de los jóvenes como de las comunidades educacionales y en general de la sociedad, es una realización perfectamente posible, pues la sociedad cuenta con una ciudadanía adulta que es depositaria de testimonios constructivos y de un expertizaje en desarrollo humano.

Contamos con que esta ciudadanía adulta, tanto la que esta en su etapa productiva formal –30 a 60 años– como la que esta en su etapa reflexiva y de mayor libertad respecto de la presión productiva –60 a 90 años– estará disponible si es convocada a una misión con esta mística, para aportar sus saberes a través de un gran voluntariado nacional que requiere ser activado y organizado.

La necesidad de levantar y gestionar esta riqueza

Actualmente ni el sistema político ni el sistema educacional tienen incorporada la creación y aprovechamiento de esta riqueza. Necesitamos crear los canales para que esta riqueza pueda manifestarse y entregarse. Pero tampoco existe actualmente en el sistema político ni en el sistema educacional las condiciones para que esta línea de apoyo sea incorporada a los establecimientos educacionales.

El sistema educacional se siente sobrepasado con las exigencias a las que está sometido, y también se siente sobrepasado por las conductas de los estudiantes y por el agobio de los profesores. La exigencia de rendimiento académico hizo llenar la JEC con materias de reforzamiento académ-

mico y muy marginalmente con otros aprendizajes. Se requiere por lo tanto crear las condiciones y la disposición en los establecimientos educacionales para recibir esta actividad de apoyo existencial.

Finalmente, desde el campo político no existe en el diseño del sistema educacional el espacio ni las condiciones para implementar la participación de un cuerpo de apoyo en el campo existencial y emocional. Se requiere por tanto crear este diseño y darle validación política para poder implementarlo.

2012. Primer año de ejecución del proyecto

Para dar respuesta al diagnóstico y aportar esta nueva riqueza al servicio de resolver la compleja situación que enfrenta el espacio educacional, el proyecto ILE realizó durante 212 una rica experiencia con carácter de plan piloto. Éstase realizó en la provincia Marga Marga, firmando convenios primero con el Liceo N°1 de Olmué, luego el Liceo A37 de Limache, y al poco tiempo al Liceo Tecnológico de Villa Alemana. En la Región Metropolitana realizamos algunas actividades en el Liceo Lenka Franulic. Estuvimos en contacto y en conversaciones con varios otros Liceos, con los que por diversas razones, y especialmente por las movilizaciones estudiantiles, no pudimos realizar los ciclos de charlas testimoniales.

Estas experiencias nos permitieron descubrir que:

- Debíamos ser muy flexibles en la forma de implementar la experiencia en los distintos Liceos: en algunos casos el Liceo invitó a asistir de manera voluntaria a todos los estudiantes de Media, creándose finalmente un grupo estable de entre ellos; en otro caso, el Liceo solicitó escoger un grupo de sus alumnos que pensaba iban a aprovechar mejor la experiencia; en un tercer caso se optó por realizar el ciclo dentro del horario de Consejo de Curso; y en un cuarto caso se nos solicitó que sólo realizáramos actividades de apoyo psicoemocional.
- La carga en los Liceos hace que muchas veces no estén disponibles incluso para una actividad gratuita que consideran provechosa. Sea porque ya tienen todo el horario de jornada completa ocupado, sea porque están sobrepasados por las demandas del Ministerio y otros

temas de la administración del Liceo. A esto se añade que las actividades de paro y de tomas atentaban a la disponibilidad de la dirección del Liceo y de los alumnos, y a la continuidad de las actividades. Ello nos llevó a definir que necesitábamos complementariamente contar con otros escenarios fuera de los propios establecimientos para poder convocar a los estudiantes a la realización del ciclo de charlas.

- El perfil del Gestor Educacional necesitaba ser una persona de varias cualidades. Su rol no requería sólo responsabilidad y eficiencia, sino también habilidades blandas en relaciones humanas, manejo de conflictos y capacidades motivacionales. Esto nos permitió tener una idea más clara de su perfil, y evaluar la importancia de generar una formación y capacitación específica para este rol.
- Los testimonios de los estudiantes validaron que estos testimonios representaban aportes positivos al objetivo de dar un enriquecimiento y perspectivas constructivas de vida.
- El haber generado una red de 50 Maestros Ciudadanos Voluntarios nos permitió confirmar que existe una motivación ciudadana como para crear este voluntariado.
- Las comunidades educativas están enfrentadas a muchas tensiones y problemas, y viven situaciones de conflicto, de conductas disruptivas, y muchos padecen sintomatologías psicológicas y conductuales. Esto lleva a que sería de enorme interés explorar si un apoyo más intensivo e integral es capaz de generar un mejoramiento a todos estos indicadores de dificultad.

Diseño 2013 de Iluminar la Educación

Todas estas experiencias fueron recogidas en la evaluación para llegar al actual diseño del proyecto, que está planteado en tres líneas de acción que actúan de manera sinérgica entre ellas.

La creación de una Red de Maestros Ciudadanos Voluntarios (MCV), que nuestro proyecto está implementando a través de la creación de un Directorio Nacional de Maestros Ciudadanos Voluntarios. Esta área se está implementando a través de una plataforma web, que aloja la inscripción de

los Maestros Ciudadanos, y cuenta con un administrador web para dinamizar la inscripción y también realiza la motivación para que los Liceos ocupen la oferta de Maestros Ciudadanos.

En este directorio se levantan los antecedentes del MCV, el tema o los temas que ofrece y su disponibilidad horaria y comunas a las que ofrece ir. Este Directorio está disponible para que los Liceos Municipalizados seleccionen a aquellos MCV que querrían invitar a dictar charlas testimoniales en sus Liceos.

La realización de Encuentros trimestrales de Educación Vivencial Complementaria, que consisten en una actividad de un día de duración en que se ofrecen una diversidad de talleres de impartidos por los Maestros Voluntarios de Desarrollo Humano, que permitan a las comunidades educacionales conocerles y apreciar su valor.

La realización de tres Intervenciones integrales, que trabajarán con toda la comunidad educacional: estudiantes, profesores, directivos, administrativos, docentes y apoderados, a lo largo de tres años, entregándoles un conjunto de herramientas conducentes que favorezcan y faciliten un cambio en el clima emocional y relacional del conjunto de esa comunidad escolar.

El sentido de estas intervenciones es validar que estas herramientas de desarrollo humano pueden generar, si se realizan a una escala suficientemente intensa, un cambio en la calidad de vida emocional y en las relaciones humanas del conjunto de la comunidad con la que se vive la experiencia, y evaluar si este cambio efectivamente genera la disminución de todos los indicadores de malestar emocional y de malas relaciones humanas.

Para llevar adelante el proyecto 2013, hemos privilegiado las comunas de Recoleta, Santiago y Providencia, por dos grandes razones: cuentan con alcaldes con una gran mística, y que han dado una gran importancia a la educación municipal; y configuran una síntesis de todos los Chile. De hecho, al confluir los tres a la plaza Italia, nos ha llevado a postular que ese punto de la ciudad no debiera ser el que divide a los chilenos, sino el que los integra. Y eso representa un gran proyecto de reeducación ciudadana.

Autores

Luis Weinstein, Médico Psiquiatra chileno, educador comunitario, docente e investigador en Desarrollo Humano. Director del Centro Las Coincidencias (Isla Negra).

Jorge Osorio, historiador y educador chileno. Docente e investigación en el ámbito de las teorías y prácticas de los procesos formativos. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso). Consultor Internacional.

Carlos Calvo, educador chileno, Doctor en Antropología Educacional, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de La Serena.

María Teresa Pozzoli, psicóloga argentina, Doctora en Desarrollo Humano, docente universitaria en las disciplinas del Pensamiento Complejo.

Alfredo Ghiso, educador argentino-colombiano, docente de la Universidad Luis Amigó, Medellín.

Eduardo Yentzen, terapeuta chileno, ensayista, docente en el ámbito del Desarrollo Humano.

Sebastián Claro, médico chileno, especialista en políticas educativas y sociales.

Juan Cassasus, educador chileno, Doctor en Sociología, especialista internacional de políticas educativas, docente e investigación en el ámbito de la educación emocional.

Silvia López de Maturana, educadora chilena, Doctora en Educación, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de La Serena.

Patricia Yunge, antropóloga chilena, actualmente doctorando en Antropología.

Brigitte Aubal, psicóloga chilena, especialista en desarrollo local y sustentabilidad territorial.

Maira Brncic, educadora y terapeuta chilena, docente universitaria.

Julio Cano, educador uruguayo, profesor de Filosofía y docente de la Multiversidad Franciscana, Montevideo.

Luis Bustos, educador popular chileno, docente universitario, miembro del Colectivo Paulo Freire.

Luis Oyarzún, educador popular chileno, docente universitario, miembro del Colectivo Paulo Freire.

Nora Muñoz, Socióloga peruana, docente en el ámbito de la Salud y Educación Integrativa.

Rolando Pinto, educador y docente universitario chileno, Doctor en Educación, especialista en Curriculum.

Sandra Isabel Payán, Médica colombiana, Terapeuta Neural, educadora socio comunitaria, promotora del programa de salud comunitaria del Gobierno provincial de Formosa, Argentina.

Julio Monsalvo, Médico argentino, Director del Programa de Salud Comunitaria del Gobierno de la Provincia de Formosa, Argentina

Claudio Shuftan, Médico chileno, Movimiento por la Salud de los Pueblos, residente en Ciudad Ho Chi Minh, Vietnam.

Carmen Vargas, educadora chilena, Gestora en Educación Social, Instituto Profesional Carlos Casanueva, Diplomada en Metodologías de Investigación y Estrategias de Intervención Social, Universidad Alberto Hurtado.

Loreto Morrás Oyanedel, Psicóloga de la Universidad de Chile. Creadora del movimiento 'Conciencia, mujer, solidaridad', Ha sido empresaria, consultora en comunicaciones, conductora del programa 'Ahora me explico', presidenta del Colegio de Psicólogos de la Quinta Región. Actualmente es Presidenta de Fundación Chile Inteligente.