



UNLP

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Criterios Pedagógicos Tendientes al Descentramiento del Ego

Santiago Bianchi
Manuel Sánchez
Viamonte
Javier Sisti Ripoll
Miguel Ward

Directora: María Belén Fernández

Índice

Introducción – Acerca de este trabajo.....	3
Advertencias al Lector.....	6
Análisis de marcos conceptuales.....	7
Primera Parte	
1. El individuo como producto de la Modernidad.....	12
2. Posmodernidad: reestructuración capitalista y la caída de las instituciones modernas.....	19
3. La escuela: de la modernidad a la posmodernidad.....	23
4. Emergencia de un nuevo paradigma.....	30
5. Nuevos paradigmas y pedagogía.....	41
Segunda Parte	
6. Dimensiones de análisis sobre la tensión entre paradigmas.....	66
7. Relevamiento exploratorio de los imaginarios acerca del individualismo en la educación en el contexto educativo del Gran La Plata..	112
8. Planteo propositivo: Hacia la construcción de criterios.....	118
Epílogo / Conclusiones.....	141
Bibliografía.....	146
Anexo.....	152

Introducción – Acerca de este trabajo

El siguiente trabajo se produce luego de haber recorrido un camino sinuoso y cambiante. Desde el exterior venían vientos de escepticismo que por momentos sacudían nuestras convicciones: sentíamos que estábamos intentando dilucidar una cuestión demasiado amplia. Si bien no creemos haberlo logrado en su totalidad, al ver el trabajo terminado estamos convencidos de haber echado algo de luz sobre un concepto que a nuestro entender explica mucho de lo que nos pasa día a día como sujetos sociales.

Para comenzar a explicar el recorrido transitado podemos decir que la inquietud que disparó la realización de este trabajo fue: ¿Por qué el Hombre parece dirigirse hacia su autodestrucción? Ante la desigualdad social y la depredación del entorno natural surgió la pregunta acerca de cuál podía ser nuestro rol en ese contexto. Entendimos que hay algo por lo que se justifican las desigualdades y se mantiene un estado de cosas que la mayoría de la población lo padece. Esa razón es una lógica de pensamiento que se ha naturalizado como inherente al hombre: la lógica individualista.

Esta lógica individualista es el motor del sistema capitalista, lo sostiene y lo nutre en un ida y vuelta constante. Es el principio necesario para legitimar el egoísmo como elemento constitutivo de los sujetos, con una valoración positiva de la ambición.

Habíamos encontrado el núcleo de la cuestión. Pero esa lógica ¿era un rasgo inherente a la condición humana o un producto histórico? Para resolver esta cuestión nos sumergimos en la búsqueda de las cosmovisiones no modernas. Fue en la filosofía budista donde encontramos el concepto de *desapego del yo*, que nos guió para desarrollar la propuesta.

Cursando las materias del profesorado encontramos una herramienta invaluable para transformar la lógica individualista: la educación. Un enfoque diferente al actual permitiría cambiar un modelo de educación tendiente al individualismo por otro que posibilite un vínculo solidario entre los sujetos.

A partir de allí comenzamos un camino que, como explicamos al principio, no sería siempre liso y llano. Con espíritu aventurero, y postergando dudas que muchas veces surgían desde la incredulidad de nuestro entorno, emprendimos la realización de esta tesis. Las dificultades no sólo se sucedieron desde el exterior sino también desde nosotros mismos; sin embargo cada vez que comenzábamos a desilusionarnos surgían

señales que nos entusiasmaban: el aliento de algún profesor, el hallazgo de una nueva punta sobre la cual profundizar, el descubrimiento de un autor con el que nos identificábamos o enterarnos de la existencia de múltiples iniciativas concordantes con la propuesta.

Cuando María Belén Fernández aceptó ser la tutora de nuestro trabajo, el carácter utópico del mismo la entusiasmó en lugar de amedrentarla, y su experiencia académica contribuyó a que nuestras iniciativas fueran ordenándose en busca de la mejor forma de materializar lo que era todavía incipiente. Su interminable paciencia apuntaló nuestras idas y venidas ayudándonos a no flaquear y ofreciéndonos siempre nuevas posibilidades de acción. Fue así que redondeamos la idea de la tesis: elaborar una propuesta concreta que permitiera fomentar una educación basada en la transformación de la lógica individualista a través del *desapego del yo*. A medida que fuimos avanzando sobre la temática reconsideramos la noción de desapego del Yo por la de descentramiento del Ego, ya que muchas veces se confundía la primera con un intento de abolición de la categoría de Yo.

Sin embargo, en la mitad del proceso nos topamos con dificultades para encontrar indicadores y definir parámetros que nos permitieran identificar proyectos en los cuales basarnos. Fue necesario entonces discutir las categorías conceptuales, advirtiendo que estábamos abordando una temática de por sí abstracta y carente de referentes. Si bien encontrábamos posturas similares a la nuestra en muchos autores, conceptos como “lógica individualista” o “descentramiento del ego” nunca fueron profundizados ni estudiados específicamente dentro de las ciencias sociales en general.

Ingresamos así a un atolladero teórico y metodológico del que pudimos salir inspirándonos en el mismo obstáculo que nos paralizaba: la contradicción que encontramos entre teoría y práctica, no sólo dentro del ordenamiento disciplinario originado en la modernidad, sino también con respecto a los conocimientos que asimilamos como estudiantes y en las dificultades para poder implementarlos y vincularlos con nuestro trabajo. Así advertimos la necesidad de crear criterios que permitieran materializar las buenas intenciones enunciadas tantas veces desde propuestas generales en una práctica educativa concreta. Entendiendo que la transformación de la lógica individualista requiere de un cambio de perspectiva,

reemplazamos la idea inicial de acción práctica por la elaboración de criterios que orienten la misma. Pasamos de la investigación - acción a la investigación aplicada.

Con el transcurso de la investigación entendimos que el *ego* –en tanto idea fija de Yo- se genera por comprender al mundo como fragmentado en partes autónomas. La visión del mundo como totalidad indivisa de movimiento interdependiente, un concepto que ya habíamos relevado en el budismo y que reencontramos en la física cuántica, fue fundamental para dar forma a la propuesta. Hay que admitir que ese proceso de análisis de culturas no modernas y de nuevos paradigmas científicos resultó sumamente placentero, ya que expandía nuestras formas de entender el mundo hacia nuevas fronteras.

El recorrido hecho con esta tesis nos llevo a tomar conocimiento de una gran cantidad de iniciativas aisladas que fomentan la transformación de la lógica individualista y contribuyen al descentramiento del ego. Estas perspectivas están guiadas por lógicas que trascienden el individualismo y se posicionan en la interdependencia, en el reconocimiento del otro como parte constitutiva del propio ser, en la vinculación profunda con la naturaleza y en el carácter contingente de las identidades.

La unificación y el fortalecimiento de este tipo de emprendimientos a través de la creación de criterios que los hagan visibles es una tarea a la que esperamos haber contribuido con este trabajo.

Advertencias al lector

Para comprender el alcance de este trabajo es necesario recuperar el concepto de utopía, entendiendo esta idea no como algo ingenuamente imposible, sino como el ideal que guía y motoriza la acción proyectada hacia el futuro. Frente a la distopía del individualismo, el cinismo, y la insolidaridad actuales, entendemos que *“la utopía constituye un necesario elemento dinamizador de la realidad social y educativa, que convierte la marcha hacia el futuro en un verdadero compromiso con el presente. Un compromiso que ha de implicar la esperanza de transformar el hombre de hoy en el hombre más pleno del porvenir”*¹.

Este trabajo tiene sus cimientos en el campo de la comunicación y la cultura, en tanto éste es el marco de la continua emergencia de significaciones, lugar donde se puede dar cotidianamente el sentido social de la experiencia. Sin adentrarnos demasiado en corrientes psicológicas o filosóficas de la tradición humanística occidental, entendemos al *yo* como el conjunto de identificaciones históricas de un sujeto, y al *ego* como a la idea de auto existencia y solidez de ese yo.

Fue un camino laberíntico, en el que se afrontaron algunas complejidades al momento de condensar categorías y sentidos heterodoxos, en general agrupados en diferentes órdenes del conocimiento. Para esa tarea recorrimos matrices culturales y filosóficas diferentes que exceden los límites de la compartimentación disciplinar moderna. Nos encontramos con creencias y filosofías milenarias y con lineamientos y saberes contemporáneos que impulsaron una expansión de la conciencia y una apertura a entender los fenómenos desde una interdependencia cósmica.

¹ Nassif, Ricardo: *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid, Cincel – Kapelusz, 1982, p. 264

Análisis de marcos conceptuales

El marco conceptual conformado para la tesis se efectuó teniendo en cuenta la especificidad de la categoría de descentramiento del ego. Es así que por tratarse de un principio que no forma parte del saber disciplinario de la comunicación y en general de las ciencias sociales, realizamos un recorrido por distintas matrices de pensamiento, perspectivas orientales, occidentales y latinoamericanas, teniendo en cuenta diferentes temporalidades y procesos históricos. El objetivo del rastreo teórico fue poner en relación algunas corrientes de pensamiento que, por medio de abordajes diversos, buscaron disolver esquemas explicativos rígidos y propusieron nuevos enfoques y marcos más integrales para comprender los procesos históricos y conformación de los sujetos sociales. Este cruce teórico buscó asociar diferentes perspectivas que plantean la necesidad de pensar los procesos y los sujetos desde lógicas que exceden los postulados del saber disciplinario de la modernidad y la racionalidad instrumental.

El marco conceptual toma algunas tradiciones filosóficas y espirituales no occidentales y nociones de la física cuántica, por nombrar sólo algunas de las bases, para aportar una mirada holista que conciba a los sujetos y a los procesos histórico-sociales desde una perspectiva relacional e interdependiente. De esta manera se establece un enfoque amplio y transversal que toma en cuenta herramientas y matrices de pensamiento que plantean el reconocimiento de la contingencia de las identidades en tanto inmersas en la trama de lo simbólico y la historia.

Con esta premisa, el primer encuadre del análisis bibliográfico sirvió para caracterizar algunos rasgos del paradigma moderno que delinearon la idea de individuo como agente social reconocido en relación a los roles desempeñados y en función de su Yo en tanto portador de atributos fijos, garante de la conciencia y la racionalidad. Esta caracterización de los individuos en torno a su Yo, sirvió para expandir un modelo de sociedad erigido a partir de saberes disciplinarios que concibieron una realidad fragmentada, como conjunto de unidades con existencia autónoma e independiente. Este esquema contribuyó al afianzamiento de una lógica individualista que modeló los sujetos y justificó el funcionamiento y desarrollo de la sociedad.

Para la comprensión de este período fueron retomados los postulados sobre el liberalismo económico de Adam Smith y el pensamiento mecanicista de Newton y

Descartes en tanto modelos explicativos de una sociedad que se justificó sobre la base del individualismo, el pensamiento dicotómico y la fragmentación. Este modelo de sociedad encontró en la institución escuela un dispositivo clave para la producción, homogenización y control del ciudadano moderno.

Para encuadrar este momento fue retomada la perspectiva de Jesús Martín Barbero en relación a la significación que tuvo la escuela como ruptura con el saber tradicional y el traspaso a una lógica escritural; también se recurrió al análisis de la disposición arquitectónica de la escuela moderna trabajada por María Belén Fernández y a los modos de habitar el espacio escolar propuesto por Peter McLaren.

El segundo momento de encuadre metodológico prosiguió teniendo en cuenta las perspectivas sobre la posmodernidad propuestas por F. Lyotard y en especial siguiendo el abordaje de Ignacio Leuckowycz en relación a la caída de la lógica moderna y la pérdida general de criterios unificadores en la institución escolar. En esta etapa del marco metodológico se destacó la importancia histórica de la escuela como modeladora de sujetos y como institución clave para poder plantear procesos educativos tendientes a la transformación de la lógica individualista.

El tercer y último momento del encuadre metodológico se abocó al señalamiento de la emergencia de nuevos grandes relatos que posibiliten la creación de nuevas matrices de pensamiento. Desde el campo de la ciencia contemporánea se indagó sobre todo en el campo de la física, cuyas nuevas ramas teóricas construyen un modelo donde el universo se presenta como una totalidad indivisible. En este sentido cabe destacar la Teoría de la relatividad de Einstein y la Teoría del Orden Implicado de David Bohm. Estos abordajes forman parte de un nuevo paradigma holista que entiende al hombre a partir de su relación e interdependencia con los demás seres de la naturaleza y con el universo que lo rodea. Desde el paradigma holista se hizo hincapié en aquellos autores centrados en la educación, de los cuales se desprenden parte de los proyectos educativos relevados.

Otros aportes significativos llegan desde visiones filosóficas no modernas, como la cosmovisión de los pueblos originarios americanos o el budismo. Teniendo en cuenta que este trabajo intenta desnaturalizar la visión generalizada que planteó la Modernidad sobre la fragmentación de la realidad y la separación del Yo como entidad autónoma y

autoexistente, bucear en aquellas concepciones silenciadas resultó de suma utilidad para pensar nuevos universos posibles. Ambas cosmovisiones plantean una relación de interdependencia inherente a todo el universo, donde el hombre se encuentra irreductiblemente conectado al resto de la existencia. Partiendo del budismo, sobre todo, se recuperó la noción de desapego del yo que resultó fundamental para adaptar y reagrupar bajo este concepto la necesidad de desprenderse del centralismo del ego proveniente del pensamiento dualista propio de la modernidad.

Otro aporte significativo se tomó del psicoanálisis y su conceptualización del Yo como producto de la historia de las identificaciones, en relación a un Otro que le brinda los significantes fundamentales, de los cuales podrá desprenderse por su misma condición de sujeto.

Esta revisión de los marcos conceptuales no pretende hacer un inventario exhaustivo de todas las fuentes teóricas incorporadas sino más bien dar cuenta de algunas líneas fundamentales guiaron y aportaron sustento teórico al desarrollo de la tesis.

Estructura Interna

El presente trabajo está dividido en dos partes. Una analítica y otra propositiva. Asimismo, cada parte está subdividida internamente en bloques temáticos. La primer parte está dividida en seis capítulos y tiene como objetivo demostrar el carácter histórico y contingente de las categorías modernas. Una descripción histórica de la modernidad y la posmodernidad, demuestra cómo se constituye al individualismo como el motor de la sociedad, y cómo la escuela es parte fundamental de ese proceso. Luego se avanza en la descripción de nuevos paradigmas ante la crisis del relato moderno y la carencia de sustento ético de la posmodernidad.

En el primer capítulo, se describe cómo la modernidad y su sistema político-económico -el capitalismo liberal- son los cimientos de un tejido institucional que define a un nuevo agente social: el individuo.

En el segundo capítulo se presenta cómo la lógica que daba sentido a la modernidad fue perdiendo sentido ante los cambios que se producen en la posmodernidad. Esto trae como consecuencia una gradual caída de las instituciones modernas.

El tercer capítulo detalla cómo fue mutando el sentido social de la institución escolar, en el pasaje de la modernidad a la posmodernidad.

El cuarto capítulo describe la emergencia de un nuevo paradigma ante la caída del relato moderno.

En el quinto capítulo se describen los cruces que hay entre el nuevo paradigma y los modelos pedagógicos que proponen una educación alternativa.

En la segunda parte se desarrolla la propuesta del trabajo dividida en tres capítulos: el capítulo sexto, de carácter analítico-propositivo, describe una serie de dimensiones de análisis sobre la tensión entre el paradigma dominante y el paradigma emergente. El Capítulo siete presenta un análisis exploratorio sobre el *desapego del Yo* a través de encuestas en varias escuelas de La Plata, con el objetivo de identificar en el imaginario social de los ámbitos educativos los sentidos que tiene la frase *desapego del Yo*. Finalmente, el capítulo ocho es en donde se establecen criterios formativos para una propuesta pedagógica basada en el descentramiento del ego.

Primera Parte

1. El individuo como producto de la Modernidad

Desde la revolución industrial el mundo occidental experimentó una serie de transformaciones, que van desde el modo en que el hombre habita el planeta hasta la forma en la que se relaciona con sus pares. Estos cambios se han producido en un tiempo relativamente corto, si consideramos los procesos sociales, políticos y económicos previos, alterando como nunca antes la relación entre el hombre y su entorno. La industrialización requirió trazar coordenadas que fijaran, midieran y cuantificaran el sentido y el lugar que ocupaba el hombre en relación a las necesidades productivas de un incipiente capitalismo. Los avances tecnológicos, que tuvieron en la revolución industrial lo que podríamos llamar su panacea, fortalecieron el capitalismo y consolidaron institucionalmente los grandes relatos que sustentaron la matriz del pensamiento moderno.

Entendemos por *grandes relatos* a aquellos que dan forma a las cosmovisiones o visiones de la realidad, las cuales legitiman y dan sentido al *modo de vida* de una comunidad. Una cosmovisión puede definirse como “*la concepción que tienen los miembros de una sociedad acerca de las características y propiedades de su entorno. Es la manera en que un hombre, en una sociedad específica, se ve a sí mismo en relación con el todo, es la idea que tiene del universo. Cada cosmovisión implica una concepción específica de la naturaleza humana*”². Estos relatos se articulan entretejiendo los argumentos legitimadores de una determinada corriente de saber hegemónica, forjando un “metarrelato” (como el que estructura la Modernidad, por ejemplo). Puede enunciarse entonces que a partir de estos grandes relatos se constituye una particular *matriz de pensamiento*. Siguiendo a Argumedo, cuando hablamos de matrices nos referimos a “*las sistematizaciones teóricas y las articulaciones conceptuales coherentizadas de esos saberes y mentalidades propios de distintas capas de la población de un país, de los cuales se nutren y*

² Medina, Andrés; *En las cuatro esquinas, en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana*. México, UNAM, 2000, p. 115

*a los que, a su vez, les ofrecen modalidades de interpretación tendientes a enriquecer los procesos del conocimiento y el desarrollo del sentido común*³.

En la actualidad, presenciamos la crisis de ese paradigma moderno que postulaba el bienestar de las sociedades a través del progreso, justificado en una racionalidad técnica - instrumental. Las dificultades de subsistencia de la mayoría de la población, junto a la degradación de recursos naturales, así lo demuestran.

En este contexto, nos interesa analizar como cada época histórica produce un determinado tipo de sujeto, y como cada clase hegemónica necesita de un determinado ideal de actor social para la reproducción de su proyecto político y social.

Para entender este proceso de producción histórica de un agente social, o mejor dicho, la historicidad de las subjetividades, Foucault propone el término subjetivación, que es efecto de la extensión primera y determinante de la 'governabilidad'⁴. Esto implica que los dispositivos de poder están en manos de los detentores de los medios de producción material y simbólica de una época.

La reflexión central del pensamiento de la edad media estaba centrada sobre la relación del hombre con Dios, con el señor feudal, con el rey; es decir, con los propietarios de los cuerpos y de las cosas. Fue hacia el siglo XVIII que la revolución industrial mejoró las técnicas agrícolas generando un incremento en el comercio, con lo que la producción se intensificó y surgieron nuevas necesidades. El ascenso de la burguesía fomentó la expansión de las redes comerciales y la apertura económica. Este impulso industrializador produjo grandes procesos migratorios del campo a la ciudad; cambios en la concepción del tiempo, y un nuevo modo de subjetivación.

Es durante la modernidad que la burguesía construye una serie de instituciones que configuran el sujeto moderno: el **individuo**. Este novedoso agente social sustenta las prácticas del libre mercado, la gobernabilidad a partir de la figura del contrato, el

³ Argumedo, A.; *Los Silencios y las Voces en América Latina*; Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional, 1996, p. 85

⁴ Díaz, Esther; *Michel Foucault. Los modos de subjetivación*; Buenos Aires, Editorial Almagesto, 1993

consumo, la representatividad democrática: el capitalismo lo necesita indiviso, libre y autónomo⁵.

Este tipo de subjetividad individual, moderna, se irá modelando en el tránsito institucional, donde cada institución opera sobre las huellas que van dejando las anteriores. Así, el sujeto que sale marcado de la institución familia deriva en la institución escuela, donde se retoman esas marcas y se continúa para el posterior traspaso a la institución fábrica, y etc. De esta manera, estos dispositivos de subjetivación -“tecnologías del poder” los llamará Foucault- en manos de la clase hegemónica logran mantener el sentido y reproducir la estructura social.

“La subjetividad por lo tanto es una forma de hacer con el mundo, con lo real. En una sociedad institucional, la subjetividad es una serie de operaciones prácticas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. Los dispositivos obligan a los sujetos a ejecutar acciones para permanecer en ellos y la subjetividad se instituye reproduciéndose al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo que instituye subjetividad”⁶.

Las instituciones modernas mediante sus dispositivos de subjetivación producen una subjetividad normativa que se reproduce en forma de un malestar que se perpetúa a sí mismo. En este marco entendemos a la subjetividad como la manera en que nos pensamos y en que nos sentimos, y a la subjetivación como el conjunto de prácticas que hacen al ser humano en tanto sujeto reflexivo, sujeto de conocimiento de sí mismo y sujeto que se gobierna a sí mismo.

En la modernidad se produce un viraje en los sistemas de pensamiento que dará nacimiento a las ciencias sociales y humanas: se recupera al hombre como centro de la reflexión, viraje correlativo a la representación del ser humano como individuo. Al mismo tiempo se arranca al individuo de la sociedad, que empieza a ser pensada como un conjunto de productores libres, de individuos regidos por la conciencia, capaces de orientar su voluntad hacia los fines productivos y cuya existencia singular quedaba cristalizada en los roles sociales y el interés común.

⁵ Mariani, Eva; *Hacia una genealogía del sujeto*; Ficha de Cátedra “Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje”, Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP, 2002

⁶ Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio, *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós, 2004,

El éxito del método científico mecanicista trajo como consecuencia la división instrumental de la realidad en partes independientes y autónomas; unidades con existencia inherente, plausibles de poder ser separadas del mundo para su análisis. Este esquema repercutió en la consolidación de una manera de ver el mundo fragmentaria, que se constituye y reconstituye mediante la continua clasificación y división de la sociedad en categorías preestablecidas –tanto en el campo laboral como artístico, religioso, racial e incluso psicológico, por nombrar unos pocos ejemplos-.

Esta visión contribuyó a la confirmación del “ego”: cuando el “yo” – sucintamente, el conjunto cambiante de rasgos y características con que el sujeto se reconoce- se piensa a sí mismo como una entidad de existencia inherente e independiente, deviene en ego. Cada ego se vuelve la unidad fundamental, aquello que debe ser atendido y cuidado por sobre todas las cosas.

Este proceso de transformación del “yo” al “ego” se justifica y expande en la modernidad a través de diferentes modelos explicativos, como por ejemplo el pensamiento mecanicista de Descartes y el liberalismo económico de Adam Smith, entre otros. El primero establece al **yo** como eje de la existencia. Descartes facilitó una forma de autoconciencia en la que pudimos ser pensados como individuos de una manera que en épocas anteriores no había sido posible. *“Yo soy, en tanto que pensamiento consciente”* abrió el camino para el afianzamiento de un individuo gobernado por la conciencia; es decir, por el **yo**. La subjetividad moderna se construye, por tanto, partiendo de un pensamiento dicotómico que divide mente y cuerpo, masculino y femenino, individuo y sociedad...

Por su cuenta, Smith planteaba que la economía posee un orden natural, el cual debe dejarse librado con sus propias leyes al deseo de satisfacción individual. En el liberalismo smithiano, es el egoísmo el que impulsa y desarrolla el modelo económico y social, y el cual llevará en última instancia al bien común. En *La riqueza de las naciones*, argumenta: *“El hombre reclama en la mayor parte de las circunstancias la ayuda de sus semejantes y en vano puede esperarla sólo de su benevolencia. La conseguirá con mayor seguridad interesando en su favor el egoísmo de los otros y haciéndoles ver que es ventajoso para ellos hacer lo que les pide (...) No es la benevolencia del carnicero, del cervecero o del panadero la que nos procura el alimento, sino la consideración de su propio interés. No*

*invocamos sus sentimientos humanitarios sino su egoísmo: ni les hablamos de nuestras necesidades sino de sus ventajas*⁷.

De esta manera, el racionalismo cartesiano y liberalismo económico reproducen un modelo de sociedad egoísta, de egos autónomos que pugnan a toda costa por su propia supervivencia. Una sociedad que estimula la competencia y cuyo actor social es el individuo.

El *yo* y la individualidad son categorías del pensamiento moderno. En la Edad Media la persona humana tenía dificultad para separar incluso su cuerpo del entorno en que se hallaba. La moderna manía de la higiene es algo que no sólo hace relación a la preservación de la vida y de la salud, sino a la tendencia a aislar y a definir, a delimitar y separar el cuerpo.

Con la paulatina consolidación del modelo moderno, la dinámica de los cuerpos fue siendo controlada por las instituciones de secuestro que disciplinan y normalizan, y cuyo dispositivo panóptico es introyectado a fin de controlar las potencialidades y guiar los actos de los individuos. Estos mecanismos basan su efectividad en la interiorización de la vigilancia regulada por la culpa.

En esta escisión entre individuo y sociedad, primeramente las instituciones de la modernidad implantan unas nuevas relaciones sociales mediante las cuales, cada sujeto es desligado de la solidaridad grupal y religado a la autoridad central. Desligamiento que al romper la sujeción al grupo “liberaba” a cada individuo convirtiéndolo en mano de obra libre.⁸

Por su parte, el desarrollo del capitalismo agrandó las fronteras del sistema productivo, al punto que los sujetos dejaron de ver el fin de su trabajo. Comienzan a dejar de trabajar para la propia comunidad cerrada y a deslindarse progresivamente del entorno en que habitan, para ser engranajes de una maquinaria que no llegan a conocer en su totalidad. La rigurosa división del trabajo no permite ver con la infinidad de actores con los que interactúan, por lo que los sujetos no pueden llegar a saber las

⁷ Smith, Adam; *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, México, F.C.E., 1958, p.17.

⁸ Martín Barbero, Jesús; *De los medios a las mediaciones*; G. Gili, México, 1987

consecuencias que sus actos tienen sobre el otro. La responsabilidad de los actos *flota*, no es de nadie en particular.

Incluso, el trabajo que uno realiza en toda su vida está dividido en partes, donde uno se va poniendo el overol en cada determinado lugar, adoptando un personaje en cada circunstancia, sin que esto revele al verdadero yo. El hecho de ser laboralmente sustituibles da lugar a la idea de que “de todos modos, alguien más lo hará”, permitiendo aliviar la responsabilidad, delegarla en un papel, en un overol.

Pero al darse cuenta, sin embargo, de que la carga de la propia responsabilidad continúa pesando –y mucho-, se anhela delegarla o compartirla con alguna autoridad más fuerte que uno. Esta autoridad, que antaño era Dios, pasó a ser un cuerpo de leyes creadas por el hombre a través de la razón.

La modernidad propuso como eje central de su dinámica sociopolítica la imposición de la razón como norma trascendental de la sociedad. Este proyecto chocó con una multiplicidad de moralidades de diversas formas y orígenes, propia de la cultura premoderna. En un intento de homogeneización de estas moralidades, propone a través de un conjunto de principios corporizados en un código la universalización de una ética basada en la racionalidad. La ética –un código moral que desea ser *el* código moral– considera que la pluralidad de caminos y la ambivalencia moral deben rectificarse, por lo que durante la época moderna se intentó reducir el pluralismo y perseguir la ambivalencia moral.

La moral aquí es, entonces, es un sucedáneo de la razón, impuesto por las elites pensantes a las brutales masas campesinas. Sus bases no tendrían que tener ni rastros de cristianismo, y debían fundarse únicamente en la “naturaleza del hombre”. Los filósofos ahora sustituirían a los clérigos en la tarea de instruir moralmente a las naciones, con la pretensión radical de validez universal.

Para esto era primero necesario revelarles a los hombres el potencial moral oculto en ellos, y segundo, ayudarles a seguir las normas en un contexto de recompensa a la conducta moral. Y en esto eran necesarios primero los maestros, y luego los legisladores. Ellos eran los encargados de mostrar al mundo que *hacer el bien* era la *elección racional* para los que quisieran tener una mejor vida. El amor propio -lo que nos guía “naturalmente” en lo que hacemos- era lo que llevaba a someterse a las enseñanzas

de los ilustradores, con el fin último de la felicidad. Para ello el amor propio debía ser *adecuadamente* entendido; es decir, funcional a los intereses ilustrados. Había por ende que decirle a la gente cuales eran ahora sus verdaderos intereses, y si no escuchaban, hacérselos saber por la fuerza. Si bien la justificación de la moral radicaba en la conducta individualista –del interés y el amor propio–, la realidad de la conducta moral sólo quedaba garantizada por la fuerza heterónoma de la ley.

Como la cotidianidad está cruzada por múltiples instituciones coercitivas, dotadas de la capacidad de imponer normas de conducta, el individuo es *poco confiable*. La libertad individual solo sería positiva si se la encauza en normas heterónomas establecidas. Es decir, sustituir la moralidad por un código legal, moldeando la ética según la ley. Para la modernidad, *“la responsabilidad individual se traduce, entonces -una vez más en la práctica, más no en la teoría- en la responsabilidad de seguir o romper las reglas éticas y legales avaladas por la sociedad”*⁹.

Las leyes guiaban así al sujeto hacia la felicidad, apuntando al concepto de libertad individual. Se impuso la noción de libertad individual como valor fundamental de la naturaleza humana. Pero, como afirman ciertos teóricos¹⁰, el concepto de libertad individual, así como tantas otras cosas, no existía en Europa antes de la conquista de América y hasta casi fines del siglo XVIII. Esta noción, en cambio, fue funcional a las leyes y a la visión del mundo que guiaron el devenir de la modernidad.

Esto trajo una determinada mirada sobre las relaciones sociales, sobre el concepto de Yo y de Otro. Ese Otro pasó a ser un competidor, un obstáculo a superar para las posibilidades individuales de progreso. La noción de propiedad privada se legitima e institucionaliza aquí como la acumulación estratégica de bienes que le permiten al individuo sacar provecho de las posesiones materiales para preservar la propia supervivencia, gestando las desigualdades sociales.

De esta manera se erige al individualismo como un elemento constitutivo del sujeto capitalista. El afán de progreso individual frente al resto estimula el egoísmo de los seres, que lo ven como una condición indispensable para la propia subsistencia. Por

⁹ Bauman, Zygmunt; *Ética posmoderna*; Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2004, p. 37

¹⁰ Véase por ejemplo Weatherford, Jack; *Indians Givers: How the indians of the Americas transformed the world*, Toronto, Andrews and Mcmeel, 1998

la misma razón la ambición adquiere un significado positivo dentro del sistema. Sin ambición, sin *ego-ismo*, no es posible realizarse como individuo ni conservarse como tal.

2. Posmodernidad: reestructuración capitalista y la caída de las instituciones modernas

Pero el mismo desarrollo capitalista fue creando la necesidad de una reestructuración tanto en las relaciones económicas como sociales. Al mismo tiempo, algunos procesos históricos -que incluyen guerras mundiales, concentración de capitales y avances en el campo científico que no repercutían en el mejoramiento de la sociedad – fueron socavando el halo de invencibilidad de la razón, e inoculando poco a poco reconceptualizaciones de esos relatos y dispositivos de subjetivación modernos. Estos nuevos ejes de análisis se agrupan bajo la genérica denominación de *posmodernidad*. Este término hace referencia a cambios en la cultura y en las subjetividades inscriptos en procesos socio-históricos que les dan sentido.

Reestructuración del Capitalismo

La posmodernidad surge entonces en un contexto de reestructuración del sistema capitalista. Esta reestructuración se basa, según Manuel Castells, en cuatro metas principales fijadas durante la década de 1980: profundizar la búsqueda de beneficios en las relaciones capital-trabajo; intensificar la productividad y el capital; globalizar la producción, la circulación y los mercados, aprovechando condiciones más ventajosas para obtener beneficios en todas partes; y conseguir el apoyo estatal para el aumento de la productividad y competitividad de las economías nacionales, a menudo en detrimento de la protección social y el interés público. La innovación tecnológica en el campo informacional fue crucial para determinar la velocidad y la eficacia de la reestructuración. La sociedad de la información, pues, es el tipo de sociedad que acompaña a esta readaptación¹¹.

¹¹ Castells, Manuel; *La era de la información. Vol.1: La Sociedad Red*; Madrid, Alianza Editorial, 2005

Este proceso tiende a centralizar el poder en capitales virtuales transnacionales, dejando al Estado sin un poder real, como una mera fachada de lo que alguna vez fue. Con este debilitamiento las instituciones que de él dependían quedan también carentes de sentido. En consecuencia, si la subjetividad de la modernidad era el ciudadano, que se constituía como tal en el tránsito por el circuito institucional, hoy, interrumpido ese tránsito por la inutilidad de las instituciones, debemos hablar de otro tipo de subjetividad.

En este contexto, a diferencia de la marcada institucionalidad con la que se delimitaba los modos de hacer y ser del sujeto moderno, la posmodernidad difunde y legitima de manera más sutil un conjunto de valores que rodean y enmarcan los intercambios, los roles que cada individuo desenvuelve y las expectativas a las que aspira en su vida cotidiana. Para entender estos nuevos procesos de socialización es fundamental tener en cuenta el marco socioeconómico de libre mercado.

Predominan entonces una serie de modelos de vida, de pensamiento y de acción, que transmiten la idea de libertad de elección pero siempre dentro de los bienes y servicios que provee el mercado. Siguiendo esta lógica, el individuo podría constituirse y realizarse sin necesidad de los otros, pasando a ser un consumidor-usuario de formas de identidad, modos de ser, posicionamientos políticos, etc. Esta racionalidad instrumental tiende a convertirlo todo en mercancía y a definir al individuo de acuerdo a su capacidad de consumo. La realización personal pasaría por la integración al mercado antes que por el vínculo con el otro. Para Ser es necesario ser consumidor-usuario. Estos modelos estarían inmersos dentro de una lógica en la cual todo vale si contribuye al objetivo de la rentabilidad personal, grupal o nacional. El valor de cada objeto, idea o comportamiento dependerá del valor que adquiera en el mercado.

Con la posmodernidad cae la ley trascendental que en la modernidad igualaba y constituía a los sujetos en ciudadanos para dar paso a normas transitorias que varían de acuerdo a la situación. Este carácter situacional que regula las relaciones trae como consecuencia la caída del código a partir del cual se hacía posible la comunicación. Se produce entonces un defasaje entre subjetividades, que ya no pueden apelar a una ley compartida, generándose un desencuentro que en términos de Lewkowicz podría

llamarse *de-comunicación*. Ya no se trata de la incomunicación o el malentendido sino de la imposibilidad misma de establecer una relación comunicativa.

La caída del código moderno y la re-emergencia de una pluralidad normas y agencias morales sumerge al sujeto posmoderno en una incertidumbre moral que no puede resolver. Lo posmoderno entra en juego con la incredulidad en esa ética universal, en esa moral ambivalente construida en la modernidad. Las pocas expectativas en creer en un código común para la humanidad –o, al menos, en ese código común- constituyen al pensamiento del sujeto posmoderno. El peso de la responsabilidad estará siempre en sus hombros. Apostar a que los individuos sean universalmente morales al delegarles su responsabilidad en los legisladores ha fracasado, igual que la promesa de que todos serían libres en el proceso.

Lo que se descubre es, en definitiva, que la razón no antecede a la moral, como promulgaban los pensadores modernos, sino que la moral es pre-racional. Los fenómenos morales no son racionales; lo moral precede al cálculo de pérdidas y ganancias. *“No son regulables, repetitivos, monótonos o previsibles, y por ende, no pueden representarse como una guía de reglas”*¹².

Por esa misma razón, la moralidad tampoco es universal. Esta sentencia, como justifica Bauman, no se trata de una amonestación a la comparación de distintos tipos de moralidades, sino más bien al intento de acallar el impulso moral (pre-racional) para canalizarlo en otros propósitos –que incluso pueden ser inmorales-.

En definitiva, la perspectiva posmoderna no revela el relativismo de la moralidad; por el contrario, demuestra la relatividad de los códigos éticos modernos, no del impulso moral “no codificado”. Se vuelve así al vislumbramiento de un estado moral previo al intento moderno de institucionalizar una ética universal –ética acorde a sus fines, claro está-. La posmodernidad, en este sentido, permitiría con su crítica la rotura de las cadenas de sujeción a la moralidad moderna.

Ahora el sujeto empieza a sospechar que no sólo no es que haya sujetos morales por la labor de capacitación de la sociedad, sino que hay sociedad por la capacidad moral de los sujetos. Los dilemas son dilemas, las elecciones son elecciones, y no son fallas temporales y rectificables en la conducta humana. Los problemas tienen diferentes

¹² Bauman, Zygmunt, op. cit., p. 18

soluciones, y no hay universalidad en esto. No hay principios inflexibles ante las distintas situaciones.

Con estas coordenadas, los sujetos transitan por un inestable mercado laboral dominado por el continuo flujo de capitales y la especulación financiera; se ligan a una cultura hipermediatizada que tiende a solapar el malestar, ocultando los altos niveles de conflictividad social; y se vinculan con otros sujetos desde el individualismo prescripto por el sistema, donde la manipulación puede ser un recurso válido para alcanzar el éxito personal.

Lyotard expone en *La condición postmoderna* que nos encontramos actualmente en una época de crisis de los grandes relatos modernos (sobre todo del relato religioso y el político). La legitimación se pierde, la incredulidad reina. La sociedad de la información es el tipo de sociedad que acompaña a este momento, y el sujeto histórico de esta sociedad es el usuario/consumidor, que le quita el puesto al ciudadano moderno. Pero este proceso carece del sustento que puede darle los grandes relatos. El mercado, que aparece como un pseudo-soporte, fracasa inexorablemente ya que no puede convertirse en un relato fundante, en un Otro que permite la constitución de la subjetividad: no puede hacerse cargo de la cuestión del origen, de la auto fundación. “Allí es donde se identifica el límite fundamental de la economía de mercado en su pretensión de hacerse cargo del conjunto del vínculo personal y el vínculo social”¹³. De esta manera, se entra en una época de sin-sentido, de esquizofrenia, donde “*lo posmoderno es a la cultura lo que el neoliberalismo es a la economía*”¹⁴.

Si bien esta lógica mercantilista basada en un individualismo exacerbado pretende abarcar todos los polos de formación de los sujetos sociales, derribando aquellas barreras materiales, simbólicas e ideológicas que obstaculicen su pleno desarrollo, también encuentra resistencias. Por un lado, porque permanecen vigentes rasgos de la racionalidad moderna, pero principalmente porque se produce la emergencia de nuevas racionalidades y el rescate de antiguos saberes y tradiciones premodernas que hacen a la conformación de nuevas subjetividades. Aunque fragmentadas y dispersas, estas matrices que emergen y se niegan a desaparecer, se

¹³ Dufour, Dany-Robert; *Los desconciertos del individuo-sujeto*; Info Dipló, N° 23, mayo de 2001; <http://www.eldiplo.org>

¹⁴ Op. Cit.

presentan como las bases de una alternativa de cambio para la conformación de nuevos tipos de sujetos.

3. La escuela: de la modernidad a la posmodernidad

Dentro de las instituciones que modelan al sujeto moderno, la escuela se destaca como dispositivo clave en la homogeneización y control. Dentro de los Estados nación se desplegó bajo la lógica de las instituciones disciplinarias y apoyada en el uso de un lenguaje en común, operó sobre las marcas familiares y delimitó el tránsito hacia el ámbito productivo.

En combinación con las otras instituciones produjo al ciudadano, tipo subjetivo resultante del principio de igualdad ante la ley que, por medio de la representación, otorgó poderes soberanos al Estado constituido. Así, con el objetivo de forjar una conciencia nacional y legitimar una estructura de poder, se irá reforzando el establecimiento de un sujeto-conciencia, capaz de ser educado en el ejercicio de la delegación del poder. El sujeto ingresa para formarse como ciudadano, para educarse como libre y autónomo, para aprender la Ley dentro de la cual deberá reconocerse y actuar.

Este sujeto ingresante en la institución educativa está caracterizado y regido por los principios del estatuto de la infancia. El concepto de niñez es una noción nacida junto a la modernidad, desde la que se considera al infante como un sujeto vulnerable e inocente, que necesita de la tutela de las instituciones, básicamente la familia y la escuela. A partir del concepto de panoptismo, entendido como *“vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas”*¹⁵, puede observarse cómo la institución escuela ejerce una función normalizadora en tanto que

¹⁵ Foucault, Michel; *La verdad y las formas jurídicas*, Conferencia V, Ed. Gedisa, 2003, p. 117

homogeniza, distribuyendo a niños de igual edad en un mismo espacio de encierro e individualiza a aquellos que se desvían de la norma.

Esta función de control tendrá el objetivo de modelar individuos útiles a los fines productivos de la sociedad, y será la escuela la encargada de generar hábitos de disciplinamiento y normalización para viabilizar dicha empresa.

Por otra parte, el proceso de escolarización buscará la racionalización de las prácticas culturales cotidianas mediante la aplicación de un saber instrumental que manipule y domine a lo diferente.

Pero se produce una contradicción insalvable entre los valores y postulados de la institución escolar moderna, que apuntan a formar ciudadanos iguales ante la ley, y la esfera económica regida por las leyes del mercado. El respeto por los derechos del individuo es una formalidad que en la práctica se traduce en el derecho de la propiedad sobre el individuo.

Con el pretexto de respetar la libertad de cada individuo, un postulado de por sí seductor y a simple vista justo, se ocultan las condiciones desiguales de origen de los sujetos. Es una libertad ilusoria, que niega las contradicciones sociales, naturalizando las desigualdades de resultados.

Se asume la idea de que la escuela es igual para todos y de que por lo tanto cada uno llega a donde se lo permiten sus capacidades y su trabajo personal. La escuela moderna, en tanto agente socializador de los sujetos para su ingreso al mundo del trabajo, está obligada a inculcar los valores del mismo. Estos son: la competitividad, el individualismo y la in-solidaridad, junto con la incuestionable idea de que cada sujeto es dueño de su destino.

En este sentido, Jesús Martín Barbero señala que la escuela *“hizo caer en el desprestigio un conjunto de tradiciones y visiones del mundo muy antiguas, muy ricas y fuertemente ligadas al pasado de cada región. El hecho de que los hijos asistieran a la escuela resultó bastante traumático para la familia porque una vez que el chico empezaba a razonar en forma ‘moderna’ se avergonzaba del saber oscuro, pagano que tenían sus padres. Se rompía, de este manera, la continuidad de una cultura”*¹⁶.

¹⁶ Reportaje de Daniel Ulanovsky Sack a Jesús Martín Barbero “Las brujas pusieron en jaque a la cultura moderna” Diario Clarín 14/10/1990

De esta forma la escuela imprimirá en los sujetos una cultura legitimada a partir de la lógica escritural como medio para reforzar un saber acumulativo, descontextualizado y enfocado en el libro, en oposición a la tradición oral, presencial y centrada en la memoria.

Este viraje traerá como consecuencia diferentes modos de comunicación, cambios en la percepción y en el imaginario colectivo. Así, por ejemplo: *“el paso del arte de la memoria (cuyo eje es la acumulación de experiencias de vidas) al saber racional (que se centra en el análisis ‘distanciado’ de lo concreto) que produce un efecto desestructurador y reestructurador sobre la conciencia. Es el cambio de una cultura ligada al contexto, a otra centrada en el texto”*¹⁷.

Desde una perspectiva arquitectónica, por otra parte, la escuela moderna -en tanto plasmación de la nueva burguesía, el proyecto liberal y el progreso- será un dispositivo que posibilitará un ordenamiento jerárquico, una circulación ordenada de los cuerpos y una regulación temporal de la jornada escolar.

*“En lo arquitectónico, el apogeo de la modernidad se caracterizó por la grandiosidad, el artificio, la fantasía de los adornos, el uso generoso de los elementos clásicos como columnas y cúpulas”*¹⁸. La escuela como dispositivo para la formación de la subjetividad moderna actuaba entonces también a través de sus normas arquitectónicas. El diseño del espacio “habla” de restricciones, prohibiciones y también determina posibilidades para los sujetos que lo habitan. Se necesitó de una caracterización del edificio escolar, un encuadre de referencia para la educación. En su ponencia “Tras los muros de la escuela: la cartografía cultural y el espacio como estrategia de análisis institucional”, Belén Fernández analiza el espacio educativo a partir de sus características arquitectónicas, así como el origen de la noción escuela-establecimiento, *“la cual denota el lugar fijo, que desde una lógica burocrático-administrativa, constituirá la base de una pirámide organizacional que son los Sistemas Educativos”*.

¹⁷ Huergo, Jorge; “De la escolarización a la comunicación en la educación”, en *Territorios de comunicación/educación*, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1999

¹⁸ Fernández, M. B., “De la arquitectura escolar a la cartografía cultural: el significado del espacio educativo”, en Huergo, Jorge y otros, *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, ed. de Periodismo y Comunicación, 1997, p. 115

El trabajo da cuenta de cómo el estudio del mobiliario se tuvo en cuenta en la modernidad “*desarrollándose manuales que especificaban dimensiones, formas y ubicación; éstos fueron variando de acuerdo a las funciones asignadas a la escuela*”. La forma de administrar el arreglo espacial del aula ha sido sociofugal en vez de sociopetal; es decir ha estado diseñada para inhibir interacciones sociales más que promoverlas¹⁹. El espacio escolar delimita entonces el afuera caótico con un interior en el que “*se presenta una coordinación estricta de los encuentros seriales, la distribución de un área de acceso garantiza la eliminación dentro del cerco de encuentros intrusivos del exterior*.” A su vez, adentro de la escuela se producen otras divisiones que le asignan un lugar a cada individuo en cada momento de la jornada, hay lugares en los que se puede circular a una hora y no en otra, así como determinados sujetos pueden habitar un espacio y no otros.

Las formas de habitar el espacio también presentan posibilidades y restricciones. Adentro del aula el docente detenta el saber, por lo que se ubica al frente de los alumnos, observadores pasivos dispuestos a recibir *El* conocimiento. En este sentido, la interacción en el aula establece “*modos de nombrarse el maestro y el alumno: señorita, maestro, profesor, al alumno por el apellido, cuando en otras interacciones dicha disponibilidad de presencia implica un trato personal*.” McLaren denomina “estado de estudiante” a ese modo de comportarse dentro del aula, que se caracteriza por ser racional, preciso, de tipo monocromático; el trabajo es el marco ritual, es generador de tensión, resistente a la fluidez; la acción es dirigida, jerárquica; la forma es el gesto. En cambio, define como “estado de esquina” al comportamiento del alumno en el exterior de la escuela, en el que aflora todo lo emocional y catártico, lo azaroso y lo impreciso; el marco ritual es el juego; la acción es espontánea; la forma es el movimiento, es flexible e improvisado²⁰.

En contraposición a la grandilocuencia del diseño de los espacios escolares modernos, pensados como templos de conocimiento y producción de saber, puede retomarse la caracterización concebida por Ignacio Lewkowitz de la escuela “galpón”. A partir de esta imagen el historiador analiza la situación actual de la institución escolar,

¹⁹ McLaren, Peter; *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era postmoderna*, Barcelona, Paidós, 1995

²⁰ Op. Cit.

caracterizada por la pérdida de sentido ante la caída del Estado-nación como metainstitución garante de la lógica transferencial de las instituciones disciplinarias.

De acuerdo a los lineamientos generales de la lógica actual del sistema, el mercado es el que posibilita los individuos necesarios para una mayor productividad, es decir, para una mayor ganancia. Lo necesario ya no es la formación de ciudadanos sino, principalmente, consumidores/usuarios. De esta manera, el Estado y sus instituciones, entre ellas la escuela, se presentan como obsoletas, agotadas en su función de crear sujetos ciudadanos. El mercado impone su lógica, la cual promueve aún más el individualismo y la competencia entre los sujetos, tornándolos egoístas, egocéntricos y agresivos.

El desvanecimiento de las marcas disciplinarias se ve contrapesado por una subjetividad massmediática, hecho que funda un desencuentro entre alumnos y profesores. *“Se arma, entonces, el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real”²¹.*

Esta pérdida general de criterios unificadores lleva a redefinir las situaciones de convivencia y las pautas para habitar una situación áulica. Ante el agotamiento de una ley general como ordenador simbólico, el marco se crea en relación a reglas de juego surgidas para cada situación en particular.

En cuanto al contexto histórico-social de la escuela y la educación, Peter McLaren denuncia el avance de la participación empresarial y el movimiento hacia la privatización de la enseñanza escolar sobre la base de la competencia y la demanda del mercado. A su vez, cuestiona el fundamento de dicho proceso: *“El racionalismo occidental (cuyas notas dominantes han estado históricamente infectadas de racismo, xenofobia y misoginia) se ha enmaridado ahora con el capitalismo tecnológico para crear formas de vida social (o, más bien, formas de muerte social) que no tienen antecedentes en su exaltación de la codicia y en su grandeza nihilista”²².*

²¹ Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio, *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós, 2004, Pag 35

²² McLaren, Peter; “Pedagogía crítica: construcción de un arco de sueño social y de una entrada a la esperanza”, Conferencia en la California Association for Bilingual Education, Universidad de California y Colegio de Graduados de Claremont, Agosto de 1990.

Es en el ámbito de la educación superior argentina donde el paulatino avance de la participación empresarial denunciado por McLaren puede constatarse: La Ley Nacional de Educación Superior (LES) sancionada el 20 de julio del año 1995 durante el gobierno de Carlos Menem presenta en su enunciación una serie de términos propios de la economía, en los que subyace la racionalidad instrumental que entiende a la educación como una mercancía más.

Un análisis de su redacción permite identificar el vínculo entre esta ley y la lógica individualista para la cual la educación deja de ser un derecho de todos para pasar a ser un servicio ofertado aquellos que logran ser consumidores. Al borrar las distinciones entre institución pública y privada²³ la ley preparó el terreno para el desembarco del capital privado en el terreno educativo, de manera tal que las universidades abandonaran su función social y comenzaran a funcionar en base a criterios empresariales.

Ya en los primeros artículos se puede leer “prestación de servicio de educación superior”²⁴, transformando axial la educación en servicio, desligando al Estado de sus funciones básicas para y dejando en manos de particulares la prestación del mismo. En este sentido, se pasa de un Estado regulador a la flexibilidad de un mercado regido por la oferta y la demanda. De igual modo se explicita el carácter mercantilista de esta ley al referirse a “*la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran*”²⁵, y al “*aprovechamiento integral de los recursos humanos*”²⁶.

A lo largo del documento se repite esta tendencia a afirmar que las instituciones educativas tienen como función formar científicos, técnicos, profesores y docentes “*atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales*”.²⁷

Cuando en el artículo 58, se refiere al rol del Estado como financista de las instituciones nacionales, establece que los aportes se repartirán en base a criterios de eficiencia y equidad²⁸. Esta búsqueda de efectividad en el ámbito educativo atenta

²³ Ley nacional de educación superior (1995), Art. 1, Diario oficial n° 24.521, Buenos Aires, Argentina.

²⁴ Ley nacional de educación superior, Art. 2

²⁵ Ley nacional de educación superior, Art. 4, inciso F

²⁶ Ley nacional de educación superior, Art. 4, inciso H

²⁷ Ley nacional de educación superior, Art. 28, inciso A

²⁸ Ley nacional de educación superior, Art. 58

contra los tiempos propios de un proceso de aprendizaje, ya que lo reconoce solo en la medida en que entrega resultados.

El siguiente artículo termina por confirmar el carácter de mercancía que para esta ley tiene la educación: se habla de que las instituciones universitarias podrán generar recursos mediante las *“tasas por los servicios que presten”*²⁹. Una tasa se paga por un servicio, el servicio es en este caso la educación.

La falta de recursos económicos ya no alcanza para obtener una beca, el artículo 59 establece que las mismas estarán destinadas a *“aquellos estudiantes que demuestren aptitud suficiente y respondan adecuadamente a las exigencias académicas de la institución”*³⁰.

A su vez, la extensión universitaria, que funcionaba como una retribución de la institución educativa a la comunidad es transformada por esta ley en una prestación de servicios a las grandes empresas: de una función solidaria se pasa a otra interesada por la cual estudiantes y graduados pasan a ser un recurso más de la estructura productiva. Esta redefinición queda establecida cuando se señala como uno de los objetivos de la educación superior la *“diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva”*³¹.

Tal concepción de la educación no deja margen alguno para la contemplación de proyectos que busquen trascender las limitaciones impuestas por el mercado. Al trasladar la lógica empresarial a la institución educativa esta pasa a ser una oferta más en mismo: existe siempre y cuando sea consumida. La mercantilización de la educación superior la convierte entonces en un servicio más para el usuario, ya sea este un estudiante interesado en ingresar al mercado laboral o una empresa que busca materia prima en las universidades.

²⁹ Ley nacional de educación superior, Art. 59

³⁰ Ley nacional de educación superior, Art. 59

³¹ Ley nacional de educación superior, Art. 4, inciso G

4. Emergencia de un nuevo paradigma

Un modelo de sociedad basado en la satisfacción individual de cada ego, tiende irremediablemente a su autodestrucción. Si bien en una primera instancia el individualismo capitalista pareció ser útil para el desarrollo de los avances tecnológicos y la ciencia (y con ello la posibilidad de una mejora sustancial en la calidad de vida de los seres humanos), la paulatina exacerbación de este rasgo clave en el funcionamiento del aparato fue degradando esta posibilidad. Hoy se polarizan al extremo las diferencias entre los individuos *incluidos* al sistema y los *excluidos*. La mayor parte del mundo se está muriendo de hambre mientras cada vez menos personas acaparan la totalidad de los beneficios. Y este proceso tiende a agudizarse cada vez más.

Por otra parte, el medio ambiente está siendo sometido a una depredación salvaje por parte de los grandes capitales. En los últimos dos siglos el afán de lucro individual tendió a una sobre-explotación de los recursos naturales nunca antes vista. El equilibrio del ecosistema se está alterando peligrosamente, como lo muestran los cambios climáticos y los grandes desastres naturales generados por éstos. La humanidad empieza a estar realmente en peligro, y esta afirmación ya dejó de ser una proyección trágica para pasar a ser una realidad incuestionable.

Esta lógica egoísta es evidentemente insostenible. La idea de que la ambición personal llevaría finalmente a un bienestar de la comunidad toda, como promulgaba Adam Smith, es barrida por una contundente actualidad. Pensar que la supervivencia personal se conseguirá mediante la propia ambición es una suposición totalmente errónea, y la situación actual del mundo así lo confirma.

El egoísmo de la sociedad actual establece sus bases en la idea de un Yo separado y autoexistente. Para la constitución de un margen operativo funcional a sus intereses, la modernidad –a través de sus instituciones- se encargó de la escisión entre individuo y sociedad, entre Yo y Mundo. Se crea así *la dicotomía fundante* del discurso moderno.

El Yo moderno, entonces, se constituye en una unicidad aislada en contraposición a Otro. Esta construcción es histórica, aunque se trate de un discurso naturalizado. Es útil a los fines básicos de la existencia; el error está en considerarlo el fin de la existencia *en sí*.

En este contexto signado por la crisis social y el individualismo exacerbado, es que se hace factible la constitución de nuevos grandes relatos, que posibiliten la fundación de nuevas matrices de pensamiento. Esto implica la necesidad de pensar al mundo desde una nueva perspectiva. Y la ciencia, paradójicamente uno de los bastiones del pensamiento moderno, está siendo una de las encargadas de lograr esto.

Los avances en el campo de la física fueron demostrando la incapacidad del modelo mecanicista -que entiende al universo como formado por partículas independientes de materia- para explicar ciertos comportamientos a un nivel subatómico. Para resolver esos problemas, las nuevas teorías físicas –sobre todo la relativista y la cuántica- concibieron entonces un modelo que implica un punto de vista diferente sobre la realidad, donde el universo es una totalidad no fragmentada de energía. La materia y todos los fenómenos perceptibles no son más que aspectos de esa totalidad, de la que surgen y en la cual se vuelven a disolver.

Agotamiento de la mirada mecanicista en el campo de la física

Podría considerarse el origen del mecanicismo con la formulación de la teoría atómica por parte de Demócrito hace más de dos mil años. La teoría propone, básicamente, que el mundo está constituido por átomos que se mueven en el vacío. La diferencia de los objetos radica en las diferentes disposiciones de los átomos. Si bien esta visión del mundo fue siendo modificada y perfeccionada con el correr de los años, lo que ella produjo fue una tendencia a visualizar a la realidad como una fragmentación. Se desarrolló así la idea de que el mundo está compuesto por estructuras formadas por átomos de existencia separada. Y el hecho de que los experimentos y la experiencia del hombre en general confirmaran esa representación atómica determinó que la ciencia toda respaldara esta visión.

El mecanicismo interpreta entonces a la realidad como a una gran maquinaria, cuyos componentes, que existen independientemente de los otros, interactúan entre sí para que la misma funcione. Prácticamente la totalidad de los científicos –y aquellos con un mínimo conocimiento de ciencia- aceptan entonces la idea de que el mundo está constituido por *partículas elementales* existentes por separado, indivisibles e inalterables,

que funcionan como los “ladrillos fundamentales” del universo. Las instancias más básicas de materia desde las que se erige todo. En un primer momento estos ladrillos eran los átomos, pero luego fueron divididos dando lugar a neutrones, protones y electrones, que también fueron divididos dando lugar a centenares de especies diferentes de partículas inestables. Para explicar estas transformaciones se propusieron otras partículas, los quarks y los leptones, que hasta el momento son las más pequeñas que el hombre haya podido identificar.

De todas maneras, la fuerza de la visión mecanicista –que comenzó siendo un modelo teórico sobre la observación de la realidad- llevó a fragmentar y a dividir la realidad en pos de un mejor análisis. Al naturalizar esta metodología, progresivamente se le fue dotando de existencia aislada e intrínseca a cada parcela diseccionada, y se comenzó a entender al mundo desde categorías de pensamiento fragmentarias, de carácter fijo y verdadero. Actualmente hay una gran proliferación de estas categorías, fragmentando a la sociedad en grupos étnicos, económicos, políticos, etc.; fragmentando a la naturaleza de acuerdo a su explotación económica; fragmentando a la propia individualidad en compartimentos de acuerdo a los intereses personales, objetivos, deseos, e incluso características psicológicas (al punto de que todo individuo posee un cierto grado de neurosis). Todo en la actualidad se halla categorizado, individualizado y analizado por separado.

Sin embargo, la idea atomista con la que se sustenta el mecanicismo sufrió un fuerte cimbronazo con la aparición en escena de Albert Einstein. Con la formulación de su Teoría de la relatividad, Einstein demostraba la imposibilidad de que ninguna señal viaje más rápido que la velocidad de la luz. Considerar entonces la existencia de un cuerpo rígido supondría considerar la existencia de señales más rápidas que la velocidad de la luz; por lo tanto, no puede existir la materia en sí. La relatividad implica que las partículas elementales sean consideradas como procesos más que como conceptos primarios. Por tal motivo, para explicar las leyes relativistas funciona mejor la idea de que el universo se presenta más bien como una **totalidad no dividida de movimiento fluyente**. En este plano, toda estructura relativamente autónoma y sólida (como podría serlo un partícula atómica) y autónoma no es más que una faceta de ese todo indiviso en

movimiento, del que surge y al cual vuelve a disolverse. Algo similar a una pequeña ola en un océano.

Si bien la Teoría de la relatividad presentó un nuevo marco explicativo para cuestiones que la teoría mecanicista no podía resolver, no fue el último paso en la historia de la física. En efecto, la teoría cuántica aparece como la otra gran rama de la física actual. Puede resumirse en tres puntos básicos, que contrastan con la corriente mecanicista:

1- El movimiento es generalmente *discontinuo*: es decir, la acción está constituida por *cuantos* (pequeñas divisiones de energía) *indivisibles*, que implica que un electrón, por ejemplo, pueda pasar de un estado a otro sin pasar por todos los estados intermedios.

2- Las entidades, como los electrones, pueden mostrar propiedades diferentes (como partícula, como onda o como algo intermedio, por ejemplo), dependiendo del contexto de observación

3- Dos entidades –por ejemplo, electrones- que se combinan en un primer momento para formar una molécula y después se separan, muestran una peculiar relación no local que puede entenderse como una conexión no causal de elementos que están separados (como lo demuestra la paradoja de Einstein, Podolsky y Rosen)³².

Estos puntos demuestran lo inadecuado de la teoría mecanicista para explicar ciertas cuestiones de la física a un nivel microscópico. El hecho de que las acciones tengan lugar entre cuantos discretos –y no en un orden lineal, como propone el mecanicismo- implica que las interacciones entre diferentes entidades (como electrones) forman una única estructura de enlaces indivisibles, por lo que el universo entero debe ser considerado como un todo no fragmentado. A su vez, que un electrón pueda mostrar propiedades diferentes (ya sea aparecer en forma de partícula o aparecer en forma de onda) dependiendo de la observación (es decir, dependiendo directamente del aparato mismo con el que se lo observa) implica que el observador está influyendo sobre la realidad que observa; o, dicho de otro modo, que observador y objeto observado forman parte de un mismo proceso. El modo en que se realiza el experimento y el significado de sus resultados forman una totalidad en donde no es posible el análisis en elementos que

³² Bohm, David, *La totalidad y el orden implicado*; Buenos Aires; Kairós, 2008, Pag. 244

existen autónomamente. Para poner una metáfora: pensemos en la totalidad como en una alfombra, y al experimento como el fragmento de una alfombra, en la cual aparecen dibujos de árboles y flores. No tiene sentido hablar de los árboles y de las flores como entidades independientes que interactúan entre sí, cuando lo que importa *es* la muestra. Por ende, es irrelevante hablar de una interacción entre un instrumento de observación y entre un objeto observado.

Si bien los puntos descriptivos de la física cuántica atentan sin duda contra el sentido común –sentido condicionado por una determinada forma de pensamiento–, es en el último punto cuando aparece una de las cuestiones más increíbles. La paradoja Einstein, Podolski y Rosen (o EPR) fue formulada teóricamente por Einstein y sus colaboradores, y puesta en práctica años después.

Uno de los últimos experimentos al respecto, llevado a cabo en 1998 por el suizo Nicolás Gisin y sus colaboradores en Ginebra, consistió en la unión de dos fotones (partículas de luz, o mejor dicho, los fenómenos que el aparato de medición percibe como partículas de luz) que luego fueron separados y disparados por fibra óptica, uno hacia el norte de la ciudad y otro hacia el sur. Al llegar al final de las fibras ópticas, debían elegir entre un camino a la derecha y otro a la izquierda. Indistintamente del camino que eligiera una (a veces a la izquierda, otras a la derecha) la otra, separada a una distancia de kilómetros, elegía el mismo camino. Es decir, a una distancia en que era imposible la comunicación a través de la luz, los fotones estaban idénticamente relacionados. Algo que para la física clásica resulta imposible, ya que teóricamente las elecciones de cada fotón deben ser totalmente independientes una de otra.

Si se piensa en que la realidad está fragmentada y localizada en cada fotón, el caso expuesto sí se trataría de una paradoja. Pero en cambio podría ser explicado si se reconoce que ambos fotones forman parte de una realidad global, por lo que no es necesario que se transmitan información. Ambos son lo mismo, forman parte de una totalidad indivisa.

Este ejemplo resulta muy útil para considerar la idea holista de una totalidad no fragmentada, donde el concepto de interdependencia aparece como término clave. Pero así como en este ejemplo puede llegar a apreciarse una interdependencia a escala subatómica, los defensores de esta visión rescatan el experimento conocido como *el*

péndulo de Foucault para demostrar como funciona la interdependencia a una escala “macro”.

El físico francés León Foucault, en un intento por demostrar que la Tierra giraba sobre sí misma, tuvo en 1851 la idea de colgar un péndulo de la bóveda del Panteón, en París. Una vez impulsado, el péndulo tiene un comportamiento peculiar: a lo largo de las horas su plano de oscilación se va desplazando. En París, a causa de la latitud, el péndulo solo realiza una fracción de vuelta en un día; si se lo impulsara desde el polo, el péndulo daría una vuelta completa en exactamente veinticuatro horas.

Foucault explicó que el movimiento del plano de oscilación del péndulo era sólo aparente: el plano de oscilación del péndulo queda fijo, y es la Tierra la que gira. Habiendo demostrado su punto, Foucault se retiró satisfecho. De todos modos, su respuesta era incompleta. Un movimiento no puede ser descrito si no es en relación con un punto de referencia fijo. El movimiento en sí no existe, más que en relación con otra cosa. La tierra entonces debía girar en relación con alguna cosa que no girara.

Para probar la inmovilidad de un punto de referencia - por ejemplo, el sol-, basta con lanzar el péndulo en su dirección. Si el sol está realmente inmóvil, quedará alineado con el plano de oscilación del péndulo. De lo contrario, se irá desplazando lentamente fuera del plano.

Pues bien, eso fue lo que ocurre con el sol. Al cabo de unas semanas sale del plano de oscilación del péndulo. Lo mismo pasa con las estrellas más lejanas, aunque el tiempo en salir es más largo. Se descubrió que mientras más distante se encuentre el objeto comparado, más largo es el tiempo en que pasan en el plano de oscilación del péndulo. Solamente los conjuntos de galaxias más lejanos, ubicados en los confines del universo conocido, se mantienen fijos en el plano de oscilación inicial del péndulo.

La conclusión extraída de este experimento es que el péndulo ajusta su comportamiento no de acuerdo a su entorno local, sino en función de las galaxias más lejanas. Puede considerarse entonces que el péndulo impulsado por Foucault y los confines del universo se encuentran en interdependencia³³.

³³ Ricard, Matthieu y Thuan, Trinh Xuan, *El infinito en la palma de la mano*; Baelona, Ediciones Urano, 2001

Se instala entonces un nuevo paradigma, que puede denominarse *holista* (del griego *holos: todo, istico: relación*), en el cual se entiende al hombre como un ser en interdependencia con los demás seres de la naturaleza y con el resto del universo.

El *holismo* concibe a la realidad como un todo unitario y dinámico en si mismo, y no como consecuencia de la suma de las diferentes partes que lo componen. Pone énfasis en la idea de que el ser humano es solo un aspecto más de un todo sistémico interconectado y autorregulado, y no el ápice de la existencia misma, como planteaba el metarrelato moderno. Aquí no existen partes aisladas con existencia independiente de las demás, sino que el sustrato básico de la existencia de los fenómenos naturales -sean individuales o generales- es **el propio proceso de interdependencia**.

Desde esta perspectiva interdependiente es que cae la solidez que el paradigma moderno le impuso a la idea de Yo. El Yo egótico –independiente y autoexistente- se desvanece en el entramado fluctuante del movimiento interdependiente, quedando en evidencia como construcción humana. La idea que prevalece es la del ser humano como algo *inseparable e indiviso* del resto del cosmos.

El paradigma holístico se complementa con la perspectiva de la filosofía de la complejidad de Edgar Morin y sus articulaciones con el pensamiento epistemológico de Ilya Prigogine; y con la epistemología política, de la que pueden destacarse los aportes del argentino Silvio Funtowicz. En ellas se presenta el fin de las certidumbres de la lógica moderna, resaltando como fundamentales el indeterminismo y la irreversibilidad de todos los sistemas³⁴.

En el campo de la Teoría Social actual, es posible identificar un ascenso de la noción de *Verstehen* (comprensión del significado) y un descenso de la noción de *Erklären* (explicación en función de leyes causales). Esto trajo como consecuencia la proliferación de enfoques de pensamiento teórico social, y el desarrollo de perspectivas estratégicas o metodológicas de investigación social. Este nuevo contexto posibilitó la

³⁴ Véase Prigogine, Ilya; *El fin de las certidumbres*; Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1996; y Funtowicz, Silvio y Ravetz, Jerome; *Epistemología Política. Ciencia con la gente*; Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993

apertura a comprensiones complejas de los fenómenos sociales, en las cuales se inscriben las preguntas y recorridos del presente trabajo³⁵.

La Modernidad significó la imposición de un modelo general de sistema político, económico y social, nutrido y sostenido por los grandes relatos de la ciencia y la filosofía que delinearon una manera de ver el mundo particular. Esta visión, comandada por el concepto de razón, se presentó como una verdad absoluta e incuestionable. Por tanto, las otras “verdades” que poseían las visiones no modernas fueron acalladas mediante la humillación y la descalificación, o directamente mediante la fuerza.

Estas cosmovisiones, sin embargo, presentan en muchos casos sorprendentes puntos de encuentro con la nueva concepción holista. Teniendo en cuenta la antigüedad y profundidad de muchas de estas culturas (en el campo astronómico, por ejemplo, los mayas poseían un conocimiento sobre las órbitas de los planetas de una exactitud pasmosa) es que deben ser examinados con mayor atención aquellos saberes que hubieran conformado y que, al ser incompatibles con ella, fueron silenciados por la visión moderna.

Según el antropólogo argentino Carlos Martínez Sarasola, las cosmovisiones de los pueblos originarios de toda América presentan numerosos puntos en común, al punto de que es factible hablar de una sola cosmovisión. Ella se halla sintetizada en cinco principios, que las organizan a modo explicativo: **la totalidad, la energía, la comunión, la sacralidad y el sentido comunitario de la vida**. Resulta muy interesante observar la estrecha similitud que guardan estos puntos con los principios delineados por el paradigma holista.

La fluctuante interdependencia como proceso que propone el holismo es similar al sentido de **totalidad** de esa cosmovisión, donde *“las cosas, las personas y los demás seres vivos son vistos en una constante interrelación dinámica, y formando parte de totalidades. Así, los sueños no son algo separado del mundo ‘ordinario’ de la persona, sino que forman parte de la vida cotidiana³⁶”*. En el pensamiento maya, por ejemplo, los dioses, el mundo

³⁵ Huergo, Jorge; “Los paradigmas y las Teorías Sociales. Clima y mapa de la Teoría Social actual”; Ficha de investigación de Centro de Comunicación/Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

³⁶ Martínez Sarasola, Carlos; “El círculo de la conciencia. Una introducción a la cosmovisión indígena americana”; en Llamazares, Ana María y Martínez Sarasola, Carlos (compiladores); *El lenguaje de los dioses. Arte, chamanismo y cosmovisión indígena en Sudamérica*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2004

y el hombre son las tres grandes instancias del universo, que si bien se presentan como diferenciadas, son interrelacionadas al punto que no pueden existir las unas sin las otras. Para ellos, *“el universo es una realidad múltiple y dinámica, plena de hierofonías³⁷; semejaría un caleidoscopio, pues los variados seres relacionados entre sí, como los pequeños cristales de colores, generan diversas formas y cualidades con el movimiento”³⁸.*

La totalidad se encuentra representada generalmente en forma de círculo, y expresada mediante la complementación de los opuestos, que son vistos no como contrarios antagónicos sino como facetas de esa totalidad. El caos y el cosmos son uno de esos pares complementarios, al igual que lo masculino y lo femenino. Existen en muchas de estas culturas (aztecas, quechuas, aymaras y mapuches, por citar algunas) una infinidad de dioses andróginos (hombre-mujer), que son representaciones de la totalidad.

Por su parte, el concepto de *mar de energía* que propone la física cuántica para explicar el origen de la materia remite al concepto de **energía** como fuerza central que regula el ritmo del universo: *“una fuerza enigmática generadora de la vitalidad, en cuya dinámica están presentes tanto la destrucción imprescindible como la creación”³⁹.* Para graficar el poder de la energía en la cosmovisión originaria, es interesante rescatar la concepción azteca, que explica cómo las fuerzas del universo se concentran en el embrión durante la concepción. A esta potencia energética generadora de vida la llaman “tonalli”, que desciende desde el decimotercer cielo y se aloja en el ser humano. Pero esa energía no se queda sólo en el plano individual, sino que *“es también colectiva, porque alimenta a la comunidad y de ella pasa nuevamente al Universo, cobijando al hombre en la totalidad a la que pertenece”⁴⁰.* Desde este punto de vista se abre una nueva manera de pensar los sacrificios rituales, los cuales liberarían del corazón de los moribundos la energía alojada, para que vuelva al cosmos y posibilite otra vez la vida.

La idea de **comuni3n**, el tercer punto de este esquema explicativo de la cosmovisi3n de los pueblos originarios americanos, deriva de la idea de totalidad ya

³⁷ Hierofanía (del griego *hieros* = sagrado y *faneia* = manifestar), es el acto de manifestaci3n de lo sagrado.

³⁸ De la Garza, Mercedes; “El pensamiento maya”; en Robles, Laureano (editor); *Filosofía Iberoamericana en la 3poca del encuentro*; Ed. Trotta, Madrid, 1992, p.108

³⁹ Op. Cit.

⁴⁰ Llamazares, Ana y Mart3nez Sarasola, Carlos; “Nuevos paradigmas y cosmovisi3n ind3gena”, en revista *Alternativas De Vida* n.17, Octubre 1997

mencionada. Martínez Cerasola la grafica de dos modos: por un lado, en el sentido de una especie de encuentro comunicacional entre los seres, como puede serlo un hombre ingiriendo una planta medicinal: el espíritu de ellas entra en él y dialoga con él, produciéndose así un encuentro vital entre dos seres vivos. El indígena se une de manera tal a su entorno que se fusiona con él. Por otro lado, la idea de comunión se expresa claramente a través de la concordancia entre el *microcosmos* y el *macrocosmos*, donde se representa la relación entre el hombre y el universo. “La cabaña de sudar, el hain de los selk’nam, la casa cónica tradicional de los bribris en Costa Rica o la vivienda de los nahuas serranos, el calumet, el tambor de ceremonias mapuche, los rituales funerarios de los kogi de la Sierra Nevada; todos ellos reproducen el cosmos, y al celebrar el ritual, el hombre recrea aquí, en la Tierra, el ritmo del acontecer cósmico⁴¹”.

Tanto la idea de **sacralidad** y de **sentido comunitario de la vida** se desprende de esta conciencia unificada entre la naturaleza y el ser humano. Los pueblos originarios veían como sagrada la tierra, la naturaleza, y los animales, dirigiéndoles múltiples actos sagrados que le brindan a su vez una dirección sagrada a su existencia. A su vez, si bien la persona y lo individual son respetados, adquieren su plenitud en tanto pueden compartirse con su comunidad. “Como son un todo con la naturaleza y el universo, son un todo con su comunidad”⁴². Este sentido de pertenencia se honra a través de numerosas festividades y ceremonias, como el *Nguillatún* entre los mapuches del Neuquén, donde el compartir el alimento la norma y el estar juntos es la condición necesaria.

En la otra punta del mundo, también aparece el mismo concepto de totalidad que ya vimos en las nuevas teorías holísticas y en la cosmovisión de los pueblos originarios americanos. En este caso se presenta como un punto fundamental de la cosmovisión del budismo tibetano. En el Sutra del Corazón, por ejemplo, uno de los escritos más conocidos del budismo, se hace referencia a la *vacuidad* de los fenómenos:

*“Aquí, ¡Oh! Sariputta, la forma es vacío
y el vacío mismo es forma;*

⁴¹ Martínez Sarasola, Carlos; “El círculo de la conciencia. Una introducción a la cosmovisión indígena americana”; en Llamazares, Ana María y Martínez Sarasola, Carlos (compiladores); *El lenguaje de los dioses. Arte, chamanismo y cosmovisión indígena en Sudamérica*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2004

⁴² Op. Cit.

*el vacío no se diferencia de la forma,
la forma no se diferencia del vacío;
todo lo que es forma, es vacío;
todo lo que es vacío, es forma;
lo mismo es aplicable a los sentimientos,
a las percepciones, a los impulsos y a la consciencia”.*

Es útil aclarar que lo que el budismo llama vacío o *vacuidad*, no debe asociarse con el concepto de nada. Hace referencia, en cambio, a la idea de inexistencia de las cosas en sí. El vacío, por tanto, es dinamismo y cambio, es el continuo proceso de movimiento y potencialidad, donde la forma (y los sentimientos, las percepciones, los impulsos y la consciencia) se manifiesta y se vuelve a disolver. *“Las cosas y los acontecimientos son «vacíos», en el sentido en que no poseen una esencia inmutable, una realidad intrínseca o una existencia absoluta que les confiera independencia. Esta verdad fundamental de «la auténtica naturaleza de las cosas» está descrita en los textos budistas como «vacío» o shunyata en sánscrito”*⁴³.

Como se ve, esta concepción de totalidad implica inexorablemente la idea de interdependencia. Lo que nos dice esta perspectiva es que todo lo que reconocemos como individualizable en el plano de nuestra existencia diaria, a un nivel último es **lo mismo**. En esencia **todo es uno**.

En la misma relación, el concepto de *interser* propio del *zen* –el budismo japonés– da cuenta del dinamismo del proceso de interdependencia. El neologismo fue ideado por el maestro zen vietnamita Thich Nhat Hanh, para explicar cómo se manifiesta la interdependencia de las cosas. El concepto funciona como sustantivo y como verbo: cada cosa, cada “ser” en realidad es “inter-ser”, ya que depende de los otros “inter-seres”. Todos los fenómenos “inter-son”. Cada uno de ellos implica la existencia de todos los demás.

Para graficar esta idea, plantea que esta misma página (la página de su texto, en realidad, pero al caso es lo mismo) implica la existencia de una nube, ya que sin ella no hay lluvia, y sin lluvia los árboles no crecen y sin árboles no se puede fabricar papel: “Si

⁴³ Dalai Lama, *El universo en un solo átomo*; Buenos Aires, Ed. Debolsillo, 2008, p.62

no hubiera una nube tampoco habría una página, de modo que podemos afirmar que la nube y el papel interson”. Y continúa: “La página y la luz solar interson. Si seguimos mirándola podemos ver al leñador que taló el árbol y lo llevó a la factoría para que lo transformaran en papel. Y veremos el trigo. El leñador subsiste gracias al pan de cada día, y por lo tanto, el trigo que más tarde será su pan también está en la cuartilla. A su vez están el padre y la madre del leñador. Mirémosla bien y comprenderemos que sin todas estas cosas la página no existiría. (...) La existencia de esta página implica la de todo el universo”⁴⁴.

5. Nuevos paradigmas y pedagogía

En este contexto de cambio de paradigma, nutrido por múltiples matrices de pensamiento que exigen la toma de otra perspectiva para entender el mundo, la educación cumple un papel destacado. Desde hace un tiempo, numerosos proyectos pedagógicos dan cuenta de otras formas de abordar la educación, a partir de un enfoque más amplio e integral.

Este tipo de educación parte por lo general desde instituciones alternativas, que no cuadran dentro de los principios de la racionalidad instrumental imperantes en el actual sistema académico. Mientras las instituciones educativas academicistas se encuentran ancladas en un orden disciplinar y fragmentario, que no puede dar cuenta de las nuevas subjetividades y matrices de pensamiento, ciertas instituciones alternativas cambian el punto de mira para aportar posibles respuestas. En este sentido, el historiador Richard Tarnas plantea que la situación actual se asemeja a la acontecida sobre el final de la Edad Media, cuando las universidades “*se habían tornado bastante cerradas y escolásticas, los círculos académicos se encontraban obsesionados por sutilezas terminológicas y se enseñaba exclusivamente en un lenguaje lógico, sólo comprensible para los especialistas; pero no se ocupaban de los grandes temas*”⁴⁵.

⁴⁴ Hanh, thich nhat; *Hacia la paz interior*; Barcelona, Ed. Debolsillo, 2004

⁴⁵ Tarnas, Richard, en Llamazares, Ana; “Del conocimiento como poder al conocimiento como servicio”, *Revista Volvamos al Sol* número 10, Buenos Aires, 1997, p. 4

Es por eso que desde ciertas instituciones educativas periféricas, como la Academia Platónica de Ficino en Florencia⁴⁶, se gestó un nuevo cambio de enfoque que vincula lo intelectual y lo espiritual retomando las antiguas tradiciones egipcias, griegas, caldeas, neoplatónicas y neopitagóricas. Estas corrientes *“fueron la fuente no sólo de los artistas renacentistas, sino de la misma revolución copernicana, que desembocó luego en el pensamiento científico y en la Modernidad”*⁴⁷.

Actualmente existen diferentes iniciativas y proyectos pedagógicos alternativos al sistema que entienden a la educación de forma más integral. Estos abordajes, si bien se presentan como diferentes, guardan sin embargo puntos de relación con la idea del descentramiento del ego, por lo que su consideración es relevante. Algunos de estos enfoques se encuentran inscriptos en la llamada “educación holista”, que concibe a los sujetos dentro de un dinámico flujo de relaciones de interdependencia y cuya necesidad quedó reconocida por la UNESCO en la “Declaración de Venecia”. Esta declaración, redactada como comunicado final del coloquio “La ciencia ante los confines del conocimiento: prólogo de nuestro pasado cultural” llevado a cabo en marzo de 1986, proclama el peligroso desfase entre la actual visión positivista y mecanicista de la vida humana y las nuevas formas de conocimiento, la necesidad de vincular la ciencia y el arte con las distintas tradiciones culturales del mundo, y el reconocimiento de la *“urgencia de buscar nuevos métodos de educación que tomen en cuenta los avances de la ciencia que hoy se armonizan con las grandes tradiciones culturales y cuya conservación y estudio más profundo son fundamentales”*⁴⁸.

A continuación consideraremos algunos modelos pedagógicos desarrollados a lo largo de la historia y del mundo, que por sus características resultan relevantes para el fin de este trabajo. Desde diversas modalidades, y con mayor o menor incidencia, todos estos proyectos comparten la idea del descentramiento del ego como eje educativo transversal.

⁴⁶ Academia fundada por Marsilio Ficino, ligada al movimiento humanista, que incorporaba corrientes de pensamiento del mundo antiguo y de la cultura clásica. Entre sus miembros figuraban Pico Della Mirandola, Poliziano, Lorenzo de Medici, Alberti y Landino, entre otros.

⁴⁷ Tarnas, Richard, op. cit. p.5

⁴⁸ Ver en ANEXO “La declaración de Venecia”

Rastreo de algunos modelos educativos relevantes

El siguiente rastreo da cuenta de una primera etapa de recuperación de modelos y perspectivas pedagógicas que en distintos momentos y contextos han desarrollado lineamientos y criterios que consideramos significativos desde una perspectiva tendiente a la superación del individualismo y el descentramiento del ego.

El método pedagógico Montessori

“El método Montessori es un sistema educacional destinado a alentar la espontaneidad del niño, brindándole libertad para desenvolverse dentro de un ambiente especialmente preparado que favorece su autodesarrollo para llegar a ser un sujeto crítico, autónomo y responsable, base para su desenvolvimiento dentro de una comunidad. El nombre procede de su creadora, la pedagoga italiana María Montessori (1870-1952)”.

En 1907, a partir de una experiencia con niños discapacitados a los que el estado consideraba “ineducables” Montessori identificó “potencialidades que todo niño tiene al nacer” y que puede desarrollar si el ambiente es propicio para lograr un crecimiento “pleno y armónico”.

Se encuentra vinculada a la transformación de la lógica individualista y el descentramiento del ego por entender que *“para que surja un mundo mejor, no podemos seguir con la misma educación que es la que origina y mantiene el actual estado de las cosas”*, y por basarse principalmente en la colaboración, la tolerancia y el respeto como marco para el desarrollo integral de la persona.

Las aplicaciones del método van más allá de la educación escolar: los niños se agrupan únicamente por edades y no por curso como en la escuela tradicional; y no tienen que estar sentados en puestos designados e inmóviles sino donde les resulte adecuado. La separación entre tiempo de aprendizaje y tiempo de recreo no existe y casi no hay interrupciones con timbres.

La pedagogía Montessori estimula el desapego del yo son múltiples ya mediante el contacto directo con el ambiente natural para el desarrollo de experiencias sensoriales y culturales. Además, en la realización de actividades se respetan los tiempos de cada

uno sin obligar a los alumnos a ir al ritmo del grupo. Al evitar premiar la rapidez, estas estrategias reducen las posibilidades de competencia entre los chicos. La competencia es del alumno consigo mismo, no con los demás.

Montessori encontraba una estrecha relación entre el proceso de aprendizaje y el entorno físico donde se llevaba a cabo. Por tanto, dentro de su espacio áulico todos los muebles se adaptan al niño, y el material es atractivo y fácilmente accesible. La libertad de movimiento es aquí uno de los pilares para la educación. Es a través del movimiento y la actividad constante de cada educando donde se gesta el proceso educativo. Cada uno se relaciona con los materiales de forma distinta, actuando según sus propias necesidades y capacidades.

En cuanto al rol del educador, este no es un maestro que solo transmite conocimientos fragmentados de la realidad sino una guía que estimula el desarrollo personal de los niños. Su mirada está orientada más al proceso de aprendizaje que a los contenidos, intentando propiciar la actividad del sujeto antes que su pasividad.

*“Si oigo, olvido. Si oigo y veo, recuerdo. Si oigo, veo y hago, aprendo”*⁴⁹. Ese es el lema de la Asociación Montessori. Desde el año 2003 funciona también en Argentina, fomentando la educación basada en los métodos Montessori.

Pedagogía Waldorf

La pedagogía Waldorf fue creada por el filósofo Rudolf Steiner en 1919 y encuentra sus fundamentos teóricos en la Antroposofía y en un seguimiento de diferentes etapas evolutivas del niño por parte de un mismo docente.

La Antroposofía es una corriente filosófica creada por Steiner que se propuso transitar un camino de conocimiento que permitiera al hombre percibir una realidad no sensible. Para ello, Steiner apeló a una profunda interrelación entre filosofía, ciencias naturales y arte y a la vinculación del ser humano con el cosmos. Este enfoque guarda puntos de relación con el abordaje propuesto por la tesis, ya que toma en cuenta algunas dimensiones de entendimiento y experiencia que exceden los marcos propuestos por la racionalidad científicista y el saber disciplinario y busca la ligazón de los hombres entre sí y con la naturaleza en todo su conjunto.

⁴⁹ <http://www.montessoriarArgentina.com.ar/index.htm>

La primera escuela fundada bajo este precepto fue financiada por el director de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, en Stuttgart, Alemania, y dirigida por Steiner. Su objetivo fundamental fue guiar la educación de los empleados de la empresa.

La premisa de estas escuelas era concebir a la educación como un desarrollo hacia la libertad individual, incorporando la expresión artística como un medio de aprendizaje en las materias curriculares. El canto, la música o la pintura no sólo tienen sus clases especiales sino que también se la utiliza en las de matemática, lengua o ciencias sociales para incorporar conocimientos específicos. Además, los chicos participan en clases y talleres de distintos oficios, como carpintería, cocina, tejido y jardinería, entre otros.

Teniendo en cuenta esta concepción del hombre, la pedagogía Waldorf se propone como un instrumento para favorecer el desarrollo íntegro de los sujetos.

Esta dimensión integral del proceso educativo puede emparentarse en cierto sentido con un enfoque holista, ya que compromete un conjunto amplio de variables que implican un saber vinculante y experiencial. Este enfoque en educación busca un acercamiento transversal que implica una interrelación con el contexto y punto de partida centrado en la interdependencia entre los sujetos y el cosmos.

Etapas evolutivas de la enseñanza

Considera que el niño está dividido físicamente en tres grandes sistemas a cada uno de los cuales corresponden distintas cualidades anímicas: el pensar, al sistema el nervioso-sensorio; el sentir, al respiratorio-circulatorio y el querer, al metabólico-motor

A su vez plantea una serie de fases evolutivas en el niño: la primera infancia abarca hasta los siete años y su actividad central es el desarrollo del organismo físico. En esta etapa se utiliza la imitación como método primordial de conocimiento. La infancia media, abarca desde los siete a los catorce años, el conocimiento del mundo se realiza a través de la imaginación que despierta y activa los sentimientos. La adolescencia es el período de maduración de la personalidad y cuando se termina de desarrollar la capacidad intelectual.

Métodos de evaluación

El método de evaluación de esta corriente no propone pruebas ni exámenes. El maestro evalúa el proceso de aprendizaje a través del contacto cotidiano con los alumnos y de la interacción fluida con los padres. El maestro acompaña a los alumnos durante todo el proceso de enseñanza para captar sus necesidades pedagógicas y posibilitar la emergencia de las capacidades de cada uno.

Otro punto de contacto con una propuesta educativa tendiente al descentramiento del Yo son los criterios evaluativos de la pedagogía Waldorf, ya que conciben a esta instancia desde la cotidianeidad, desde un análisis integral del proceso y a partir de la apertura a capacidades y características particulares de los sujetos educativos.

Educación dialógica freireana

Con el objetivo de lograr elaborar una perspectiva dialógica en educación Paulo Freire analizó y criticó el modelo de educación bancaria.

Este modelo fue caracterizado como la exposición de discursos donde el educador debe llenar a los educandos con los contenidos de su narración. En esta educación disertadora, la palabra pierde su fuerza transformadora y se tiende a la memorización mecánica de los contenidos narrados. La educación pasa a ser un acto de depositar, donde los educadores realizan comunicados que los educandos reciben pacientemente, memorizan y repiten.

Esta concepción caracteriza al “saber” como una donación de sabios a ignorantes y el educador se mantiene en una posición fija, él es el que sabe y ubica la ignorancia siempre en el otro. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

Esquemáticamente así quedan configurados los roles de los actores educativos en un proceso de educación bancaria:

- El educador es siempre el que educa; el educando es siempre el educando
- El educador es quien sabe; los educandos no

- El educador piensa, es el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- El educador es quien actúa; los educandos tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador
- El educador escoge el contenido programático; los educandos se acomodan a él.

En contraposición a este modelo educativo Freire desarrolló la educación problematizadora como superación de la antinomia educador-educando a partir de una relación comunicativa centrada en el diálogo.

Lo importante de la educación liberadora y no bancaria es que los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su propia visión del mundo manifestada en sus sugerencias y en las de sus compañeros.

La Educación Dialógica

Freire define el diálogo como un encuentro entre los hombres que encausa a los sujetos hacia la transformación y humanización del mundo. Es un acto creador de profundo amor hacia el mundo y hacia los hombres.

El diálogo basado en la humildad y el amor se transforma en una relación horizontal entre los hombres generando un clima de confianza entre los sujetos, donde estos pueden explicitar sus intenciones reales y concretas.

Por otra parte el diálogo implica un pensar crítico que capta a la sociedad en constante devenir y no como algo estático; no aceptando la dicotomía mundo-hombres. Se opone al pensar ingenuo que ve al tiempo histórico como la estratificación de las adquisiciones del pasado donde el presente debe ser algo normalizado y adaptado.

La perspectiva dialógica de Freire propone que los sujetos se vayan descubriendo en la búsqueda de conocimiento. Se pugna por la superación de la una visión focalista o estrecha de la realidad, para pasar en un abordaje crítico que se fije en una comprensión de la totalidad.

Por otro lado el modelo freireano propone reflexionar sobre una serie de *virtudes críticas de los educadores*, las cuales no se tratan de cualidades innatas, sino de formas de ser, de actuar, que se adquieren en la práctica, mientras se busca la transformación de la sociedad:

- *Coherencia entre discurso y práctica.* El educador como representante en la acción de sus discursos hablados.

- *La palabra y el silencio.* El buen manejo de la tensión entre la palabra del educador y el silencio del educando, y viceversa, permite que los educandos se asuman como sujetos del discurso, y no como repetidores de la palabra del profesor. "Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar 'con', para que los educandos también hablen 'con'"⁵⁰. Para esto es fundamental el trabajo con la pregunta, evitando el miedo a realizarla y el miedo a contestarla.

- *Autocrítica.* Revisión continua de la práctica educadora, aceptando errores y aciertos.

- *Aquí y ahora.* Vivir la tensión entre el *aquí y ahora* del educador y el *aquí y ahora* del educando. Cuando el educador comprende que su *aquí* difiere del *aquí* del educando; su *aquí* es el *allí* de aquel. Y sólo se puede comprender el *aquí* porque hay un contrario. Por tanto, el proceso de aprendizaje y transformación surge en esa dialéctica; y esto implica que debe respetarse la visión del mundo del otro para el proceso de aprendizaje en conjunto.

- *Teoría y práctica.* Vivir intensamente esta relación, no como yuxtaposición sino como *unidad contradictoria*.

- *Paciencia e impaciencia.* Otra virtud es la de aprender a experimentar esta relación, de manera que jamás se rompa la tensión entre ambas. Inclinarsse por una de estas dos posturas implica, por un lado, caer en un conformismo crónico, y por el otro, caer en un activismo que niega la historicidad, en un idealismo subjetivista.

Ecopedagogía

Este concepto fue acuñado por Francisco Gutiérrez a pedido del programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. El modelo pedagógico está plasmado en libro titulado "Ecopedagogía y Ciudadanía planetaria".

Este modelo parte del reconocimiento de la insustentabilidad del modo de vida occidental basado en la acumulación de bienes de consumo y en la economía liberal. Se centra en la creación de una *conciencia planetaria* con el fin de posibilitar un desarrollo

⁵⁰ Freire, Paulo; "Reflexión crítica sobre las virtudes del educador"; Buenos Aires, Ediciones Búsqueda de Ayllu, junio de 1985

sustentable. Tiene como pilares a la *educación problematizadora* (que busca poner en cuestión el sentido del propio aprendizaje, y proporciona una educación a partir de la vida cotidiana); la *educación holística*; la *Teoría Gaia*⁵¹; y los nuevos paradigmas científicos como la teoría de la relatividad y la física cuántica.

La propuesta pedagógica de Francisco Gutiérrez comprende varios aspectos que se interrelacionan:

- Por un lado, la valorización de los sujetos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El educando no es un depósito en el que se introduce el saber, sino un sujeto activo en el proceso, en la experiencia.
- Lo educativo implica no sólo lo cognitivo, sino también lo emotivo, los deseos, la intuición, lo espiritual, lo ético. “Aprender es mucho más que comprender y conceptualizar: es querer, compartir, dar sentido, interpretar, expresar y vivir”⁵². A la vez, el sentido de lo educativo se da tanto en los resultados como en el proceso.
- La educación es entendida como apropiación de sentidos, como expresión de los sujetos, generadora de relaciones significativas.
- El mundo es considerado desde el punto de vista de las relaciones e integraciones y no desde entidades aisladas: gana relevancia una concepción holista del mundo.
- El mundo somos nosotros y la naturaleza: es necesario recobrar el equilibrio, la armonía ambiental perdida debido a la cultura de la producción y del consumo. El nuevo orden social “depende de actitudes y comportamientos concretos de los hombres y mujeres entre sí y con todos los demás seres del universo.”⁵³
- Es necesario asumir la planetariedad como condición de los nuevos procesos sociales. La ciudadanía ambiental debe entenderse como el diálogo y relación convergente de todos los seres.
- El cambio es posible si se da con una vinculación y relación de los diferentes actores sociales en el contexto cotidiano.

⁵¹ Teoría propuesta por el biofísico James Lovelock que considera al planeta Tierra como un macroorganismo autorregulado.

⁵² Gutiérrez, Francisco; *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Ed. Pec. Heredia, Costa Rica, 1997, p. 44

⁵³ Gutiérrez, F.; Op. Cit., p. 8.

Todos estos puntos implican un cambio de paradigma científico y una noción diferente a la hegemónica idea de desarrollo. Esta nueva concepción es la del desarrollo sostenible. Para esto, Gutiérrez plantea necesaria la formación de una ciudadanía planetaria, porque considera que no puede dejarse de lado la condición planetaria de la situación actual, es decir, que las medidas que deben tomarse incluyen a todos los sectores mundiales.

Los postulados del nuevo paradigma propuesto por Gutiérrez, que coinciden con la cosmovisión de los pueblos originarios de América Latina, implican una revalorización de las relaciones de los hombres y mujeres con su entorno, con la biodiversidad (concepción holística), y a la vez, con la transmisión de sentidos de solidaridad, tolerancia, respeto, e igualdad social y cultural.

Es por eso que en el proceso educativo propuesto en “Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria” se debe *sentir* al otro, intercambiar con él respetando su autonomía. La participación democrática es esencial, según Gutiérrez, para la construcción de la ciudadanía planetaria y son los espacios de la cotidianidad como escenario donde se sustenta la democracia desde abajo.

Esta idea de democracia desde abajo es entendida como *expresión y comunicación*; dos cuestiones que generan, siguiendo al autor, actitudes como el compromiso, la iniciativa, la opción personal, la autoestima, el respeto por el otro y por la biodiversidad, entre otras.

“Ninguna educación, y menos la orientada a trabajar con los sectores populares puede desentenderse de lo pedagógico entendido como promoción del aprendizaje productivo.”⁵⁴ Gutiérrez, además de valorar el proceso, considera muy importante el producto, que sería lo que le da sentido al proceso. “Pedagogía es abrir caminos nuevos, dinámicos, inéditos, irrepetibles, sentidos y espirituales.”⁵⁵ Cada camino es un proceso que debe ser vivido y sentido cada vez. El sentido es lo que moviliza el proceso educativo.

Por otra parte, se aprende cuando se está receptivo, en búsqueda, cuando se está conciente del proceso. Se aprende en diálogo con el entorno, cuando educador y

⁵⁴ Gutiérrez, F.; Op. Cit., p. 35.

⁵⁵ Gutiérrez, F.; Op. Cit., p. 38.

educando desarrollan y promueven procesos de comunicación. “Dar sentido a lo que hacemos, compartir sentidos, impregnar de sentidos las prácticas de la vida cotidiana y comprender el sinsentido de muchas otras prácticas que abierta o solapadamente tratan de imponerse.”⁵⁶

Todos estos aspectos son necesarios, según Gutiérrez para la formación de la ciudadanía planetaria, que sería necesaria para el cambio de paradigma que el autor propone.

PROSOCIALIDAD

El término “prosocial” (*prosocial behavior*) tiene su génesis en la psicología. Si bien ya el “altruismo” había sido objeto de estudio por la psicología, es a finales de la década del '60 cuando -debido a una serie de asaltos violentos en la calle documentados por la prensa sin que fueran socorridos por los muchos testigos presentes- se impulsa la reflexión sobre el carácter excesivamente centrado en el “yo” de la sociedad. La Teoría del aprendizaje, muy en boga en aquella época, terminó por establecer el término de *comportamiento prosocial*, modernizando de esta manera al concepto tradicional de *altruismo*.

Una definición actual sobre prosocialidad podemos encontrarla en Robert Roche Olivar, Doctor en Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona: “*Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados*”⁵⁷.

En el ámbito escolar, una educación que favorezca la potenciación de los comportamientos prosociales implicaría, además de una reducción de la violencia y la agresividad, la posibilidad de “construcción de un tejido social basado en la cultura de la empatía, de la generosidad, del servicio, de la gratuidad y de la solidaridad”⁵⁸. La

⁵⁶ Gutiérrez, F.; Op. Cit., p. 39.

⁵⁷ Roche Olivar, Robert; *Psicología y educación para la prosocialidad*, Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1997, p. 16

⁵⁸ Roche Olivar, Robert (teleconferencia); *Aprendizaje-servicio y prosocialidad. La educación para la prosocialidad y el aprendizaje-servicio*. En ftp://ftp.me.gov.ar/edusol/2001_actas_2-02.pdf

prosocialidad funcionaría así como valor (en tanto principio de una *ética viva* para todo el comportamiento humano) y como método.

Para la operatividad analítica, Roche Olivar define las siguientes categorías de la prosocialidad:

1. **Ayuda física:** Una conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
2. **Servicio físico:** Una conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
3. **Dar y compartir:** Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.
4. **Ayuda verbal:** Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
5. **Consuelo verbal:** Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
6. **Confirmación y valorización positiva del otro:** Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros (interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).
7. **Escucha profunda:** Conductas meta verbales y actitudes de atención que expresan acogida paciente pero activamente orientada a los contenidos expresados por el interlocutor en una conversación.
8. **Empatía:** Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
9. **Solidaridad:** Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortuna desgraciadas de otras personas, grupos o países.
10. **Presencia positiva y unidad:** Presencia personal que expresa actitudes de

proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas⁵⁹.

En tal sentido, el modelo teórico (UNIPRO) llevado a cabo por el equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona para la aplicación de la prosocialidad en la educación presenta los siguientes factores para la optimización de la prosocialidad:

- 1- Dignidad y valor de la persona.** Autoestima y heteroestima. El yo. El otro. El tú. El entorno. Lo colectivo. La sociedad.
- 2- Actitudes y habilidades de relación interpersonal.** La mirada. La sonrisa. La escucha. Los saludos. La pregunta. Agradecer. Inicio a la conversación.
- 3- Valoración positiva del comportamiento de los demás.** Los elogios.
- 4- Creatividad e iniciativas prosociales.** Resolución de problemas y tareas. Análisis prosocial de las alternativas. Toma de decisiones personales y participación en las colectivas.
- 5- Comunicación.** Revelación de los propios sentimientos. El trato. La conversación.
- 6- Empatía interpersonal y social.**
- 7- La asertividad prosocial.** Autocontrol y resolución de la agresividad y de la competitividad. Conflictos con los demás.
- 8- Modelos prosociales reales y en la imagen.**
- 9- La ayuda.** El dar. El compartir. Responsabilidad y cuidado de los demás. La cooperación. La amistad. La reciprocidad.
- 10- Prosocialidad colectiva y compleja.** La solidaridad. Afrontar dificultades sociales. La denuncia social. La desobediencia civil. La no violencia.
- 11- Aceptación y afecto expresado.**
- 12- Atribución de la prosocialidad.**
- 13- Disciplina inductiva.**
- 14- Exhortación a la prosocialidad.**

⁵⁹ Roche Olivar, Robert; *Psicología y educación para la prosocialidad*, Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1997, p. 17

15- Refuerzo de la prosocialidad⁶⁰.

Estos cinco últimos valores están orientados a los educadores, que los introducirán sobre todo en forma de pautas educativas e ítems prosociales.

Lo interesante de este modelo estriba en su aplicabilidad en la práctica, y no sólo en la teoría. Cada una de estas variables propuestas implica determinados objetivos específicos, temas principales a trabajar, e incluso ejercicios y actividades (tareas, juegos, lecturas, lecciones, entrevistas, redacciones, cuentos, etc.). El objetivo fundamental del proyecto es la transformación social basada en los valores de generosidad, ayuda, cooperación, solidaridad, reciprocidad y unidad.

Quizás la principal crítica que podría hacerse al modelo sea el de su carácter conductista. Puede considerarse que el modelo termine resultando más bien un “manual de modales” que un proyecto para la real transformación interior. De todas formas, su aplicación podría, en el peor de los casos, traer a las aulas el debate sobre ciertos conceptos (como el amor, la solidaridad, la empatía, etc.) hoy alejados de las mismas. Y en el mejor, internalizar estos conceptos como ejes de una nueva subjetividad.

Desde la perspectiva de una educación tendiente al descentramiento del yo, este modelo contribuiría a propiciar un habitus de apertura hacia el otro. Para que no quede en un superficial cambio de forma, el modelo tendría que apuntar fundamentalmente a una transformación de raíz de la lógica individualista complementándose con otros dispositivos de descentramiento.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples

En relación a esta corriente, Howard Gardner abre el abanico al postular que la inteligencia no es algo unitario sino un conjunto de inteligencias distintas e independientes. Se entiende aquí a la inteligencia como la *"capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas"*.

Esto implica, por un lado, que no existe una única inteligencia, sino que hay varias y diferentes. Por otro, que la inteligencia no es algo innato y solidificado –aunque

⁶⁰ Op. Cit., p. 44

puedan existir predisposiciones genéticas- sino que es una capacidad que puede ser desarrollada.

Tradicionalmente, lo que la cultura occidental ha caracterizado como “la inteligencia” se circunscribe a la capacidad lingüística y lógica – matemática, que son las que se incentivan y se premian en las instituciones educativas. Podemos decir que es una definición histórica de inteligencia que corresponde con el tipo social que crea el paradigma moderno.

Gardner plantea, sin embargo, que todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de siete modos diferentes. Según su análisis, es posible relacionarse con el ambiente a través de la *inteligencia lingüística* (la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o de manera escrita), de la *inteligencia lógico-matemática* (la capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente), de la *inteligencia espacial* (la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual- espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones), de la *inteligencia musical* (la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales), de la *inteligencia corporal-kinética* (la capacidad para usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y para resolver problemas y producir o transformar cosas), de la *inteligencia interpersonal* (la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas), y de la *inteligencia intrapersonal* (el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento). Estos siete tipos de inteligencias se encuentran presentes en todos los seres humanos. Donde los individuos se diferencian es en la intensidad y en las formas en que recurre a esas mismas inteligencias, y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y desenvolverse en distintos ámbitos, y para incorporar conocimientos a través de diferentes formas de comunicarse con el ambiente.

Hay que prestar atención al hecho de que en general los proyectos pedagógicos sobre múltiples inteligencias tienden a encasillar y aislar al educando en un currículo diseñado especialmente para el tipo de inteligencia en el cual se destaca. Esto responde a una lógica competitiva en la que se busca explotar al máximo el potencial de ese alumno, en la inteligencia en que sobresale, en lo que es bueno. Al restringir la formación de un

alumno a un curriculum diseñado para él mismo se restringe su creatividad, al tiempo que lo deja al margen de otros aprendizajes que quizá no estén relacionados con el tipo de inteligencia en el cual se destaca.

Es menester evitar este peligro para apuntar a lo integral. Se trata de aprovechar las distintas inteligencias para acceder al mundo desde otro enfoque, transdisciplinario y experiencial.

Aprendizaje Servicio

Siguiendo con esta apertura del campo, y metiéndonos ya en una modalidad de praxis pedagógica, cabe resaltar el proyecto de aprendizaje servicio. Con motivo de la inauguración del 8vo. Seminario Internacional de Aprendizaje Servicio, María Nieves Tapia brindó una buena definición del concepto: *“Plantar árboles donde se necesitan, es un servicio solidario. Estudiar el vasito con la germinación, es aprendizaje. Investigar sobre la flora y las condiciones ambientales de la comunidad y utilizar lo aprendido para trabajar con otros para forestar en una comunidad que lo necesita –como hiciera la Escuela N° 5047 ‘Dr. Benjamín Zorrilla’ de la ciudad de Salta-, eso es aprendizaje-servicio. (...) Es un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, planificado en forma integrada con los contenidos de aprendizaje, en función de mejorar la calidad educativa”*⁶¹.

Se trata de aprendizaje-servicio cuando existe una doble articulación entre dos objetivos: obtener aprendizajes y brindar a la comunidad un servicio. Implica que el currículo contemple la realización del trabajo comunitario por los estudiantes. De esta manera, se estimula a vincular la experiencia teórica del aprendizaje en las aulas con una experiencia práctica vinculada al servicio del entorno comunal, provocando no sólo la satisfacción de alguna necesidad de la comunidad sino también el aprendizaje significativo en la “realidad” y no solo en la teoría. Este punto de encuentro entre la educación y la “realidad externa” debería sin duda ser un eje clave para el debate en

⁶¹ Tapia, María Nieves; *La pedagogía del aprendizaje-servicio, un estado de la cuestión*; “Aprendizaje y Servicio Solidario en la Escuela”, Actas del 8vo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”; Buenos Aires, 26 y 27 de Octubre de 2005, p. 17

torno sistema educativo: ¿se busca una escuela aislada en un entorno academicista, o una escuela abierta hacia el todo social?

El contacto entre escuela y comunidad provoca un ámbito nuevo. Se abre un espacio donde se integran ambas esferas, generando mutua reciprocidad entre ellas: lo que sucede en la comunidad repercute en la escuela y lo que sucede en la escuela repercute en la comunidad. Y tanto el aprendizaje como el servicio solidario se enriquecen uno a otro.

Por un lado, el servicio solidario logrado en un proyecto de aprendizaje servicio se diferencia de proyectos asistencialistas y de promoción social, ya que si bien toda actividad solidaria es meritoria por si misma, no toda actividad solidaria es igualmente eficaz ni ofrece soluciones de calidad. La aplicación de los conocimientos propulsados por una institución educativa en el marco de un proyecto con un fin solidario sin duda incidirá positivamente en la calidad del impacto sobre la población destinataria.

Pero a su vez, *“así como el aprendizaje mejora la calidad del servicio solidario, la actividad solidaria impacta en la manera en que aprendemos, y puede impactar profundamente en los formación de los estudiantes”*⁶². No sólo se generaría una motivación mucho mayor aprender, sino que también se aprendería de otra manera, en contacto con la experiencia integral de la mente y los sentidos. Se aleja así de un aprendizaje meramente enciclopédico, el cual en muchos casos nunca es percibido como plausible de tener incidencia en la vida cotidiana de los estudiantes.

Este tipo de aprendizaje impulsa la salida hacia el Otro, provocando el desapego del individualismo que en muchos casos propone –consciente o inconscientemente- la educación escolar. Institucionalizar proyectos solidarios integrados con los contenidos curriculares de una institución implica que los sujetos educativos puedan experimentar valores como la solidaridad y la empatía, los cuales generalmente no son estimulados por dichas instituciones. Los sujetos pueden experimentar así, en el marco de su educación escolar, la recompensa subjetiva al yo moral, recompensa que en el futuro, probablemente, intentarán repetir –como lo demuestran los testimonios de ex alumnos de proyectos de aprendizaje servicio-.

⁶² Op. Cit., p. 37

Modelo Educativo Multinivel

La perspectiva multinivel es un modelo educativo integral ideado por el pedagogo mejicano Ramón Gallegos Nava, que distingue diferentes niveles de la experiencia educativa permitiendo la integración de diferentes teorías y de fundamentos esenciales de la educación holista. La espiritualidad ocupa un lugar central en este modelo nacido en el siglo XXI.

Gallegos Nava afirma que *“el primer paso para lograr la integridad es la diferenciación de los niveles y las dimensiones educativas”*⁶³. Los niveles mantienen relaciones armónicas como partes de un gran todo educativo que logra su unidad por el reconocimiento de la diversidad de sus partes. Avanzando de lo particular hacia lo universal, el modelo presenta cinco niveles, y entiende a la educación como una evolución de la conciencia.

A través de esta evolución, se considera que la conciencia debe trascender lo comunitario y los etnocentrismos, para constituirse en conciencia planetaria. Cada nivel educativo está orientado al desarrollo de un nivel de conciencia correspondiente, y cada nivel superior de conciencia incluye a los inferiores.

El primero de los niveles de totalidad con el que trabaja el educador holista es la conciencia individual. Aquí la concepción del tiempo queda determinada por las necesidades, intereses y metas del sujeto, su personalidad y las diferencias individuales que lo hacen único. Cobran especial importancia los diferentes estilos de aprendizaje, ya que cada niño o estudiante tiene su propio estilo para aprender que debe ser respetado y estimulado⁶⁴. En este sentido, es una concepción contrapuesta a la de la escuela tradicional en la que los tiempos son los de la institución y no los de cada alumno.

El segundo nivel de totalidad es la conciencia comunitaria del ser humano. Es un nivel de conciencia más completo porque la percepción de la realidad incluye a los demás. En este nivel, el educador holista pone el énfasis en la calidad de las relaciones humanas, en la conciencia de pertenencia a la comunidad, la cual puede estar conformada por la familia, la escuela o el pueblo o ciudad donde se vive. La conciencia

⁶³ Gallegos Nava, Ramón; *El espíritu de la educación*; Fundación Internacional para la Educación Holista; 2009.

⁶⁴ Op. Cit.

comunitaria valora la diversidad para el logro de la unidad común, por lo que en este nivel el ser humano se interesa por generar significados comunes, compartidos a través del diálogo⁶⁵.

El tercer nivel de totalidad con el que trabaja el educador holista es la conciencia social. Este nivel se refiere principalmente a la conciencia cultural del ser humano, donde adquieren gran importancia los fundamentos ideológicos y las metas económicas de las culturas. Desde este nivel es donde tradicionalmente se han pensado los sistemas educativos nacionales. Al considerarlo desde contextos más amplios, la educación holista percibe el conflicto en un contexto de cooperación y desarrollo, permitiendo superar la vieja visión tradicional de considerar a las sociedades en términos de lucha de clases, problemas y pugna de intereses. El educador holista trabaja por una conciencia de justicia social, democracia y paz que permita trascender la desintegración social causada por los valores dominantes de explotación, control y competencia.

El cuarto nivel de totalidad se refiere a la conciencia planetaria. Abarca los procesos de globalización que demandan una ética mundial que ya no se centre solo en el bienestar de la propia cultura como en el anterior nivel social, sino en el bienestar de toda la humanidad. En este nivel de totalidad el educador holista trabaja pensando globalmente y actuando localmente, buscando la conformación de una ciudadanía global: un sentido de pertenencia y amor a la humanidad y una gratitud profunda por el planeta. La conciencia planetaria trasciende -y por lo tanto incluye- los intereses locales y nacionales para reconocer la única conciencia que comparte la humanidad. En este nivel se sobrepasan las diferencias nacionales, y el interés es por todos los seres humanos sin distinción de culturas o credos.

El quinto y último nivel de totalidad con el que trabaja el educador holista es la conciencia espiritual, que incluye y trasciende a todas las anteriores. La conciencia espiritual se considera la esencia de la naturaleza humana, la fuente última de la identidad, donde la compasión y el amor hacia todos los seres emerge naturalmente. Este nivel de totalidad solo puede ser comprendido a través de la experiencia espiritual directa, ya que la mente y sus construcciones teóricas son vías sumamente limitadas para

⁶⁵ Op. Cit.

su entendimiento cabal. La conciencia espiritual es la esencia de la educación holista, lo que la diferencia de otras formas educativas. En este sentido, la espiritualidad –que no debe equipararse o confundirse con la religión- se encuentra totalmente ausente en la educación convencional.

El concepto de interdependencia subyace a cada uno de estos niveles. Se empieza indagando en las particularidades del sujeto, pero al ir pasando a otros se llega al estado de conciencia espiritual. De esta manera, la trascendencia de la propia individualidad no implica despersonalización, sino reconocer a cada sujeto para evitar desde un principio la necesidad de diferenciarse y poder avanzar así hacia un estado de conciencia espiritual que supere esa individualidad.

Al trascender esa individualidad sin negarla, el modelo se vincula con el descentramiento del ego. En definitiva, el modelo plantea las sucesivas fases del descentramiento, resultando muy interesante la división por niveles de conciencia para entender los diferentes estadios en que puede encontrarse el educador *descentrista*.

Centro Pedagógico de La Plata

En la búsqueda de referentes institucionales y pedagógicos dentro del ámbito local, se realizó un estudio de la propuesta de la Asociación Civil Centro Pedagógico de La Plata. Esta asociación fue fundada en 1964, y de ella se desprenden veintiún colegios y centros educativos a lo largo de todo el territorio nacional. Según afirma una reseña institucional del colegio “Roberto Themis Speroni” de City Bell, *“no es posible enmarcar nuestra experiencia pedagógica en alguna teoría de la educación, (...) ya que a nuestro entender constituiría una primera delimitación y coto a la libertad que la nutre, una de sus características esenciales.”*

En el ámbito de estas escuelas la educación es experimental, en el sentido de que su proyecto educativo está basado en la experiencia: la teoría no se impone a la práctica. El saber no está desvinculado nunca de la experiencia, los educandos no van a la escuela a aprender, sino a hacer algo. El método que se utiliza para alentar el trabajo no es el progreso fomentado a través de la adquisición de saberes, sino que se incentiva por el trabajo en sí, en lo inmediato. El énfasis se pone en el proceso y no en el resultado.

Éste modelo pedagógico tiene como piedra angular la tarea artística. El trabajo mismo está centrado en el arte, no en la técnica. La poesía, la música, la danza y el teatro son desarrolladas como distintas manifestaciones del arte y de la capacidad creadora del hombre. El sentido que guía la labor pedagógica es la total entrega a la labor creadora. La obra luego no es objetivada como producto artístico, sino que es sólo un medio facilitador del aprendizaje experiencial. Lo que vale la pena es la labor, lo que se hace de momento a momento.

El otro pilar del aprendizaje que propone este modelo pedagógico, es la realización de actividades tales como la preparación del pan para la merienda, y las tareas relativas al orden y la limpieza. Estas labores vinculan a los educandos con hábitos cotidianos y simples desde una matriz experiencial. Un ejemplo de ello es que estas escuelas están constituidas sólo por alumnos y docentes, sin personal administrativo ni de ordenanza, que se reparten la tarea de conservación edilicia y responsabilidades administrativas.

En estos espacios educativos, la participación colectiva es la base de la experiencia grupal. Las escuelas suelen contar con un grupo de veinticinco alumnos por año. De esa manera se mantienen estrechos lazos de comunicación, y el seguimiento del proceso de aprendizaje puede ser percibido por el docente con mayor detalle. Un elemento que tiende a facilitar esta propuesta pedagógica de interrelación fluida y experiencia participada, es la ausencia de mobiliario. Las tareas por lo general se realizan en el suelo, para generar un clima más íntimo y de buena predisposición entre maestro y alumnos. A su vez, se puede acomodar el espacio físico y darle versatilidad.

Al no estar guiada la experiencia de aprendizaje por una cadena de logros, las escuelas no suelen estar estrictamente graduadas. Los niños son agrupados en doce grupos de chicos, diferenciados por edades –desde los tres (grupo 1) hasta los 14 (grupo 12)-, existiendo movilidad de acuerdo al ritmo de cada uno. Así se conforma el nivel inicial y la EGB que se conectan con el polimodal y el magisterio.

No existen calificaciones ni boletines; los profesores evalúan el proceso de aprendizaje de cada niño luego de la jornada escolar. Las cuestiones disciplinarias no se resuelven con sanciones, sino que lo que se intenta es una serena convivencia con pautas claras, las cuales en primer término son para el maestro, como modelo. La escuela

igualmente, al depender del estado, se maneja con los programas oficiales, y sobre estos se articulan las particularidades de la misma.

Alianza Global para la Educación Transformadora (GATE)

La Global Alliance For Transforming Education⁶⁶ (GATE) es una organización de educadores holistas formada durante la década de 1980. Su *leit motiv* es “proclamar y promover una visión sobre la educación que fomente el fortalecimiento personal, la justicia social y el desarrollo sustentable”⁶⁷.

En el año 1991, emitió un documento en el que proponía una serie de principios que impulsen una transformación educativa de alcance mundial. Desde el documento se considera que “los serios problemas que afectan a los sistemas educativos modernos reflejan una crisis más profunda de nuestra cultura”⁶⁸.

A pesar de haber sido escrito hace casi dos décadas, el documento de GATE vislumbra el peligro que implican los valores impulsados desde la “perspectiva industrial/tecnológica”, tanto para aquel momento como para los años venideros. Se observan así rasgos que coinciden con los lineamientos para una transformación de la lógica individualista, ya que hacen un llamado por el reconocimiento de los valores humanos bastardeados por la modernidad (como la cooperación, la honestidad, justicia, la compasión, y el amor⁶⁹).

Gate busca trascender la idea de sujeto que subyace la mayoría de los sistemas educativos: además de ciudadano y productor el ser humano es un sujeto que necesita del “conocimiento de sí mismo, la salud emocional” y “aquellos ideales humanos que trascienden lo económico y que son necesarios para una actuación responsable”⁷⁰.

Sin embargo, este documento también presenta aspectos que contradicen las intenciones enunciadas en un principio. Por ejemplo: si bien se habla de trascender lo económico, uno de los argumentos afirma que una educación de este tipo contribuirá a

⁶⁶ Alianza Global para la Educación Transformadora

⁶⁷ En <http://www.hent.org/gate.htm>

⁶⁸ Global Alliance For Transforming Education; preámbulo; *Una Perspectiva Holística*; Educación 2000; Diciembre de 1991; <http://www.ties-edu.org/GATE/Educacion2000.html>

⁶⁹ Op. Cit.

⁷⁰ Op. Cit.

la creación de una fuerza laboral mas sana: *“Tenemos que crear seres humanos sanos si queremos tener una sociedad y una economía sanas. Es verdad que el sistema económico requiere que haya una fuerza laboral bien preparada y de confianza. La mejor manera de conseguir una fuerza laboral así es tratando a los jóvenes en primer lugar como seres humanos y en segundo lugar como futuros productores”*⁷¹.

Manteniendo dentro de su argumentación intereses de mercado, en este caso la creación de una “fuerza laboral”, GATE termina por convalidar la existencia del sistema capitalista y solo propone un ordenamiento que corrija su funcionamiento. No vislumbra que la raíz del problema que pretende combatir se encuentra en ese mismo sistema.

De todas maneras, el documento incluye postulados que pueden contribuir al descentramiento del ego como la revalorización de la experiencia en una educación que *“debe conectar al educando con las maravillas del mundo natural por medio de métodos que lo hagan embeberse en la vida y en la naturaleza. (...) La educación debe familiarizar al educando con su propio mundo interior por medio de las artes, de diálogo sincero y de momentos de reflexión silenciosa, pues sin este conocimiento del propio ser interior, todo conocimiento externo es superficial y sin sentido”*.⁷²

Se promulga también la necesidad de vinculación entre los saberes científicos de la actualidad y las antiguas tradiciones espirituales, que plantean *“que el planeta, y toda vida en él, constituyen una entidad interdependiente. Las instituciones económicas, sociales y políticas deben engendrar un respeto profundo por esta interdependencia”*⁷³.

Es posible entonces identificar puntos de encuentro entre los principios enunciados en el documento GATE y los lineamientos para el descentramiento del ego. Se debe estar en alerta, sin embargo, de la presencia de ciertos objetivos funcionales al discurso neoliberal, que provoquen la caída de estos enunciados en una mera reforma que sustente el orden individualista, y no en una transformación radical.

⁷¹ Op. Cit.

⁷² Op. Cit.

⁷³ Op. Cit.

Breves consideraciones sobre los modelos relevados

Como hemos visto en los proyectos relevados, uno de los objetivos fundamentales de la educación es ayudar a comprender que en la vida todo está conectado a todo lo demás. Directa o indirectamente, estos proyectos plantean la necesidad de cambiar el enfoque sobre la educación, sobre el ser humano y sobre la naturaleza. Cada uno desde su contexto plantean nuevas pero similares maneras de comprender el mundo, centradas en la crítica hacia el carácter fragmentario de la educación tradicional, y en la búsqueda de la comprensión de la interdependencia. Podemos decir entonces que estos proyectos están planteando, cada uno a su modo y en menor o mayor medida, un nuevo paradigma holista en educación. Se compatibilizan entonces con nuestra propuesta ya que, tal como lo vemos, una manera diferente de comprender la realidad influye directamente en nuestra manera de relacionarnos con ella. En esa línea, resulta sumamente provechoso rescatar las palabras del físico David Bohm: *“Lo que estoy sugiriendo es que una apropiada visión del mundo, adecuada a nuestro tiempo, es uno de los factores básicos necesarios para conseguir la armonía del individuo y también la de la sociedad como un todo”*⁷⁴.

⁷⁴ Bohm, David, *La totalidad y el orden implicado*; Buenos Aires; Kairós, 2008, Pag. 12

Segunda Parte

6. Dimensiones de análisis sobre la tensión entre paradigmas

La sociedad se encuentra actualmente en una posible fase de lo que Kuhn definió como *cambio de paradigma* para remarcar un cambio en la forma en que una determinada sociedad organiza e interpreta la realidad. Un *paradigma dominante* se refiere a los valores o sistemas de pensamiento en una sociedad estable, en un momento determinado. Los paradigmas dominantes son compartidos por el trasfondo cultural de la comunidad y por el contexto histórico del momento.

En este momento el paradigma científicista, el paradigma dominante de esta época, entra en conflicto con un paradigma emergente, otro modo de ver la realidad: el paradigma holista. En el presente capítulo presentaremos algunas dimensiones para el análisis de la tensión paradigmática las cuales constituirán las bases para el desarrollo de criterios pedagógicos.

Estas dimensiones no deben considerarse como entidades independientes, ya que como se verá tienden a relacionarse continuamente. De todos modos, funcionan para organizar el análisis. Ellas son:

- **Abordaje del concepto de *realidad*** (tensión mecanicismo – holismo);
- **Idea de Yo** (tensión individualismo – descentramiento del ego);
- **Dimensión simbólica** (tensión aprendizaje mnemotécnico - comprensión experiencial);
- **Dimensión comunicacional** (tensión individuo aislado – experiencia plena participada)
- **Políticas culturales** (tensión multiculturalismo – interculturalismo).

Dimensión sobre la concepción de la realidad

Primariamente, debemos definir que se entiende con el concepto de *realidad*. Definimos *realidad* como la simbolización de *lo real*. Y *lo real* es precisamente lo incognoscible, lo que trasciende al orden simbólico, la experiencia pura, el presente pleno. El ser humano, con su capacidad de simbolizar, interpreta su experiencia definiendo un tipo de realidad mediante significados y concepciones preestablecidas. Le aplica sentidos y respuestas a lo vivido, y con ello va creando y recreando la cultura. Los sujetos quedan así inscriptos dentro del orden de los significantes, cargándolos de sentido de acuerdo a los imaginarios de época y a su propia subjetividad. Es una construcción social y contingente.

Por tal motivo, existen diferentes concepciones sobre la realidad. Estas interpretaciones se articulan, en última instancia, en *paradigmas*, los cuales implican el concepto de *cosmovisión*: el conjunto de experiencias, creencias y valores que afectan la forma en que un individuo percibe la realidad y la forma en que responde a esa percepción⁷⁵.

Estos paradigmas sirven como marcos en los cuales encuadrar la experiencia. El peso que tuvo la ciencia en los últimos siglos en nuestras sociedades llevó a fijar un rumbo para entender el mundo. El paradigma dominante en la actualidad proviene de la ciencia: es el paradigma *mecanicista*. Como ya se vio, su concepción sobre la realidad implica la existencia de un *universo fragmentado en partes independientes de existencia autónoma*.

El paradigma emergente, que podríamos denominar paradigma holista, plantea en cambio a la realidad es una *totalidad no fragmentada de energía en movimiento*.

Espacio

Dentro de la dimensión sobre las diferentes concepciones acerca de la realidad en uno y otro paradigma, hay que detenerse en las categorías de **espacio** y **tiempo**. Los grandes relatos operan simbólicamente sobre estas categorías, ordenando y dándole sentido a la experiencia. Kant las denomina *formas puras de la intuición*, ya que se tratan

⁷⁵ En http://es.wikipedia.org/wiki/Paradigma#Cambio_de_paradigma

de condiciones bajo las cuales los fenómenos suelen presentárseles a los seres humanos. *“Tanto el tiempo como el espacio serían una especie de ‘moldes’ que impone el sujeto a todo material sensorial, en el sentido de que todo fenómeno los presupone como su condición”*⁷⁶. De esta manera, tanto uno como el otro se encuentran históricamente preñados de significado, de acuerdo a la cultura que las utilice.

Bajo el paradigma cientificista estas categorías se han tomado más bien como propias de la naturaleza que como propias del sujeto. Se tendió a naturalizar estos conceptos como universales, inmutables y eternos, independizándolos así de su génesis humana.

En nuestra cultura, el **espacio** es *antropocéntrico*: en su centro se encuentra siempre un hombre. El hombre es el punto fijo del universo en movimiento. Así como en la antigüedad el cosmos giraba en torno al planeta Tierra, esta organización *práctica* del espacio dota de cierto sentido a la visión del hombre sobre el universo. Agnes Heller clasifica las formas de organización espacial: *“En el espacio no existe objetivamente derecha e izquierda, nos orientamos en base a estas categorías relacionándonos nosotros mismos con el espacio (...) También arriba y abajo son principalmente categorías de la representación o experiencia interior del espacio que sirven para la orientación”*⁷⁷. De acuerdo a la valoración otorgada a estas categorías es que se produce una transferencia de la acentuación valorativa a significados no espaciales. Por ejemplo: la diferencia de habilidades de nuestras manos y pies se transforman en significados simbólicos de la *derecha* («diestro») y la *izquierda* («sinistro»). Lo mismo sucede con el *arriba* (el cielo, lo visible, donde está la espiga y el fruto) y el *abajo* (lo subterráneo, lo invisible, lo inaccesible).

En cuanto a la distinción entre *cerca* y *lejos*, Heller dirá que servirá *“ante todo para designar el campo de acción de nuestros actos: es más fácil actuar sobre lo que está cerca que sobre lo que está lejos”*⁷⁸. En este sentido, más allá de la distancia efectiva entre dos lugares, el concepto de *lejano* está determinado por el esfuerzo implicado para acceder a

⁷⁶ Costa, María Victoria y María Graciela de Ortúzar, “Una aproximación al problema del conocimiento en la filosofía kantiana”, en Moran, Julio (Comp.), *El camino de la filosofía*, La Plata, De la Campana, 1997, p. 72

⁷⁷ Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península, 2002, p. 631

⁷⁸ Op. Cit., p. 632

él. Dos grandes urbes bien comunicadas pueden estar más cerca que dos pueblos deficientemente comunicados, donde el esfuerzo empleado para ir de uno a otro es muy grande. Según la autora, *cerca y lejos* indican también igualdad o diferencia de usos: “Nos son cercanos aquellos lugares, regiones, etc., donde el comportamiento es similar al nuestro, son lejanos aquellos en el que el comportamiento es distinto”⁷⁹.

En la modernidad la organización racional del espacio se fundamentó en el *mecanicismo*, que afirma que la única forma de causalidad es la influencia física entre las entidades que conforman el mundo material, cuyos límites coincidirían con el mundo real. Esta visión se convirtió en un principio indiscutible de la razón moderna, que lo presentaba como una verdad evidente.

Bajo este paradigma, la preocupación del hombre moderno se “centra en ‘la dureza y resistencia del material’, valorando sobre todo la laboriosidad y diligencia que se despliegan en las tareas a largo plazo y que son necesarias para cumplir con las metas”⁸⁰. La vida humana pasa a depender entonces de lo tangible, del producto, del bien material. Toda la existencia estará ahora dirigida a tal fin. El espacio como marco de la experiencia estará pues supeditado a ello.

La concepción moderna del espacio tiene a lo material como instancia nuclear. Se ejerce el trabajo humano sobre el espacio, se cambian los cuerpos que actúan en él, se produce. Es moldeable, es cambiante, y el humano reina sobre la naturaleza. La tangibilidad de la realidad se impone como una base *evidente* sobre la cual actuar.

Hay, a su vez, una *cosificación* de la experiencia, donde -gracias al cientificismo imperante- todo puede volverse instancia de análisis, medición y cuantificación. El método científico promoverá de esta forma la manera de sentir del sujeto moderno. La naturaleza y los seres se dividen en cuerpos observables, en objetos individualizados e identificables, sujetos a una base material que los conforma como tales. El Yo, identificado con un cuerpo particular, es ahora una cosa individualizada, contrastante con otras. Con Newton, se separa al Yo de la Naturaleza: el ser es como una máquina biológica dirigida por impulsos instintivos y el universo como un autómatas hecho de

⁷⁹ Op. Cit., p. 632

⁸⁰ Snow Gang, Philip, “Educación Holística y transformación humana”; en VVAA, *El destino indivisible de la educación*; Guadalajara, Ed. Pax, 1997

materia inerte. Y el cartesianismo, por su parte, separa la *res cogitans* de la *res extensa*, mente y cuerpo.

Según la psicología, el niño, al nacer, no tiene un sentido innato del Yo. No puede distinguir al yo del mundo que lo rodea. No hay todavía una distinción entre el afuera y el adentro: ese proceso se irá dando gradualmente. Mediante un complejo aprendizaje perceptual, el niño empezará a diferenciarse a sí mismo del resto de su entorno. Cuando tiene hambre, sentirá que eso es algo que proviene de “adentro”; cuando la madre le da una caricia, sentirá que eso viene de “afuera”. Y de esta manera comienza a distinguirse entre el “adentro” y el “afuera”, lo que irá conformando la idea de ego. Es esa categorización lo que sienta las bases para la construcción del ego.

Esta concepción moderna del espacio y su tangenciabilidad, sin embargo, está siendo criticada por el nuevo paradigma en la física que abrió la teoría relativista y la teoría cuántica. Como ya se ha mencionado, la idea de solidez de la materia, sostenida por la física mecanicista, encontraba su base fundamental en la existencia de partículas elementales, las cuales funcionarían como los “ladrillos” de la realidad material. Pero tanto el relativismo como la teoría cuántica demostraron la imposibilidad de la existencia de materia sólida en sí. Más bien sería más adecuado proponer un modelo de universo basado en una totalidad fluctuante de energía.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar entonces que todo lo que conocíamos como “material” está en realidad **vacío**. Lo que percibimos como entidad sólida es en sí un *efecto ilusorio* de nuestros sentidos, que cohesionan las manifestaciones del vacío en formas perceptibles.

Este vacío físico no es sinónimo de “nada”: se trata más bien de un vacío pleno de potencialidad, de dinamismo, que provoca la aparición de los fenómenos perceptibles. Como explica David Bohm, *“lo que llamamos espacio vacío contiene un fondo inmenso de energía, y la materia, tal como la conocemos, es una pequeña excitación ‘cuantizada’ en forma de onda, que se eleva sobre este fondo de un modo bastante parecido al de un pequeño rizo sobre un vasto mar”*⁸¹. En este sentido puede vincularse al concepto de **interdependencia**, según el cual cada fenómeno existe en dependencia de todos los demás. Ningún fenómeno es entonces existente en sí, ninguno tiene una existencia

⁸¹ Bohm, David, *La totalidad y el orden implicado*; Buenos Aires; Kairós, 2008, Pag. 265

autónoma: para existir, cada fenómeno está indispensablemente vinculado al resto del universo. Esta visión se encuentra a mitad de camino entre una postura *nihilista* (del latín *nihil*- “*nada*”) y otra realista materialista, ya que como todos los fenómenos surgen, no son inexistentes, y como surgen dependiendo de causas, no presentan una realidad dotada de existencia autónoma.

Tiempo

Al igual que el espacio, el **tiempo** es antropocéntrico: mientras el espacio se refiere al *aquí* del sujeto, el tiempo se refiere a su *ahora*. El punto de referencia del tiempo es el *presente* del particular.

Estas dimensiones sirven para la orientación práctica. Para tal fin la humanidad se encargó de identificar una primera *división* del tiempo que la naturaleza, con los ciclos del sol y de la luna y de las estaciones, le daba con suficiente exactitud: un día, un año, etc. Posteriormente subdividió el tiempo dentro de la jornada en horas, minutos y segundos. El tiempo se independizaba así de los acontecimientos naturales (una hora podía ser de la noche o del día, pero seguiría siendo una hora). “*Con la industrialización la concepción cíclica del tiempo ligada a la naturaleza es sustituida por una concepción lineal del mismo. La relación entre el modo de producción y la naturaleza deja de ser directa. La producción industrial regula y requiere la secuenciación del tiempo; el modo de producción nos impone la disciplina de considerarlo de una manera lineal. La mañana ya no es simplemente cuando sale el sol, sino que se convierte en la marca de una línea de tiempo segmentado delineado por aparatos mecánicos y, posteriormente, electrónicos*”⁸². Y esta construcción humana luego pasó a ser naturalizada, para volverse una dimensión constitutiva del universo fenoménico. Nuestra cultura observa al tiempo como una dimensión existente en sí, independientemente de la experiencia que tiene el Hombre de él en su marco de referencia físico concreto. Se la considera como una verdad incuestionable, objetiva, esencial. Ahora el mundo es el que se ordena en la categoría tiempo, más allá de la existencia del hombre.

⁸² Lundgren, Ulf P., *Teoría del Currículum y escolarización*, Madrid, Morata, 1992, p. 13

Esta idea tuvo su formulación científica concreta cuando Newton postuló en el siglo XVII que el tiempo era único, absoluto y universal. Fluía de igual manera para todos los observadores del universo, que estaban situados en una línea temporal con el mismo pasado, el mismo presente y el mismo futuro. A su vez, actuaba en un plano rigurosamente distinto al del espacio, sin que haya entre ellos ninguna interacción.

La modernidad impone una temporalidad ascendente. De la mano de la razón, el progreso humano era una consecuencia lógica del paso del tiempo. El presente sentaba las bases para un futuro prometedor. Este entusiasmo por el futuro era compartido tanto por el liberalismo como por las corrientes revolucionarias sustentadas en el materialismo histórico. La idea de progreso constituía la piedra angular de la modernidad. Hay que trabajar hoy para vivir el futuro. Se descubre el valor del tiempo, y ahora perder el tiempo es inadmisibile. El tiempo valor reemplaza de esta manera al tiempo vivido, que depende de la experiencia subjetiva interior. Al no ser medible de ningún modo, ya que no puede expresarse en unidades temporales (dejando solo la sensación personal de que a veces pareciera que el tiempo no pasa nunca, o que pasa muy rápido), el tiempo vivido se vuelve irrelevante en el contexto moderno.

Basándose en esta concepción valórica, se elaboraron férreos esquemas de aprovechamiento del tiempo, copiados de los diseños planteados originalmente por la economía fabril. La sociedad se estructuró de acuerdo a los tiempos del trabajo, y los hombres, contemplados como meras entidades físicas, debieron adaptarse a ello. “Abstracto, el tiempo de la producción desvaloriza socialmente el tiempo de los sujetos e instituye un tiempo único y homogéneo - el de los objetos - fragmentable mecánicamente, tiempo puro”.⁸³

En la actualidad, y bajo la premisa «el tiempo es dinero», la importancia de la división del tiempo se encuentra en continuo aumento en la vida social humana. Los requerimientos actuales por parte del sistema de vida ponen énfasis en una adecuada organización del tiempo, y en su economización. El individuo debe aprender a usar su tiempo de la manera más eficientemente posible. Y esta rigidez en el sistema de organización temporal le otorga vital importancia a una nueva serie de valores

⁸³ Martín Barbero, Jesús; Op. Cit. p. 100.

relacionados con el tiempo medido (la puntualidad, por ejemplo), y provoca la aparición de la experiencia interior de *falta de tiempo* y de *exceso de tiempo*.

En el caso del exceso de tiempo, determinado por el crecimiento de la cantidad de tiempo no usado para una actividad, trae aparejado el fenómeno subjetivo del *aburrimiento*. Oponiéndose a la teoría tradicional de tomar al trabajo como solución para el aburrimiento, Heller dirá que *“de hecho, el antídoto contra el aburrimiento no es, en realidad, la actividad pura y simple, y ni siquiera en todos los casos la que nos es requerida, sino la actividad que tiene un sentido, que permite desarrollar nuestras capacidades humanas. Cuanto más numerosos tipos de actividades sensatas son posibles para los particulares de una determinada sociedad, y cuanto mejor saben explotar esas posibilidades (...), menos se aburrirán los hombres”*⁸⁴.

La concepción eternalista e inmutable del tiempo, sin embargo, quedó refutada en 1905 cuando Einstein demostró con su teoría de la relatividad restringida que el tiempo no es una constante invariable y absoluta, sino que depende indefectiblemente del observador. Cuanto más rápido se mueve alguien, más se ralentiza su tiempo: si viajáramos a una velocidad cercana a la de la luz, envejeceríamos notoriamente más lento que el resto. La comprobación más barata de esta teoría utilizó dos relojes atómicos de elevada precisión, inicialmente sincronizados, uno de los cuales se mantuvo fijo mientras que el otro fue transportado en un avión. Al regresar del viaje se constató que el tiempo del reloj del avión había transcurrido apenas más lentamente que el reloj en tierra.

A su vez, para la relatividad el espacio y el tiempo quedan absolutamente unidos en un mismo plano, complementándose uno con el otro. Cuando el tiempo se estira y pasa más lentamente, el espacio se achica, y a la inversa. Ya no hay entonces para la física una “flecha de tiempo”, con un origen y un destino, sino que el tiempo simplemente está ahí, como un concepto que usa el hombre para comprender su existencia. Con Einstein, el tiempo volvió a ser, en definitiva, un dispositivo humano.

Si en definitiva no existe el tiempo como tal en el universo, nuestra experiencia del mismo puede ser reformulada. Los términos “pasado” y “futuro” carecen de la

⁸⁴ Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península, 2002, p. 642

realidad intrínseca que se les otorga. Comprender su inexistencia *en sí*, independiente de la observación humana, posibilita una nueva manera de percepción temporal.

El “presente” cobra así una nueva dimensión, ya que en definitiva es el único lapso donde el Hombre se desenvuelve. La experiencia de vida se remite sólo al presente, ya que tanto el pasado como el futuro son, en última instancia, recuerdos o proyecciones mentales. Tomar real conciencia del presente implica un modo distinto de vivir la realidad; se trata de *sentir* cada momento como algo completamente nuevo y único. Esta *conciencia del ahora* puede verse esbozada en el vivir de la cotidianeidad planteado por Francisco Gutiérrez⁸⁵, y a su vez se encuentra estrechamente vinculada con la meditación conocida como *shiné* (la cual veremos más adelante). Este tipo de meditación consiste en establecer la mente en el momento presente, evitando los pensamientos del pasado y las proyecciones del futuro.

Este tipo de conciencia del presente es, a su vez, el fundamento del budismo característico del Japón, el budismo zen. “*El Zen es ‘la conciencia cotidiana’, según la expresión de Baso Matsu (fallecido en 788). Esa ‘conciencia cotidiana’ no es otra cosa que ‘dormir cuando se tiene sueño; comer cuando se tiene hambre’. Apenas reflexionamos, razonamos y formulamos conceptos, lo inconsciente primario se pierde y surge un pensamiento. Ya no comemos cuando comemos; ya no dormimos cuando dormimos*”⁸⁶.

En este sentido vivir el presente se revela como una experiencia de totalidad, de *holismo*. Al librarse de la conceptualización incesante de nuestra mente, el Yo deja de tener la preponderancia de antaño y se descubren nuevas relaciones de armonía con el resto del universo.

⁸⁵ Gutiérrez Pérez, Francisco y Prado R., Cruz; *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*, Buenos Aires, Stella, 2000

⁸⁶ Suzuki, D.T., en Introducción de Bungaku Hakusi, *Zen en el arte del tiro con arco*, Buenos Aires, Ed. Kier, 2005, p. 11

Dimensión de la idea de Yo

Desde las concepciones sobre la realidad planteadas en el punto anterior se desprenden las ideas de Yo. Cada visión de Yo planteada por cada paradigma derivará en dos tipos de principios organizativos de sociedad: por un lado, el paradigma mecanicista plantea una sociedad individualista, y por otro el paradigma holista plantea el descentramiento del Yo.

El Yo como unidad autoexistente: el Individualismo

Como ya se ha planteado, el paradigma mecanicista plantea la fragmentación de la realidad en unidades aisladas. En ese planteo, el Yo es la unidad central, como plantea el cartesianismo. Para este paradigma, por tanto, El Yo es egótico, ya que se piensa a sí mismo como una entidad independiente y autónoma. Pensar al Yo como una unidad independiente implica pensar al otro como algo separado, incluso un competidor, una amenaza para la propia felicidad.

La prevalencia de este pensamiento implica la generación de sociedades de individuos competitivos entre sí, que a su vez compiten con otras sociedades de individuos competitivos. La expansión del capitalismo, como sistema económico acorde a este tipo de cosmovisión, lleva lógicamente a la abismal ampliación de una brecha entre sociedades ricas y sociedades pobres, e individuos ricos e individuos pobres. La proyección de esta mentalidad deriva en una concentración del capital cada vez mayor, tal como acontece hoy día.

De todos modos, y si bien parte de la modernidad, es el psicoanálisis el que empieza a desnaturalizar la idea de yo. Según esta disciplina, el ser humano nace fundamentalmente constituido por un *Ello*, el cual es totalmente inconciente, reservorio de las pulsiones⁸⁷ y núcleo original al que se suman deseos y pensamientos reprimidos. El

⁸⁷ “El concepto de pulsión se establece en la descripción de la sexualidad humana. Freud basándose en el estudio de las perversiones y las modalidades de la sexualidad infantil, refuta la concepción popular que atribuye a la sexualidad humana un fin y un objeto específico. La pulsión se diferencia del instinto en la ausencia de un objeto y un fin predeterminado y fijado por la herencia. Muestra que el objeto es variable y contingente y solo es elegido en su forma definitiva en función de la historia del sujeto” (Ficha de cátedra de Psicología Social Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP. Prof. titular: Inés Seoane Toimil)

niño pequeño vive en un mundo donde no hay demarcaciones ni límites, donde él es él con el todo. El niño no conoce aún de dualismos, y aquí no hay un otro: todo es uno.

Al descubrir el concepto de Yo, al identificarse con una entidad concreta, el niño pasa a su fase yoica, en la que seguramente permanecerá por el resto de su vida. El Yo del psicoanálisis es aquello que el sujeto reconoce como propio, posibilitando la anticipación o postergación de las descargas pulsionales y el pensamiento racional. La constitución de un organismo humano en un sujeto yoico consta de dos momentos, que se irán repitiendo dialécticamente a lo largo de toda su existencia. El primero se conoce como *alienación*: el Otro (la madre, por ejemplo) le otorga al organismo (el bebé) un lugar “*en lo fundamental inconsciente para el mismo Otro, que está hecho de su deseo, de lo que el niño representa para él*”⁸⁸. Este Otro será quien le oferte los primeros significantes “amos” al niño, al tiempo que transforma su cuerpo biológico en un cuerpo humano: registrado a través del placer y del dolor, fragmentado por zonas erógenas, donde el deseo inconsciente del Otro operará marcándolo a fuego. En esta instancia aún no hay sujeto; aún es mero objeto de deseo de ese Otro, al que completa imaginariamente.

El segundo momento es el de la *separación*: el niño corta con su rol como objeto de deseo de su madre. “*De esta separación surge un sujeto, que ahora llamamos sujeto del deseo, sujeto sujetado de un deseo porque se construyó a partir de una pérdida (...) El sujeto se desprende en cierta forma del A*⁸⁹, *pero a costa de perder el ser que le aseguraba el A hasta entonces*”⁹⁰. Se genera una “desidentificación” que finalmente produce al sujeto, a partir de la pérdida de su etapa de alienación en el Otro fundante. Ahora el sujeto se encuentra desprendido de ese Otro para poder identificarse con otros “otros/as”, y así continuar con el juego permanente de alienación y separación. Progresivamente se irá formando a partir de identificaciones estructurantes y secundarias, con lo que del otro toma como modelo.

El sujeto busca en el Otro el reconocimiento que le permita auto-legitimar su identidad. La identidad está entonces ligada indisolublemente a los grupos e

⁸⁸ Mariani, Eva; *Hacia una genealogía del sujeto*; Ficha de Cátedra “Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje”, Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP, p.4

⁸⁹ Ese Otro fundante

⁹⁰ Op. Cit., pp. 6-7

instituciones por las que los sujetos se mueven. La identificación⁹¹ -la transformación que sufre un sujeto a partir de asumir como propios un significante o una imagen- se le presenta al sujeto como “identidad”, la cual es paradójica ya que depende siempre del otro. Y por eso mismo se trata de una identidad muy frágil.

En este sentido, el yo se trata del “*resultado de la historia de las identificaciones. Es también la exigencia de unidad, de autonomía; es decir, que el yo es el lugar donde el sujeto desconoce sus determinaciones, es una función de desconocimiento, una defensa contra nuestra condición de sujetos. Es pura pasión por el significado, por la coherencia, por la unidad: pasión de ser y por lo tanto, de resistencia al deseo*”⁹². Este Yo tendrá un carácter organizador de todo el psiquismo. Llevará al sujeto a encontrar una forma de encausar sus pulsiones y de estructurar sus deseos en torno al otro. Hará posible una serie de funciones como por ejemplo: la memoria, el pensamiento, la percepción de la realidad, etc. “*La percepción es, para el Yo, lo que para el Ello el instinto. El Yo representa lo que pudiéramos llamar la razón o la reflexión, opuestamente al Ello, que contiene las pasiones*”

⁹³

El *Superyo*, por su parte, actúa como juez o censor del Yo a partir de ejercer las funciones de: conciencia moral, auto observación y formación de ideales (ideales del yo). El mismo se constituye por identificación con el *Superyo* de los padres a partir de la salida del complejo de Edipo.

Descentramiento del Ego

A menudo se suele interpretar el desapego del yo como una especie de anulación de este principio constitutivo de los sujetos, interpretado como la supresión de particularidades y la tendencia a la homogenización y uniformidad, hasta quizás incluso vinculado incluso con propuestas de corte totalitario⁹⁴.

⁹¹ Mariani clasifica las identificaciones en dos tipos: *simbólicas* (a un significante; es darse un ser a partir de un significante que nos representa: ser hombre, ser mujer, ser periodista) o *imaginarias* (aquello que significa las identificaciones simbólicas; el ropaje de las identificaciones simbólicas. Ser periodista entonces puede significar ser “sujetos transformadores”, “críticos”, etc.)

⁹² Op. Cit., p. 8

⁹³ Freud, Sigmund; *El Yo y el Ello: tres ensayos sobre la teoría sexual y otros ensayos*; Orbis, 1923, Pág. 17

⁹⁴ Como lo demuestran las encuestas realizadas para este trabajo a docentes y directivos escolares.

La idea del descentramiento del ego no apunta al borramiento de la identidad como un elemento organizativo del yo, sino de la *trascendencia* del yo en tanto concebirlo en su carácter de construcción histórica. Es importante no confundir el desapego con la eliminación del yo o despersonalización. Mientras estas últimas intentan borrar las diferencias interpersonales para homogeneizar el cuerpo social, el descentramiento las trasciende contemplándolas como un factor no determinante. Para el desapego, las diferencias que pueden llegar a darse entre las culturas son superficiales, y en esencia forman parte de un todo.

Por otra parte, debe marcarse que no siempre debe asociarse la noción de “descentramiento del ego” con la noción de “nosotros”, sobre todo en estos contextos de surgimiento de nuevas formas de comunidades y grupos sociales. En muchas ocasiones se entiende a la noción de *nosotros* como una instancia superadora del *Yo*. Si bien es cierto que, por supuesto, el *nosotros* es más inclusivo que el *yo* individual, es probable que ese *nosotros* sea una prolongación de ese *yo*. En ese caso no son más que las identificaciones del yo particular desplegadas a un grupo social. Como explica Heller, “si mi consciencia del nosotros significa una identificación *espontánea* con una integración dada todos los sentimientos que yo refiero a la integración *pueden* ser afectos particulares, como si fuesen referidos a mí mismo”⁹⁵. Identificarse con un *nosotros* tendría la misma carga egótica que identificarse con un *Yo*, marcando a la vez una separación con un “otro nosotros”.

El diccionario de la lengua española define al egoísmo como el “*Inmoderado y excesivo amor a sí mismo, que hace atender desmedidamente al propio interés, sin cuidarse del de los demás*”⁹⁶. El descentramiento del ego es pues todo lo contrario. Se trata de desapegarse de la idea de *Yo* como entidad autoexistente, y de romper así el falso dualismo creado por la Modernidad entre yo-otro, Hombre-Naturaleza, razón-espíritu, etc.

Descentramiento del ego es un concepto rescatado del budismo, fundamental para su filosofía. En tibetano, *ego* se llama *dak dzin*, que literalmente significa ‘aferrarse a un yo’. El ego, pues, se define para el budismo como “*los incesantes movimientos de*

⁹⁵ Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península, 2002, p. 81

⁹⁶ Sitio oficial de la Real Academia Española: <http://www.rae.es/>

*aferrarse a una noción ilusoria de 'yo' y 'mío', yo y otro, y a todos los conceptos, ideas, deseos y actividades que sostienen este error. Este aferramiento es inútil desde el principio y está condenado a la frustración, pues carece de toda base o realidad, y aquello que pretendemos aferrar es por naturaleza inasible*⁹⁷.

Las nuevas ramas científicas -la neurobiología, en este caso- desarrollaron estudios neuronales que explican el proceso de construcción del ego. Según esta subdisciplina de la biología y la neurociencia, las neuronas –células nerviosas cerebrales - tienen ramas diminutas que se extienden y se conectan con otras neuronas para formar una red neuronal. En cada nodo de esta red se incuba un pensamiento o un recuerdo. El cerebro construye todos sus conceptos por la ley de memoria asociativa. Por ejemplo, las ideas, los pensamientos y los sentimientos están todos contruidos e interconectados en esta red neuronal, y todos tienen una posible relación el uno con el otro.

Fisiológicamente, las células nerviosas que se disparan juntas se conectan. Con la repetición de hábitos, con la práctica, con el disparo simultáneo de ideas y sentimientos (por ejemplo, el sentimiento de *ira* que se conecta con el recuerdo de una persona que se conecta a su vez con el sentimiento de *amor*), las células nerviosas forjan una relación a largo plazo, construyendo la red neuronal a la que se podría denominar “identidad”. Esta *identidad* se va reconfigurando y modelando constantemente gracias a la información obtenida por la experiencia. Y lo que hacemos en última instancia es contarnos una historia acerca de quiénes somos nosotros mismos y qué es el mundo exterior.

La Trascendencia del Yo en las cosmovisiones no modernas

Ahora bien: ¿es posible pensar en una trascendencia del Yo, en dejar de vivirlo como centro y, por tanto, dejar de actuar por motivaciones egoístas? En las sociedades occidentales cualquier planteo de esta índole fue generalmente menospreciado o ignorado, lo cual resulta lógico si se tiene en cuenta que tales planteos se contraponen directamente con la visión moderna. Sin embargo, a lo largo de la historia numerosas culturas no modernas desarrollaron su filosofía en otro tipo de visión del mundo, donde

⁹⁷ Sogyal Rimpoché; El libro tibetano de la vida y de la muerte; Ediciones Urano, 1994, p. 153

el Yo es contingente y donde es posible su trascendencia, para experimentar un estado de interdependencia con el resto del universo.

El budismo, por ejemplo, se basa en la idea de una trascendencia absoluta del Yo. A lo largo de los siglos, ha desarrollado una innumerable cantidad de escritos y dispositivos que plantean cómo se logra esta trascendencia (o *iluminación*) cuando se deja la idea de un yo autoexistente, de un ego, para vivir desde la totalidad. A su vez, una cultura tan diferente como la inca, tenía en su cosmovisión el término *Pachacutec* para la noción de *transformación*, en el sentido de retorno a la tierra, al origen (*Pacha*:tierra; *cutec*: el retorno). Mediante tres principios primordiales -*aiñi*: reciprocidad; *alpa*: energía y *enka*: fuerza vital- desarrollaban una práctica que planteaba la posibilidad de lograr un estado de conciencia colectivo que transformara a la sociedad inca. Se sintetizaban así “*los distintos estados de conciencia, para volver a los orígenes, al propio interior, al divino origen, a través del camino de la energía*”⁹⁸.

A su vez, los mayas creían en un estado superior de la conciencia, la “conciencia cósmica”, a la cual se accedía trascendiendo la “conciencia individual” para experimentar la interdependencia de todos los fenómenos. Esta misma idea aparece entre los indios norteamericanos, los cuales, a través de ciertas prácticas, se integraban con el “Gran Espíritu”. En definitiva, muchos pueblos americanos preexistentes a la conquista tenían una cosmovisión “biocéntrica”, en la que el centro del todo no es el hombre sino “la vida”. De aquí se desprende como natural esa inclinación que tenían los pueblos originarios a preservar y respetar el equilibrio en todas las cosas.⁹⁹

Si dejáramos de lado el etnocentrismo propio de nuestra cultura –otra manifestación egótica- deberían contemplarse tales nociones con mayor seriedad.

El descentramiento en Occidente

En nuestra cultura también es posible encontrar la idea de desapego del ego. Desde el campo de la antropología, Levi Strauss postula que no es ni en el

⁹⁸ Martínez Sarasola, Carlos; “El círculo de la conciencia. Una introducción a la cosmovisión indígena americana”; en Llamazares, Ana María y Martínez Sarasola, Carlos (compiladores); *El lenguaje de los dioses. Arte, chamanismo y cosmovisión indígena en Sudamérica*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2004

⁹⁹ Morisoli, Edgar; “¿De quién es el aire? La tierra como heredad común en la Cosmovisión Indígena de América”; Obra inédita

distanciamiento ni en la identificación (actitudes que se refieren a la sociedad observada) donde se encuentra el abordaje más adecuado para la investigación de otras culturas, sino en el desapego y la familiaridad con una sociedad diferente que se adquiere en el curso del trabajo. Ello pasa a ser, a su vez, un medio para desapegarnos de la nuestra.

El desapego del etnólogo interviene pues, por partida doble. Es a la vez innato y adquirido, *“para llegar a aceptarse en los otros, fin que el etnólogo asigna al conocimiento del hombre, es preciso rechazarse en sí, o, incluso admitir que yo es otros, antes de poder descubrir que el otro es un yo. El fin es encontrar lo universal humano aun en los representantes de la humanidad mas alejados de nosotros, pero no se puede lograr ese objetivo mas que experimentando un desapego respecto de la propia cultura”*¹⁰⁰.

Para lograr este desapego propone una serie de pasos:

- *1er alejamiento*: conseguir el desfasaje entre la sociedad propia y uno mismo.
- *1er acercamiento*: sumergirse en una sociedad extranjera y desear comprenderla desde su interior.
- *2do alejamiento*: regresar a la sociedad de origen, la cual es aun menos cercana que antes. Las dos mitades del etnólogo se comunican entre si y buscan un terreno de entendimiento. Dialogan recíprocamente hasta que se entienden. El etnólogo no se hunde en el delirio esquizoide porque se mantiene en busca de un sentido común y a la postre universal.
- *2do acercamiento*: al no identificar ya las categorías universales del espíritu ni con sus propias categorías mentales ni con las que observa en los otros, el etnólogo puede estudiar la sociedad extranjera pero también la propia. Es lo que llama ***tierra de exilio***.

Para Levi Strauss, el conocimiento de los otros es más que una vía posible para el conocimiento de uno mismo. Es la única.

Desde el campo filosófico, el descentramiento del ego puede rastrearse en el pensamiento del lituano Emmanuel Lévinas. Conmovido por la experiencia de la Segunda Guerra, durante la cual fue prisionero en un campo de concentración alemán,

¹⁰⁰ Todorov, Tzvetan; *Nosotros y los Otros*, Méjico, Siglo XXI, 2000

Lévinas plantea un original punto de vista sobre la subjetividad, que difiere del de sus pares occidentales. Para él, la *responsabilidad* es la estructura primaria de la subjetividad. Es lo esencial del sujeto, lo que lo hace hombre. La responsabilidad es pensada desde lo ético: la responsabilidad es responsabilidad para con el otro. Dado que la responsabilidad para con el otro es parte de la esencia del sujeto, es algo irrenunciable: el yo es ‘rehén’ del otro¹⁰¹. El yo vive para el otro, se desvive por él.

La responsabilidad implica in-intencionalidad: no es un esfuerzo, sino algo inmanente. La responsabilidad “*se desplaza, ya no pertenece a la conciencia, no es la aplicación de una reflexión actuante, ni siquiera es un deber que se impondría de fuera y de dentro. Mi responsabilidad para con el otro supone un volteamiento tal vez más que por un cambio de estatuto de ‘mí’, un cambio de tiempo y quizás que por un cambio de lenguaje*”¹⁰². No existe de manera previa, *para sí*, sino que existe primordialmente *para el otro*.

La responsabilidad exige *desubjetivarse*, deponerse como ego. Se debe desertar de uno mismo para ser fiel a uno mismo. Está entonces más relacionado con la *sensibilidad* que con la *intencionalidad*. La sensibilidad es así alteridad: se expone el desnudo total, más allá de la piel, y por eso es vulnerable. Se trata de un descubrirse sin defensas, como una exposición a la herida del otro¹⁰³. La propia herida pura en contacto con la herida del otro.

En ese sentido, la responsabilidad levinasiana se asemeja al concepto de compasión budista. “*¿Qué es la compasión? No es solamente una sensación de lástima o interés por la persona que sufre, ni es solamente un afecto sincero hacia la persona que tenemos delante, ni sólo un claro reconocimiento de sus necesidades y su dolor; es también la determinación sostenida y práctica de hacer todo lo que sea posible y necesario para contribuir a aliviar su sufrimiento. La compasión no es auténtica compasión si no es activa*”¹⁰⁴.

¹⁰¹ En Magendzo, Abraham; *Formación ciudadana*; Magisterio, Bogotá, 2004

¹⁰² Lévinas, Emmanuel; *Ética e infinito*; Gráficas Róger, S.A., Madrid, 2000, pág. 74 nota 5

¹⁰³ Huergo, Jorge; “La «alteridad» en la comunicación: Una lectura de Emmanuel Lévinas”, mimeo. S/D

¹⁰⁴ Sogyal Rimpoche, *El libro tibetano de la vida y de la muerte*; Buenos Aires, Ed. Urano, pág. 233

Psicología y descentramiento

Resulta interesante contemplar el aporte que hacen ciertos psicólogos posicionados desde esta visión del yo construido. David Loy plantea que la represión podría verse como el miedo a reconocer la inexistencia del Yo. Explicado sucintamente, el concepto de *represión* en la psicología se trata del “olvido” de algo que nos hace sentir molestos como para afrontarlo conscientemente, que *“me libera el camino para concentrarme en otra cosa, pero tiene un precio: parte de mi energía psíquica debe ser gastada en lo que ha sido reprimido, para mantenerlo fuera de la conciencia, por lo que hay una tensión persistente”*¹⁰⁵. A partir de esta nueva mirada, la represión humana (que Freud interpretó en primera instancia como fundamentalmente de carácter sexual, y que luego los psicoanalistas existenciales la trasladaron hacia el miedo a la muerte) aparece como la negación de la intuición de la no existencia del Yo egótico. El miedo que genera el vacío, lo no sustancial del yo, es negado por una continua tendencia a identificarse con ese yo, a volverlo un ego. De esta manera, el complejo de Edipo se explica como la temprana conciencia de que el niño no forma parte de la madre, por lo que empieza a construir un Yo basado en la identificación, lo cual genera a su vez el miedo a perder aquello a lo que uno se ha apegado. Se crea así un sentido de sí mismo ilusorio (pues se trata de una construcción mental), siempre ansioso por su falta de fundamento. Entonces, *“el yo egótico es esta continua tentativa de objetivizarse a sí mismo aferrándose a sí mismo, algo igual de imposible que la tentativa de que una mano se agarre a sí misma”*¹⁰⁶.

Por su parte, una rama de la psicología –que provoca controversias- parte del mismo fundamento. Surgida a fines de los 60s del cruce entre la psicología humanista y las filosofías orientales, la *psicología transpersonal* explica que puede existir una superación de la fase yoica planteada por el psicoanálisis: se entraría así en una nueva etapa, de trans-personalización.

Si bien el psicoanálisis tradicional podría llegar a interpretar que trascender el yo – al cual se lo reconoce como un proceso organizador de la psique, un principio unificador de la mente, un patrón organizador fundamental- no implicaría

¹⁰⁵ Loy, David; “El budismo y el dinero: la represión actual del vacío”; En revista Buddhist ethics and Modern Society, 1991, n° 31, p. 298

¹⁰⁶ Op. Cit., p. 300

trascendencia sino un colapso -es decir, se incursionaría en el campo de lo psicopatológico-, el enfoque transpersonal, en cambio, entiende al yo como un vehículo necesario para la trascendencia. Este solo podría volverse perjudicial o dañino cuando, por diversos motivos, le da la espalda al *Yo puro* o *Trascendental* – o *Self*, definido en occidente por Kant, Fichte y Husserl y en oriente por la tradición Vedanta Advaita (advaita = no dual) como Atman (“*el testigo puro*”, también referido como Brahman, “*Espíritu Absoluto*”). Para esta disciplina, el Yo puro es pura subjetividad y no puede objetivarse. Su aspecto dinámico lo constituye la personalidad, y acaba operando como un espejo que cree ser aquello que en él se refleja. “...*Transpersonal busca, a través de la práctica en estados que trascienden el ego, integrar lo trascendental o espiritual en las dimensiones personales, realizando nuestra dimensión profunda*”¹⁰⁷.

Para este enfoque, el proceso de nacimiento y desarrollo del yo puede dividirse a fines didácticos en tres etapas: la preyoica, la yoica y la transyoica. Cada estadio supone el paso de un mayor a un menor egocentrismo.

Estadio preyoico: Preracional, prepersonal e inconsciente. Al no haber un Yo fuerte, el niño siente que el mundo piensa y siente igual que él, que quiere lo mismo que él y sirve a cada uno de sus deseos, por lo que esta etapa está considerada como la más egocéntrica. El niño no separa su yo del no yo, trata al mundo como extensión de su Yo.

Estadio yoico: Personal, consciente y racional. El Yo del psicoanálisis.

Estadio transyoico: Transpersonal, supraconsciente y transracional. El Yo, el ego, es negado pero preservado como nexo con la realidad convencional. Emergencia del Yo Puro (el sí mismo, la desidentificación con la persona o máscara, lo cual no implica su destrucción sino su incorporación dentro de un nivel más amplio). Los estadios superiores del desarrollo implican un ir hacia adentro, una nueva interioridad. Está considerada como la continuación natural del proceso evolutivo humano e implica una mayor amplitud: a mayor interiorización, menor narcisismo

Para acceder a este estado transyoico, la psicología transpersonal utiliza diferentes métodos. Por ejemplo, ciertas terapias con ingesta de LSD, o mediante las

¹⁰⁷ Almendro, Manuel, *Psicología y Psicoterapia Transpersonal*, Barcelona, Ed Kairós, 1995

llamadas *respiraciones holotrópicas*¹⁰⁸ es posible la regresión a momentos perinatales (etapas previas o del nacimiento) para desbloquear traumas que necesariamente viven los sujetos durante esta fase. Con su liberación, los psicólogos transpersonales aducen que es posible experimentar el paso al estado transyoico.

Meditación

Para acceder a esa dimensión de trascendencia supraindividual, las diferentes tradiciones espirituales diseñaron numerosos dispositivos de descentramiento del ego. El dispositivo principal, que se halla presente en todas ellas de diversas maneras, es la *meditación*.

En nuestra lengua, la palabra *meditación* es entendida como el pensamiento reflexivo sobre alguna cosa determinada. Aquí, sin embargo, el empleo del término estará más vinculado con el cese de toda actividad mental. Se trata de intentar calmar el continuo movimiento de los pensamientos, el cual en definitiva va configurando una idea de Yo a la cual nos aferramos.

Este “entrenamiento mental” no implica subyugar a la mente por la fuerza ni practicar una especie de lavado de cerebro, sino entender de manera directa y experiencial su funcionamiento, para poder *amaestrarla* a voluntad. En palabras del maestro budista del siglo VIII Shantideva:

Si este elefante que es la mente se ata por todas partes con la soga de la absoluta presencia mental, todo temor desaparece y llega la completa felicidad.

Todos los enemigos; todos los tigres, leones, elefantes, osos y serpientes [de nuestras emociones]; y todos los guardianes del infierno; los demonios y los horrores, todos ellos

¹⁰⁸ El principio básico de la respiración holotrópica consiste en estimular al paciente a que se someta plenamente a las sensaciones y emociones emergentes y halle formas apropiadas de expresarlas en sonidos, posturas, movimientos, etc. Su enfoque está basado en una combinación intensa y una orientación retrospectiva, respiraciones (hiperventilación) para liberar la coraza muscular, unidas a músicas evocativas. Acostados sobre colchones, con los ojos tapados, y envueltos en una música evocativa cuidadosamente programada, se comienza con la hiperventilación, entrando poco a poco en la profundidad del inconsciente. Así se penetra en zonas difícilmente accesibles desde la consciencia ordinaria, viviendo y reviviendo experiencias perinatales, biográficas y transpersonales.

*quedan atados por el dominio de tu mente, y domando esta única mente todos quedan sometidos, porque de la mente se derivan todos los miedos y penas inconmesurables.*¹⁰⁹

Como dijimos, la meditación se encuentra en casi todas las tradiciones espirituales del mundo. En el cristianismo aparece bajo la forma de la contemplación; entre los indios norteamericanos, mediante la ceremonia de la *sweat lodge* o carpa de sudar; los ranqueles la realizarán danzando alrededor del fuego para “sentir la tierra”¹¹⁰; y los pueblos originarios australianos la practicaban sumidos en el particular sonido del *didgeridoo*¹¹¹, por solo nombrar algunos ejemplos.

La meditación no concierne únicamente a una práctica religiosa o ritual. Es un dispositivo orientado a la transformación del hombre basándose en el poder subyacente de la mente, por lo que se utiliza en cualquier ámbito y tiempo, más allá de las creencias del practicante. Son prácticas basadas puramente en la experiencia, una vivencia que abre las puertas a algo que no puede ser comprendido intelectualmente. En general, estas prácticas meditativas pueden dividirse básicamente en dos técnicas principales: por un lado el refinamiento de la atención y su aplicación sostenida, y por el otro la regulación y la transformación de las emociones.

Desde el budismo, a la primera de ellas se la conoce como *shiné* o *sambhata* (literalmente “morar en calma”): consiste básicamente en aquietar el continuo flujo mental mediante la atención plena o presencia mental en el momento presente. Esta práctica provoca en primera instancia la progresiva disolución de los estados de negatividad, agresividad y turbulencia, lo que por ende resulta beneficioso no sólo para el practicante sino para los demás. La manera más común de practicarla es sentado en posición de loto (piernas cruzadas, espalda recta, manos sobre las rodillas o apoyadas una con otra), dejando que las imágenes mentales y percepciones fluyan, pero sin seguirlas ni aferrarse a ellas. De esta manera se va logrando una pacificación mental que

¹⁰⁹ Matics, Marion L.; *Entering the Path of Enlighthenment: The Bodhicaryavatara of the Budist Poet Shantideva*, George Allen and Unwin, Londres, 1971, p.162

¹¹⁰ Scovenna, Juan Carlos; *Sentir la tierra y la vida como un todo*, en <http://www.desdeamerica.org.ar/>

¹¹¹ Milenario instrumento de viento de los indígenas australianos, también conocido como *yidaki*. Se dice entre los aborígenes que “si la tierra tiene una voz, ésta es la de un *didgeridoo*”. En www.didgeridoo.es

apacigua la agitación interior, y al salirse del Yo formado por las corrientes de pensamientos, provoca una concepción del mundo más holista.

Hay numerosos métodos para practicar shiné: mediante la concentración en un objeto, en la respiración o sin tomar ningún punto de referencia dejando la mente sin distracción; mediante tipos de yoga, danzas u otras clases de actividades, enfocando plenamente la concentración en el cuerpo y sus movimientos. Las artes japonesas, fuertemente imbuidas en la filosofía del budismo zen, son claros ejemplos de estados meditativos propiciados por actividades físicas: *“El tiro de arco no se realiza tan sólo para acertar el blanco; la espada no se blande para derrotar al adversario; el danzarín no baila únicamente con el fin de ejecutar movimientos rítmicos. Ante todo, se trata de armonizar lo consciente con lo inconsciente”*¹¹². También puede realizarse mediante cantos o sonidos musicales, como durante la recitación de mantras (cantos de pocas sílabas que se repiten continuamente para enfocar la atención del cantante en la reverberación sonora).

El otro gran tipo de meditación es la que se conoce como *laktong* o *vipasana*, (literalmente “visión clara”), que se enfoca en los procesos cognitivos del entendimiento. Consiste en buscar la autotransformación de las propias emociones mediante construcciones simbólicas (imágenes, visualizaciones mentales, mantras, plegarias, mandalas, etc) que representan determinados estados mentales propios de la iluminación. La lógica de este tipo de meditación implica que mediante la inmersión mental en estas representaciones simbólicas de cualidades *búdicas* (como el amor o la compasión) se puede paulatinamente acceder a la encarnación de tales cualidades.

La meditación *mahayana* de Chenresi (o Avalokiteshvara), por ejemplo, utiliza la visualización de la figura de la deidad que representa a la unión de la *vacuidad* (la inexistencia en sí de los fenómenos, que en un plano absoluto corresponde a lo que se conoce como la *verdadera naturaleza de la mente*: la realidad última y absoluta, donde no existe la división dualista) y la compasión (la manifestación de la vacuidad en un plano de realidad relativa, el nuestro), así como su mantra Om Mani Padme Hung (esa misma representación en sonido). El ejercicio perseverante de esta meditación llevará al practicante a desarrollar la *bodichita*: *“Amor, compasión, alegría y ecuanimidad*

¹¹² Suzuki, D.T., en Introducción de Bungaku Hakusi, *Zen en el arte del tiro con arco*, Buenos Aires, Ed. Kier, 2005, p. 9

*constituyen 'los cuatro inconmesurables' que son la esencia de la práctica del Mahayana. Cuando estas cuatro actitudes impregnan nuestra mente y guían nuestro modo de pensar, de hablar y de actuar, esto se llama bodichita*¹¹³.

El desarrollo del amor (la voluntad de que todos los seres sean felices) y la compasión (la voluntad de que todos los seres queden libres del sufrimiento) es también uno de los objetivos que puede verse en ciertas meditaciones sufi (pertenecientes al hinduismo), como aquella en la cual se visualiza una rosa perfecta que luego será entregada mentalmente al enemigo.

Espiritualidad

Desde el eje desde el que nos paramos, la dimensión espiritual se presenta como un tópico ineludible. El paradigma moderno ha asociado el concepto de espiritualidad al de religión. Se ubicó al término en relación a conjuntos de creencias o dogmas, de símbolos y de rituales, pertenecientes a las religiones instituidas. Como la modernidad impuso un proceso de tabula rasa con la autoridad eclesiástica, a la cual tenía que combatir, el concepto de espiritualidad se equiparó a aquellos principios asociados al dogma de la iglesia. Se lo opuso así al concepto de razón, que fue el principio rector de la modernidad, el cual se buscó expandir a todos los niveles de la vida para el gobierno de los hombres, para la explicación de los fenómenos de la naturaleza y como justificación del orden social.

Para incorporar el concepto de espiritualidad primeramente hay que establecer una diferencia clara con respecto a la religión. En occidente, estos dos términos están muy unidos, hasta el punto que para mucha gente resultan ser sinónimos. Debe destacarse también la diferencia entre lo espiritual y lo paranormal, cuestiones muchas veces confundidas aunque no posean relación directa. El paradigma holista la define como *la experiencia de los sujetos en relación a estar conectados entre sí y con todo el universo que los rodea*¹¹⁴. Tiene que ver con la constatación de que existe una profunda interrelación entre todas las cosas, con la conciencia de la propia situación en el mundo,

¹¹³ Kyabgye Bokar Tulku Rimpoché; *Chenresi: la Esencia de la Compasión*; Novelda, Publicaciones La Auspiciosa Rosa Blanca, 1995, p. 20

¹¹⁴ En <http://www.ramongallegos.com/INTELIGENCIA%20ESPIRITUAL.pdf>

y el sentimiento de interdependencia y armonía en relación a la dinámica de la vida. Espiritualidad significa sensibilidad y libertad para sentirnos integrantes y participantes de la vida en su totalidad. Es una condición propia del ser humano, común a la humanidad. Más allá de las creencias religiosas, todos los grupos humanos y los individuos participan de ella.

Una educación holista tendiente al descentramiento del ego debe tener en cuenta el concepto de espiritualidad porque cruza todas las dimensiones y genera un sentido de comunión e interrelación con otros sujetos y con la naturaleza en su conjunto. Este principio es un fuerte punto de apoyo para correr del centro al individualismo, cuya lógica de expansión se ampara en la fragmentación del conocimiento, la competitividad entre los hombres, el aislamiento y la búsqueda del beneficio personal por sobre todas las cosas.

La espiritualidad no debe ser tratada en la propuesta pedagógica como una asignatura más, sino que debe considerarse como un eje transversal que se incluya en la práctica educativa, dentro del ambiente escolar y colabore en generar un contexto armónico, mediado por el respeto y la consideración entre todos los actores educativos, para hacer más significativo y vinculante el proceso de aprendizaje.

La dimensión espiritual debe ser tenida en cuenta como una forma de entender mejor el mundo donde vivimos, e incentivar en los sujetos acciones más responsables y comprometidas con el entorno, el medio ambiente y la relación con los otros.

Dimensión simbólica

El símbolo como mediador entre el hombre y la realidad

Cuando Ludwig Wittgenstein, en su afán por crear un lenguaje simbólicamente exacto que desentrañara la estructura lógica del mundo, se encuentra con que en definitiva ni el sujeto ni el mundo anteceden al lenguaje, deduce: *es el lenguaje el que, por el contrario, construye el mundo*. Se genera así un giro revolucionario –el llamado “giro lingüístico”– que empieza a perfilar al lenguaje –en su carácter de condición de

posibilidad del sujeto y del mundo- como el verdadero objeto de estudio actual de las ciencias sociales¹¹⁵.

Definimos al lenguaje como la capacidad de articular símbolos. Un **símbolo** es la *representación perceptible de una realidad*. El hombre no necesita estar frente a un objeto para representarlo. Una de esas formas indirectas de re-presentación es el símbolo.

La capacidad de simbolizar es exclusiva del hombre, ya que en los animales no se encuentra presente. En este sentido podría diferenciarse un lenguaje animal de uno humano: el lenguaje animal funciona únicamente con signos, que remiten directamente a algo existente en la naturaleza. Los **signos** señalan; son específicos de un cometido o una circunstancia, y pueden ser comprendidos tanto por los seres humanos como por los animales. Por ejemplo, una huella significa que un animal puso su pie allí. Un león ruge para expresar que tiene hambre, o que está en celo, etc. Es decir, sólo pueden transmitir y recibir información sobre una respuesta a los estímulos *inmediatos* de su entorno.

En cambio, los símbolos sólo son comprendidos por los seres humanos, y tienen un significado más amplio y menos concreto. Mediante el uso de símbolos (representaciones perceptibles de una realidad), pueden abstraerse del entorno inmediato, recreando el mundo físico al elaborar su propia imagen simbólica. Pueden interactuar con representaciones de la realidad para poder entender el mundo, comunicarse, abstraerse y aprender. Y de esta manera es que la cultura puede crearse.

Como el ser humano está inmerso en un sistema simbólico, no se enfrenta con la realidad de manera inmediata, respondiendo solamente a sus necesidades básicas, sino que demora su respuesta a través de un complejo proceso de pensamiento, lleno de significados. Mediante los símbolos, la mente humana pasa a recrear el mundo físico elaborando su propia imagen simbólica. El hombre ve y conoce todo con la interposición de este medio artificial. Es decir, *mediatiza simbólicamente* su realidad.

Cuando nace un bebé humano, se encuentra en una organización del mundo totalmente diferente a la que hubiese encontrado en otro tiempo o lugar, con un sistema simbólico establecido previamente. El bebé debe aprender y seguir convenciones sociales para desenvolverse en este mundo. Incluso las actividades que nos parecen más

¹¹⁵ Rivera, Silvia; "La influencia del giro lingüístico en la problemática de las ciencias sociales", en Díaz, Esther (editora); *La ciencia y el imaginario social*; Buenos Aires, Ed. Biblos, 1998

naturales están mediadas simbólicamente, comunicando cosas sobre uno: el modo de vestir, los gustos culturales, la manera de caminar, etc. El hombre pasa a vivir en un universo simbólico.

Bajo esta perspectiva, la humanidad se halla entonces ante su libertador y su carcelero, por decirlo poéticamente. Por un lado, la simbolización permite crear la cultura y trascender el mundo animal. El hombre puede volverse autoconsciente. Pero a la vez, queda preso de su sistema simbólico: el hombre sólo puede conocer el mundo a través de los símbolos. Perdió el contacto inmediato con el entorno: cuando un hombre se encuentra ante algún fenómeno, lo filtra a través de su sistema simbólico para darle un sentido. Y se separa así de la naturaleza. El instrumento se volvió el protagonista de esta historia.

Partiendo del carácter estructurante y nuclear de lo simbólico en la especie humana, como condición y medio para significar lo real, en tanto vivencia inaprensible y solo recuperable a través de significantes cargados de contenidos imaginarios, para con un proyecto educativo tendiente al desapego del yo debe tenerse en cuenta el carácter medular de lo simbólico en el abordaje directo que hicieron los estudios de la lingüística y la semiótica.

La lingüística fue resultado de un intento científico de identificar la manera en que se relacionan el lenguaje, es decir el mundo de lo simbólico, con la realidad material, lo que el mundo de lo simbólico denomina.

El primer teórico de la Lingüística fue Ferdinand de Saussure, quien estableció las pautas de relaciones entre un signo y su objeto. Los llamó significante y significado. El significante es una imagen acústica y el significado es el concepto al que esa imagen acústica refiere.

A principios del siglo XX, será el químico Charles Sanders Peirce, quien buscando develar los procesos lógicos de la mente humana, introducirá este proceso de significación en un contexto social. Ya no están sólo el signo (*representamen*) y su objeto, sino que también se introduce el decodificador y su contexto: el *interpretante*. Le imprime al proceso de significación un contexto netamente social. Para explicar éste fenómeno crea la imagen del signo triádico. Un signo no está compuesto sólo por el

significante y el significado, se agrega un tercer elemento de carácter social, el interpretante.

Peirce es el padre de la semiótica, que es la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social. En ese sentido y de acuerdo a la perspectiva de la tesis recuperamos el carácter social de los procesos de significación, para ese menester es importante tener en cuenta el concepto de semiosis social acuñado por Eliseo Verón.

La semiosis social es una red de discursos de significación múltiple de la cuál tomamos alguno de ellos, lo procesamos y elaboramos unos nuevos discursos con otra significación, que es susceptible de ser incluido nuevamente en ese proceso creando una red infinita de semiosis, denotando la emergencia continua de diferentes significaciones.

Para el abordaje de una pedagogía tendiente al descentramiento del ego es importante rescatar aquellos procesos que comprenden el desenvolvimiento infinito de la semiosis en torno a procesos sociales, y que posibilitan determinadas condiciones de recepción y de producción de los signos. El enfoque de Verón pone énfasis preciso en ésta dinámica.

Del conocimiento intelectual a la comprensión experiencial

Se entiende comúnmente a la Modernidad como a un proceso basado en la razón. Ahora bien, es interesante notar que el término *razón* deriva de la palabra latina *ratio*, que significa proporción. Según el concepto antiguo, la razón es “*la observación de una totalidad de ratio o proporción que se puede aplicar interiormente a la verdadera naturaleza de las cosas*”¹¹⁶. Por tanto, comprender el ratio era comprender la esencia íntima de las cosas, develar su orden intrínseco. Con la medida se era capaz de penetrar en ese orden, lo cual provocaría que la percepción del hombre sea clara y en consecuencia, llevaría a una acción ordenada y a una vida armoniosa.

Esta noción de medida, con el correr del tiempo, fue cambiando gradualmente hasta volverse algo rutinario y mecánico. Se empezó a transmitir mecánicamente ciertas medidas para comprender el mundo, tanto en manifestaciones exteriores como interiores (con respecto a la salud o a la armonía mental, por ejemplo), con lo cual se

¹¹⁶ Bohm, David; *La totalidad y el orden implicado*, Buenos Aires, Ed. Kairós, 2008, p. 45

perdió esa búsqueda creativa que antaño postulaba. La medida pues, como raíz de la razón, se enseñó como una regla externa, naturalizada como una “verdad absoluta”, y así delimitando el camino a seguir por el hombre.

Entender a la medida como patrón fundamental de la percepción humana implica que el universo quede condicionado por un elemento externo. Es decir, entramos nuevamente al terreno de lo simbólico como única manera de comprender el mundo. Por tal motivo puede decirse que en el paradigma cientificista lo simbólico es lo que estructura al mundo, *es* el mundo. La modernidad es simbólica, como lo demuestra Descartes con su *cogito ergo sum*.

Sin embargo, el nuevo paradigma desnaturaliza esta idea de lo simbólico como prisión del hombre, rescatando a la *experiencia*. Para explicar el concepto, debe entenderse primariamente la distinción entre *vivencia* y *simbolización*. El ejemplo más trillado -pero no por eso menos útil- respecto a esta diferenciación es el de los soldados que vuelven de la guerra. Muchos de ellos están mudos, sin poder expresar con palabras lo que percibieron. Sus universos simbólicos no contienen los conceptos para explicar las sensaciones vividas. Se distinguen los dos momentos: la *vivencia* se trata del contacto inmediato, sin mediaciones; la *simbolización* es el contacto mediato, cargado de significados preestablecidos. La *experiencia* es entonces la que articula estas dos instancias. Es la vivencia simbolizada. En términos freireanos, *el pronunciamiento de la palabra*.

En tal sentido, la palabra “*implica no sólo la comunicación oral en términos de las conversaciones sino en referencia a (...) pueda ser **palabra-mundo**, posicionamiento del sujeto, con potencial transformador de su propia subjetividad y de las condiciones propias de los colectivos sociales a los que este pertenece. Consideramos al lenguaje como articulador de la constitución de la subjetividad. El pronunciamiento de la palabra, desencadena en el joven-adolescente su propia subjetivación, la palabra **textualiza la experiencia y transforma la vivencia en lectura del mundo***”¹¹⁷.

¹¹⁷ Fernández, María Belén y otras; “Los adolescentes y el pronunciamiento de la palabra. Análisis en proyectos de adolescentes en la Provincia de Buenos Aires”; VII Congreso REDCOM Argentina, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, Octubre del 2005

Las instituciones educativas modernas se basan en el aprendizaje mnemotécnico y meramente intelectual. Como interpreta Jorge Larrosa, los puntos de vista desde los que se considera a la educación, identificados por los *pares* “ciencia/tecnología” (educación como ciencia aplicada) y “teoría/práctica” (educación como praxis reflexiva) se encuentran agotados porque tanto sus gramáticas como sus esquemas de pensamiento ya están fijados. *“Una gramática constituida nos permite decir ‘lo que todo el mundo dice’, aunque creamos que decimos cosas ‘novedosas’, y un esquema de pensamiento constituido es el que nos hace ‘pensar lo que todo el mundo piensa’ aunque tengamos la impresión de que somos nosotros mismos los que pensamos. Desde esa perspectiva, tanto los positivistas como los críticos encarnan ya lo que Foucault llamó ‘el orden del discurso’, ese orden que determina lo que se puede decir y lo que se puede pensar, los límites de nuestra lengua y de nuestro pensamiento”*¹¹⁸.

El autor propone entonces reformular la gramática, presentando un nuevo “par” desde donde pensar la educación: “experiencia/sentido”. Esto no implica que no se siga continuando con las líneas abiertas por aquellos otros puntos de vista, sino que se les sume otro punto para pensar lo pedagógico.

Para tal fin es necesario reivindicar la experiencia: es decir, reivindicar la subjetividad, la opacidad, la vida, la incertidumbre, la fugacidad, la finitud, el cuerpo. *“Tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla... no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento, desde un logos del acontecimiento. Personalmente, he intentado hacer sonar la palabra experiencia cerca de la palabra vida o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra existencia”*¹¹⁹.

El aprendizaje experiencial entabla un tipo diferente de relación educativa. Se trata acá de sentir el mundo, aprender con el cuerpo y las sensaciones y no sólo con la mente. El rescate de la vivencia como proceso fundamental en el aprendizaje. El contacto con los fenómenos trascendiendo las mediaciones simbólicas remite a aquello

¹¹⁸ Larrosa, Jorge; Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes; Conferencia: La experiencia y sus lenguajes, http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf, p. 2

¹¹⁹ Op. Cit., p. 5

que denominamos *presencia plena*: el presente, la experiencia en su estado puro. Vivenciar es estar presente. Es nuevamente el descentramiento del ego, el desapego de las formas preestablecidas que poseemos para acceder al mundo, para poder conocerlo de otra forma a cada instante. Cabe insistir con que no se trata de negar al carácter simbólico del ser humano, sino que se trata de trascenderlo. Buscar la posibilidad de desapegarse de él dependiendo la situación. La cuestión radica en saber discernir a lo simbólico –una construcción social histórica y contingente- de lo real. Y poder despojarse de las estructuras preestablecidas para vivenciar como otra forma de contactar con el mundo.

Larrosa plantea igualmente el peligro de objetivizar la experiencia, cosificarla y universalizarla. Por tanto, tampoco debe volverse un fetiche que poseer, porque precisamente “*la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura*”¹²⁰.

En tal sentido, puede realizarse una distinción entre el aprendizaje desde lo meramente intelectual, tal como se da en la escuela moderna, y el aprendizaje experiencial. Decimos que el aprendizaje clásico apunta al *entendimiento*. Entendimiento es la capacidad de entender. Entender viene del latín *intendere* que significa dirigir, aplicar. La acción de entender está relacionada con lo pragmático, al estilo moderno. El conocedor aplica el entendimiento sobre las cosas. Implica relacionar mediante el razonamiento, pensar, saber discernir los conceptos y las cosas, etc.

Por otro lado, comprender viene del latín *comprehendere*; de *cum*, con, que significa el medio, modo o instrumento para hacer una cosa, y de *prehendere*, agarrar. Es decir, el medio para agarrar, abrazar, ceñir por todas partes una cosa. La acción aquí se relaciona con la incorporación del conocimiento, con su absorción. El conocimiento y el conocedor se vuelven uno.

Por tal motivo decimos que el modelo clásico de aprendizaje escolar apunta a un ***entendimiento intelectual***, mientras que la educación del nuevo paradigma se orienta

¹²⁰ Op. Cit.

hacia la *comprensión experiencial*. Por supuesto, ninguno de los dos modelos excluye al otro tipo de aprendizaje

La lengua

El mundo simbólico por el que se desplaza el Hombre es una construcción del lenguaje: cada lenguaje determina una realidad particular. Cada cultura constituye y es constituida recíprocamente por un lenguaje determinado, que en definitiva es su propia reconstrucción del mundo. La capacidad humana de simbolizar llega a su máxima expresión en la lengua. Las palabras son símbolos que representan conceptos, que refieren a su vez a una realidad.

La lengua se convierte así en espejo de la cultura de sus hablantes, de forma que nos informaría de los aspectos que una sociedad considera importantes o relevantes.

Según la teoría del *foco cultural*, desarrollada en el marco de la Antropología Lingüística norteamericana, si un concepto está lexicalizado en una lengua, se debe a que sus hablantes han sentido la necesidad expresiva de codificarlo lingüísticamente como resultado de sus intereses vitales. De la misma forma, el hecho de que un concepto no esté lexicalizado sería síntoma de que éste no es relevante culturalmente para sus hablantes. El ejemplo más conocido es el que se refiere a los numerosos términos con los que los esquimales denominan a la nieve. Por otra parte, en la mayor parte de lenguas indígenas de Colombia, como en *inga*, *paez*, *waunana*, *embara*, *sáliba*, *uitoto*, etc., carecen de un lexema para este fenómeno, y en el *siona* sólo existe un compuesto que literalmente significa 'el agua tiesa que cae'.

El lenguaje es un dispositivo que produce y reproduce determinada visión del mundo: posee entonces un fuerte sesgo político, a la vez que es instituido e instituyente. Se trata así de una herramienta de poder, que impone una lógica de razonamiento y restringe otras.

George Orwell en su proyección apocalíptica y totalitaria de *1984* plantea a un brutal poder hegemónico acotando y restringiendo el lenguaje de los oprimidos (el *neohabla*) de acuerdo a sus fines e intereses. La lengua se volvía así un claro instrumento de dominación, forzando y sosteniendo una determinada visión del mundo.

Sin tener que recurrir a la ficción, la Real Academia Española es la encarnación institucional de la lengua, que determina lo lingüísticamente correcto y lo incorrecto. Este organismo fue fundado originariamente por la Corona Española para imponer y establecer una lengua por sobre otras, y así crear una cultura en común para administrar el imperio eficientemente.

La lengua y la cultura se retroalimentan, influyéndose mutuamente. En nuestra cultura, por ejemplo, algo hecho por izquierda es algo ilegal, y los vocablos *diestro* (derecho en italiano) y *siniestro* (zurdo en italiano) poseen significados bastante diferentes; llamamos “Hombre” y no “Mujer” para definir al ser humano, y de la misma manera en un plural mixto se generaliza con la utilización del masculino (se llama “ellos” y no “ellas” a un grupo de hombres y mujeres). A su vez cabe preguntarse: ¿cómo llegamos a una sociedad donde la palabra *amor* quedó básicamente limitada a la *instituida* relación de pareja monogámica, o al “amor de madre” -sólo de madre-?

Utilizar una lengua es entonces delimitar la visión del mundo. Las lenguas modernas, por ende, reflejan la estructura del pensamiento moderno. Así, en un primer acercamiento puede verse que la estructura sujeto-verbo-objeto responde a la lógica fragmentaria del paradigma mecanicista. Esta estructura supone que toda acción parte de una entidad separada, el sujeto, y que a través de un verbo transitivo le llega a otra entidad separada, el objeto. Así estructurada, la lengua tiende a fragmentar al universo en entidades separadas y fijas en esencia, de un modo similar que las concepciones de la física mecanicista lo hacen con las partículas elementales.

Si bien esta estructuración del lenguaje aparece como natural, sería interesante preguntarse por una lengua que se adecue más a una visión holista de la realidad. En ese caso, el universo estaría constituido como un proceso dinámico, por lo que la importancia en la oración recaería sobre el verbo. Esto implicaría que lingüísticamente las cosas no se consideraran como entidades autoexistentes, sino como facetas de esa acción.

Ciertas lenguas antiguas como el hebreo (no el hebreo moderno, donde se mantiene la estructuración fragmentaria) presentan este tipo de estructuración de preponderancia del verbo, *“la raíz de casi todas las palabras hebreas es una cierta forma verbal, mientras que los adverbios, adjetivos y nombres se obtenían modificando la forma*

*verbal con prefijos, sufijos y de otros modos*¹²¹. También es interesante observar ciertos experimentos de nuevos modos en el lenguaje, como el *neomodo* propuesto por David Bohm, el cual además de dotarle al verbo una función primaria en la estructura, en su misma forma se encarga de señalar que el mismo lenguaje define una visión del mundo en particular, no verdadera y absoluta.

Por eso es útil recordar que la lengua, que como transmisión cultural permanece y se transmite generacionalmente, no es eterna, sino que es cambiante y maleable: es instituida e instituyente. Se trata de un espacio de continua lucha por el capital simbólico, y es en esta propiedad instituyente de la lengua donde reside su potencial como agente transformador.

Las festividades

Para las culturas arcaicas, la fiesta era el momento de encuentro que operaba simbólicamente para la construcción y actualización de la visión del mundo de la comunidad. Era (o es, como en el caso del *ngellipun* o el *wiñoy tripantu* de la cultura mapuche) una experiencia intensa y colectiva que hacía de cada uno de los participantes un actor social.

La fiesta arcaica dinamiza ritos y mitos, anima y unifica, combina gestos e imágenes, reactualizando los grandes relatos de la comunidad. Durante el ritual, la comunidad busca anclarse en el pasado común, reforzar los lazos sociales y prefigurar el devenir¹²². En la participación de estas representaciones que simbolizan el imaginario social o la relación con lo trascendental, los sujetos se reafirman como actores colectivos.

Según Jaume Colomer, pueden identificarse cuatro funciones básicas de la fiesta arcaica: la función religiosa, que tiene “*la capacidad de hacer renacer los sentimientos originarios de lo trascendente*”¹²³; la función psíquica, en la medida en que las festividades brindan la posibilidad de la expansión dramática de lo imaginario y de sus producciones simbólicas para huir de las tensiones internas y reconciliarse con el grupo social. La fiesta arcaica también tiene una función sociológica, como experiencia de la abolición

¹²¹ Bohm, David; *La totalidad y el orden implicado*, Buenos Aires, Ed. Kairós, 2008, p. 57

¹²² Golluscio, Lucía; *El Pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*; Buenos Aires, Editorial Biblos, 2006

¹²³ Colomer, Jaume; *Fiesta y Escuela. Recursos para la fiesta popular*; Barcelona, Graó, 1987, p. 10

del orden social y de sus presiones, y una función económica como ocasión del consumo del excedente.

Las festividades actuaban como puntos de referencia del tiempo premoderno, el cual estaba organizado en ciclos. Con su repetición, o con su retorno, las fiestas jalonaban la temporalidad social en las culturas populares. En la modernidad, esta temporalidad fue reemplazada por el tiempo lineal de la producción. En una cultura en la que el centro de la vida social y económica es la producción de bienes materiales, el tiempo del trabajo y el tiempo del ocio fueron separados tajantemente. En los tiempos premodernos, *“la fiesta no se construía en oposición a la cotidianeidad; era más bien lo que renovaba su sentido, como si la cotidianeidad lo desgastara y periódicamente la fiesta viniera a recargarlo renovando el sentido de pertenencia a la comunidad”*¹²⁴.

A partir de la imposición de la temporalidad moderna, la fiesta se convierte en espectáculo: *“algo que ya no es para ser vivido, sino mirado y admirado”*¹²⁵. Es decir, la fiesta se vuelve un objeto de consumo. El espectáculo tiene por finalidad desposeer al hombre del juego de construcción simbólica para representarlo ante él, generando la disociación entre actores y espectadores. Se convierte en un entretenimiento que, lejos de cumplir con el rol de articulador de la cotidianeidad comunitaria, permite al sujeto introducir algunos momentos de irrealidad dentro de lo real.

Esto no quita que no sigan existiendo extensiones de aquellas fiestas arcaicas, ahora conocidas como *fiestas folclóricas*. Sin embargo, al no tener éstas un valor instrumental funcional al sistema moderno, se encuentran en un estado de crisis y debilitamiento. Si bien el resurgimiento de los movimientos populares -como consecuencia de las políticas de globalización del capital- pareciera darles una renovada vitalidad, la tendencia apunta a un progresivo ocaso.

En el ámbito escolar argentino, la festividad por excelencia ha sido generalmente las tradicionales “fiestas patrias”. Esta práctica se deriva del proyecto moderno de conformación de los Estados Nación, donde el papel de la simbología patria cobraba especial fuerza para constituir un imaginario común a todos los argentinos. En tales

¹²⁴ Martín Barbero, Jesús; *De los medios a las mediaciones*; G. Gili, México, 1987:

¹²⁵ Op. Cit.

fiestas, se reactualizaba el universo simbólico nacional, intentando crear cohesión interna en una población caracterizada por grandes corrientes inmigratorias.

De todos modos, este tipo de fiestas entró en crisis a la par que lo hacía el Estado moderno. Las fiestas de esta índole quedaron en general vaciadas de significación, y se llevan a cabo más bien como residuos de épocas pasadas. La fiesta escolar actual se centra más en la cotidianeidad marcada por lo mediático de los jóvenes; de esta manera, los educandos encuentran más significativo la representación de algún popular programa televisivo que el de algún hito nacional pretérito.

Al igual que con la fiesta popular, la fiesta escolar está en crisis. Se encuentra vaciada de significación. Es preciso dotarla de sentido, ya que, como apocalípticamente pronostica Jaume Colomer, *“la crisis de fiestas actual es consecuencia de la crisis de la sociedad actual: el futuro de la fiesta depende del futuro de la civilización occidental”*¹²⁶.

Dimensión comunicacional

La comunicación es una experiencia cotidiana y sustancial de la especie humana. Por un lado, implica que los sujetos pongan en común o se vinculen y por otro designa un tipo específico de actividad profesional en relación a una tarea cultural, por ejemplo: la producción de mensajes, el manejo de tecnologías, etc. En este sentido, a partir del desarrollo de nuevas tecnologías y modalidades operativas de la comunicación de masas, surgieron diferentes teorías que sirvieron de marco explicativo de los fenómenos de la comunicación.

Teorías de la comunicación

Uno de los modelos mas extendidos fue el matemático-informacional surgido en la década del 40 en EE.UU. Este esquema buscaba mayor velocidad en la transmisión de mensajes y su eficacia quedaba garantizada por la eliminación del ruido en el canal transmisor, dando por hecho que tanto el emisor como el receptor compartían el mismo código.

¹²⁶ Colomer, Jaume, op. cit., p. 13

Este modelo recibió una reformulación con algunos aportes de la lingüística estructural de Roman Jakobson tomando en cuenta el contexto en el que se producen los mensajes y el papel que juegan los grupos de pertenencia para la interpretación de los mensajes.

Dicho esquema es retomado por los representantes de la teoría crítica quienes introdujeron las nociones de ideología y manipulación para develar la función social y política de los emisores y los productos comunicativos.

El modelo matemático-informacional estableció una idea de homología entre emisor y receptor, entendiendo al primero como quien produce mensajes y al segundo como quien los decodifica. Así se crea una imagen del receptor cuya actividad como sujeto queda menguada.

Con el aporte de diferentes disciplinas como la semiótica, la teoría literaria y ciertas perspectivas sociológicas se buscó la superación del modelo informacional de la comunicación. El cambio fundamental fue pensar que las prácticas comunicativas son espacios de interacción entre los sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentido. De este modo se establece un carácter no lineal en la circulación del sentido, *“Un discurso, producido por un emisor determinado, no produce jamás un efecto y uno solo. Un discurso genera al ser producido en un contexto social dado, lo que podemos llamar un ‘campo de efectos posibles’”*¹²⁷

Así entendida la comunicación implica producción de sentido en tanto los emisores, en ciertas circunstancias, despliegan una serie de competencias que les permiten dotar de sentido a una materia significativa. Los receptores a su turno, atribuirán un sentido a lo recibido en relación a unas determinadas condiciones de recepción y a competencias comunicativas propias. Así: *“Ser receptor, en consecuencia, no es ser pasivo recipiente a mecánico decodificador. Es ser un actor sin cuya actividad el sentido quedaría en suspenso”*¹²⁸.

Los diferentes modelos explicativos de la comunicación dan cuenta de una idea de sujeto con mayor a menor rango de participación en el proceso de de producción de

¹²⁷ Verón y Sigal, *Perón o muerte, los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*, Legasa, Bs. As. pp. 15 y 16

¹²⁸ Mata, María Cristina; *Curso de especialización “Educación para la comunicación”*, Centro de Comunicación Educativa “La Crujía”, p.9

sentido. Con esta finalidad y a los fines de la tesis, es importante destacar el concepto de diálogo aportado por Paulo Freire como punto de partida para comprender los fenómenos de la comunicación.

La Perspectiva dialógica

Freire define el diálogo como un encuentro entre los hombres que encausa a los sujetos hacia la transformación y humanización del mundo. Es un acto creador de profundo amor hacia el mundo y hacia los hombres.

El diálogo basado en la humildad y el amor se transforma en una relación horizontal entre los hombres, generando un clima de confianza entre los sujetos, en el que pueden explicitar sus intenciones reales y concretas.

Por otra parte implica un pensar crítico que capta a la sociedad en constante devenir y no como algo estático; no aceptando la dicotomía mundo-hombres. Se opone al pensar ingenuo que ve al tiempo histórico como la estratificación de las adquisiciones del pasado donde el presente debe ser algo normalizado y adaptado.

La perspectiva dialógica de Freire propone que los sujetos se vayan descubriendo en la búsqueda de conocimiento. Se pugna por la superación de una visión focalista o estrecha de la realidad, para pasar en un abordaje crítico que se fije en una comprensión de la totalidad.

En este sentido, vale destacar la aclaración de Caggiano en tanto a lo “*imprescindible para la comunicación de cierto desfase entre los códigos de los diferentes ‘polos’ o nodos de este proceso*”¹²⁹. Según su mirada, la comunicación surge en la *opacidad* y no en la transparencia. El proceso comunicacional procura superar esa opacidad, pero inevitablemente falla. La opacidad y, consecuentemente, los malentendidos y las ‘alteraciones’ son constitutivos de la comunicación”¹³⁰.

Por nuestra parte, coincidimos con su visión en cuanto al movimiento comunicacional producido en torno al desfase. Creemos, sin embargo, que la

¹²⁹ Caggiano, Sergio; *Lo que no entra en el crisol: inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*; Buenos Aires, Prometeo Libros, 2005, p. 26

¹³⁰ Op. Cit.

comunicación puede exceder ese desfase: en una situación de descentramiento de Yo mutuo el encuentro profundo podría llegar a darse.

La relación comunicacional asimétrica

La comunicación, entendida desde el diálogo propuesto por Freire, es una relación esencial al hombre. Es un encuentro entre los hombres. Si bien el autor plantea una búsqueda de horizontalidad en esta relación, ella no puede ser simétrica: la simetría implica reciprocidad. La reciprocidad busca una devolución, una recompensa a lo que yo doy. Busca un premio. Busca en el otro el reconocimiento del propio yo.

La relación comunicacional que planteamos es un proceso asimétrico, en tanto no hay búsqueda de reciprocidad. Implica desubjetivarse, deponerse como ego, para el encuentro pleno con el otro. Si el otro es recíproco, es problema suyo. Ese no es el fin. Como plantea Lévinas: “...lo que se afirma en la relación con el Rostro es la asimetría: en el punto de partida me importa poco lo que otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable”¹³¹.

Lévinas identifica al otro con el Rostro. El Rostro, no se ve, se escucha. El rostro no es la cara, es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la ‘presencia viva’ del otro, pura significación y significación sin contexto. Por lo general el sentido de algo depende en su relación de otra cosa. Aquí, por el contrario, el rostro es el sólo sentido. El rostro sólo se encuentra si mi relación con el otro es programáticamente no simétrica, sin esperar reciprocidad. La relación comunicacional implica una relación desigual, sin búsqueda de recompensas.

Yo soy para Otro al margen de que el Otro sea para mí o no; el que él sea para mí es, por así decirlo, su problema. Si hay reciprocidad, es sólo un accidente.

La Comunicación como Experiencia Plena Participada

Es interesante en este apartado, y para el sentido general de la tesis, analizar la obra de G.H. Mead, en la que la comunicación es el centro de la sociedad en la medida que implica una experiencia plena participada.

¹³¹ Lévinas, Emmanuel, “Filosofía, justicia y amor”, op. cit., p. 130

El ser humano en la sociedad moderna está vinculado a una vasta sociedad de la que depende necesariamente, pero a la vez carece de la experiencia de participación que necesita para vivir en ella; está incomunicado. Frente a esa incomunicación causada por la falta de conciencia de participación, se desprende la propuesta de la comunicación como principio de organización de la sociedad.

La comunicación, entendida como participación consciente en el proyecto común, se torna en el ideal de referencia que permitiría la paulatina penetración de la conciencia del ser humano en el carácter interdependiente de la comunidad universal.

En este contexto se comprende a la comunicación como una forma de interacción singular que permite a los distintos sujetos participar en actividades comunes teniendo presentes las actitudes correlativas de los otros copartícipes. *“Lo cual equivale a indicar que la sociedad humana consiste esencialmente en un proceso de comunicación que, al implicar «participación en la experiencia de otra gente», abre paso a la posibilidad de una actividad común conscientemente orientada como tal actividad común. En este sentido, el sentido de plena experiencia participada aparece como el ideal que debe perseguir la sociedad humana”*¹³². Utilizar la comunicación como una herramienta para construir una sociedad basada en las actividades recíprocamente orientadas de sus miembros. Depositar en la comunicación el empeño de colmar la existencia de todos y cada uno, al afrontar colectivamente los problemas prácticos de reconstrucción del ambiente común que se plantean a cada paso.

Dimensión sobre las Políticas culturales

La reestructuración capitalista, la revolución tecnológica y la caída del Estado trajeron consigo profundos cambios y problemáticas nuevas. La crisis económica global y la transnacionalización del capital posibilitó el resurgimiento de movimientos nacionalistas y grupos relacionados en torno a la *identidad*.

La contención que antes proporcionaba el Estado mediante su sistema institucional fue suplantada por los libres designios del mercado. En este contexto, los

¹³² G. H. Mead en Sánchez de la Yncera, Ignacio; *Interdependencia y Comunicación: notas para leer a G. H. Mead*; en Revista Española de Investigaciones Sociológicas N°55, Julio-Septiembre 1991

sujetos deambulan por la sociedad buscando un lugar firme sobre el cual pararse. Como ya se dijo anteriormente, el mercado fracasa como relato fundante del hombre (ese Otro con mayúscula que posibilita la constitución de la subjetividad) al no poder resolver el tema del origen. En esta incertidumbre surge entonces el concepto de *identidad* como el principio organizativo fundamental de la acción política y social de nuestra época.

Identidad

Tanto usuarios/consumidores de la sociedad de la información como movimientos populares actuales se nuclean alrededor de una búsqueda de identidad. De la misma manera, surgen en todo el mundo cada vez más iniciativas autonomistas y separatistas, al mismo tiempo que los movimientos migratorios generan un rebrote de los nacionalismos más xenófobos. Como dirá Hobsbawm: *“hombres y mujeres buscan grupos a los que puedan pertenecer, de forma cierta y para siempre, en un mundo en que todo lo demás cambia y se desplaza, en el que nada más es seguro”*¹³³.

A esta búsqueda de seguridad última, de pertenencia a una entidad protectora e inmutable en medio de discontinuidades y cambios constantes, Bauman la entenderá como una nostalgia de la comunidad original –colapsada por el actual mundo hipermediatizado-, en la que todos se conocían y formaban parte. *“La ‘identidad’, la palabra y el juego de moda, debe la atención que atrae y las pasiones que despierta a que es un sucedáneo de la comunidad: de ese supuesto ‘hogar natural’ o de ese círculo que se mantiene cálido por fríos que sean los vientos del exterior con la desaparición de las comunidades”*¹³⁴.

Sin embargo, esta búsqueda de identidad como fin último será siempre incompleta, ya que es imposible acceder a ese lugar cálido y seguro. La comunidad aislada, independiente y autónoma ha muerto: la búsqueda desesperada de la identidad a lo sumo llegará, siguiendo a Bauman, a conformar “comunidades percha”, donde los sujetos temerosos y ansiosos exorcizan sus miedos junto a otros sujetos igualmente temerosos y ansiosos. Esta búsqueda será aprovechada y estimulada por el mercado para

¹³³ Bauman, Zygmunt; *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*; Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 2003, Pág. 22

¹³⁴ Op. Cit.

ofertar identidades a través del consumo.

*“Identidad’ significa destacar: ser diferente y único en virtud de esa diferencia, por lo que la búsqueda de la identidad no puede sino dividir y separar”*¹³⁵. En la búsqueda de una propia identidad el sujeto queda paradójicamente aislado de sus pares. Los grupos identitarios se constituyen fundamentalmente a través de la diferencia con el resto. La creciente individualización de la sociedad –el culto al ego- no es más que un desesperado intento de definir una identidad personal.

Urge aclarar que no se trata de negar la construcción de la identidad ni mucho menos: se trata de restarle importancia al lugar primordial que ocupa. Tampoco se pretende ignorar las reivindicaciones culturales que emergen como resistencias al modelo global-económico de sometimiento y opresión que intenta silenciarlas. La revaloración de rasgos identitarios es en muchos casos un arma necesaria frente a los etnocentrismos y los discursos hegemónicos. Sin embargo, buscar las conexiones existentes entre los seres humanos no significa eliminar cuestiones que preocupan, acosan y oprimen a muchos de ellos, ya que en muchas ocasiones, mientras se habla el lenguaje de la diversidad se sigue tomando como norma tacita de referencia para todo el mundo la cultura eurocéntrica. Se termina entonces hablando de democracia y ética, pero sin la capacidad de fundamentar estas cuestiones en el reconocimiento de que el poder se distribuye de manera desigual. Los objetivos democráticos no pueden darse mientras no se contemplen estas fuerzas basadas en el individualismo.

La búsqueda de identidad como fin último es un síntoma de la situación de desasosiego actual; efecto alimentado por la lógica individualista que, lejos de satisfacer las necesidades de constitución del sujeto, las multiplica y renueva a cada instante, al tiempo que levanta una barrera entre el Yo y el otro. En este sentido, otorgarle un lugar prioritario a la construcción de una identidad implica apegarse al Yo diferenciándose de los demás, separándose y aislándose. Se vuelve una actitud individualista.

Motivada por la globalización capitalista, se produce actualmente una interacción sin precedentes entre diversas culturas. En este contexto, la cuestión del pluralismo cultural (definido como “la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y

¹³⁵ Op. Cit.

social¹³⁶) se vuelve de extrema importancia. La coyuntura internacional se encuentra violentamente signada por los choques culturales que se están dando actualmente. En esta “guerra de identidades”, el encuentro con un *otro cultural* supone nuevos desafíos y un replanteamiento de las categorías con las que los sujetos se relacionan. Es fundamental entonces encontrar una mirada sobre el tema que posibilite una potencial resolución de problemáticas de esta índole.

Multiculturalismo

En un contexto posterior al término de la guerra fría, y como respuesta a los procesos de globalización y homogeneización, surge la corriente denominada multiculturalismo.

La multiculturalidad puede entenderse en un plano fáctico como la coexistencia –violenta o pacífica, justa o injusta- de dos o más culturas o énfasis culturales; en el plano normativo (que contempla una determinada concepción de la diversidad cultural y una determinada propuesta sobre la forma legislativa, institucional, etc., en que debería abordarse en la práctica), implica el reconocimiento de la diferencia, mediante los principios de igualdad y de diferencia.

El multiculturalismo posee una valoración positiva de la diversidad cultural, la considera enriquecedora. No debe ser rechazada, fomentando la homogeneización de la sociedad (como el *asimilacionismo*, que propone la asimilación de los rasgos culturales de la cultura “anfitriona”) sino que plantea la necesidad de “celebrar las diferencias”. De esta manera, se postula una sociedad en la que las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, al tiempo que son respetadas en sus diversidades culturales, lingüísticas y religiosas. La idea de base es la igualdad entre las culturas.

Sin embargo, existen muchas formas de interpretar el multiculturalismo que van desde las mas conservadoras a las mas transformadoras. En este sentido, describiremos brevemente varias miradas sobre el mismo concepto a la luz de las consideraciones tomadas por Kincheloe y Steimberg en su libro *Repensar el multiculturalismo*.

El monoculturalismo o multiculturalismo es en donde está presente de manera

¹³⁶ Giménez Romero, Carlos; *Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos*; http://www.cesdonbosco.com/revista/art_publicados_8.asp

más explícita la idea de supremacía de la cultura patriarcal occidental. Esta modalidad propone asimilar a todos aquellos que sean capaces de adaptarse a las normas de la clase media blanca, y postula la idea de una cultura común sin debatir los parámetros que la definen. Los monoculturalistas no analizan las deficiencias políticas y las fallas democráticas. En palabras de Michael Apple: *“La redefinición por parte de los conservadores del sentido común político es uno de los proyectos públicos de mayor envergadura del siglo XX en el tema de la reeducación. Gracias a la pericia de los defensores del monoculturalismo para vender la cultura común como una forma de sentido común que esta íntimamente ligada al modo en que la gente vive y le da sentido a su vida cotidiana, este proyecto ha sido un éxito”*¹³⁷. El proyecto educativo impulsado por los monoculturalistas busca entonces la protección de una desinhibida economía de libre mercado a la que esta permitido perjudicar a los individuos – en particular a los de color y a los pobres- en nombre de la eficiencia económica.

Otra topología de multiculturalismo es la liberal, en donde la conservación de las desigualdades esta presente de una forma no tan explícita como en la monoculturalismo. Se postula que los individuos pertenecientes a diversos grupos raciales, de clase o de género comparten una igualdad natural y una condición humana común. Ve la razón de la desigualdad de las posiciones que ocupan estos grupos esta en la falta de oportunidades sociales y educativas para competir de forma igualitaria. Nuevamente se dejan de lado los problemas estructurales referentes a las relaciones de poder que instrumentalizan y estructuran experiencias tanto para el privilegiado como para el oprimido.

Esta interpretación del multiculturalismo se basa en un simplismo político liberal que deriva de la creencia de que el análisis social y educativo puede abstraerse de las relaciones de poder cotidianas. El multiculturalismo liberal sostiene que debe mantenerse la distinción entre el profesor como educador y el profesor como activista político. Estos impulsos de despolitización y descontextualización solo pueden comprenderse cuando descubrimos la conexión directa con la ilustración europea, por la cual el liberalismo hace abstracción de los mundos en los que viven los individuos y de

¹³⁷ Apple, Michael, cit. en Kincheloe, Joe; Steimberg, Shirley; *Repensar el Multiculturalismo*; Barcelona; Ed. Octaedro; 1999; p.29.

las consecuencias de los resultados particulares desde el campo de la política. Las complejas relaciones del poder y del sufrimiento humano se pierden en medio de la proclamación del individualismo y la ciudadanía.

A su vez, y desprendiéndose de esta modalidad de multiculturalismo, surge la visión de un multiculturalismo pluralista, que en vez de basarse en la similitud lo hace en la diferencia. Estos dos enfoques coinciden en la descontextualización social o cultural de las cuestiones de raza y género y son incapaces de cuestionar la idiosincrasia blanca y la norma eurocentrista¹³⁸.

El multiculturalismo pluralista cohesiona raza, género, lenguaje, cultura, discapacidad y preferencia sexual en su empeño por proclamar la diversidad y la igualdad de oportunidades, dándole menos importancia que el multiculturalismo liberal a la asimilación al estar las diferencias de raza y género reconocidas. En un contexto de reestructuración capitalista tendiente a impulsar una cultura mundial única y uniforme, la diversidad se convierte en algo valioso y deseable de por sí, al punto de darle un carácter exótico y fetichista.

Por último, existe otra caracterización del multiculturalismo que Kincheloe y Steimberg denominan esencialista de izquierdas y consiste básicamente en entender las diferencias culturales como una consecuencia de características inamovibles y esenciales. A menudo asocian la diferencia con un pasado histórico de autenticidad cultural en el que se desarrolló la esencia de una determinada identidad; una esencia que supera la fuerza de la historia, del contexto social y del poder. Esta tendencia esencialista hacia el romanticismo produce una cierta clase de superioridad moral entre los miembros del grupo que se traduce en una forma de producción del conocimiento que simplifica la complejidad de la historia, generando una dualidad invertida: La cultura dominante es mala, la cultura marginada es buena.

De esta manera, los planteos del multiculturalismo esencialista de izquierda quedan aislados en grupos que se enfrentan mutuamente para determinar cuál de ellos es el más oprimido desestimando una visión democrática que tenga sentido para diferentes individuos y grupos sociales.

¹³⁸ Kincheloe, Joe y Steimberg, Shirley; *Repensar el Multiculturalismo*; Barcelona; Ed. Octaedro; 1999; p.39.

La búsqueda esencialista de la autenticidad en la identidad y la historia conduce a privilegiar la identidad como fundamento para la autoridad política y epistemológica. En su valoración de la autenticidad los multiculturalistas esencialistas reconocen con frecuencia que solo la gente auténticamente oprimida puede poseer influencia moral, esta condición de opresión caracteriza a la gente subordinada como la única con autoridad para hacer críticas, equiparando verdad a identidad

Interculturalismo

Si bien el multiculturalismo constituye un valioso aporte para entender el pluralismo cultural, no consigue acceder al plano de la interacción cultural. Al buscar el reconocimiento del otro enfatizando las diferencias se termina limitando el encuentro real entre las culturas. En palabras de Ferguson, *“el Otro global se ha convertido en algo (...) emparejado con el Occidente como compañero (binario). Los dos no son, sin embargo, socios discursivos igualitarios. Son ‘el Occidente y el Resto’”*¹³⁹.

Sergio Caggiano va aún más lejos cuando proclama que las teorías multiculturales representan la ideología del capitalismo global. Con una distancia respetuosa de las diferencias culturales, considera al *otro* como una comunidad cerrada. Pero el sitio desde donde se contempla a ese otro está enmarcado en esa “máquina global anónima” que todo lo atraviesa. El sistema no se pone en discusión, como una condición *sine qua non* con la que hay que vivir. Y peor aún: *“el multiculturalismo con su particularización (etnicización, sexualización, estetización, etc.) del consumo permite la configuración de targets identitarios que no sólo no cuestionan la expansión global del capital sino que, al contrario, colaboran con ella”*¹⁴⁰.

Entender al otro por las diferencias implica de alguna manera separarse de él, tener presentes las características que lo hacen distinto a uno. Es válido y necesario el reconocimiento de las otras visiones del mundo, sin embargo suele prevalecer –muchas veces de manera inconsciente– un trasfondo que le asigna a la identidad cultural una

¹³⁹ Ferguson, Robert; *El interculturalismo global y los dilemas del universalismo: Educando en medios después del 2000*; www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca

¹⁴⁰ Caggiano, Sergio; *Lo que no entra en el crisol: inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*; Buenos Aires, Prometeo Libros, 2005, p. 44

cualidad de esencia inmutable y eterna, que limita la conexión entre los seres.

En tal dirección es que aparece la corriente conocida como **interculturalismo**. En el plano fáctico, la interculturalidad es el movimiento de la multiculturalidad (la coexistencia de culturas); es decir, el conjunto de sus relaciones, conflictivas o no. En el plano normativo, el interculturalismo implica la convivencia en la diversidad, mediante los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva.

Más allá de que deben ser relaciones no discriminatorias entre iguales y basadas en el respeto y la tolerancia, como ya asumía el multiculturalismo, el aporte específico del interculturalismo es que se centra en el terreno de la interacción entre los sujetos culturales. En vez de hacer foco –como el multiculturalismo– en los rasgos propios de cada cultura, en la identidad cultural como condición absolutamente necesaria para reclamar el reconocimiento, en la diversidad y las diferencias, el movimiento interculturalista profundiza el abordaje de la relación entre ellas, en la búsqueda de convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común, en lograr la unidad en la diversidad.

Esta perspectiva pone el acento en las relaciones entre culturas mas que en la demarcación de las mismas. A partir de este sentido es que resulta efectiva esta categoría, ya que la tesis plantea un análisis y un aspecto propositivo en relación a procesos educativos en un contexto signado por el individualismo y falta de solidaridad.

Es el interculturalismo entonces, una corriente que plantea el reconocimiento y la vinculación entre culturas. Esta herramienta teórica se conecta con la propuesta de descentramiento del ego en tanto que sirve para entender que perspectivas políticas y culturales cruzan los procesos educativos en el marco de los nuevos desafíos planteados por la pluralidad cultural.

La idea de que más allá del respeto de las diferencias existe la interdependencia cultural implica un cuestionamiento de la propia subjetividad, para trascenderla y relacionarse con el otro a través de los puntos en común. Desapegarse del ego, quitarle preponderancia a la propia identidad para poder formar un vínculo relacional más empático con otros sujetos en el marco de procesos educativos.

7. Relevamiento exploratorio de los imaginarios acerca del individualismo en la educación en el contexto educativo del Gran La Plata

Con el sentido de confrontar las nociones y dimensiones desarrolladas en torno al concepto de desapego del yo e individualismo, se elaboró una encuesta semi estructurada. A este fin se confeccionaron preguntas que apuntaban a la enunciación de las estrategias que según los encuestados fomentan el individualismo y la solidaridad en la escuela. Para recuperar los conocimientos previos de docentes y directivos en torno al concepto desapego del yo, se pidió que lo asociaran con aquellas nociones que creían cercanas al mismo.

La encuesta fue aplicada a docentes y directivos en tres escuelas secundarias del Gran La Plata (Escuela Media N° 38, Colegio Industrial “Albert Thomas”, Escuela Rural N° de Bavio). La enunciación de los actores desde su propia experiencia institucional permite identificar discursos que los atraviesan y forman parte de su imaginario, como también acuerdos y confusiones en torno a los conceptos **desapego del yo e individualismo**.

De la sistematización de las encuestas se desprende que el 37,5 % de los directivos cree que *las escuelas promueven el individualismo*. Algunos señalaron la existencia de proyectos educativos mediocres cuyo único fin es atraer alumnos, como también que la escuela, al preparar sujetos para entrar en una sociedad de alta competitividad, termina inevitablemente fomentando el individualismo. “*La escuela no puede hacer más de lo que hace*”, fue otra de las razones esgrimidas por algún directivo.

Es este contexto, es posible identificar marcas de la institución moderna en los discursos de los directivos: referencias a la función de la escuela como *agente socializador de los sujetos para su ingreso al mundo del trabajo*, y a la obligación de inculcar los valores del mismo.

El 62,7% de los directivos sin embargo, afirma que la escuela no promueve individualismo sino que lucha contra él incentivando “*el cooperativismo y la solidaridad*”, y siendo “*el último referente en pie*”.

Pasando a los docentes, ante la consulta sobre qué estrategias promovían la solidaridad en la escuela, el *trabajo grupal* fue claramente la más nombrada (45%). La

valoración colectiva de conocimientos fue otra de las respuestas que surgieron (9%), y también algunos docentes se refirieron a la *extensión educativa* (12%) como una estrategia que promueve la solidaridad.

Hubo algunas respuestas aisladas en torno a esta pregunta, como por ejemplo la *organización de eventos* (9%), las *visitas a personas con distintas problemáticas* (9%), el uso del *rol playing* (9%) y la *creación de proyectos institucionales* (9%).

A los directivos también se les consultó acerca de las estrategias pedagógicas que promueven la solidaridad: nuevamente el *trabajo grupal* (50%) y la *elaboración de proyectos* (30%) aparecieron en casi todas las respuestas. También surgieron aisladamente otras: el *rol del docente como referente de valores solidarios*, los trabajos de *extensión educativa*, el *diálogo*, una *propuesta política integral*, la *colectivización de los bienes escolares* y la *perseverancia*.

Directivos y docentes coinciden entonces en señalar el *trabajo grupal* como primera estrategia para fomentar la solidaridad. La segunda más nombrada por los docentes es la *valoración colectiva de conocimientos*, mientras que para los directivos es la *elaboración de proyectos*.

Tanto la *valoración colectiva de conocimientos* como la *elaboración de proyectos* son también formas de *trabajo grupal*, por lo tanto si se consideran como parte de la misma estrategia pedagógica, el trabajo en grupo es claramente la mejor estrategia que docentes y directivos, desde su experiencia institucional, encuentran para promover valores solidarios.

En la segunda pregunta, acerca de las prácticas que los docentes identificaban como generadoras de actitudes individualistas, la *competencia por la nota* (37%) fue la más citada. La otra respuesta mas repetida apuntó a los *trabajos individuales* (25,9%), mientras que un 3,7 % señaló el *premio a la rapidez*. La *realización de monografías* también aparece (11%), junto a las *contribuciones de dinero* (3,7) y a las *manifestaciones artísticas individuales* (3,7).

Algunas encuestas incluyen al *rol playing* junto al *debate*, la *exposición*, la *mesa redonda* y las *entrevistas* en las estrategias promotoras de individualismo (3,7%), entendiendo al mismo como un valor necesario para reforzar la propia identidad frente

los demás. Este tipo de connotación se repetirá posteriormente vinculando el concepto *desapego del yo* con la *despersonalización* y la *baja autoestima*.

Por último, también hay casos en los que se responde que ninguna lo promueve (11%).

El 30 % de los directivos señaló la *competencia entre alumnos* como principal práctica tendiente al individualismo, de la misma manera que lo habían hecho los docentes, mientras que otras respuestas apuntaron a la *realización de trabajos individuales*, la *revalorización del yo*, la *falta de solidaridad*, las *instancias evaluativas*, el *premio a la rapidez*, y que ninguna lo promueve. Estas respuestas, si bien se fueron dando en forma aislada, permiten identificar conceptos que los actores institucionales incluyen en sus discursos.

Es interesante destacar la relación del concepto de Yo con el de individualismo en algunas encuestas, como emergentes que quizás puedan servir de punto de partida hacia un nuevo paradigma.

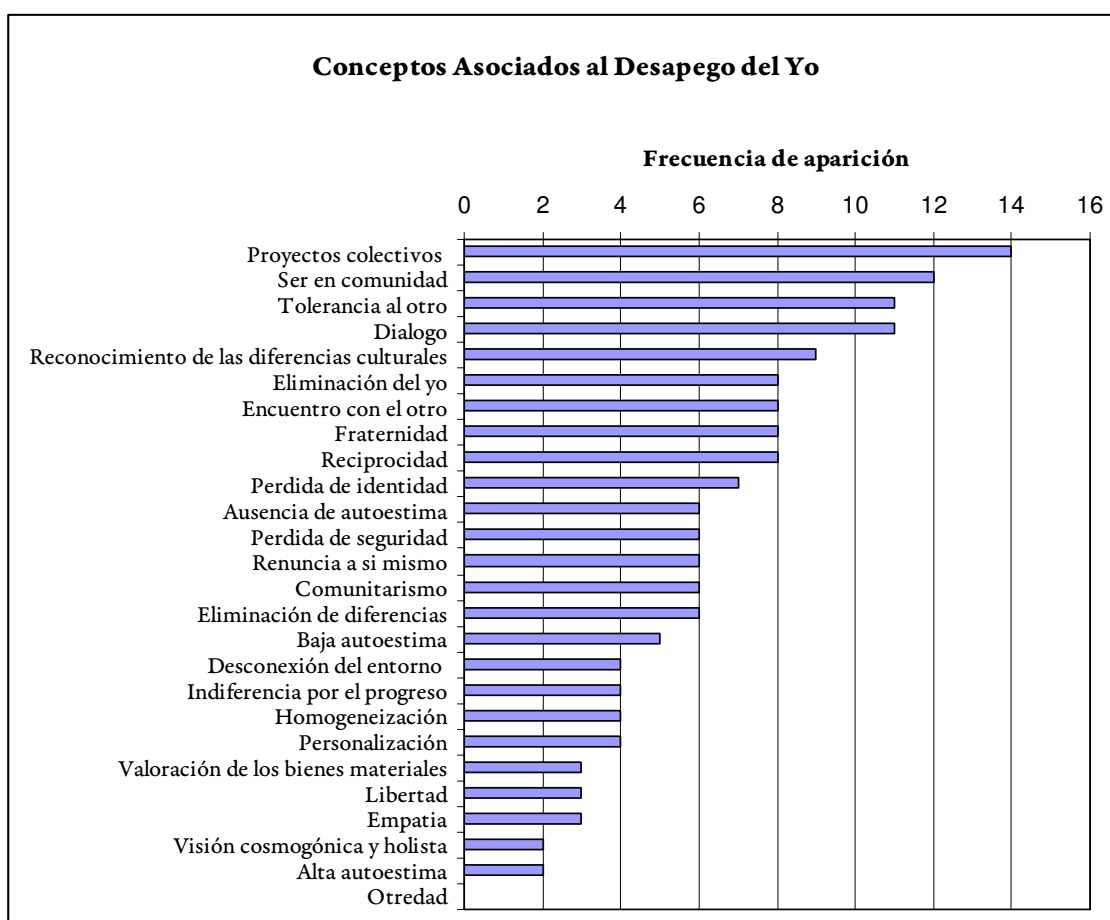
Ahora bien, tanto docentes como directivos citan a la competencia entre alumnos; sin embargo, la misma puede considerarse más como una consecuencia generada que una práctica pedagógica en sí. La referencia a efectos antes que a causas se repite en respuestas como *falta de solidaridad*, *revalorización del yo* e *instancias evaluativas*. Estos síntomas enunciados por los docentes y directivos bien podrían agruparse como parte y consecuencia de una misma estrategia pedagógica: la *evaluación individual*.

La individualización del alumno a la hora de su evaluación derivaría en situaciones que inducen a adoptar rasgos individualistas. Esta herencia de la escuela moderna sería, entre otras prácticas, la principal causa de la *competencia por la nota* y la *falta de solidaridad* en los alumnos.

Siguiendo las respuestas expresadas por los sujetos en las encuestas se pueden identificar dos claras tendencias: por un lado el señalamiento de la *evaluación individual* como promotora de *actitudes individualistas*; y por otro el *trabajo en grupo* y sus derivados como principal estrategia para fomentar la *solidaridad*.

De las nociones previas sobre el individualismo se pasa ahora al otro concepto sobre el cual se consultó a los actores institucionales: el de *desapego del yo*.

A diferencia de individualismo, *desapego del yo* es una noción con la que las personas no suelen estar familiarizadas. Por esta razón, y para indagar en las nociones previas de los actores institucionales, se realizó una pregunta de asociación de conceptos. El siguiente gráfico da cuenta de la frecuencia en que se presentan esos conceptos asociados a la noción.



Esta tendencia a relacionar la noción de desapego del yo con una totalidad que trasciende al individuo, ya sea un proyecto colectivo, la comunidad o la tolerancia en el dialogo, habla a priori de una connotación transformadora dada por docentes y directivos al *desapego del yo*.

Frente a la vieja lógica moderna de caracterización de los individuos en torno a su Yo, donde la escuela era el agente clave en la homogenización del ciudadano, las

asociaciones realizadas por la mayoría de los encuestados dan cuenta de una postura que se diferencia con aquel discurso. El concepto de *proyecto colectivo* se relaciona a su vez con lo enunciado por los actores institucionales a la hora de nombrar estrategias pedagógicas que promuevan la solidaridad: el *trabajo grupal*. *Proyectos colectivos* y *trabajo grupal* son dos conceptos implicados mutuamente y cercanos a la idea de totalidad indivisible, de interdependencia y de desapego del yo como forma de brindarse al otro.

Lo mismo sucede con conceptos como *encuentro con el otro*, *fraternidad* y *reciprocidad*, emparentados más con el *desapego del yo* y la *transformación de la lógica individualista* que con la idea de que el yo es una entidad autónoma y autoexistente.

Pero también es posible identificar otras tendencias, que si bien no son mayoritarias, aparece en varias de las encuestas realizadas: la noción de *desapego del yo* fue relacionada con frecuencia media con la de *eliminación del yo*, y con la de *pérdida de la identidad*. La diferencia entre desapegarse del propio yo y la despersonalización del sujeto tiende a borrarse y el concepto pasa a ser emparentado con la *disminución de la autoestima* y la *pérdida de la personalidad*.

Esta amplia gama de conceptos contradictorios con los que se ha relacionado la noción de desapego del yo (desde *proyectos colectivos* y *ser en comunidad*, hasta *baja autoestima* y *homogenización*) permiten visualizar el carácter controversial del mismo.

En este sentido, las confusiones surgidas de esta muestra representada por un grupo de docentes y directivos platenses marca el problema de la poca familiaridad existente para con la noción de desapego del yo. Esta situación tiene su lógica si se tiene en cuenta la historia de la educación argentina y de las instituciones educativas en general, donde la individualización jugó un papel fundamental desde sus inicios.

Ocurre que el ser social individualista se mantiene arraigado en el imaginario actual como figura positiva, y es aquí donde la influencia del discurso neoliberal que justificó las reformas implementadas en la educación argentina durante la década del noventa quizás sea determinante. La idea de eficiencia basada en la lógica de tipo empresarial donde la ambición, la rapidez y el progreso individual son valores positivos

atraviesa las instituciones educativas materializándose en la enunciación de sus integrantes.

Las encuestas marcan muchos casos contradictorios, en los por un lado se enaltece la estrategia del trabajo grupal y por otro se relaciona el desapego del yo con la pérdida de la identidad. Si bien estas situaciones evidencian la poca familiaridad que hay con el término, no invalidan la capacidad de transformación de la lógica individualista ni mucho menos. Se trata de una cuestión semántica corregible a partir de una paulatina instalación del término en las instituciones educativas.

En función de estos resultados, que advierten sobre la confusión que la noción de desapego del Yo provoca –la cual también fue constatada en consultas con profesionales del campo de la psicología-, se decidió adoptar como noción nuclear de la perspectiva de este trabajo la de *descentramiento del ego*.

Las reflexiones teóricas que desencadenó el análisis de esta encuesta permitió lo que metodológicamente la *teoría fundada* de Glasser y Strauss sostiene en cuanto a la construcción de nuevas categorías de fundamento conceptual. Las mismas han sido incluidas en el capítulo 1 del presente trabajo.

8. Planteo propositivo: Hacia la construcción de criterios

Considerando la voluntad crítico transformadora que anima este trabajo, procuramos producir un planteo propositivo mediante la construcción de criterios pedagógicos que den cuenta de las categorías y dimensiones analizadas, y posibiliten el desarrollo de acciones estratégicas tendientes al descentramiento del ego y el reconocimiento de la alteridad en la educación. Los criterios elaborados estructuran en sí un plan de formación docente que podría materializarse tanto en un seminario interdisciplinario como en la producción de materiales educativos mediados comunicacionalmente para la formación de formadores.

Objetivo general

El objetivo general de esta instancia propositiva es: provocar en el campo educativo una gradual desnaturalización de los discursos hegemónicos individualistas, y dar lugar a nuevos discursos que promuevan el descentramiento del ego y la interdependencia.

En vista de estos objetivos se proponen los siguientes propósitos formativos:

Referidas a las perspectivas teórico conceptuales

- Propiciar el conocimiento del propio Yo, brindando herramientas para desentrañar los discursos e identificaciones que lo conforman
- Propiciar la comprensión de la cultura, los saberes aceptados y la comunicación como producciones de sentido históricas y contingentes.
- Ofrecer oportunidades para la comprensión de la contingencia de la subjetividad de los actores educativos
- Propiciar el reconocimiento de la interdependencia como proceso constitutivo de la realidad

Referidas a la cultura institucional

- Construcción de prácticas culturales en ambientes educativos sustentadas en el descentramiento del ego
- Promover iniciativas del campo de la comunicación y la educación que sustenten el descentramiento del ego y la interdependencia
- Posibilitar el reconocimiento de la vinculación interrelacional entre identidades y formaciones culturales

Referidas a proyectos y prácticas educativas

- Analizar proyectos y prácticas desnaturalizando categorías y conceptos que sustentan una visión individualista.
- Posibilitar el desarrollo de proyectos educativos acordes a una visión armónica e integral entre los hombres en el medio ambiente natural y cultural.
- Propiciar el encuentro comunicacional entre los sujetos concibiendo la contingencia egótica y la interdependencia.

Sentido de la propuesta

El establecimiento de los siguientes criterios formativos intenta constituir herramientas tanto para orientar la elaboración de nuevos proyectos educativos, como para agrupar aquellos proyectos emergentes existentes dentro del campo educativo que contribuyen a la transformación de la lógica individualista.

Muchas veces existen proyectos educativos que postulan cambiar principios individualistas, pero ante la falta de una pedagogía que les de sustento y uniformidad terminan reproduciendo aquellas lógicas que pretenden transformar. La elaboración de estos criterios busca aportar lineamientos que puedan ser útiles para generar nuevos proyectos, no como filtro excluyente sino como una propuesta que ayude a generar un marco para la producción de nuevas perspectivas pedagógicas.

Consideramos que dispersos en la sociedad se encuentran iniciativas que pueden ser reagrupadas en base a los criterios establecidos y de esta manera poder generar un marco para el encuentro y fortalecimiento de estas perspectivas.

Otra función es no concebir estos procesos desde un determinismo histórico paralizante sino incluir perspectivas y conceptos que den cuenta de lo histórico social, y de la función de los sujetos como constructores de la historia desde la cotidianidad.

El aislamiento de iniciativas que contribuyen a la transformación del individualismo hace que las mismas sean vistas muchas veces desde los mismos creadores como un grito en el desierto que nadie va a escuchar. Por lo tanto el establecimiento de estos criterios permite la visualización, emergencia y discusión de las prácticas y discurso individualistas que le dan consistencia y sentido a la lógica que está en la base del actual sistema económico y cultural.

La propuesta de trabajar con criterios no busca establecer reglas fijas o estructuras únicas para establecer proyectos educativos. Es más bien un repertorio de lineamientos tendientes al descentramiento del Ego que pueden ser tomados en cuenta por los educadores para guiar la elaboración de proyectos o generar un marco de interpretación de perspectivas emergentes, para buscar puntos de encuentro en propuestas dispersas que actualmente se encuentran aisladas y fragmentadas y sólo se limitan a situaciones particulares. Con la elaboración de criterios se busca poner en contacto saberes de diferentes procesos históricos que más allá de las particularidades que los movilizaron tienen en común la crítica y la búsqueda de respuestas a la lógica individualista.

Los siguientes criterios formativos se desprenden de las dimensiones de análisis sobre la tensión entre paradigmas elaboradas anteriormente. Si bien muchos de ellos no pueden encasillarse en una sola dimensión particular, se encuentran ordenados de tal manera a modo meramente organizativo. Los criterios fueron elaborados a partir de los marcos conceptuales analizados y de los proyectos educativos relevados. Así mismo, primariamente incluimos un apartado que trata sobre criterios pensados para el rol del docente en una educación tendiente al descentramiento del ego.

Los criterios se encuentran organizados en torno a:

- ° Sobre el rol docente
- ° **Dimensión sobre la concepción de la realidad**
- ° **Dimensión sobre a idea de Yo**
- ° Dimensión simbólica
- ° **Dimensión comunicacional**
- ° **Dimensión sobre las políticas entre culturas**

Lista de criterios

- Sobre el rol del docente

- *Desnaturalización de los discursos que conforman las identidades de los docentes*

Este primer criterio se presenta como fundamental para el ejercicio de la enseñanza en un proyecto educativo tendiente al desapego del Yo. Se apunta a que los docentes puedan desnaturalizar las categorías que los estructuran como sujetos. La finalidad es el reconocimiento de la contingencia de las estructuras simbólicas que conforman sus identidades. Un docente que apunte a la enseñanza tendiente al desapego debe tener en cuenta la historicidad de las categorías sociales en general: la idea de la realidad como algo fragmentado, la idea de Yo como entidad independiente y autoexistente, etc. En cuanto a la relación educativa se debe comprender qué caracterización se hace de los sujetos educativos. Qué idea se tiene del otro, qué idea se tiene de uno mismo. Se intentará comprender bajo qué presupuestos se produce el intercambio educativo. Pasar de la concepción del alumno como un recipiente vacío, que no puede resignificar la información recibida, y de un docente que pone más énfasis en lo curricular que en las vicisitudes propias de la práctica educativa, a la experiencia plena participada en el aula, que se basa en la comunicación, el autoconocimiento y la empatía. Se trata de la

construcción colectiva de una nueva forma de comprender el mundo basada en el amor hacia el prójimo y hacia el universo.

Tal criterio puede plantearse en el marco de cursos de formación docente específicos, que integren información relevante sobre la contingencia de las categorías sociales, junto a prácticas de experiencia para el desapego del Yo.

- *Nueva comprensión del rol del docente*

Entendiendo que la educación no es un producto elaborado para satisfacer una demanda, sino un proceso orgánico y natural, los educadores deben tener la suficiente autonomía para poder crear ambientes que faciliten el aprendizaje de acuerdo a la particularidad de los educandos. A su vez, en el contexto de la educación como práctica profesional se suele magnificar el valor de credenciales y certificaciones controladas en forma rígida, de jergas y técnicas especiales, en contraste con los temas espirituales, morales y emocionales que están inevitablemente conectados al desarrollo humano. Para un aprendizaje integral y armónico, esta escisión es incompatible.

- *Establecer modelos en la preparación de docentes, que fomenten el crecimiento interno y la creatividad*

Un docente debe entenderse a sí mismo como un sujeto de aprendizaje. Desde este punto es que debe estar abierto a considerar que los roles en la práctica educativa pueden ser a veces intercambiables: el educador puede ser educando y el educando puede ser educador. La apertura del docente a su propio crecimiento interior implica propiciar el desarrollo de su sensibilidad, indispensable para el encuentro con los desafíos del desarrollo humano, y no valerse meramente de un paquete predeterminado de métodos y materiales. El educador debe tener al educando como centro, mostrando reverencia y respeto por el individuo. Debe estar atento y consciente de las necesidades de cada educando, de sus diferencias y aptitudes y tener la capacidad de responder a esas necesidades a todo nivel. Debe en todo momento considerar a cada individuo en el contexto de la familia, la escuela, la sociedad, la comunidad global y la totalidad.

- Dimensión sobre la concepción de la realidad

- *Analizar los elementos constitutivos del paradigma moderno (modernismos) y los elementos constitutivos del paradigma holista (holismos).*

Se brindará información teórica y se discutirá sobre las categorías modernas que estructuran la realidad y propician una determinada visión del mundo, y sobre las nuevas categorías que las critican y abren la posibilidad de nuevas concepciones acerca de la realidad.

Se hará hincapié en aquellas concepciones tradicionales que dan cuenta de una visión fragmentada y atomizada del hombre y la realidad, para contraponerlas con otras matrices que reconozcan una visión holista o interdependiente de los procesos que constituyen a la realidad y a los sujetos. Esto permitiría la transformación de estructuras estancas hacia principios que tiendan a la unificación reconociendo la experiencia de los sujetos y la contingencia de los procesos identitarios.

- *Enseñanza del concepto de interdependencia – o unidad universal- como eje central de la educación.*

La educación para el desapego del Yo debe promover como eje central la conciencia de interdependencia universal. Se debe resaltar la congruencia del bienestar personal y global, así como el rol y alcance de la responsabilidad individual. La educación debe partir de una perspectiva global y ecológica para poder cultivar en los educandos el aprecio por la profunda interrelación presente en todo. Para tal fin deben prestarse especial atención a los procesos holistas que sostienen la vida del planeta y la dinámica del universo. El aspecto central de este estudio es el conocimiento de los sistemas básicos que sustentan los procesos físicos, la vida, las fuentes de energía, los ciclos, las interdependencias y los cambios. Se debe incluir la integración de la política, la economía, la cultura, la historia y los procesos de cambio a nivel personal y social.

- *Integración del proceso educativo*

La escuela moderna, siguiendo el modelo mecanicista de fragmentación de la realidad, diversificó el currículo en distintas materias. Esto implica considerar a las diferentes áreas de enseñanza como entidades independientes y aisladas, sin relación entre sí.

Una escuela tendiente al desapego del Yo, en cambio, apuntará a la integridad de la educación. Esto significa que cada una de las disciplinas académicas muestra nada más que una perspectiva diferente del complejo e integrado fenómeno de la realidad. Por tanto, la integración de las materias en un objetivo curricular común, vinculando el sentido de cada disciplina, es una forma de reconocer la interconexión de los saberes para delinear una idea de la totalidad de la que se desprenden.

Al mismo tiempo, no son solamente los aspectos intelectuales del desarrollo humano los que deben ser cultivados, sino también los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y, en un sentido no sectario, espiritual. Considerando que cada sujeto es multidimensional, para un desarrollo pleno de su humanidad debería fomentarse cada una de estas dimensiones.

- *Consolidar la relación escuela-comunidad*

Si bien la escuela es uno de los órganos educativos por excelencia, el proceso de aprendizaje no se restringe a ella. *Vivir es aprender*; se aprende dentro de la escuela, y se aprende fuera de ella. Por tanto, es necesario dejar atrás la fragmentación que la Modernidad planteó en la educación, y reconocerla como un proceso mucho más abarcador.

Para ello debe gestarse un proceso de integración entre la escuela y la comunidad. Debería producirse una mayor apertura de la escuela hacia el entorno social, fomentando prácticas para la participación activa de la familia y el barrio, en primera instancia. A su vez, proyectos tales como el de *aprendizaje servicio* permiten “sacar” a la comunidad escolar del entorno físico específico para desarrollar relaciones de reciprocidad: los sujetos educativos aprenden en la acción social, y la comunidad recibe servicios concretos de la institución.

- *Enseñanza de tradiciones culturales y espirituales que den cuenta del descentramiento del Ego*

La escuela clásica se encargó de difundir la ideología hegemónica de la modernidad, construyendo un tipo de sujeto histórico afín. Este modelo educativo estaba determinado en gran medida por la visión fragmentaria e individualista de este paradigma.

En su carácter expansivo, la modernidad se encargó de tapan las visiones de mundo que la contradecían. Bajo la lanza de la racionalidad, las tradiciones culturales que daban cuenta de dimensiones que la razón no podía explicar -tales como la espiritual-, fueron tildadas de ignorantes y dejadas de lado. El etnocentrismo de esta visión la llevó a colocarse sobre un pedestal, del cual miraba al resto del mundo con superioridad y condescendencia.

Sin embargo, los nuevos saberes que llegan sobre todo desde el campo de la física se vuelven a vincular con aquellas tradiciones. Estos aparecen en un contexto en que las subjetividades se encuentran vacías de contenido, impulsadas por una lógica egoísta que lleva al caos social.

Es por eso que es menester rescatar aquellas tradiciones solapadas por la expansión moderna, para que posibiliten un nuevo tipo de sujeto, que integre lo racional, lo físico y lo espiritual. Reconocer los puntos de encuentro en todas las culturas y religiones sobre la interdependencia y la contingencia y trascendencia del Yo. Se trata de desprenderse del etnocentrismo para contemplar y aprender sin preconceptos de estas enseñanzas, las cuales resultan de suma importancia para crear un nuevo tipo de sociedad, armónica y solidaria.

- Dimensión sobre la idea de Yo

- *Reconocer el Yo como construcción histórico social*

La idea de un Yo con existencia propia, independiente del resto del universo, llevó a erigir una sociedad egoísta e individualista. Sin embargo, esta existencia inherente del Yo está siendo criticada por los nuevos paradigmas. Actualmente se empieza a considerar al Yo como una construcción contingente y dinámica, definida en relación a los otros y en interdependencia con el resto del universo.

Entender al Yo desde esta perspectiva permitiría la gestación de una subjetividad abierta, empática y receptiva al otro, que podría sentar las bases para una sociedad armónica y holista.

En tal sentido se brindarán herramientas teóricas para dilucidar la contingencia del Yo como construcción social desde una perspectiva histórica, reconociendo las características y condiciones de emergencia de las subjetividades de cada época (Edad Media, Modernidad, Posmodernidad). A su vez se observará cómo desde los diferentes campos (filosófico, científico, espiritual, etc.) se reconoce la contingencia del Yo.

- *Conocimiento del propio Yo para su eventual descentramiento*

Se propondrá el análisis y desarrollo de prácticas en las que los educandos reconozcan los rasgos, discursos y significantes que hacen a la constitución de su Yo. En este sentido se entiende al concepto de Identidad como un conglomerado de identificaciones, y no como una entidad en sí misma. Se trata a su vez de provocar el reconocimiento del Otro constitutivo en el proceso de identificación (discursos familiares, sociales, etarios, etc.) que conforman al Yo.

A la par que se desnaturalizan las identificaciones, se debe favorecer la familiarización del educando con su propio ser interior, por medio de las artes, del diálogo sincero y de momentos de reflexión silenciosa. Sin este conocimiento interno, el conocimiento externo se vuelve algo meramente superficial.

- *Desnaturalizar percepciones, prácticas y discursos cotidianos constituidos por la lógica individualista*

Se buscará la identificación de discursos hegemónicos que directa o indirectamente promueven el individualismo: cómo circulan en la sociedad y cómo se encuentran introyectados en la propia subjetividad; cuáles son sus características y orígenes históricos, y a qué intereses corresponden. Se intentará la reflexión sobre si tales discursos contribuyen a la armonía social (entendida desde la interdependencia), y –si no lo hicieran- de qué manera se podrían ir reemplazando

por otros. Se trata en definitiva de poner en crisis las conductas naturalizadas por los sujetos que estructuran una visión egoísta y fragmentada del mundo.

- *Reconocer la posibilidad de descentramiento del Yo*

Como instancia primaria de esta educación debe brindarse información que sustente la posibilidad del descentramiento del Yo desde los diferentes campos (filosófico, científico, espiritual, etc.). Teniendo en cuenta que este concepto es poco ortodoxo en el ámbito académico y social de nuestra cultura, se buscaran puntos de encuentro de teorías emergentes con fundamentos y matrices de pensamiento de otras sociedades que escapen a la lógica del paradigma moderno. A partir de aquí, se propiciara la búsqueda de nuevas posibilidades de articular discursos y prácticas para acceder a un nuevo modo de comprensión del Yo y de la realidad.

- *Reconocimiento de aquellos valores humanos que han sido solapados por la cultura moderna y por la actual lógica individualista, tales como los de: cooperación, solidaridad, compasión, comprensión y amor.*

El ser humano es más que las funciones sociales que desempeña. Trasciende los roles de productor, ciudadano y demás categorizaciones que lo ubican en torno al modo de funcionamiento de una sociedad y un sistema económico. Es por ello que una educación tendiente al desapego del Yo apunta al desarrollo de valores humanos y al reconocimiento de los principios individualistas que reproducen los sujetos sociales. Este modelo de educación debe potenciar en los sujetos la formación de valores solidarios y humanos para reconocer y cambiar la lógica individualista fomentada desde el actual sistema económico.

Dentro del sistema educativo local notamos como las escuelas siguen reproduciendo el afán de competición, sin conseguir sustentar el conocimiento de los propios sujetos en relación a otros, ni vincularlos a través de valores solidarios y democráticos. Por el contrario continúan fomentando la búsqueda del logro individual traducida en la meta del éxito económico.

Este tipo de procesos formativos puede traer como consecuencia la retirada de los sujetos hacia el conformismo, la competitividad, la expresión de la conflictividad a través de la violencia física, la desconfianza hacia sus pares, entre otras cosas. Teniendo en cuenta esta situación es necesario plantear lineamientos formativos que se desliguen de la lógica individualista actual, y que desde un plano centrado en valores humanísticos y solidarios señalen los vínculos de interdependencia fundamentales entre los sujetos y las relaciones humanas, así como con el resto de la naturaleza.

No se trata de negar la formación de sujetos productivos, sino más bien de bregar por la construcción de una fuerza laboral bien preparada y asentada en los valores de la solidaridad y la confianza para poder disolver la matriz individualista, necesariamente autodestructiva y agotada en su capacidad de dar respuestas. Con este objetivo planteamos un mejor equilibrio entre las necesidades de la vida económica y aquellos ideales humanos que trascienden lo económico y que son necesarios para una actuación responsable.

- *Reconocimiento de cada sujeto educativo como ser único y valioso.*

Esto implica aceptar las diferencias entre los sujetos y estimular en cada estudiante, profesor o directivo un sentido de respeto y aprecio por las diferencias humanas. A su vez, es importante reconocer el potencial creativo de cada persona y saber que esa característica se manifiesta desde una multiplicidad de aspectos de tipo físico, emocional, intelectual y espiritual. En este sentido los sujetos educativos tienen una capacidad ilimitada para aprender más allá de cualquier tipo de condicionamiento.

- *Revisión de la validez de las notas, calificaciones y exámenes estandarizados.*

Un plan educativo tendiente al desapego del Yo debe analizar métodos de evaluación que faciliten a los estudiantes y docentes el proceso de aprender. Con este objetivo deben ser tenidos en cuenta aquellos procesos evaluativos que reconozcan características propias en los sujetos para que de esta manera se impliquen con entusiasmo dentro del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta

sus motivaciones personales y las diferentes capacidades e inteligencias. Los puntos de evaluación objetivos, centrados en la adquisición memorística de determinados contenidos y en la variable numérica para medir y controlar los resultados no colabora en un proceso educativo tendiente al desapego del Yo. Este tipo de métodos homogeniza las diferencias y fomenta la competencia entre pares, generando la búsqueda de reconocimiento a través de la calificación, a la vez que compacta todas las consecuencias y complejidades del proceso de aprendizaje a una variable numérica. Las pruebas estandarizadas eliminan a aquellos que no cuadran dentro de la norma.

Para cambiar este abordaje es necesario tener en cuenta procesos de evaluación mas integrales, que conciben procesos amplios de aprendizaje y tengan en consideración las particularidades de cada educando. Optar por métodos de evaluación personalizados e integrales puede permitir que los actores educativos se aboquen con mayor implicación en los procesos de aprendizaje y tengan mejores herramientas de análisis a partir de procesos evaluativos críticos que mejoren las perspectivas de los sujetos.

Este abordaje de la evaluación puede ayudar para que los actores educativos se reconozcan a sí mismos, en tanto portadores de una cultura, con distintos tipos de saberes e inteligencias, y así puedan afrontar procesos de aprendizaje críticos y relacionales.

- *Reconocer a la dimensión espiritual como inherente a todo ser humano y facilitar su desarrollo*

Es importante desligar la asociación del término espiritualidad al de religión. Los diferentes modernismos equipararon estos conceptos a partir de su lucha contra el poder y el dogma de la iglesia. La espiritualidad no debe ser entendida como un conjunto de creencias, símbolos o dogmas, sino más bien como la comprensión en todos los sujetos de una conexión e interdependencia entre sí, en relación a la naturaleza y a los diferentes contextos históricos de los que forman parte.

Esta espiritualidad puede manifestarse en la experiencia cotidiana cuando los sujetos pueden hacer a un lado las presiones y estímulos de la vida contemporánea, y

reflexionar sobre sí mismos para reconocer su profunda conexión con los demás y con el conjunto de fenómenos que hacen a su entorno y al desenvolvimiento de la naturaleza.

Desligada de su asociación con lo religioso la dimensión espiritual puede ayudar en la formación de actores educativos mas concientes de la interdependencia de la que forman parte, y constatar que sus propios esquemas de pensamiento, valores y atributos son una construcción derivada de sus experiencias y del entorno en que habitan. Esta dimensión sugiere el reconocimiento de la multiplicidad de voces, pensamientos y experiencias que nos habitan como sujetos, sean veladas o manifiestas, para poder percibir en nosotros la presencia de los demás y de la totalidad que nos rodea.

Este enfoque permite salir de la experiencia de una cotidianeidad fragmentada que de alguna manera nubla la posibilidad de observar en nosotros mismos la conexión con el entorno y con los demás sujetos. Muchas veces esta fijación a un Yo, que es fortalecido desde la lógica individualista, hace que la percepción de nosotros mismos parezca separada de los contextos y los sujetos que nos rodean.

La recuperación de la dimensión espiritual en procesos educativos puede ayudar en la comprensión de la interdependencia mutua y al entendimiento de que no somos únicamente la idea que tenemos de nosotros mismos, cristalizada a través de un Yo, sino que formamos parte de una totalidad dinámica que nos constituye y que constituimos.

Al estimular un profundo sentido de conexión con los demás y con la naturaleza en todas sus dimensiones, este enfoque espiritual dentro de una educación holista puede fomentar un sentido de responsabilidad hacia sí mismo, hacia a los demás y hacia el medio ambiente.

- *Fomentar un sentido de responsabilidad hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el planeta todo.*

Retomando el criterio anterior, comprender la interdependencia del universo implica la generación de un sentido de responsabilidad para con todo y con todos. Esta responsabilidad no debe verse como una carga, sino como una asunción

espontánea surgida de esta conciencia interdependiente. La responsabilidad se desarrolla fomentando la compasión y la sensibilidad, provocando que una persona quiera aliviar el sufrimiento de otros al sentir sintiendo como propio ese sufrimiento.

Se recupera así lo que en todas las grandes tradiciones del mundo se expresa con: *"Lo que hago a los demás, me lo hago a mí mismo"*. Como proclama el documento *Educación 2000: Una perspectiva holística* de GATE (Global Alliance For Transforming Education), "El acto de potenciar a la persona es igualmente fundamental al concepto de conexión. Si todos estamos conectados a todos y a todo lo demás, entonces cada persona puede, de hecho, hacer la diferencia". Se trata de resaltar y potenciar el poder de cada sujeto para influenciar en el entramado interdependiente.

En tal sentido, una manera de contribuir al sentido de responsabilidad puede partir desde la conciencia del cuidado de los actores educativos y del espacio escolar. Partiendo de un nivel *micro* (fomentando la solidaridad entre compañeros, limpiando las aulas, creando vínculos más fuertes entre todos) puede llegarse al nivel macro, que opera con la sociedad en todas sus facetas y con el entorno natural.

- *Reestructuración del espacio escolar para la generación de un ambiente de aprendizaje que posibilite a los educandos entrar en relación con sí mismos, con los demás y con materiales de aprendizaje significativos.*

Este criterio no está pensado solo para ser implementado dentro del plan curricular, sino también como un marco general que caracterice y abra nuevas posibilidades de experimentar el entorno físico del espacio escolar. Es menester pensar nuevas formas de reestructuración del espacio en la escuela, que posibilite la emergencia de un nuevo tipo de sujeto, ya no encuadrado en la fragmentaria lógica moderna sino abierto a nuevas formas de experiencias y concepciones enmarcadas a partir de la idea de interdependencia. El espacio pensado para promover las intrerrelaciones y las vivencias.

En este sentido, cabe preguntarse sobre el papel de las aulas, los bancos, los escritorios, en la sustentación de una visión fragmentaria e individualista. La

paralización del cuerpo a un banco fijo no es compatible con una educación experiencial, la cual requiere del aprendizaje tanto desde lo intelectual como desde lo físico. La disposición de los bancos frente al escritorio del profesor connota una sumisión a su autoridad, generando distancia. Se trata entonces de repensar el espacio áulico para que sea versátil y se adapte a las características de cada situación educativa.

Una propuesta de reestructuración espacial, que posibilite el uso libre de los espacios habilitando a modos de apropiación diversos, para crear otro tipo de relación educativa, en un íntimo clima de confianza y permitiendo la movilidad corporal.

Por otra parte, ante el contexto de deterioro físico de los establecimientos institucionales -producto de la desinversión educativa estatal y de la falta de pertenencia actual de los sujetos educativos- es necesario generar entornos armoniosos para el aprendizaje. Más allá de los recursos con los que se cuente, resulta importante la creación de espacios que posibiliten la reflexión y un proceso de aprendizaje armónico, a la vez que su integración con el entorno medioambiental para una comprensión de la interdependencia con la naturaleza.

- *Reestructuración del tiempo escolar para la generación de un ambiente de aprendizaje que posibilite a los educandos entrar en relación con sí mismos y con los demás*

Similar a lo acontecido con la disposición espacial, el tiempo escolar tomó como modelo al tiempo de la producción. Como en las fábricas, el tiempo se divide en rígidas franjas horarias delimitadas por el sonido del timbre que dirige a la población estudiantil a sus áreas de recreo. Las horas de clase a su vez están compartimentadas en las asignaturas, de acuerdo a su posición en el orden jerárquico de los saberes modernos.

El proceso de aprendizaje, sin embargo, no siempre respeta tiempos fijos. Sería más coherente dejar de lado el tiempo objetivo, medido por reloj, para utilizar un tiempo subjetivo, cuya medición externa es imposible ya que depende de la propia experiencia interna. Es en estas coordenadas temporales donde funciona el proceso

de aprendizaje; por tanto, algunas horas escolares serán más largas que otras, dependiendo del proceso.

Continuando con esta mirada, el tiempo lineal por el que transcurren los educandos en la institución (ascendiendo progresivamente de grado de acuerdo a su edad) tendría que ser revisado. Los tiempos naturales de adquisición de conocimientos pueden variar según los sujetos, por lo que forzar esta situación se vuelve un proceso antinatural.

En tal sentido, es útil tener en cuenta ciertas pautas de organización temporal escolar, como dotar a las agrupaciones y organizaciones dentro del proyecto educativo de *flexibilidad temporal*; la *organización del tiempo por proyectos*; la *diversificación de horarios* de los centros educativos; y la organización del tiempo dejando *espacio para la imprevisibilidad*.

- **Dimensión simbólica / experiencial**

- *Reconocer la inevitabilidad y contingencia de lo simbólico*

Análisis de lo simbólico como construcción social y factor constituyente de los sujetos. Prácticas de reconocimiento de los universos simbólicos. Reconocimiento de la contingencia de lo simbólico mediante el análisis y la comparación de los discursos sociales. Desnaturalización de los universos simbólicos propios y ajenos para acceder a la posibilidad de un verdadero “encuentro entre los hombres”: un verdadero diálogo.

- *Reconocer y aplicar las distintas maneras de aprender, fomentando las inteligencias múltiples presentes en los sujetos.*

La imposición masiva de tareas, métodos y materiales es incompatible con la enseñanza en cualquier grupo de estudiantes, cuyas particularidades implican distintas formas de aprendizajes y por medio de actividades y estrategias diferentes.

Diversos estudios que se han realizado respecto a inteligencias múltiples demuestran que se pueden aprovechar los puntos fuertes, como por ejemplo en lo

cinético, lo musical, o lo visual-espacial para reforzar aspectos débiles, como en lo lingüístico o en lo lógico-matemático.

- *Reconocer el carácter instituido e instituyente del lenguaje.*

El lenguaje condiciona nuestra manera de ver el mundo, por un lado, a la vez que permite instituir nuevos sentidos. Reconocer esta doble capacidad implica la desnaturalización de lo simbólico instituido, a fin de disolver ciertas estructuras que muchas veces se presentan como verdades absolutas; y por otro lado, buscar nuevas alternativas lingüísticas que den cuenta de realidades ignoradas, o que brinden la posibilidad de construir nuevas realidades.

Se trata entonces de realizar en el ámbito educativo un análisis continuo del lenguaje del educador y los educandos, no como instrumento de censura sino como forma de conocer los universos simbólicos por los que se desplazan. El análisis permite la desnaturalización de las realidades para poder pensar nuevos mundos, al tiempo que la experimentación con nuevos términos podría explicar la realidad de otra forma, o influir en ella para un cambio positivo.

- *Fomentar el aprendizaje experiencial*

Tal cual la definimos, la *vivencia* es el encuentro no simbólico con lo real. Acceder a la realidad dejando por un momento de lado las estructuras simbólicas previas implica un conocimiento desde otro ángulo de la misma. Comprender la realidad desde el cuerpo, desde las sensaciones, sin condicionamientos preestablecidos. No centrarse únicamente en la repetición mnemotécnica de contenidos meramente intelectuales, sino reconocer a la vivencia como una fuente vital de aprendizaje. Esa vivencia cruzada por lo simbólico se materializará en experiencia.

Para tal fin es útil retomar ciertas prácticas de meditación, y prácticas de vivencia plena del presente. Por ejemplo, un tipo de práctica meditativa que puede desarrollarse en el ámbito educativo es la consciencia plena del movimiento corporal. Prestando una atención total a los movimientos del cuerpo –durante una

actividad física, por ejemplo- se deja atrás la estructura del Yo para quedar absorbido por la actividad realizada, en el momento presente.

- *Revisión de las concepciones reinantes sobre la educación artística y la educación física, para su potencial transformación y desarrollo como ejes fundamentales de la educación escolar*

En la actualidad, el papel de la educación artística y de la educación física se ha reducido notablemente en los últimos tiempos. No sólo sus contenidos se han bastardeado al punto de volverse superficiales, sino que incluso en numerosas escuelas han dejado de formar parte del currículo¹⁴¹. Esto se da a que tales orientaciones no son relevantes para la idea educativa actual, que busca la preparación del individuo para su inserción en el mercado laboral. La música, la plástica y la actividad física no son disciplinas rentables, así que no son tenidas en cuenta en los PEI: a lo sumo, se brindarán conceptos básicos para que los estudiantes dotados puedan llegar a desempeñarse en el futuro como artistas o deportistas profesionales.

Debe replantearse entonces el sentido de tales educaciones: si son pensadas para la inserción laboral, o si se las piensa desde su capacidad creativa. La música y las artes plásticas contempladas como experiencias de creación; la educación física, como experiencia de conciencia corporal. En su potencialidad, el arte y la conciencia corporal son formas de aprendizaje realmente significativas, relacionadas con el aprendizaje experiencial y espiritual. En tal sentido, deben ser ejes transversales de toda la educación, y no solo quedar reducidas en materias específicas. Se las debe utilizar para la incorporación de conocimientos de otras áreas.

- *Experimentar y fomentar el altruismo mediante una apertura hacia el otro.*

Descentrarse del ego implica un proceso dinámico cuya otra faceta es el abrirse hacia el otro. Centrándose en el otro es posible el descentramiento de uno mismo. La

¹⁴¹ Por ejemplo, en la Escuela Media N°2 “España” (también conocida como *La Legión*), donde los autores del presente trabajo pudieron comprobar la devoción con la que los alumnos de una división de 3er año se sumían en la construcción de un collage recortando y pegando fotos de revistas, ya que carecían de una materia que contemple esa actividad.

educación debe tener como uno de sus lineamientos centrales el propiciar un *habitus* altruista (es decir, *dar* sin esperar nada a cambio¹⁴²), tanto al interior de la institución –con los demás sujetos educativos- como al exterior –con la comunidad-. La escuela misma debe tener una apertura para conectar al educando con el funcionamiento integral de la sociedad, vinculando los contenidos escolares con el servicio a la comunidad –como se lleva a cabo en el proyecto de *aprendizaje servicio*-.

- *Revisión de las fiestas escolares para su transformación en festividades participativas y significativas*

La escuela, como institución moderna, ha llevado a cabo fiestas escolares que tradicionalmente apuntan a la reactualización simbólica del imaginario patriótico, en la búsqueda de conformar la unidad nacional. Para una educación tendiente al desapego del yo, sin embargo, el nacionalismo implica una manera de separación con el otro. El desapego del Yo implica la no identificación con nociones que impliquen la fragmentación social, por lo que las fiestas patrias no serían relevantes en este tipo de educación.

Debería pensarse, en cambio, festividades que tengan más que ver con la relación del hombre con la naturaleza, o entre los hombres más allá de su cultura. Festividades que comprendan al ser humano como interdependiente, y que reactualicen simbólicamente esa visión.

Para ello, es requerible que se vuelva una *festividad activa*, donde todos participen conjuntamente, y no una *festividad pasiva*, donde un público presencie meramente un espectáculo. Formar parte, corporizar la festividad, *vivenciarla*, a fin de sentir y comprender realmente el significado de la misma.

¹⁴² Esto no significa que no pueda haber recompensas morales subjetivas, aunque no sea el objetivo. Este término puede ser hoy en día tomado como algo inocente: es para debatir cuanta incidencia tiene en esta visión la preponderancia de la lógica individualista actual.

-Dimensión comunicacional

- *Desarrollo de la comunicación como proceso dialógico*

Para el encuentro entre los hombres que proponía Freire es necesario plantear a la relación comunicacional desde el diálogo. Esto supone generar un clima de confianza y vinculación entre los sujetos con el objetivo de borrar la falsa dicotomía entre el mundo y los hombres. Reconocer su interdependencia y posibilitar la emergencia, interconexión e implicancia de nuevas voces críticas y propositivas que comprendan el fluido devenir de la totalidad.

Este enfoque implica a su vez deponer al Ego como punto de partida de una situación comunicativa. Dejar de lado las estructuras egóticas que condicionan el diálogo para entrar en él desnudo de preconcepciones que lo entorpezcan e imposibiliten.

Pensar los procesos comunicacionales desde el diálogo significa abrirse al encuentro con el otro y entender que sin esta vinculación estructurante y básica no habría comunicación entendida como acto creador hacia el mundo y como encuentro entre los hombres.

- *Desarrollo de la comunicación como experiencia plena participada*

La experiencia plena participada implica comprender a la comunicación como participación conciente en un proyecto en común, con el objetivo de entender el carácter interdependiente de la comunidad universal. En este contexto, la comunicación se erige como una herramienta clave para posibilitar la emergencia de lineamientos comunes, planteados desde el entendimiento y vinculación con la experiencia de otros.

A través de la comunicación una cantidad innumerable de sujetos diferenciados comparten una experiencia común y se orientan por ella, comprendiendo plenamente el carácter inter subjetivo de la acción social. La comunicación como experiencia plena participada, enmarca a la experiencia subjetiva en su marco natural, el de la experiencia social. En este contexto el sujeto no se encuentra aislado, en la medida en la que puede reconocerse en las actividades de los otros sujetos que forman parte de manera íntima en su realidad experiencial.

En la sociedad actual guían nuestras acciones una red de poderes y fines que no podemos comprender en su totalidad. La comunicación como experiencia plena

participada es posible en la medida en que incluya a los individuos en un fin común, comprensible desde su realidad experiencial.

En este criterio se comprende el carácter plenamente comunicativo de la sociedad. Sobre la comunicación se sientan las bases de cohesión social, autoreconocimiento experiencial y continua emergencia de significaciones compartidas. Por medio de la comunicación los fines sociales entran en la experiencia del individuo, y a partir de eso cada sujeto puede sumergirse en la experiencia plena.

En una experiencia educativa este criterio podría aplicarse en la realización de tareas colectivas, a través de la interacción cotidiana, orientando la acción hacia un proyecto curricular en común.

- *Apertura del Yo hacia el otro*

Se propiciarán instancias prácticas de interacción personal donde se tienda a la búsqueda de relaciones empáticas y de desarrollo del diálogo. En una educación para el descentramiento del Yo es indispensable el momento de encuentro entre los seres. La verdadera comunicación dialógica se genera cuando las subjetividades se vacían de su carga egótica para abrirse hacia los otros comunicativos. Esta apertura permite la comprensión de las otras subjetividades, lo que provoca la generación de empatía y de compasión.

Dimensión políticas de relaciones entre culturas

- *Plantear un enfoque interculturalista con el objetivo de generar procesos educativos que conciben diferentes matrices culturales y ayuden a la comprensión de que no existe pureza ni demarcación fija entre las culturas.*

Esta perspectiva plantea la necesidad de pensar la educación desde enfoques amplios sobre la cultura, entendida como proceso simbólico por el cual los sujetos adquieren un repertorio históricamente estructurado. A su vez se comprenderá a las culturas particulares como fenómenos móviles, en reconstrucción permanente y cruzados por determinaciones políticas y económicas.

Desde este enfoque es preciso reconocer los puntos en común entre diferentes tipos de culturas y posibilitar un encuentro entre matrices de pensamiento que hagan a la comprensión de la contingencia de la cultura en tanto producto de la historia e inscrita en la trama de lo simbólico.

Comprender la importancia de la cultura implica entender su peso en relación al afianzamiento histórico de los Estados-nación, necesitados de marcos que den sentido y coherencia interna a su demarcación territorial. A su vez la cultura fue el medio por el cual los diferentes pueblos o comunidades transmitieron a las generaciones venideras un determinado tipo de organización y diferentes visiones sobre el mundo. Desde este enfoque debe reconocerse su importancia en relación a los procesos de identificación de los sujetos educativos, cuya caracterización se presenta como fenómeno móvil, cambiante y constituido a través del cruce y el contacto permanente entre diferentes formaciones culturales.

Este abordaje manifiesta la necesidad de pensar políticas culturales que busquen puntos en común y generen procesos críticos para comprender la interdependencia entre culturas. Con ello se apunta a poner de manifiesto la similitud de algunas matrices culturales que plantean, desde diferentes perspectivas, esquemas relacionales y holistas para la comprensión de los procesos históricos y la constitución de los sujetos.

Un enfoque de este tipo puede colaborar en la formación de sujetos con mas sentido democrático y pluralista, que se expresen mas allá de su deber cívico de ciudadanos, en tanto legitimadores de la democracia representativa, y puedan tener mejores perspectivas para la comprensión del otro cultural, a la vez que estar abiertos a un cambio de enfoque y lograr mayor receptividad ante el contacto cada vez mas fluido y permanente entre culturas. Esta apertura a la comprensión y a la vinculación con otras culturas puede ayudar a construir un sentido democrático que supere los límites de las unidades territoriales.

Observar que puntos en común tienen las culturas va en la dirección de generar lazos de solidaridad entre los sujetos, con el objetivo de ensanchar los puntos de mira y dar lugar a la emergencia y confluencia de matrices de pensamiento que plantean un acercamiento a la experiencia de los sujetos para disolver los límites estrechos del saber

disciplinario o las formaciones culturales que proponen escudarse en una identidad refractaria y cerrada.

Comprender los procesos educativos desde el interculturalismo implica encontrar puntos de convergencia entre culturas y vincular las mismas a modos de comprensión mas amplios, que se orienten a terminar con la imperante lógica individualista de los espacios educativos, y colaboren en la búsqueda de objetivos comunes entre los sujetos, mas allá de su inscripción a una cultura y a las determinaciones del contexto histórico y social en el que habitan.

- *Comprensión de los sujetos como ciudadanos del mundo*

Una de las consecuencias de la reestructuración capitalista fue la de poner en contacto a distintas culturas como nunca en la historia. Antes de parapetarse tras una idea de ser cultural fijo e inmutable, en postura defensiva frente a la aparición del otro, debe contemplarse el aprecio por la diversidad de la experiencia humana. Tal diversidad es enriquecedora desde múltiples sentidos, y posibilita un descentramiento del ego al reconocer la contingencia de nuestros sistemas de pensamiento.

En este sentido, la pertenencia a una cultura no se considera un principio separatista, sino como una manifestación más de la multiplicidad de modos de habitar el planeta y generar sentidos. Se trascienden así las demarcaciones culturales para integrarse a una forma de experiencia compartida con toda la humanidad.

A la vez, la educación de esta perspectiva global busca fundamentalmente los puntos de interconexión y confluencia entre las culturas, y entre éstas y la naturaleza. Se reconoce el papel de cada persona en el entramado interdependiente del universo, valorando la cooperación, el equilibrio y la creatividad para contribuir al bienestar general. Esto implica el cuidado integral del planeta, incluyendo tanto a los sujetos como a la naturaleza.

Epílogo / Conclusiones

A modo de conclusiones finales, resulta útil ordenar el proyecto realizado en una serie de puntos estructurantes.

I. El sistema actual es desigual y se encamina hacia su autodestrucción.

El sistema propulsado por la Modernidad parece haber llegado a su agotamiento. La brecha entre incluidos y excluidos al sistema aumenta despiadadamente, incluso en las naciones ricas. Y esta tendencia se acentúa de manera exponencial. Según un informe difundido por las Naciones Unidas (ONU) en la XXVIII Reunión del Consejo Internacional de Amnistía Internacional (AI) realizado en 2007 en Yauhtepec, México, la brecha entre ricos y pobres aumentó cuatro veces en la última década: mientras que en los años noventa una persona rica tenía treinta veces más que una pobre, actualmente la relación es de ciento treinta a uno¹⁴³.

Si efectuamos un análisis proyectivo, en no muchos años el capital va a estar centrado en poquísimas manos, relegando al resto de la población mundial a la pobreza extrema. Esta situación es claramente insostenible, y no puede apuntar más que a su autodestrucción. Es necesario, pues, pensar nuevas alternativas al sistema.

II. El principal motor que moviliza y sustenta al sistema es el egoísmo.

Efectuando un análisis de aquello por lo que se sostiene un sistema que genera una rotunda desigualdad, notamos que una de las razones es la prevalencia de un sentido de individualismo y de un “sálvese quien pueda” por sobre un sentido de comunión y solidaridad. Y es el propio sistema capitalista el que fomenta este egoísmo, basado en la competencia y el afán de lucro de los individuos. Gracias a la competencia de los sujetos capitalistas es que se iba a llegar al bienestar común. El sistema entonces incentiva el egoísmo ya que es el egoísmo su principal motor. La ambición se volvió un valor positivo. Pero ese bienestar común está lejos de darse.

¹⁴³ En http://www.prensamercosur.com.ar/apm/nota_completa.php?idnota=3511

III. La causa del egoísmo radica en la idea de que el Yo es una entidad independiente y aislada del resto.

Una de las concepciones más férreamente naturalizadas que tiene el sujeto actual es la idea de un Yo como unidad de conciencia independiente y autoexistente. Esto es, el individuo actual es *ego-ista*, pone a su Yo en el centro de la existencia al creerlo sólido y con existencia en sí. René Descartes, uno de los filósofos que sentó las bases ideológicas de la Modernidad, planteaba su célebre “Pienso, luego existo”, que hacía de la conciencia individual el núcleo de la existencia. Esta idea lleva a ver al Otro como a un competidor y una amenaza para mi supervivencia. El egoísmo que necesita el sistema parte de esta visión.

IV. Esa idea de Yo es contingente, y parte de la concepción científicista de una realidad fragmentada.

Como ya vimos, la teoría atomista de Demócrito y su continuación mecanicista propuso un modelo de universo fragmentado en partículas elementales, unidades aisladas de materia con existencia inherente. El éxito del método científico llevó a desplegar esta teoría al resto de la realidad, dividiéndola en unidades de análisis independientes. El Yo fue una de estas unidades, y paulatinamente se naturalizó socialmente la visión de su existencia intrínseca.

V. Esa visión también es contingente, y es criticada por paradigmas científicos emergentes emergentes y concepciones no-modernas, donde la realidad es un proceso de interdependencia.

El universo debía ser considerado como *una totalidad indivisa de movimiento fluctuante*. Todo lo que consideramos como sólido no son más que facetas interdependientes de ese movimiento. La interdependencia es el proceso que moviliza la realidad.

Esta concepción es muy similar a las cosmovisiones de culturas no modernas, como la de los pueblos originarios de América o la budista. Para ellas

no existen entidades aisladas e independientes, con existencia propia, sino que todos los fenómenos están interconectados y existen necesariamente en interdependencia. Este tipo de modelo de realidad, interdependiente, se ajusta mejor a las nuevas visiones en el campo científico, a la vez que plantea una alternativa de cambio al modelo de sociedad.

VI. Para el cambio de sistema, el egoísmo tiene que dejar de ser. Para dejar de ser, los individuos deben descentrarse del Ego. Para descentrarse del Ego, se debe cambiar el enfoque de una realidad fragmentada por una integrada u holista.

VII. Para tal fin es necesaria una educación al respecto.

Entendemos que en la educación es donde se encuentra la potencialidad transformadora de la realidad. Educar para la desnaturalización de la lógica individualista y para el descentramiento del Yo se nos presenta como una tarea indispensable para intentar gestar un cambio social. Nuestra Tesis plantea criterios orientados a ello.

Según los análisis realizados durante el proceso de relevamiento del estado del arte, las nociones de *descentramiento del ego* y *lógica individualista* no habían sido abordadas anteriormente desde el campo de las ciencias sociales; sin embargo, son dos conceptos fundamentales a la hora de comprender las motivaciones que movilizan a la sociedad actual.

Se efectuó un esfuerzo teórico para identificar un tema – problema, con el objetivo de ubicarlo como tendencia, fundamento, y motivo preponderante de una situación actual. La idea era no quedar solamente en el plano descriptivo, sino ensayar soluciones tentativas para proponer perspectivas de acción que tiendan a cambiar una situación violenta e inconducente. Creemos que se logró el objetivo de producir material teórico para posibilitar la generación de una educación que no fomente el individualismo; queda abierta la puerta para que en el futuro puedan formularse líneas de acción de carácter más práctico y aplicable.

Entendiendo que para el trabajo era necesario desapegarse de la tradición academicista occidental –la cual suponía la manutención de la lógica que nos propusimos transformar-, una de las premisas “guía” fue la de vincular y poner en contacto saberes y matrices de pensamiento que exceden el campo específico y nuestra contemporaneidad. En ese sentido pudimos arribar a una descripción del problema desde una perspectiva histórica, desde marcos conceptuales específicos. A su vez, estas teorías relevadas fueron encontradas en marcos contemporáneos, que contienen una correlación con el objetivo de nuestro trabajo.

Los criterios definidos para identificarlas están basados en el descentramiento del ego. Con distintas denominaciones, muchas culturas anteriores han acuñado esta noción con interpretaciones holistas de la realidad, en las cuales cada sujeto actuaba como parte de una totalidad. Si bien el concepto tiene una aprobación masiva desde la enunciación en el ámbito educativo, la persistencia de prácticas y discursos que valoran positivamente la individualidad, la ambición y el egoísmo atenta contra la subsistencia de iniciativas transformadoras del individualismo.

Se pudo lograr el encadenamiento teórico que deseábamos como cimiento para nuestro plan propositivo, pero el marco de aplicación del mismo aún sigue resultando difuso. Esto puede ser por diferentes motivos. En primer lugar, notamos, a partir de nuestra experiencia en diferentes instancias y ámbitos educativos, que hay un fuerte apego a la tradición de la pedagogía moderna basada en la competencia y la consecución de logros. Luego, se identificó que el sentido de las prácticas educativas sigue estando basado en una razón instrumental y tiende cada vez más a excluir principios humanistas. La lógica del mercado terminó por imponerse en todos los ámbitos, atravesando lo educativo, que en el momento presente se ve imposibilitado de generar una nueva lógica. La reestructuración capitalista que se lleva a cabo con las nuevas tecnologías de la información dejan obsoletas a las escuelas como productoras de individuos. La educación que el sistema necesita actualmente apunta a la producción de consumidores/usuarios, cuya institución formadora son los medios de comunicación. Las instituciones educativas, entonces, se encuentran o bien en la repetición melancólica y sin sentido de un pasado perdido, o en plena transformación hacia una lógica empresarial con toda la violencia e individualismo que ello implica.

Lo que aquí se propone es salir de esas dos maneras de percibir a la educación, proponiendo nuevas perspectivas que comprendan su lugar clave, revaloricen las instituciones educativas, que a pesar de las conflictividades que transitan hoy en día, tienen una gran capacidad de adaptación y un peso innegable en la formación de los sujetos.

Reconocemos como limitación, que, en el contexto de los espacios educativos +que transitamos en la cotidianidad, podría llegar a resultar muy difícil su aplicación inmediata. Este trabajo fue realizado sin embargo a sabiendas de su carácter utópico. Una utopía vinculada con la esperanza más que con la resignación, ya que entendemos que esta transformación de la lógica individualista debe efectuarse sí o sí, tarde o temprano, para la supervivencia de la especie. Esa esperanza es un rayo de sol en la tormenta.

Es estrictamente necesario y urgente un cambio de la educación guiada hacia el descentramiento del ego, pero, como dijimos antes, ese cambio aún está lejos de generalizarse. De todas maneras, en muchos campos de la ciencia, el arte, el pensamiento académico en ciencias sociales, y en la realidad diaria de miles de personas se están, poco a poco, introduciendo cambios que tienden a entender al ser humano en una interrelación con un todo que lo trasciende. Ante la carencia de referentes éticos, y objetivos universalmente compartidos, se está produciendo un viraje hacia la comprensión de la experiencia cotidiana a partir de nuevos paradigmas.

Los lineamientos pedagógicos que proponemos tienen el objetivo de cambiar una realidad violenta, destructiva, aislacionista, segregadora y totalitaria; un descentramiento del ego implica la posibilidad de salirse, de poder ver que otro mundo es posible.

Bibliografía

- Almendro, Manuel, *Psicología y Psicoterapia Transpersonal*, Barcelona, Ed Kairós, 1995
- Argumedo, Alcira.; *Los Silencios y las Voces en América Latina*; Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional, 1996
- Bauman, Zygmunt; *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*; Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 2003
- Bauman, Zygmunt; *Ética posmoderna*; Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores, 2004
- Bohm, David; *La totalidad y el orden implicado*, Buenos Aires, Ed. Kairós, 2008
- Bungaku Hakusi, *Zen en el arte del tiro con arco*, Buenos Aires, Ed. Kier, 2005
- Caggiano, Sergio; *Lo que no entra en el crisol: inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*; Buenos Aires, Prometeo Libros, 2005
- Casas, Fabián; *Ensayos Bonsai*; Buenos Aires, Emecé, 2006
- Castaneda, Carlos; *Las enseñanzas de Don Juan*; Buenos Aires, Fabril, 1996
- Castells, Manuel; *La era de la información. Vol.1: La Sociedad Red*; Madrid, Alianza Editorial, 2005
- Castells, Manuel; *La era de la información. Vol.2: El poder de la identidad segunda edición*; Madrid, Alianza editorial, 2003
- Colomer, Jaume; *Fiesta y Escuela. Recursos para la fiesta popular*; Barcelona, Graó, 1987
- Corea Cristina e Ignacio Lewkowicz; *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, FLACSO y Editorial Paidós, 2005
- Dalai Lama, *El universo en un solo átomo*; Buenos Aires, Ed. Debolsillo, 2008
- De Santis, Gerardo; *Introducción a la Economía. Estructura y problemas de la Economía Argentina*; La Plata, Instituto de Estudios Fiscales y Económicos, 2001
- Díaz, Esther (editora); *La ciencia y el imaginario social*; Buenos Aires, Ed. Biblos, 1998

- Díaz, Esther; *Michel Foucault. Los modos de subjetivación*; Buenos Aires, Editorial Almagesto, 1993
- Dufour, Dany-Robert; *Los desconciertos del individuo-sujeto*; Info Dipló, N° 23, mayo de 2001; <http://www.eldiplo.org>
- Ferguson, Robert; *El interculturalismo global y los dilemas del universalismo: Educando en medios después del 2000*; www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca
- Foucault, Michel; *La verdad y las formas jurídicas*, Conferencia V, Ed. Gedisa, 2003
- Freire, Paulo y Ana P. de Quiroga; *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Riviere*; Buenos Aires, Ediciones 5, 1989
- Freire, Paulo y Frei Betto; *Esa escuela llamada vida*; Buenos Aires, Legasa, 1986
- Freire, Paulo; *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*; Madrid, Siglo XXI, 1993
- Freire, Paulo; *La educación en la ciudad*; Madrid, Siglo XXI, 1999
- Freire, Paulo; *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*; Buenos Aires, Siglo XXI, 2002
- Funtowicz, Silvio y Ravetz, Jerome; *Epistemología Política. Ciencia con la gente*; Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993
- Gallegos Nava, Ramón; *El espíritu de la educación*; Fundación Internacional para la Educación Holista; 2009.
- García Hodgson; Hernán; *Deleuze, Foucault, Lacan Una política del discurso*; Buenos Aires, Quadrata, 2006
- Giménez Romero, Carlos; *Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos*; http://www.cesdonbosco.com/revista/art_publicados_8.asp
- Golluscio, Lucía; *El Pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*; Buenos Aires, Editorial Biblos, 2006
- Gutiérrez Pérez, Francisco y Cruz Prado R.; *Ecopedagogía y Ciudadanía planetaria*; Heredia, Costa Rica; Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación; 1997
- Hanh, Thich Nhat; *Hacia la paz interior*; Barcelona, Ed. Debolsillo, 2004

- Huergo, Jorge y otros; *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, ed. de Periodismo y Comunicación, 1997
- Huergo, Jorge; “Los paradigmas y las Teorías Sociales. Clima y mapa de la Teoría Social actual”; Ficha de investigación de Centro de Comunicación/Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Ibáñez, Jesús; *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*; Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 1994
- Kincheloe, Joe y Steimberg, Shirley; *Repensar el Multiculturalismo*; Barcelona; Ed. Octaedro; 1999
- Kyabgye Bokar Tulku Rimpoché; *Chenresi: la Esencia de la Compasión*; Novelda, Publicaciones La Auspiciosa Rosa Blanca, 1995
- Larrosa, Jorge; “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”; Conferencia: La experiencia y sus lenguajes,
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa
- Ley Nacional de Educación Superior, 1995
- Lipovetsky, Gilles; *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*; Barcelona, Anagrama, 1986
- Llamazares, Ana María y Martínez Sarasola, Carlos (compiladores); *El lenguaje de los dioses. Arte, chamanismo y cosmovisión indígena en Sudamérica*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2004
- Llamazares, Ana; “Del conocimiento como poder al conocimiento como servicio”, *Revista Volvamos al Sol* número 10, Buenos Aires, 1997
- Lundgren, Ulf P., *Teoría del Currículum y escolarización*, Madrid, Morata, 1992
- Lyotyard, Françoise; *La Condición Postmoderna. Informe sobre el saber*; Buenos Aires, Red Editorial Iberoamericana, 1991
- Mariani, Eva; *Hacia una genealogía del sujeto*; Ficha de Cátedra “Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje”, Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP, 2002
- Martín Barbero, Jesús; *De los medios a las mediaciones*; G. Gili, México, 1987
- Masotta, Oscar; *Lecciones de introducción al psicoanálisis*; Barcelona, Gedisa, 2006

- Mata, María Cristina; *Curso de especialización "Educación para la comunicación"*, Centro de Comunicación Educativa "La Crujía"
- Matics, Marion L.; *Entering the Path of Enlighthenment: The Bodhicaryavatara of the Budist Poet Shantideva*, George Allen and Unwin, Londres, 1971
- McLaren, Peter; *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*; Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1993
- McLaren, Peter; *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era postmoderna*, Barcelona, Paidós, 1995
- McLaren, Peter; *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, Instituto de Estudios y Acción Social, 1994
- McLaren, Peter; *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*; Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2003
- Medina, Andrés; *En las cuatro esquinas, en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana*. México, UNAM, 2000
- Moran, Julio (Comp.), *El camino de la filosofía*, La Plata, De la Campana, 1997
- Nachmanovitch Stephen; *Free play, la improvisación en la vida y en el arte*; Buenos Aires, Paidós, 2008
- Naïr Sami "Diálogo de Culturas e identidades" Editorial Complutense, Madrid, 2006
- Nassif, Ricardo: *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid, Cincel – Kapelusz, 1982
- Paulo Freire; *Pedagogía del oprimido*; Madrid, Siglo XXI, 1995
- Perniola, Mario; *Contra la Comunicación*; Buenos Aires - Madrid, Amorrortu, 2006
- Prigogine, Ilya y Stengers, Isabelle; *Entre el tiempo y la eternidad*; Buenos Aires, Alianza, 1998
- Prigogine, Ilya; *El fin de las certidumbres*; Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1996

- Ricard, Matthieu y Thuan, Trinh Xuan, *El infinito en la palma de la mano*; Baelona, Ediciones Urano, 2001
- Robles, Laureano (Ed.); *Filosofía Iberoamericana en la época del encuentro*; Ed. Trotta, Madrid, 1992
- Roche Olivar, Robert; *Psicología y educación para la prosocialidad*, Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1997
- Sánchez de la Yncera, Ignacio; *Interdependencia y Comunicación: notas para leer a G. H. Mead*
- Scovenna, Juan Carlos; *Sentir la tierra y la vida como un todo*, en <http://www.desdeamerica.org.ar/>
- Smith, Adam; *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, México, F.C.E., 1958,
- Speroni, Roberto Themis: *Poesía Completa, ensayo y antología por Ana Emilia Lahitte*; La Plata, Municipalidad de La Plata, Colegio de Escribanos de la Provincia de Buenos Aires, 1982
- Steiner, George; *Lecciones de los maestro*; Madrid, Siruela, 2004
- Tapia, María Nieves; *La pedagogía del aprendizaje-servicio, un estado de la cuestión*; “Aprendizaje y Servicio Solidario en la Escuela”, Actas del 8vo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”; Buenos Aires, 26 y 27 de Octubre de 2005
- Touraine, Alain; *Crítica de la Modernidad*; Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de argentina, 1994
- Verón y Sigal, *Perón o muerte, los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*, Legasa, Bs.As
- Verón, Eliseo; *Fragmentos de un tejido*; Barcelona, Gedisa, 2004
- Verón, Eliseo; *Semiosis de lo ideológico y el poder/La Mediatización*; Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, 1997
- Vilar, Sergio; *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*; Barcelona, Kairós, 1997
- VVAA; *El destino indivisible de la educación*; Guadalajara, Pax, 1997

- Weatherford, Jack; *Indians Givers: How the indians of the Americas transformed the world*, Toronto, Andrews and Mcmeel, 1998

Anexo

TESIS DE GRADO DE LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL
Análisis acerca de la educación y su papel en la formación de prácticas
individualistas y/o solidarias
Relevamiento de opiniones de docentes y directivos de instituciones educativas de
la ciudad de La Plata

ENCUESTA A DOCENTES

1- Desde su experiencia,
¿Qué estrategias pedagógicas promueven la solidaridad?

¿Qué prácticas promueven el individualismo?

2- ¿Podría identificar situaciones escolares, normas y valores tendientes a la
solidaridad?

• **Situación escolar:**

• **Normas o pautas de convivencia:**

• **Valores:**

3- ¿Considera válida la afirmación de que *la escuela contribuye al individualismo en la sociedad a través de la competencia, la valoración de los mejores, la falta de diálogo y los incentivos individuales*? Justifique.

4- ¿Con qué conceptos de la siguiente lista asocia la noción de desapego del yo? Marque en el círculo.

- Renuncia a sí mismo
- Homogenización
- Reciprocidad
- Indiferencia por el progreso
- Eliminación de diferencias
- Ausencia de autoestima
- Baja autoestima
- Alta autoestima
- Reconocimiento de diferencias culturales
- Personalización
- Valoración de los bienes materiales.
- Ser en comunidad
- Empatía
- Encuentro con el otro
- Visión cosmogónica y holística
- Diálogo
- Desconexión del entorno
- Dominación
- Otredad
- Proyectos colectivos
- Fraternidad
- Tolerancia al otro
- Comunitarismo
- Pérdida de seguridad
- Libertad
- Pérdida de identidad
- Eliminación del yo

¡MUCHAS GRACIAS!

TESIS DE GRADO DE LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL
Análisis acerca de la educación y su papel en la formación de prácticas
individualistas y/o solidarias
Relevamiento de opiniones de docentes y directivos de instituciones educativas de
la ciudad de La Plata

ENCUESTA A DIRECTIVOS

1- En los contextos competitivos actuales, ¿considera que las instituciones educativas promueven el individualismo? Si - No ¿Por qué?

2- Desde su experiencia,
¿Qué estrategias pedagógicas promueven la solidaridad?

¿Cuáles promueven el individualismo?

3- ¿Considera válida la afirmación de que *la escuela contribuye al individualismo en la sociedad a través de la competencia, la valoración de los mejores, la falta de diálogo y los incentivos individuales*? Justifique.

**4- ¿Con qué conceptos de la siguiente lista asocia la noción de desapego del yo?
Marque en el círculo.**

- Renuncia a sí mismo
- Homogenización
- Reciprocidad
- Indiferencia por el progreso
- Eliminación de diferencias
- Ausencia de autoestima
- Baja autoestima
- Alta autoestima
- Reconocimiento de diferencias culturales
- Personalización
- Valoración de los bienes materiales.
- Ser en comunidad
- Empatía
- Encuentro con el otro
- Visión cosmogónica y holística
- Diálogo
- Desconexión del entorno
- Dominación
- Otredad
- Proyectos colectivos
- Fraternidad
- Tolerancia al otro
- Comunitarismo
- Pérdida de seguridad
- Libertad
- Pérdida de identidad
- Eliminación del yo

¡MUCHAS GRACIAS!

Comunicado final del Coloquio

**LA CIENCIA ANTE LOS CONFINES DEL CONOCIMIENTO :
PRÓLOGO DE NUESTRO PASADO CULTURAL**

Venecia, 7 de marzo de 1986

Los participantes en el coloquio "La ciencia ante los confines del conocimiento; prólogo de nuestro pasado cultural", organizado por la UNESCO con la colaboración de la Fundación Giorgio Cini (Venecia, 3 a 7 de marzo de 1986), movidos por un espíritu de apertura y de replanteamiento de los valores de nuestra época, han coincidido en lo siguiente:

1. Asistimos a una revolución importantísima en el ámbito de la ciencia, engendrada por la ciencia fundamental (especialmente la física y la biología), por las modificaciones radicales que introduce en la lógica, en la epistemología y asimismo en la vida cotidiana a través de las aplicaciones tecnológicas. Pero, al mismo tiempo, advertimos que existe un desfase importante entre la nueva visión del mundo que dimana del estudio de los sistemas naturales y los valores aún predominantes en la filosofía, las ciencias humanas y la vida de la sociedad moderna, ya que dichos valores se basan en gran medida en el determinismo mecanicista, el positivismo o el nihilismo. Consideramos que ese desfase es gravemente perjudicial y está preñado de serias amenazas de destrucción de nuestra especie.
2. Por su propio movimiento interno, el conocimiento científico ha alcanzado los confines del diálogo ineluctable con otras formas del conocimiento. En este sentido, y al tiempo que reconocemos las diferencias esenciales que existen entre la ciencia y la tradición, advertimos, no su oposición, sino su complementariedad. El encuentro inesperado y enriquecedor entre la ciencia y las distintas tradiciones del mundo hace posible imaginar la aparición de una nueva visión de la humanidad y hasta de un nuevo racionalismo, capaces de desembocar en una nueva perspectiva metafísica.
3. Rechazamos cualquier proyecto globalizador, cualquier sistema cerrado de pensamiento, toda nueva utopía, pero reconocemos también la urgencia de una investigación verdaderamente transdisciplinar mediante el intercambio dinámico de las ciencias "exactas", las ciencias "humanas", el arte y la tradición. En cierto sentido, esa metodología transdisciplinar está inscrita en nuestro propio cerebro merced a la interacción de sus dos hemisferios. Así, pues, el estudio conjunto de la naturaleza y de lo imaginario, del universo y el ser humano, podría acercarnos mejor a la realidad y hacer que podamos enfrentarnos con más propiedad a los desafíos que plantea nuestra época.

4. La enseñanza al uso de la ciencia mediante la presentación lineal de los conocimientos oculta la ruptura entre la ciencia contemporánea y las visiones ya superadas del mundo. Reconocemos la urgencia de buscar nuevos métodos de educación que tomen en cuenta los avances de la ciencia que hoy se armonizan con las grandes tradiciones culturales y cuya conservación y estudio más profundo son fundamentales. La UNESCO sería la Organización adecuada para fomentar ideas de este tenor.
5. Los desafíos de nuestra época -la autodestrucción de nuestra especie, el informático, el genético, etc.- arrojan una luz nueva sobre la responsabilidad social de los científicos, tanto por lo que se refiere a la iniciativa como a la aplicación de las investigaciones. Si bien los científicos no pueden decidir qué aplicación se dará a sus descubrimientos, no deben conformarse con asistir pasivamente a la aplicación a ciegas de aquéllos. En nuestra opinión, la amplitud de las tareas de nuestra época exige, por un lado, la información rigurosa y permanente de la opinión pública y, por otro, la creación de órganos de orientación e incluso de decisión, de índole pluri y transdisciplinaria.
6. Abrigamos la esperanza de que la UNESCO prosiga esta iniciativa estimulando una reflexión sobre la universalidad y la transdisciplinariedad.

Participantes :

D.A. Akyeampong (<i>Ghana</i>)	Avishai Margalit (<i>Israel</i>)
Ubiratan d'Ambrosio (<i>Brasil</i>)	Yujiro Nakamura (<i>Japón</i>)
René Berger (<i>Suiza</i>)	Basarab Nicolescu (<i>Francia</i>)
Nicolo Dallaporta (<i>Italia</i>)	David Ottoson (<i>Suecia</i>)
Jean Dausset (<i>Francia</i>)	Abdus Salam (<i>Pakistán</i>)
Premio Nobel de Fisiología y Medicina	Premio Nobel de Física
Maitreyi Devi (<i>India</i>)	Rupert Sheldrake (<i>Reino Unido</i>)
Gilbert Durand (<i>Francia</i>)	Henry Stapp (<i>Estados - Unidos de América</i>)
Santiago Genovès (<i>México</i>)	David Suzuki (<i>Canadá</i>)
Susantha Goonatilake (<i>Sri Lanka</i>)	

Observadores que intervinieron : Michel **Random** (Francia) y Jacques **Richardson** (Francia - *Estados - Unidos de América*)