



## EDUCAR DESDE OTRA ORILLA

Education from another perspective

JOSEPH GABRIEL TOBON REY

Universidad La Gran Colombia, Colombia

---

### KEY WORDS

*Deconstruction  
School  
Paradigm  
Complexity  
Education*

### ABSTRACT

*This scriptural proposal is a reflection on the budgets that make up an investigative process from emerging paradigms and complexity as an epistemological and philosophical phenomenon that proposes an education from other than the scientific trends looks. The deconstruction of the school as argumentative axis feeds on the contributions discussed thoroughly and mainstreamed in the works of Francisco Gutierrez, Claudio Naranjo, Humberto Maturana, Hugo Assmann, Carlos Calvo and Zigmund Bauman among many other thinkers of education, which could well placed on the other side.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Deconstrucción  
Escuela  
Paradigma  
Complejidad  
Educación*

### RESUMEN

*La presente propuesta escritural es una reflexión sobre los presupuestos que configuran un proceso investigativo desde los paradigmas emergentes y la complejidad como fenómeno epistemológico y filosófico que propone una educación desde otras miradas distintas a las tendencias científicas. La De-construcción de la escuela como eje argumentativo se alimenta de los aportes conversados y transversalizados en las obras de Francisco Gutiérrez, Claudio Naranjo, Humberto Maturana, Hugo Assmann, Carlos Calvo y Zigmund Bauman entre muchos otros pensadores de la educación, que bien podrían situarse en la otra orilla.*

Recibido: 10/02/2017

Aceptado: 26/06/2017

(...) Tenemos el mundo que tenemos porque tenemos la educación que tenemos (Naranjo 2007)

## Un sistema fundado en la utilidad y la uniformidad

Como quien narra una historia reconstruiremos algunos elementos que dan cuenta de la génesis del paradigma mecánico como hijo ilegítimo de un renacimiento humanista con poca o ninguna huella de humanidad. Habría que decir que el renacimiento como movimiento histórico - cultural de comienzos del siglo XVI, se produjo como reacción a una etapa histórica marcada por el oscurecimiento de la razón y la primacía de las doctrinas religiosas de la fe cristiana, para nosotros en particular resultó ser el reemplazo de una obscuridad por otra. A este periodo se le denominaría más tarde como la gran égida humanista marcada por la ilustración, el enciclopedismo y las luces que tanta falta le hacían a la humanidad para sacarla del atraso, la barbarie y la ignorancia, era la promesa de un nuevo dios omnipotente y omnisciente al que aún algunos de nosotros nos hincamos por miedo al descrédito académico o al rechazo de una sociedad/secta que todo lo mide con la vara de la exclusión. Es así como Da Vinci dibujaría al hombre de Vitruvio como centro e imagen de todas las cosas no solo para realzar el carácter estético del mismo sino para darle a la humanidad el lugar que supuestamente le correspondía.

En cabeza de Cartesius, los racionalistas configurarían un método universalmente aceptado para comprender la realidad y sus fenómenos, el cogito ergo sum (pienso luego existo) era la base para determinar cómo pensar correctamente, un plexo de reglas que superponen la razón y la erigen como un nuevo Dios al que es menester adorar y jamás contradecir.

El mecanicismo (hijo ilegítimo del renacimiento) perfilado por René Descarte y más tarde por Isaac Newton y con plena validez en los discursos sociales, ha logrado la despersonalización de las relaciones humanas por cuanto, los objetos del progreso halados por los avances de la ciencia se posicionan por encima de los seres humanos y su humanidad, el valor de los objetos y de sus artilugios científicos no pueden ser pagados ni con la vida misma, esta es la gran era de un humanismo deshumanizante, la sabiduría reemplazada por la experticia (racional) atropella la posibilidad de descubrir otras razones o ¿por qué no? sinrazones que nos permiten encontramos con el mundo de la totalidad (que es el mismo mundo de la vida) y no con los pedazos o fracciones de este, nuestra conciencia normal o racional de la que se ufana Cartesius, no es más que una forma especial de conciencia, pues junto a ella y separada por la más

sutil de las cortinas hay varias formas potenciales de conciencia totalmente diferentes, podríamos llegar al final de nuestras vidas, sin haber sospechado siquiera de su existencia, pero ha bastado con aplicar los estímulos requeridos para que aparezcan inmediatamente en toda su plenitud. Detrás de toda gran razón hay una emoción aún más poderosa que nos mueve, incluso detrás de esa gran razón ilustrada, se encontraban emociones y sueños relacionados con la libertad, el encuentro, la armonía y la felicidad.

Comprendemos que el fraccionamiento del mundo es una consecuencia esquizoide del legado cartesiano, el proceder y actuar de esta conciencia enferma, ha distorsionado al mundo y lo lleva a la autodestrucción, en palabras de Bohm (2008) es un modelo de pensar y de actuar que posee conciencia propia, *una conciencia especializada en romper la realidad y en romperse a sí misma para comprender parcial y segmentadamente el mundo y sus problemas*, en efecto, se puede llegar a decir que el actual estado de nuestra sociedad y con el modo actual de enseñar la ciencia en general, se apoya y se transmite una especie de prejuicio favorable a una concepción fragmentaria del propio mundo(...). Conciencia a la que desde ya le hacemos frente como monjes apócrifos dispuestos a develar su enfermedad, soñamos un mundo sano, con una conciencia integradora, donde los seres humanos son más importantes que los objetos del progreso, un mundo válido para pensar soñando y vivir felices, en el que la dignidad y la solidaridad son las únicas verdades válidas para interactuar con el cosmos.

Deseamos mirar con ojos renacidos desde los linderos del humanismo sin trampas, creemos que es posible percibir la belleza de la totalidad y descifrar el orden generativo que se encuentra implicado en el cosmos, el cual solo es posible desentrañarlo a través de la resistencia de los discurso segmentadores (Maturana 2004) retomando la visión premoderna de un mundo encantado (Berman 1987) al cual pertenece la humanidad y cuya relación es de coparticipación, ya no desde la mente enajenada por la ciencia desmembradora sino desde la perspectiva de conversar con el mundo.

A partir de lo expuesto, la humanidad a la que pertenecemos como grupo rizomático, se encuentra enmarcada en los terrenos de la conciencia participativa (Berman 1987), retomamos lo ambiental y la conciencia psíquica en contraposición a la razón instrumentalizada, planteamos una nueva metafísica que mira al mundo entre paréntesis a la manera de Husserl en su epojé, recogiendo el concepto de totalidad y unificación como lo plantea Prigogine:

Quizás la unificación de nuestras introspecciones respecto al mundo que nos rodea y el mundo dentro de nosotros, es un logro

satisfactorio de la reciente evolución en la ciencia (Prigogine, 1984).

Somos testigos y partícipes de un nuevo paradigma que emerge desde la óptica de los cuantos, de una realidad desentrañada que se presenta bajo el estandarte del holismo, vivenciamos la realidad como un todo indivisible y nuestra conciencia que la examina está fusionada en ella misma, el humanismo renacido y no negado a diferencia del mecanicismo renacentista explica el entorno y sus elementos no como objetos en sí mismos o aislados, sino en su relación con otros objetos, con otros seres y con otros mundos posibles, de esta manera cobra plena vigencia la tesis de que el universo empieza a parecerse a un gran pensamiento en vez de a una gran máquina, detrás de lo explicado está la conciencia universal que explica, pero sobre todo que siente.

Una mirada sobre el mundo y sus fenómenos nos indica que la mejor forma de aproximarnos a estos, no es desde el camino de la objetividad como modelo unívoco de aprensión y comprensión, Riane Eisler nos habla de una subjetividad del mundo que debe ser vista desde la *subjetividad de los sujetos*, las verdades de los distintos grupos humanos en todo lugar y tiempo devienen de una construcción cultural mediada por una imposición generalizada de las mismas, por ende, los problemas del mundo tienen diversas explicaciones y justificaciones que obedecen a unas dinámicas culturales que dotan de sentido los distintos horizontes del actuar y del pensar. La realidad es siempre transbordante y se oculta detrás de cada representación y de cada teoría construida, por lo tanto, los constructos que se hacen de la realidad son solo ropajes que desdibujan la realidad y la distorsionan, ver detrás de lo presentado es desocultar, pero para desocultar se hacen necesarios nuevos, escenarios, nuevos discursos, otros ojos y maneras diversas de hacerlo.

Hablar de humanidad implica definir qué es eso que nominamos como ser humano, ya no desde una postura mecanicista patriarcal que excluye la integralidad y la polivalencia, sino desde una respuesta que requiere una posición bio-cultural que involucre sin reducciones que la expresión de lo humano conjuga al hombre o a la mujer sin hacer demasiadas diferenciaciones a parte de las características biológico-genitales o en función de su rol en la cultura, por supuesto, esta definición no está desprovista de una carga impositiva que legitima una asimetría entre los seres humanos hombres o mujeres, *probablemente la voluntad de dominar la naturaleza llevó al hombre a dominar a la mujer, identificada con la naturaleza por el hecho de estar más próxima a los procesos naturales de gestación y de cuidado de la vida* (Boff 2004, p. 65).

El deseo del hombre por apropiarse de la realidad y dominar a la naturaleza, produjo en primera instancia, la ambición del hombre por dominar a la mujer y de excluirla dentro de la categoría como ser humano, para ello se apropió de

la cultura para legitimar unos dispositivos de exclusión y subyugación sobre la mujer, de allí emerge la figura del patriarcado como realidad histórico-social y como categoría analítica.

El patriarcado como cultura funda el modelo mecanicista de la ciencia y de la sociedad, que a su vez permea los imaginarios culturales de las sociedades modernas, se habla aquí de una dominación masculina en todos los planos de la realidad, es una cultura androcéntrica que crea su propio lenguaje como herramienta de dominación, de allí que para referirnos a lo humano utilicemos la palabra hombre que es imperativo de lo masculino, pero que lleva implícito y poco evidente al género femenino. En el fondo este tipo de discursos desde la mirada de Bachelard y Evdokimov están fundados en una razón masculinizante y antifeminista practicada a través de la tecno-ciencia, el ateísmo moderno y las doctrinas rigoristas junto a todas las disciplinas del saber.

## Elementos que develan nuestra escuela

Empezaré por hacer una aproximación sin detalle a la escuela que tenemos hoy en Colombia, que no dista mucho de las demás escuelas de América latina. El nacimiento de la escuela en Colombia pasa necesariamente por el proyecto de nación ligado a lo que se llamó *La instrucción pública* (1819 -1902) liderada en su momento por Francisco de Paula Santander y Simón Bolívar, dicha instrucción estaba impregnada de un aire liberal que perseguía en el sujeto una formación ciudadana y laica alejada de los dogmas y de la cosmovisión de la iglesia, fue así como en cada convento se construyó una escuela, fundada en el método lancasteriano como fórmula eficaz de alfabetización y liberalización del dogma católico por el dogma científico.

¿Cómo educar a los hombres?, esta fue la pregunta del siglo XIX, por supuesto, las intencionalidades detrás de la pregunta revisten una situación que nos conduce sobre un problema metodológico cartesiano y no filosófico o epistemológico. La respuesta a la pregunta inicial fue apenas evidente, *al hombre hay que educarlo desde afuera* (Quiceno 2003, p. 120), es decir, ponerle reglas, medidas y controles que domestique su pensamiento y comportamiento. Con posterioridad Kant había planteado un problema de animalidad en el infante que debía ser reprimido, en su texto *La pedagogía* menciona, *la disciplina convierte la animalidad en humanidad* (Kant 2003, p. 25). El siglo XX no fue muy diferente del anterior, la normalización de la educación trajo consigo la ley general de educación (Ley 115 de 1994) precedida de otras tantas leyes, centrada en la eficiencia de los procesos pedagógicos, planes de estudio generalizados y unificados bajo la premisa de que no es posible pensar un currículo diferente, una

educación para la producción laboral, la formación desde y para la ciencia donde se pone en marcha el dispositivo de clasificación de las escuelas según su rigor y producción científica.

Retomando la pregunta ¿cómo educar? lo que resulta en un reduccionismo metodológico, la escuela al igual que la realidad, funciona de manera fragmentada, los estudiantes se separan por edades, se clasifican en niveles y cursos, ven asignaturas compartimentadas, se les adoctrina sobre cómo pensar la realidad, se inculca el amor a la ciencia como el futuro de la sociedad, se les premia o se les castiga de acuerdo a resultados académico-comportamentales y sobre todo se incentiva la competencia, como en el mundo de los negocios, se presenta a la competitividad violenta como una virtud (Capra 1992, p. 231).

La virtud de la que nos habla Capra es equiparable a la utilidad, es virtuoso aquel que produce cosas útiles, que usa el conocimiento como un poder para dominar y apropiarse de la naturaleza, para sobre ponerse sobre otros y atropellarlos con la verdad y la razón, de esta manera se cristalizan y toman forma los postulados de Bacon. El interrogante proveniente de los albores del renacimiento no gira en torno al ¿por qué? Sino al cómo actuar sobre el mundo para depredarlo en búsqueda de la utilidad, la pregunta por el ser fue reemplazada por el hacer, la sociedad y la escuela absorben en el ¿cómo hacerlo? Se dedicaron a un activismo sin profundidad, el sujeto de hoy es un sujeto que hace, para las sociedades actuales el hombre que inquiera sobre la naturaleza misma a través de lo que Descartes llamó *verbosidad filosófica*, es un desocupado que pierde el tiempo; la escuela, fiel réplica de la sociedad de consumo, reprime en el infante la ociosidad a través del control, ya que la verdadera meta de la ciencia, es sin duda, el control de la naturaleza misma lo que no excluye al hombre.

Las preguntas problemáticas abordadas hasta ahora, se encuentran implícitas en la estructura que conforma el modelo pedagógico, desde la perspectiva de Zubiría (1998) subyace a todo modelo, preguntas relacionadas con el ¿Para qué educar?, ¿qué enseñar?, el ¿Cómo educar? Y el ¿Cuándo educar?, por ahora, solo nos interesa centrar la atención en una pregunta adicional al proceso formativo, ¿Por qué educar?, esta pregunta debe dar cuenta de la crisis por la que está pasando en este momento la escuela, al igual que con la pregunta sobre el ¿para qué? Lo que se busca es el sentido mismo de la actividad educativa. Muy pocos maestros y estudiantes reparan sobre estas preguntas, el conocimiento se nos presenta como algo dado que hay que transmitir al estudiante a través de unos métodos que revisten en el “mejor” de los casos, rigor científico en procura de lograr la tan anhelada calidad, que en suma, es el reconocimiento de la sociedad por la realización de una tarea moldeadora de conciencias, dispuestas a

demostrar y evidenciar los postulados irrefutables del conocimiento infalible.

Muy pocas escuelas reflexionan sobre el sentido educador, asumen de plano que su papel es formar para la sociedad, pero formar para la sociedad presupone explicar que ¿se entiende por sociedad? Pensar en la sociedad de hoy implica retomar los derroteros de la homogeneidad, la jerarquización y la exclusión sin causa.

La escuela se identifica con la sociedad y la tradición científica occidental, Durkheim menciona que la escuela nace para la reproducción de los ciudadanos, es decir, cumple un papel civilizador, de allí que se haga especial énfasis en una escuela legitimadora de las jerarquías sociales que dota al estudiante de un lenguaje y unos discursos como futuro ciudadano para afrontar la realidad, *Sin la aptitud para elaborar la propia experiencia en conceptos universalmente válidos y comunicables, no hay posición ni opinión* (Herrera 2005, p. 65), se deja de existir para la sociedad o se carece de importancia para la misma cuando no hay un proceso civilizador, esta concepción del sujeto como Tabula Rasa al que hay que incorporarle una visión y función social, para que pueda sumarse como engranaje en la superestructura de la realidad social, esto ya había sido profetizado por Locke.

Las intencionalidades subyacentes a la pregunta ¿Por qué y para qué educar? Demandan un re-direccionamiento de lo que se persigue, a este respecto David Bohm hace la siguiente consideración,

Si uno se acerca a un hombre con una teoría fija acerca de él como enemigo del que tiene que defenderse, él responderá de un modo parecido, y por tanto esa teoría se verá aparentemente confirmada por la experiencia (Bohm 2008, p. 93)

La sociedad de consumo fundada bajo el reduccionismo cartesiano y el mecanicismo newtoniano, le ordenaron a la escuela cómo observar la realidad y cómo formar sujetos para esa realidad, el deber ser de las cosas se le presentó a la escuela como algo dado e inmodificable, la escuela por tanto educa para la ciencia, el desarrollo y el progreso, pues hasta ahora, esa ha sido la única teoría o manera válida de ver el mundo. Los resultados de este abordaje de la realidad han tenido a mi modo de ver repercusiones en nuestro contexto tales como, crisis profunda de valores, desprecio por la vida, violación de derechos fundamentales, inequidad, corrupción, y particularmente en la escuela, desesperanza, tedio, violencia, intolerancia, desilusión y desencantamiento colectivo entre maestros y estudiantes quienes habitualmente se reúnen para torturarse mutuamente.

La pregunta de Bohm, resulta muy pertinente en lo relacionado con el sentido en que se han venido tratando los asuntos sociales desde las diversas ópticas, ¿Para qué sirven los intentos de la sociedad, en

*la política, en la economía o en cualquier otro campo, sí la mente queda atrapada en un movimiento confuso en el que generalmente, se está diferenciando lo que no es diferente y se está identificando aquello que no es idéntico?* (Bohm 2008, p. 129)

Los problemas de la escuela no se solucionan en la escuela por cuanto dicha problemática no se puede revisar de manera separa o escindida del todo social y real, mientras se siga diciendo que los problemas de la escuela se deben a la mala formación de los docentes, o que la violencia se soluciona con pedagogía, se seguirá diferenciando lo que no es diferente, porque lo enunciado obedece a un problema de índole estructural tratado con un paradigma equivocado validado como infalible.

La ciencia ignora el mundo de la vida, la vida tiene que ver con las situaciones reales y cotidianas de los seres humanos, los contenidos de la escuela se muestran como abstracciones que desdibujan dicha cotidianidad, debido a que los hombres son el cúmulo de experiencias vividas, lo que genera horizontes de sentido, la ciencia y su modelo reduccionista cristalizado en las ciencias duras (Biología, física y matemática) no pueden dar cuenta del mundo como verdaderamente es, precisamente esto es lo que se les enseña a los estudiantes en la escuela, a adquirir conocimientos vistos a través de la cuadrícula cartesiana que desdibuja el mundo y lo problematiza sin sentido. Sujetos formados bajo la metodología de la amnesia son los estudiantes de la escuela, con seguridad un estudiante que haya terminado el ciclo de sus estudios secundarios no recuerda ni el 5% de lo visto en clase, para él no hay coherencia entre el discurso de las ciencias y la realidad vivenciada; visto así, la tarea de la escuela se perfila entonces desde las recomendaciones hechas por Maturana, desde el reflexionar sobre qué tipo de sujeto es el que queremos que egrese del aula, conversar sobre la elección del ideal pedagógico en términos teleológicos resulta fundamental para repensar la escuela.

## La de-construcción de la escuela en el marco de la denuncia

Al revisar los supuestos sobre los cuales se cimenta la escuela de hoy, encontramos que tal como lo evidenciara Durkheim en su momento (uno de los sociólogos franceses más relevantes de su tiempo), la escuela reproduce los valores de la cultura y por tanto perpetúa el modelo de sociedad imperante, es así como jerarquización, exclusión, deshumanización, expoliación y dominación (por solo mencionar algunos) se erigen como pilares sobre los cuales está construida la escuela de hoy y por tanto el sistema educativo.

Alumnos y profesores como víctimas y victimarios del sistema, reproducen en su respectiva escala las dinámicas imperantes en la

sociedad a la mejor manera del darwinismo social, sobrevive el más fuerte y el que mejor se adapte a las formas de depredación del otro, pero lo más insólito de todo, es que, esta dinámica se percibe como naturalizada y cotidiana, normalizando la barbarie ante sus protagonistas.

Alumnos y profesores son en esencia, seres profundamente infelices, la desmotivación, la depresión, las patologías físicas, el desinterés, la rebeldía, los trastornos en sus múltiples presentaciones están a la orden del día en todos y cada uno de los centros educativos, la violencia y la apatía son formas de somatizar todas estas dinámicas que llevan a la desesperanza y por tanto a la mecanización del ejercicio educacional, *el acto educativo es en suma una tarea enajenante y enajenadora* (Naranjo, 2007, p. 14).

La escuela fosilizada, a lo largo de los siglos ha sido una escuela fundada en el espectador, en el repetidor que cree en lo que ve y en lo que oye, en un ente pasivo perfilado a imagen y semejanza del homo sapiens ordinario, cuyo objetivo es *mirar, disecar, separar, analizar, gastar, desgastar, descomponer, deteriorar, acumular, envenenar, dividir, oponer, dominar, teorizar y dejar las cosas como están, echadas a perder* (Naranjo, 2007, p. 24).

Se privilegia una educación solo para la cabeza que niega otros medios posibles para aprender, el cuerpo es negado, la totalidad de la persona es pasada por alto en procura de dar mayor preponderancia a la razón como fundamento de todo aprendizaje, una razón que sin duda nos ha llevado a donde estamos hoy, a las puertas de la autodestrucción, visión escatológica que de manera permanente es alimentada por el rendimiento, la ganancia, la eficiencia, los resultados, el control y la acumulación. Es la instrumentalización de los seres humanos llevada a su máxima expresión, donde solo se construyen relaciones de poder que consolidan las asimetrías en todos los campos de la realidad.

La sociedad imperante junto con sus valores culturales, exige a la escuela, que estos sean presentados, enseñados o inyectados como única forma de pensar, de ser y de vivir, de ahí, que la escuela se dedique de manera exclusiva a reproducir dichas formas a través de respuestas correctas, especialización, estandarización, competencia estrecha, adquisición ávida, agresión y desapego. *Sin ellas, nos ha parecido que la máquina social no podría funcionar. No debemos culpar a las escuelas de crueldad cuando solo han cumplido con lo que la sociedad les ha pedido* (Leonard, citado por Naranjo, 2007, p. 175).

La historia de la educación sin guardar las debidas proporciones, debería ser cambiada por la historia de la crueldad, todo tipo de vejámenes han tenido lugar en la escuela y de allí han saltado a la sociedad, la primera cátedra que se imparte para que lo demás pueda fluir, es la cátedra del miedo, donde se llega con miedo, se aprende con miedo, se

egresa con miedo y se permanece con miedo el resto de la vida, el miedo legitima la crueldad.

## Una escuela enajenante y enajenada

La escuela nace como un dispositivo de poder y control junto al afán de reproducción de los patrones de conducta y habilidades que requiere la sociedad de hoy. Desde la perspectiva de Najmanovich D (1998), una reconstrucción de los orígenes de la escuela moderna involucra concebirla como un lugar donde lo primordial y fundamental es el saber disciplinar, este se percibe como una cosa fría, sin sabor, sin olor ni color, un conocimiento específico que contribuye a la reproducción de la sociedad moderna fundada en el estado nación, mecánico, estadístico, que procura formar en y para la individualidad de los individuos.

La noción de individuo rinde culto a la personalidad independiente, autónoma, aislada aunque se encuentre rodeada de otros individuos, en la calle se cristaliza esta premisa: sujetos que caminan por las aceras donde difícilmente cruzan miradas, donde es habitual la distancia, la ausencia de lenguaje, nadie conversa, todos poseen una natural desconfianza frente a un posible acercamiento de otro individuo, no es normal saludar, preguntar, sonreír, en la calle 2 estamos con todos y con nadie. La individualidad nos separa y nos deshumaniza, es como lo mencionara Foucault la gran trampa de la modernidad, es el insumo perfecto para el mundo máquina, el cual se sirve y se reproduce a través de los engranajes llamados individuos que hacen funcionar la máquina.

La escuela producto de esta visión de mundo forma y educa en la individualidad, en la homogeneidad que borra las señas de la singularidad, los individuos se preparan y adiestran a temprana edad, allí los uniformamos para que no haya diferencia, todos son iguales, los sentamos a cada uno en su puesto de trabajo aislado de los demás, mirando al frente donde se encuentra la autoridad, premiamos la obediencia y el miedo, castigamos la espontaneidad y cualquier actitud que trastoque el orden, negamos lo afectivo por cuanto este aspecto no hace parte del plan de estudios, patrocinamos la cultura del miedo y la sumisión, la competencia a ultranza, incluso la que elimina o desconoce al otro, *la cultura es lo que permite aprender y conocer, pero es también lo que impide aprender y conocer fuera de sus imperativos y sus normas, en ese caso hay antagonismos entre la mente autónoma y su cultura* (Morín, 2003, p. 65).

La escuela es el dispositivo de control más eficaz en la reproducción social, es allí donde cultivamos individuos "normales", lo normal comprende formar a un sujeto egoísta por naturaleza, autosuficiente, obediente, que deje sus emociones para el ámbito de lo privado o en lo posible que las escinda de sí. Para Najmanovich resulta bastante

sorprendente que siendo la escuela en sus múltiples formas una de las instituciones más antiguas de la humanidad hasta ahora muy reciente esté hablando de educación emocional, la escuela moderna e incluso contemporánea salvo muy pocas excepciones se propusieron enseñar una razón en oposición al cuerpo, a su naturaleza y su afecto, se privilegia el cultivo de lo cognitivo y se descalifica lo emocional y lo corporal como posibles ventanas para la subversión del establecimiento. Los valores cognitivos en la escuela se presentan como opuestos a los valores afectivos, lo "normal" es que los estudiantes de manera pasiva y callada acumulen conocimientos, esto es a lo que Najmanovich ha denominado estado neutro, este estado del sujeto es el ideal para la sociedad moderna, pues el individuo se hace moldeable, receptivo, y obediente, víctima del miedo a la negación, a la exposición, a la exclusión que lo inmoviliza, como lo plateara Hobbes T, el miedo y el hombre son gemelos, pues el miedo como herramienta didáctica genera obediencia, pero es una obediencia que vuelve mecánicas las actuaciones y pensamientos del hombre.

El papel de la escuela resulta determinante en tanto es la encargada de la no promoción del interés, del entusiasmo y de la excitación como apertura al descubrimiento y a la creación, el absurdo de la modernidad alienante y castrante da origen a otras maneras de pensar y de actuar en la escuela, no obstante, es la postmodernidad (entendida esta como todas las líneas de pensamiento emergente) la que pone entre paréntesis la razón moderna y posiciona en el centro a las emociones del individuo, pues solo a través de la emoción y el interés es factible aprender y pensar.

## La escuela como posibilidad

El conocimiento impartido y poco aprendido en la escuela (en esencia desechable desde la perspectiva de Bauman), es un conocimiento cosificado, es decir, objetivado, instrumentalizado, manoseado, maleado a tal punto que ha perdido su condición misma, el conocimiento en la propuesta de Humberto Maturana (o por lo menos este tipo de conocimiento) debe ser reemplazado por *el amor como medio para el progreso del ser humano* (Maturana y otros autores, del 2003, p. 10).

El amor debe ser entendido aquí como el sentimiento que abre espacios para una adecuada convivencia, el amor es la emoción que constituye las acciones de *aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en que su presencia es legítima sin exigencias* (Maturana, 1992, p. 34).

Esta propuesta implica pensar que existen aspectos en el proceso educativo que son anteriores

al conocimiento mismo, y que están fundados sobre la base de la interacción, solo conoce quien interactúa, dicha interacción se puede dar con los objetos, con los fenómenos del mundo y por supuesto con las otras personas, en la medida en que esta interacción esté mediada por el amor, habrá un respeto y un reconocimiento genuino por aprender de ese otro o de eso otro. De allí se colige la importancia del acto de conversar, ya que quien conversa da vueltas con el otro, es decir aprende con el otro, bajo los marcos del respeto y del reconocimiento, *tejiendo relaciones de amor donde lo fundamental está en la relacionalidad* (Gutiérrez 1991, p. 54) y no en la racionalidad.

Aunque para el lector desprevenido el amor puede resultar una propuesta demasiado florida y filantrópica, en efecto, es una propuesta que implica alejarnos de esas reglas que tejen las relaciones sociales actuales, abandonar la asimetría, el ego, la jerarquización, la búsqueda del beneficio y la deprecación, cultivando otro tipo de valores que deben ser practicados y vivenciados y no meramente enseñados.

Para poder amar es fundamental cultivar ciertos valores y ciertas prácticas que necesariamente están relacionadas con la espiritualidad tan desacreditada en nuestro tiempo, los nuevos revolucionarios están llamados a tener un alto nivel de conciencia, un conocimiento de sí mismo y por ende de los demás, *un silencio interior que permite la atención, la escucha, la percepción de la verdad, un continuo trabajo en el desmoronamiento del ego y un despertar de la conciencia con el reconocimiento de su ser espiritual* (Naranjo, 2007, p. 27).

A partir de lo expuesto, se puede inferir un planteamiento radicalmente revolucionario, que implica definir a esta nueva forma de educar y de educarse, como la conjugación entre lo pedagógico y lo terapéutico, todo acto pedagógico es un acto terapéutico en la medida en que busca el rescate del ser, el encuentro consigo mismo y con los demás, fomentando el cultivo de la escucha, callando el pensamiento y desmoronando el ego, promover el atrevimiento, invita a la cooperación, a la creación, al amor con abrazo, y por ende, a la felicidad. Lo terapéutico está directamente relacionado con lo espiritual, la pedagogía terapéutica es una respuesta centrada en el ser y no en el hacer, está basada en la educación del corazón.

## De-construir tomando una posición en la escuela-mundo

El fenómeno de la razón (Como construcción ideológica del mundo) que en principio buscó desmitificar las construcciones sobrenaturales sobre la génesis del mundo, hoy se perfila como un nuevo gran mito, una nueva religión que funda las instituciones que han de asegurar su preservación, es así como la escuela se erigió en un mito fosilizado

y aferrado a las profecías sobre la liberación del ser y por tanto sobre la liberación del mundo. En sintonía con Naranjo, Francisco Gutiérrez denuncia cómo la paranoia del liberalismo funcionalista pone en crisis a la escuela misma, pues solo una sociedad enferma puede contagiar de enfermedad a una de sus hijas más valiosas (la escuela), obligándola a hacer lo propio en el proceso de propagación de la enfermedad, de lo que se trata, en primera instancia, es de inculcar funciones, conductas, creencias y valores. En síntesis de dotar a cada hombre de una ideología, de modo que su inserción en la sociedad no signifique una contradicción o un conflicto. *Así ideologizado, el ciudadano podrá colaborar en la perpetuación y consolidación de la estructura social imperante* (Gutiérrez, 1998, p. 22).

El proceso de de-construcción de la escuela implica que los maestros tengan un papel activo y determinante en la sociedad, que sean capaces de no guardar silencio frente a la injusticia, que se opongan a perpetuar el modelo fundado en la negación y las desigualdades aberrantes, que comprendan que el acto pedagógico está profundamente cargado de política. De ahí que se haga necesaria la toma de una posición en el mundo que sea visible y perceptible en la escuela, que posibiliten procesos de reflexión y transformación. Gutiérrez hace bien en centrar la atención en el maestro, por cuanto la transformación en primera instancia de sí mismo, abrirá la expectativa a otro mundo y a otra escuela posible.

La razón eficiente imperante en la escuela hace del maestro un ser instrumentalizado para la reproducción social:

*La crisis del educador nace de la desazón que le produce el sinsentido de una actividad que cae en el vacío. El enseñante se pregunta -sin encontrar respuesta satisfactoria- sobre la finalidad de su práctica, sobre su estatus, su identidad, sus motivaciones. Ante este problema queda una salida: aceptar plena y conscientemente las responsabilidades que conlleva la acción político pedagógico. Ejercer la profesión no sufriendola sino afrontándola con todos sus riesgos y consecuencias. De lo contrario como dice Natanson, mejor es dedicarse a vender corbatas o frigoríficos o ser empresario u oficinista como todo el mundo* (Gutiérrez, 1998, p. 58).

## De-construir implica reflexionar sobre la génesis del conocimiento

De manera tradicional, suele afirmarse que quien aprende pasa necesariamente por un proceso de enseñanza del conocimiento, es por ello que quien aspira a prender algo acude a centros de enseñanza donde se supone están las personas que manejan el conocimiento. Bajo estas lógicas, quien desea un buen aprendizaje debe hacer parte de un buen centro de enseñanza. El esquema esbozado está enmarcado en el modelo tradicional del aprendizaje, en el que es fundamental un mediador

entre el objeto de conocimiento y el sujeto que conoce, no obstante como seres vivos en permanente interacción con el medio, estamos arrojados al aprendizaje de manera permanente, de allí que se colija que no necesariamente necesitamos de un mediador para aprender y que tampoco es cierto que solo se aprenda en la escuela (Calvo, 2007). Desde la perspectiva de la biología, el conocimiento emerge del acoplamiento entre el sistema nervioso y el medio que lo circunda, generando procesos auto-organizativos que obedecen a lógicas complejas y dinámicas en el permanente interactuar, el cerebro no solo reacciona al presente, es capaz de anticipar el futuro en esa relación dinámica con el contexto, produce en su interior dimensiones o niveles que dinamizan su relación con el medio sin que haya una jerarquización de las mismas, al mismo nivel se encuentran las intuiciones, los deseos, los razonamientos, los sueños, la angustia, el hambre o el frío, todas y cada una de estas dimensiones generan cambios en el cerebro-cuerpo aprendiente.

El aprendizaje es un fenómeno cualitativo y no cuantitativo, aprender no es sinónimo de acumular saberes, no sabe más quien posee una montaña de conocimientos ni tampoco quien ha memorizado un buen número de conceptos, la escuela de hoy, a pesar de haber corrientes de pensamiento que han desacreditado esta perspectiva del aprendizaje, sigue fundando su base didáctica en este caduco principio, esta escuela está profundamente preocupada en que sus estudiantes acumulen saberes en la medida en que los docentes avanzan en contenidos, la preocupación real del maestro no radica en qué tanto se aprende, sino, en qué tanto avanzó (en el sentido de darlos por vistos) en los contenidos programados por el plan de estudios.

Dar por vistos los contenidos no es evidencia de aprendizaje, el aprendizaje no radica en la presentación misma de la información, de hecho, para aprender no es necesario estar en un aula de clase, ni mucho menos tener un profesor como mediador del aprendizaje. En sintonía con la teoría neurofisiológica aquí esbozada, para aprender es necesario que exista una experiencia de aprendizaje, donde lo importante no es el contenido, sino las relaciones experienciales que se tejen entre el organismo aprendiente y el medio que lo rodea, la riqueza radica en la manera como se procura esa interlocución con el mundo.

La morfogénesis del conocimiento tiene lugar en el punto de contacto experiencial entre el ser aprendiente y el medio que lo rodea, esto genera estados cualitativos nuevos en el cerebro fundados en la interacción compleja y dinámica entre la corporeidad viva y el mundo. Por lo anterior, es pertinente dejar claro que para que exista aprendizaje es necesario partir de una experiencia de aprendizaje. No es que en el salón de clase tradicional no haya experiencia de aprendizaje, un clima de aprendizaje cargado de desmotivación,

estrés, temor, donde el profesor hace un uso excesivo de la oratoria, es una experiencia de aprendizaje que le indica al ser aprendiente que debe salir corriendo de allí. Cualquier aprendizaje que quiera alcanzar el nivel significativo deberá generar un cambio cualitativo no solamente en el cerebro-mente sino también en la corporeidad entera.

El cuerpo aprende, y aprender desde el fortalecimiento de este primer motor neuronal, es condición fundamental para que el punto de contacto experiencial entre sentidos y mundo, vitalicen las experiencias de aprendizaje.

## Escuelas corpóreo-afectivas

Vomitara la carne tal y como fue engullida es señal de acidez estomacal e indigestión, este fue en esencia el principio educativo en el proceso de aprendizaje señalado por Montaigne (Gadotti 2008, p. 143), un estómago y una mente sometida a voluntad para reproducir el sistema con la mayor fidelidad posible. El vómito era y es examinado con el mayor rigor en la escuela, la pericia del maestro consiste en encontrar diferencias sutiles entre lo ingerido y lo regurgitado, esta escena escatológica es profundizada por la sensación claustrofóbica que produce la escuela como espacio cerrado y unívoco para el aprendizaje, fuera de estas paredes solo hay barbarie e ignorancia.

Ante tal panorama es apenas natural que las distintas patologías propias del sistema educativo rondan las mentes y los cuerpos de quienes hemos transitado por esta escuela, de ahí lo importante y reconfortante de lo propuesto por Boff en el prólogo del libro de Assmann, se aprende no solo con el cerebro ni solo en la escuela. Se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vivir, procesos cognitivos y procesos mentales se encuentran atados.

La palabra escuela tiene un origen lingüísticamente latino, fue Marco Fabio Quintiliano quien planteo que el estudio debía darse en un espacio de alegría llamado *schola*, por supuesto, en compañía del maestro del juguete (*ludi -magister*) quien era el encargado de ayudar al infante a vivir la vida a través del juego y la alegría. Séneca precedido por el pensamiento pedagógico oriental plantearía que no debía enseñarse para la escuela sino para la vida (*non scholae, sed vitae est docendum*), solo aquello que se aprende para la vida cobra mayor sentido, la forma de vivir está muy relacionada con la manera en que se camina por la vida, se aprende sin la necesidad de un maestro y sin la necesidad de una escuela, al parecer solo se requiere saber vivir. A este respecto, la doctrina pedagógica más antigua es el Taoísmo, el tao o razón universal veía a la escuela como un lugar donde la comunidad era la encargada de educar en función de la vida y para la vida, la escuela era la aldea misma.

La escuela debe ser un lugar agradable, a pesar de la reconstrucción histórica que apoya el nacimiento de la escuela como un lugar de encuentro y realización personal, en la actualidad la escuela continúa reforzando sus cimientos en la cultura del dolor y la desesperanza, es lo que en psicopedagogía se ha traducido como pedagogía de la neurosis<sup>4</sup>, el dolor y el sufrimiento es lo importante para castigar al alma ignorante. La escuela en sus diferentes niveles está fundada en el miedo y en todas las formas de violencia, desde el Kindergarden hasta los Doctorados, allí el docente aplica formas discursivas violentas que intimidan, anestesian y paralizan a los estudiantes, estos discursos van acompañados de posturas corporales y acciones que refrendan los actos de intimidación, es por ello que hoy las escuelas en todas sus formas y variedades no resultan del todo agradables, la experiencia del aprendizaje está modelada para reprimir y adiestrar la conciencia de los sujetos, es un dispositivo de control foucaultiano que deshumaniza.

Humanizar en y para la vida implica entender que la escuela tiene un papel determinante para la sociedad, no en el sentido de la reproducción mecánica de saberes y de cultura, sino en la función de la creación de sensibilidad social, esto va más allá y tiene que ver con lo propuesto por Boff en *Ética y Moral*<sup>5</sup>, con conquistar la autolimitación, la austeridad compartida, el consumo solidario y la compasión, solo es posible la humanización en comunión con otros, en la comprensión de la necesidad de un cambio genuino y personal para poder encontrarme con los otros a pesar de que esos otros no estén en la disposición de encontrarse conmigo. Humanizar en la escuela es recrear y vivenciar la compasión y la solidaridad ya no desde una razón que explica y justifica por qué ha de ser así, sino desde la pasión y el amor sin razones que me une a los otros, es por ello que la razón se abre hacia abajo, de donde emerge algo más ancestral y elemental: la afectividad<sup>6</sup>. La educación en su función creadora de sensibilidad se sumerge en la enseñanza de la afectividad y solo enseña afectividad quien es afectivo, compasivo, solidario y comprometido con los otros sin esperar necesariamente que estos le devuelvan reciprocidad.

Las necesidades vitales están asociadas por lo general a la satisfacción prioritaria de aspectos relacionados con la alimentación, la vivienda, la educación y otros mencionados en las cartas universales de derechos, no obstante, poco o nada se ha mencionado la necesidad de afecto, el afecto es el punto de partida de cualquier proceso cognitivo, biológico y espiritual del ser humano, solo quien se siente amado, reconocido, apreciado y querido encuentra sentido a todos los procesos de la vida, sin afecto nada tiene razón de ser, y es que la razón ser es una consecuencia a posteriori del

afecto, pues explica con mayor coherencia el sentido de vivir.

La escuela se prefigura hoy como un escenario donde la primera tarea es el afecto, para potencializarlo es necesario acudir al refuerzo de ambientes de fascinación e inventiva, esto es, no inhibir sino propiciar la dosis de ilusión común entusiasta requerida para que el proceso de aprender se produzca como mezcla de todos los sentidos (...) porque el aprendizaje es antes que nada, un proceso corporal (Assman 2002). La caricia, el cariño, el abrazo, el beso, el contacto corporal como muestras de afecto producen placer, el placer definido como la segregación de dopamina, serotonina y oxitocina facilitan la conexión con los otros y con el mundo, generando sentido en la vida y una agradable sensación de placer que de ninguna manera termina siendo un aspecto secundario sino de vital y trascendental importancia.

Es necesario introducir en los procesos de aprendizaje la morfogénesis del placer como pilar del proceso educativo, ya que el conocimiento recobra sentido para la vida práctica cuando se vincula con el placer. En este punto quisiera referirme a la experiencia del aprendizaje a través de la narrativa alegre, divertida y cómica, cuando el estudiante se ríe, se divierte y se apasiona con lo contado, lo enseñado o lo aprendido conecta eso que es narrado con sus vivencias, con sus particularidades, fantasías, pasiones, cuando eso logra darse lo disfruta, lo vive y lo aprehende. El estímulo ambiental propicio para el aprendizaje es lo que se está proponiendo. Luis Carlos Restrepo ex comisionado de Paz Colombiano y ahora prófugo de la justicia, planteó en su libro el derecho a la ternura:

*No cabe duda de que el cerebro necesita del abrazo para su desarrollo, y las más importantes estructuras cognitivas dependen de ese alimento afectivo para alcanzar un nivel adecuado de competencia (...) Sin apego afectivo [el cerebro] no puede alcanzar sus cumbres más elevadas en la aventura del conocimiento (Restrepo 1994, p. 87)*

Hablar de placer en la educación requiere de la transformación de todas y cada una de las experiencias de aprendizaje en corporales (pedagogía de la corporeidad) y afectivas, sin dejar de lado que el proceso de descubrimiento de la vida significa re-encantarse con el mundo y los seres que lo habitan, sustituyendo la pedagogía de las certezas de un mundo ya dado, por las preguntas sobre un mundo por darse. Esta no es una tarea fácil, a juzgar por las situaciones de las escuelas reales de la cotidianidad donde la desidia, la violencia y la desesperanza están a la orden del día, la responsabilidad quíerese o no recae en principio sobre el maestro, pro no nos referimos a cualquier maestro, este maestro que soy yo debe necesariamente acudir a la seducción para ponerlo en términos de Rubem Alves:

*Educación tiene que ver con la seducción (...) educador es quien consigue deshacer las resistencias al placer del conocimiento. ¿Seducir para qué? Para un saber/sabor. Pero es importante igualmente el "Para qué", porque pedagogía es encantarse y seducirse recíprocamente con experiencias de aprendizaje (Assmann 2002, p. 48).*

La fruición tiene que ver con el gozo, el disfrute y el placer, el saber debe poderse saborear y debe generar la segregación de endorfinas que suavizan el cuerpo y nutren el alma. Frente a lo expuesto que lejos que esta la escuela de este propósito, no obstante un seductor y re-encantador experto en servir el mundo y sus aprendizajes para un saber de inconmensurable sabor es el maestro, es él encarnado en mí quien está llamado a tan noble y compleja tarea, minando la resistencia al conocimiento, conocer-aprender-leer para muchos estudiantes es sinónimo de dolor en tanto que enseñar está relacionado con la fase instruccional, caminar-saborear-corporear es sinónimo de placer, el conocimiento se construye sobre la base de un conjunto de acciones, de caminar por el mundo para asirlo, aprender es en esencia un acto creativo de reinención del mundo, es un acto autopoietico y autoorganizativo.

## Referencias

- Assmann, H. (2002). Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Ediciones Narcea.
- Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. España: Paidós
- Boff, L. (2004). Femenino y Masculino: Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias. Madrid: Editorial Trota.
- Boff, L. (2004). Ética y Moral. España: Editorial Sal Tense polígono de Raos.
- Bhom, D. (2008). La totalidad y el Orden implicado. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kayros S.A
- Calvo, C. (2007). Del mapa escolar al territorio educativo: Diseñando la escuela desde la educación. Chile: Editorial Nueva mirada.
- Capra, F. (1992). El punto Crucial. México: Editorial PAX
- Gadotti, M. (2008). Historia de las ideas pedagógicas. Editorial Siglo XXI: México
- Gutiérrez, F. (1988). La educación como praxis política. México: Siglo XXI editores.
- Gutiérrez, F. (1991). La mediación Pedagógica. Costa Rica: RNTC
- Herrera M. (2005). La Construcción de Cultura política en Colombia. Colombia: Arfo Editores
- Kant, E. (2003). Pedagogía. España: Ediciones AKAL
- Maturana, H. And other authors. (2003). Conversando con Maturana de educación. España: Ediciones Aljibe
- Naranjo, C. (2007). Cambiar la educación para cambiar el mundo. Chile: Índigo cuarto propio
- Margulis L. And Sagan D. (2005) Qué es la Vida. España: Grafos.
- Quiceno, H. (2003). Crónicas de la educación en Colombia. Colombia: Editorial Magisterio.
- Restrepo, L. (1994). El derecho a la ternura. Colombia: Editorial Arango
- Varela, F. (2000). El Fenómeno de la Vida. . Dolmen Ediciones: Santiago de Chile.
- Zubiria, J. (1991). Los Modelos Pedagógicos. Colombia: Editorial Magisterio