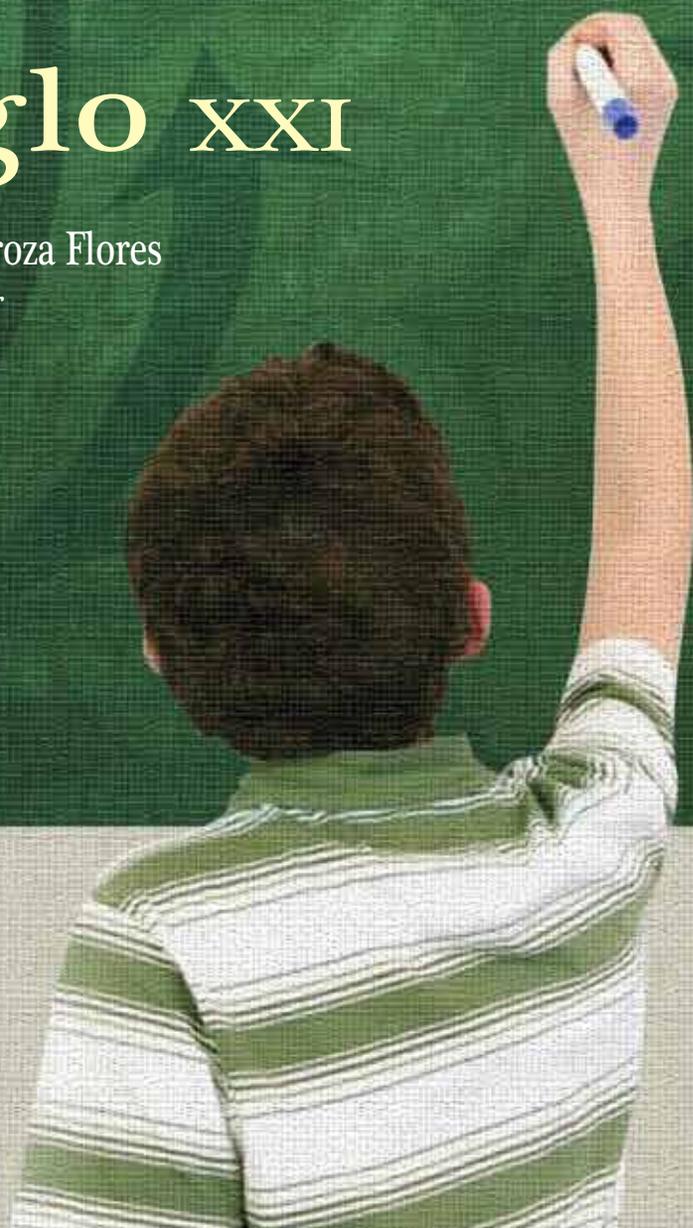


Pedagogía para la práctica educativa del siglo XXI

René Pedroza Flores
Coordinador



Pedagogía
para la
práctica
educativa
del
siglo XXI

Pedagogía para la práctica educativa del siglo **XXI**

René Pedroza Flores

Coordinador



MÉXICO

MAPorrúa
librero-editor • México

2014

Esta investigación, arbitrada por pares académicos,
se privilegia con el aval de la institución coeditora.

Primera edición, abril del año 2014

© 2014

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

© 2014

Por características tipográficas y de diseño editorial

MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley

ISBN 978-607-401-781-6

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de GEMAPORRÚA, en términos de lo así previsto por la *Ley Federal del Derecho de Autor* y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

LIBRO IMPRESO SOBRE PAPEL DE FABRICACIÓN ECOLÓGICA CON BULK A 80 GRAMOS

www.maporrúa.com.mx

Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón, 01000 México, D.F.

Presentación

Pedagogía para la práctica educativa del siglo XXI es una obra que muestra cómo la dinámica de la sociedad actual lleva a concebir la educación de una forma diferente de la visión prevaleciente en la actualidad, la cual reconoce en las competencias y las habilidades el único medio para lograr en los individuos su desarrollo e inserción social. El presente libro otorga al lector un panorama epistemológico, metodológico y teórico del nacimiento de un nuevo paradigma pedagógico, al considerar que una pedagogía humana implica la enseñanza integral y holística posible, mediante el uso de diversos recursos de enseñanza-aprendizaje acordes con la formación de las sociedades de nuestro siglo.

Al ser la educación uno de los nodos que definen la estructura social y que configuran el bienestar de cada núcleo social en cada pueblo, región y país, debe dirigir su mirada hacia la pedagogía, porque mediante ella se forman las sociedades más jóvenes. En este marco se expone que dicha disciplina debe ser observada desde perspectivas mayormente incluyentes al ser éticas, morales, culturales, sociales y realmente humanas. En tal sentido, se presenta una visión particularizada de los esfuerzos que, desde diferentes fronteras, llevan a cabo antropólogos, arquitectos, diseñadores, biólogos, educadores, humanistas, médicos, pedagogos, psicólogos y sociólogos, entre otros investigadores y la propia sociedad, con el fin de contribuir desde una posición homogénea a la puesta en marcha de acciones que desde el proceso de enseñanza conformarán y consolidarán a las nuevas sociedades.

Esta obra está organizada en seis apartados de acuerdo con los enfoques epistémico, metodológico y teórico, estableciéndose de la siguiente manera:

1. Pedagogías psicobiológicas.
2. Pedagogías fenomenológicas-sistémico clínicas.
3. Pedagogías lingüísticas.
4. Pedagogías para la convivencia.
5. Pedagogías emancipatorias.
6. Pedagogías holísticas.

Cada capítulo explica la importancia de un nuevo pensamiento en la educación y la pedagogía. Se trata de un pensamiento que promueva una visión integral del ser en el que se potencialicen no sólo sus habilidades y competencias en el ámbito del conocimiento, valores y su desarrollo emocional, sino de igual forma su integración con su medio natural, donde todas sus áreas de desarrollo sean atendidas a partir de la conciencia del otro, la interculturalidad, el respeto, cuidado y, en suma, la identificación con el ecosistema.

La obra es coordinada por el doctor René Pedroza Flores, investigador del Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU), de la UAEM; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 2, e integrante regular en la Academia Mexicana de las Ciencias. En este libro participan profesores-investigadores miembros expertos en la temática y pertenecientes a nuestra universidad, así como investigadores de importante prestigio internacional en diversas disciplinas. En este sentido, destacan las investigaciones de los españoles Clara Ventura Obrador, Gloria Alguacil Buchna y el colombiano Carlos Alberto Jiménez Vélez; además de la colaboración de la antropóloga francesa Noemí Paymal. Asimismo, son relevantes las contribuciones de los investigadores mexicanos Salvador Soriano y Mónica E. Soriano.

Las propuestas incluidas en *Pedagogía para la práctica educativa del siglo XXI* están encaminadas a conformar mejores sociedades en nuestra era, considerando que la comprensión de estas posturas y su aplicación en diversos contextos específicos representará una posibilidad para edificar sociedades mucho más justas, equitativas y humanas; sobre todo en ámbitos profesionales y universitarios urgentes de subsanar problemáticas en los procesos mundiales educativos de hoy.

La pedagogía humana, un proyecto social

René Pedroza Flores
Ana María Reyes Fabela*

Una breve introducción

Desde una perspectiva amplia y generalizadora, el presente capítulo tiene como objetivo contextualizar y anunciar al lector aquello que de manera particular leerá en el interior de esta obra. Para ello, en primera instancia, desde el enfoque del desarrollo humano, se presentan los fundamentos teórico-metodológicos de una las propuestas pedagógicas, las cuales se encuentran ampliamente desarrolladas en cada uno de los siguientes doce capítulos. Posteriormente, se rescatan algunas constantes conceptuales que se incluyen en el trabajo intelectual de cada autor.

Ponemos a consideración de nuestros lectores esta compilación de trabajos intelectuales y propuestas pedagógicas que resulta *sui generis* debido al tema que aborda y que con razón ha sido denominada un paradigma emergente.

Pensar el desarrollo humano para el ser humano

El desarrollo humano, hacia las últimas décadas del siglo XX y lo que va de este siglo, ha generado mayor interés sobre todo en grupos intelectuales pertenecientes a diversos sectores de la sociedad y del ámbito educativo. En algunos países como México este interés ha trastocado en menor medida a las clases

* Doctorante en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Es maestra en Administración y licenciada en Diseño Industrial por la misma universidad. Ha sido becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y becaria de la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados (SIEA-UAEMéx) en el Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU). Es fundadora del Colegio de Diseñadores Industriales del Estado de México (Codiem); profesora de tiempo completo adscrita al (IESU-UAEMéx); profesora definitiva de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD-UAEMéx) en donde ha dado cátedra desde el año de 1995. Trabaja las líneas de investigación de Sociología de la Educación. Perteneció al cuerpo académico: Procesos Creativos. Aprendizaje y Psicoafectividad.

políticas y económicas. Contradictoriamente, dos de sus cuatro dimensiones se relacionan con lo económico y lo político. Ferrari (2010: 266) asegura que el desarrollo humano tiene que ver con el crecimiento económico, porque es la economía una de las dimensiones por medio de la cual se consigue el bienestar del ser humano, en la medida en que se vuelve condicionante de estabilidad social en su faceta mediadora de satisfacción de necesidades básicas y, por tanto, de seguridad (Maslow, 2002).

El pensamiento de la visión capitalista de la era moderna se ha caracterizado por la preeminencia del interés monetario y de recursos económico-financieros a través del desarrollo material y del impulso a la productividad y la competitividad, como parte fundamental e inherente al desarrollo de la vida humana y de las sociedades. En esta constante del sistema se han privilegiado el valor de uso y de cambio como un sinónimo del bienestar humano. Sin embargo, ello no significa bienestar humano, al menos no desde la perspectiva del desarrollo humano.

Además de la dimensión económica, lo político, social y cultural son aspectos que definen la visión del desarrollo humano en sus cuatro dimensiones (Ferrari, 2010). En estas dimensiones intervienen factores axiales de equidad, libertad, solidaridad, honestidad, seguridad y dignidad. Es ideal conformar un equilibrio entre estas cuatro fuerzas complejizadas debido a la gran cantidad de lazos e interrelaciones que en ellas intervienen, sin descartar la dependencia mutua y recíproca. En este sentido, lo que afecta a una lo hará a la otra, originando un entramado de condiciones. Por tal motivo, la realidad humana no puede ser percibida descrita o analizada de modo simple. La atención a sus particularidades se debe abordar desde preceptos mucho más ambiciosos, más allá de lo objetual, lo visible o lo tangible, incluso trascendiendo de una posición materialista y objetual enfocada al logro de resultados privilegiando aspectos productivistas.

Visto en su totalidad, el desarrollo del hombre debe atender al menos estas cuatro dimensiones. Carecer de una de ellas implicará debilidad en el contexto que se trate. En este sentido que la mayoría de las sociedades actuales se desenvuelven bajo los preceptos básicos de los modos de producción y de desarrollo capitalistas e industriales —o post industriales—¹ respectivamente, se puede cuestionar la trascendencia real y actual de este planteamiento y, en

¹ Concibiendo el modo de producción capitalista y el grado de desarrollo industrial que conceptualiza así Manuel Castells en su obra de 2008: *La era de la información. Economía, sociedad*

consecuencia, elaborar preguntas como las siguientes: *a)* ¿en qué medidas nos encontramos prestando mayor o menor atención a las dimensiones económica, si acaso a la política² y estamos obviando las dimensiones social o cultural y, con ello, al ser humano en toda su amplitud de relaciones? En esta medida: *b)* ¿qué sucede con el conocimiento, aspecto sustancial de la dimensión cultural?, y *c)* ¿qué sucede con su transferencia y desarrollo? Aunque no es la intención responder en esta exposición a tales indagaciones, sí lo es reflexionar acerca de que existen factores fundamentales en la cotidianidad humana que debemos atender. Uno de ellos se refiere a la transferencia y desarrollo del conocimiento hasta hoy alcanzado por el hombre, el cual debe redundar en beneficio del propio hombre. Además de considerar observar que las herramientas y medios relacionados con la transferencia de los conocimientos hacia las nuevas generaciones y, por tanto, a su cultura y educación deben ser observadas con el lente de lo humano. Se trata de concebir al sujeto niño, hombre y mujer, más que al objeto: el currículum, la competencia, los contenidos y la productividad.

Acerca de lo anterior, Morin (1997) en su texto, *El método. El conocimiento del conocimiento*, especifica que el conocimiento no puede ser disociado de la vida humana ni de su relación social porque es un acto biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico; quedando en ello de manifiesto la relación dialéctica entre lo biológico, antropológico y social que configura un todo. Estos elementos, siendo indisociables, definen el sistema donde todos los factores son importantes, como cada una de sus interrelaciones (Morin, 2002: 27).

En este entendido, si la realidad, de acuerdo con lo expuesto por el sociólogo francés, involucra una concepción de sí misma desde la perspectiva de la complejidad, ¿por qué no pensarla como compleja atendiendo a la multifactorialidad que ello representa? Pensarla “realmente” así significará emplear paradigmas nuevos que permitan dar cuenta de las distintas condiciones a las que se enfrenta la humanidad en este devenir de tiempos cada vez más dinámicos relacionados con industrias más diversificadas en la segmentación de sus mercados, con una gran atomización de grupos sociales, estilos de vida y formas

y cultura, México, Siglo XXI Editores. En cuanto al concepto: *post-industria*, de la obra de Bell referenciada en este documento.

²Decimos en el texto “si acaso” refiriéndonos al hecho que guarda la notada problemática social de algunos países emergentes por causas imputables a una concepción errónea de lo que implica hacer política, rebajándolo al mero acto del ejercicio del poder y, cuando más, al individualismo de obtener publicidad y posicionamiento en la mente del votante.

de convivencia. Un escenario social donde se involucre a todos los elementos que conformamos una sociedad, donde los seres humanos sigamos siendo parte importante del contexto, no más y no menos que el resto de las especies, organismos y formas de vida en el planeta en su totalidad.³

En este escenario y entendiendo al igual que Bell (2006) que la educación es una de las instituciones más importantes de la sociedad,⁴ la tarea que le espera a disciplinas por excelencia humanas como la pedagogía no es sencilla. Hablar de pedagogía humana implica definir, analizar e interpretar los procesos del desarrollo humano, superando las diversas problemáticas sociales, culturales, históricas y económicas; se trata de herencias de raíces profundas que, en muchos casos, ha dejado el pensamiento mecanicista newtoniano (Clark *et al.*, 1997), el positivismo, impregnado en la ciencia natural y también en las ciencias del hombre. ¡Gran contradicción! La construcción de un enfoque pedagógico humano implica definir qué es lo humano, cuál es la trayectoria que éste deberá seguir en las siguientes décadas, cuáles son sus fuerzas y qué elementos integran y refuerzan este concepto desde lo abstracto para contrastarlo con la realidad.

Algunas respuestas a esta necesidad se vislumbran ya en diversos contextos y latitudes. Son propuestas que emergen sustentadas en pensamientos teórico epistémicos y en aportes experimentales con metodologías en desarrollo; cada una de ellas desde una perspectiva particular, pero en la convergencia del abordaje desde lo pedagógico, con una visión de proyecto socialmente humano. A partir de este pensamiento y propuesta se focalizan “La neuropedagogía lúdica”, propuesta por Carlos Alberto Jiménez; “La psicopedagogía extraocular”, propuesta por Salvador Soriano y Mónica E. Soriano; la “Pedagogía sistémico-fenomenológica”, propuesta por Clara Ventura; la “Práctica educativa desde la antropogogía y la hiposis clínica”, propuesta por René Pedroza y Guadalupe Villalobos; la “Pedagogía (EALE) para la enseñanza de lenguas extranjeras”, propuesta por Nancy Nava; la “Pedagogía desuggestiva/sugestopedia”, propuesta por Gloria Alguacil; las “pedagogías para la convivencia: en derechos humanos y de género”, propuestas por María del Rosario Guerra y, Carolina Serrano *et al.*; la “Pedagogía emancipadora”, propuesta por Jorge Mario Flores; la “Esbozos de pedagogía marxista en el México posrevolucionario”, propuesta por Jenaro Rey-

³ Carl Sagan en su obra considera al planeta Tierra: “*el punto azul pálido*, un organismo viviente del universo”.

⁴ En términos de la postura posindustrialista, resultado conceptual de la prognosis social que el sociólogo estadounidense Daniel Bell elaborara en 1975.

noso; la “Pedagogía lenta/Pedagogía del Caracol”, propuesta por Hilda Vargas; y la “Pedagoogia 3000”, propuesta por Noemi Paymal. La mayoría de ellos constituyen una realidad puesta en marcha mediante procesos, métodos y estrategias en diversos contextos referidos en la presente obra.

En otros desarrollos, que no se incluyen en este libro, pero que de igual forma incorporan este pensamiento humano y se encuentran trabajando desde diversos contextos, se reconoce el enfoque ecopedagógico que, con base en los principios de autoorganización, interconectividad y complejidad, un grupo de académicos e investigadores costarricenses y brasileños han postulado, entre ellos: Moacir Gadotti, Cruz Prado y Francisco Gutiérrez. Para fortalecer este paradigma, se han dado a la tarea de dirigir un programa académico de formación doctoral⁵ desarrollado desde los fundamentos heredados de los trabajos de Paolo Freire, Humberto Maturana, Leonardo Boff y Edgar Morin, entre otros teóricos y filósofos de la ciencia. En el paradigma ecopedagógico, este programa pretende servir de instrumento de socialización para despertar conciencia sobre la educación superior, en torno a un pensamiento emergente fundamentado en una visión flexible, holística y ecológica.

La tarea implica presentar una propuesta alternativa en educación superior que intencionalmente ayude a superar el pensamiento mecánico prevaleciente en la educación actual, transformando los pensamientos, percepciones y valores en la búsqueda de nuevos modos de ser, sentir, pensar, valorar y actuar. Esta propuesta se erige desde las bases epistémicas de la física cuántica y la teoría del caos y centraliza al sujeto como parte definitoria del sistema. Acorde con esto, según los planteamientos de Morin, “es necesario reintegrar al sujeto, notablemente excluido en las ciencias ‘normales’ y las ciencias cognitivas, y reconsiderarlo como la parte sustantiva de los *sistemas observadores* que son también, sistemas humanos que deben ser concebidos y comprendidos como sujetos” (Morin, 2002: 31).

Con el propósito de promover un acercamiento holístico transdisciplinario al desarrollo sustentable desde la plataforma de la educación, la Educación GAIA fue creada por un colectivo de educadores llamados Global Ecovillage Educators for a Sustainable Earth (GEESE) y respaldados por los principios teórico y epistémicos de desarrollo humano; instituciones como la Organización

⁵Doctorado en Ecopedagogía, impartido hasta hoy en la Universidad La Salle, Costa Rica y divulgado ya en países como Panamá, Colombia, España, Italia, Guatemala, Brasil, Venezuela, México, Honduras y Argentina. Disponible en http://www.chifladuradorado.ac.cr/Web_Doctorado/menu.html, consultado el 30 de marzo de 2012.

de las Naciones Unidas (ONU) y diversos sectores de la sociedad, gobierno, universidades y agencias gubernamentales.

Educación GAIA (Gaia Education, 2006) desarrolla el currículum para las comunidades a partir de las “buenas prácticas” sustentables en diferentes ecovillas tanto en asentamientos urbanos como rurales en todo el mundo. A partir de las experiencias y prácticas de vida en ecovillas, el movimiento de Educación GAIA desarrolla, diseña y promueve formas de vida acordes con los preceptos naturales e impulsa la conservación del medio ambiente.

En este sentido, y al contribuir dentro de estos núcleos sociales o ecovillas a la generación de los propios recursos para el consumo, no sólo se impulsa una forma de vida armónica y recíproca en lo material —la dimensión económica—, sino también equilibrada en otras dimensiones del desarrollo humano, como la social, que fomenta la vida organizada en grupos sociales con derechos, deberes y obligaciones; la cultural, que impulsa el conocimiento y desarrollo de aptitudes de sus miembros y de la comunidad externa; y la política, porque existen leyes y acuerdos internos que fortalecen a su vez el control social.

El movimiento de Educación GAIA traduce a su cosmovisión los cuatro objetivos del desarrollo humano de la siguiente forma:

Figura 1
VISIÓN DE LA EDUCACIÓN GAIA DESDE EL DESARROLLO HUMANO



El fortalecimiento de Educación GAIA en lo educativo se debe, en gran medida, al respaldo obtenido por las universidades, como la Universidad Abierta de Cataluña (OUC, por sus siglas en inglés) y por programas de agencias internacionales como la Década de Educación para la sustentabilidad de las Naciones Unidas (UNDES por sus siglas en inglés).

La “Pedagogía de la ternura” es un trabajo fortalecido por Arnobio Maya Betancourt, en el cual se apuesta por la afectividad y las emociones como pilares fundamentales de la ternura, con el fin de fundamentar una educación realmente integral. Apuesta también por el poder ejercido sobre el otro y la exigencia de la disciplina, abarcándola desde una relación positiva, con la finalidad de educar integralmente; no así continuar en un marco de enseñanza instruccionalista. La pedagogía de la ternura se fundamenta en el reconocimiento de lo que Maya (2002) identifica como obstáculos que han impedido una educación integral: *obstáculos epistémicos* que implican la enseñanza desde el racionalismo y el conductismo porque niegan el sentimiento y las emociones; *obstáculos conceptuales* adquiridos por los docentes desde lo sensorial —experiencias—, lo racional —conocimientos— y lo instructivo —determinado por formas y medios de conocer—; *los obstáculos actitudinales*, intrínsecamente ligados a la conducta, así como *los obstáculos operaciones*, los medios y las formas tradicionales a través de las cuales se enseña.

Otros aportes pedagógicos, que no se incluyen en este libro por razones de amplitud pero que sin duda quedan en el tintero para otro trabajo editorial como éste, son: la Pedagogía de los mandalas, ampliamente desarrollada por la francesa Marie Pré; la Pedagogía noosfera digital, desarrollada a partir de los trabajos de José Antonio Cobeña Fernández, sobre el concepto noosfera digital que él mismo ha acuñado; la Pedagogía del Jazz de Carolyn Graham; la Pedagogía ASIRI de Ivette Carrión; y la Ludosofía de Miguel Ángel Domínguez en el Colegio INCRE, entre otros.

En los siguientes párrafos se exponen de forma breve los fundamentos teórico-metodológicos y conceptuales sobre los cuales descansa la propuesta pedagógica humanista, cuya aportación compromete en diversos modos a los enfoques predominantes en los sistemas de educación actual. Para ello, se definen sus coincidencias teóricas y se analizan algunas constantes conceptuales por las cuales se consideran, en lo general, una propuesta humanista alternativa para la educación. Los detalles de cada aportación los explica su autor en los capítulos subsecuentes a este texto.

Un nuevo paradigma educativo

Sustentos y enfoques teórico-metodológicos

Es verdad que la educación es la institución más importante de la sociedad contemporánea porque, entre otros aspectos, mediante ella se lleva a cabo la acción de la transmisión del conocimiento y, con ello, la posibilidad de sobrevivencia y trascendencia del género. A través del conocimiento es posible descubrir nuevas alternativas para lograr una mejor estancia en la tierra y una vida mayormente dignificante. Mediante el conocimiento el ser humano ha logrado evadir problemáticas de sobrevivencia de su especie. Es el conocimiento un acto biológico, cerebral, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, como lo afirma Morin (1997), porque esta diversidad de dimensiones hace posible su presentación y su representación. Del reino animal, del orden de los primates, de la familia de los homínidos, la especie *Homo sapiens sapiens* es la única que ha logrado transmitir los conocimientos a sus congéneres mediante métodos, estrategias y técnicas; pero además la única que continúa incesantemente desarrollando los conocimientos que han de servirle para lograr mejores alternativas de vida. La pedagogía es la representación clara de estas herramientas necesarias para facilitar la adquisición y transmisión de los conocimientos hacia nuestra propia especie.⁶

Los constructos pedagógicos sobre los cuales se fundamentan las propuestas de la educación contemporánea han dejado algunos ítems pendientes de resolver porque están basados, por lo general, en la centralidad del conocimiento más que en el que conoce; en la obtención de resultados, más que en un proceso pertinente y acorde con quien aprende (el individuo); en políticas educativas globalistas, neoliberales y en algunos casos mundialistas, más que en el conocimiento de una sociedad de un siglo nuevo que recién comienza; en discursos pedagógicos de teorías propias de otro momento histórico, más que en la apertura de nuevas aportaciones más congruentes con el ritmo y dinámica de vida en las sociedades actuales; más en las consideraciones de dominios económicos y de poder político, que en beneficios sociales y de desarrollo humano en toda la amplitud de sus dimensiones. Investigadores, pedagogos⁷ de

⁶ Al respecto, no es exagerado decir que las pedagogías ético ontológicas aquí presentadas corresponden al estado del arte de los conocimientos en cuanto a este tema. La mayoría de estos conceptos pedagógicos son acuñados por los autores que aquí escriben y cada uno son propuestas *sui generis*.

⁷ En este compendio se muestran las propuestas de investigadores en su mayoría de América Latina y el Caribe. En tanto lo anterior, estas propuestas se generalizan a sociedades con constantes en su entorno, las cuales son similares.

áreas educativas, sociales, biológicas, entre otras, han detectado estas problemáticas en las siguientes propuestas.

Las ciencias naturales: biología y física, punto de partida de la neuropedagogía lúdica y de la pedagogía extraocular

La *neuropedagogía lúdica* nace de dos ramas de la ciencia. Por un lado, de la ciencia natural, en particular la neurociencia en su relación con los procesos químicos ocurridos en el cerebro y, por otro lado, las bases teóricas de la ciencia educativa, específicamente en la pedagogía y la psicología infantil. Su objeto de estudio es el cerebro humano y sus implicaciones en la educación. En esta visión, Carlos A. Jiménez sostiene que se vive una época donde es menester observar la educación como un órgano social capaz de ser modificado por procesos de enseñanza-aprendizaje lúdicos.

Según el autor, no puede haber mente sin cerebro, ni cerebro sin contexto social ni cultural. En esta postura el cerebro humano es un procesador de significados atravesados por una gran cascada de moléculas de la emoción que afectan nuestra mente y nuestra corporalidad. La actividad principal del cerebro es, en este sentido, hacer automodificaciones y autoorganizaciones permanentemente.⁸ Es decir, así como la neurociencia tiene por objetivo descifrar el lenguaje del cerebro como un órgano biológico, la neuropedagogía lúdica persigue significarlo desde la práctica educativa con la herramienta del juego como experiencia cultural. Desde este panorama, el contexto en el cual esta organización es representada por el individuo resulta fundamental. El impacto del contexto en el sujeto iniciará desde sus primeros momentos de existencia en el embrión y continuará durante todo el proceso de gestación en el útero de la madre y su vida como ser humano.

En el aporte de Soriano y Soriano se evidencia cómo *la pedagogía extraocular* sienta sus bases en los fundamentos de la Teoría Sintérgica⁹ planteada por Grinberg en 1991, donde se explican los fundamentos de la mente humana y su relación con la conciencia. Mediante la teoría sintérgica los autores sostienen que es posible *ver* por medio de la transformación de la actividad cerebral

⁸En su tesis, Jiménez descarta la consideración sostenida por autores constructivistas que consideran que el cerebro hace representaciones del mundo externo. Para él, éste es un órgano eminentemente autopoietico, en el lenguaje de Maturana y Varela.

⁹Como lo mencionan Soriano y Soriano, el concepto *sintergia* es acuñado por Grinberg y representa la fusión de tres palabras: síntesis, sinergia y energía.

en experiencia sensible. La teoría se desarrolla con la premisa de que el cerebro interactúa en una matriz informacional o campo cuántico.

Esta matriz de tipo holográfico actúa con definida complejidad propiciando, a través de la actividad neuronal del cerebro, el llamado campo neuronal. Mediante la interacción del campo neuronal o matriz neuronal y la matriz preespacial se hace posible la “realidad perceptual” (Neuraltherapeuticum, 2012). Así, la teoría involucra a la física. Esto se relaciona con los campos cuánticos, puesto que implica hablar de energía o campos energéticos. En el caso de la física, se trata de campos físicos, mientras que para la teoría que nos ocupa nos referiremos a campos sintérgicos.

Si para la teoría neuropedagógica lúdica los procesos cognitivos no únicamente se llevan a cabo por medio del órgano cerebral, sino también mediante los sistemas nervioso e inmunológico, la visión extraocular se posibilita debido a que el “ver” es considerado como un fenómeno físico-psíquico, donde la información del entorno se hace experiencia sensible y es percibida por la mente del hombre que no necesariamente se encuentra en el cerebro, sino en el pensador (el ente intangible que piensa y siente). La posibilidad pedagógica de la teoría de la visión extraocular y la teoría sintérgica se potencializa no sólo en personas que presentan alguna debilidad visual, como en el caso de los estudios experimentales mostrados por los autores en su texto, sino, como ellos mismos lo sostienen, también en individuos cuya visión es perfecta debido a que es una herramienta decodificadora del entorno. Sin duda, y de acuerdo con Soriano Fernández, esta aportación científica al campo pedagógico con el sustento de lo lógico, cosmológico y epistemológico contribuirán, en gran medida, al campo de la enseñanza de personas con debilidades visuales, muchas veces marginadas y erróneamente consideradas como “los otros”.

*La psicopedagogía en el enfoque teórico
de los sistemas y la fenomenología*

Los pensamientos de Clara Ventura, René Pedroza y Guadalupe Villalobos, como el de Gloria Alguacil, conminan al entendimiento de un nuevo abordaje pedagógico desde los principios básicos de la psicología. En Ventura, la base de este pensamiento se encuentra determinada por los preceptos de la fenomenología y la teoría de los sistemas biológicos y sociales. En este entendido, sus argumentos se fundamentan en los procesos así como en las relaciones de las partes y su trascendencia en el todo.

Clara Ventura asume la *pedagogía sistémica-fenomenológica* como un método sobre el funcionamiento de los sistemas que nos educan para la vida y sobre la vida, que es aplicable en lo familiar, lo escolar, lo social, lo global, lo terapéutico y lo organizacional. La perspectiva asumida en su exposición es claramente definida de acuerdo con la noción de sistema que retoma de Pisano, como el conjunto de elementos en relaciones e interrelaciones de flujo y de función, como nexos de unión entre fenómenos naturales y sociales, entre elementos fisiológicos y psicológicos. Explica que los sistemas tienden a interpretar y reaccionar hacia los estímulos del entorno, según sean sus reglas relacionales intrínsecas.

Mediante métodos terapéuticos y el uso de herramientas derivadas de la psiquiatría familiar, las teorías de sistemas, de la comunicación y la cibernética se ha consolidado este paradigma sistémico que se orienta, a decir de la autora, hacia diferentes caminos: el vivencial, el intergeneracional, el psicodinámico, el de la estrategia breve y el narrativo; teniendo en cuenta los factores más importantes para la consolidación del mismo, la educación, la docencia, la familia y la sociedad. Algunas de estas herramientas para la intervención sistémico-fenomenológica mediante el modelo de constelaciones-movimientos sistémicos son las constelaciones familiares.

En el trabajo que exponen R. Pedroza y G. Villalobos, la "Práctica educativa desde la antropogogía y la hipnosis clínica", coinciden con C. Ventura, en la perspectiva psicológico-pedagógica, así como con los fundamentos de neurofisiología con Jiménez, además de Soriano y Soriano en el aspecto biológico fundamental. Es, como argumentan los autores, en la estructura fisiológica del cerebro, en los procesos sinápticos de los dos hemisferios, izquierdo y derecho, y sus relaciones con el sistema nervioso autónomo donde se determinan los cambios físico-psicológicos en el individuo durante el trance hipnótico.

Las bases epistemológicas de esta aportación se sustentan en lo clínico desde el modelo de hipnosis de Milton Erickson, como una herramienta terapéutica que trabaja con el inconsciente del sujeto y que permite su reeducación, induciendo cambios en los procesos cognitivos, psicofisiológicos, perceptuales y conductuales. En este sentido, representa una propuesta fenomenológica porque se concentra en las relaciones que se determinan en el individuo como sistema y sus interacciones en su entorno.

Por ello, el juego y las emociones, además de la relajación y el ejercicio, representan recursos importantes para lograr el trance hipnótico. Estos recur-

Los traducidos en herramientas y técnicas coinciden con los recursos lúdicos presentes también en la neuropedagogía de Jiménez. Así, los autores describen cómo la hipnosis en el ámbito pedagógico favorece los aprendizajes, eliminando bloqueos y otras condiciones fisiológicas y emocionales que impiden el aprendizaje y los procesos de formación y capacitación.

En otro contexto educativo, el mismo enfoque proveniente de la lógica física del cerebro, Alguacil Buchna expone los fundamentos por los cuales la "Pedagogía desuggestiva/sugestopedia" constituye un avance pedagógico-terapéutico trascendental, con el propósito de lograr una educación integral en la personalidad del sujeto. En esta propuesta se exponen, a través de elementos teórico-metodológicos, los aspectos que posibilitan, mediante la sugestopedia, la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras y de otras materias.

La propuesta subyace en la consideración, nuevamente enaltecida en esta obra, de la lúdica como elemento fundamental que consolida los objetivos perseguidos en todos los procesos de aprendizaje, potenciándolos en amplitud y rapidez. Para ello, la autora subraya la diferencia entre esta técnica y los procedimientos hipnóticos, explicando categóricamente el papel de las capacidades de reserva o habilidades potenciales del cerebro/mente.

Este procedimiento ayuda en los procesos de aprendizaje en amplitud y rapidez porque se concentra en el ilimitado potencial físico, psíquico e intelectual del ser humano. Su fundamento es la sugestibilidad como factor de la personalidad y la conducta, independientemente de las inteligencias encaminadas mayormente a los procesos cognitivos del cerebro. La estimulación de este factor en lo positivo y negativo del educado son la base de esta herramienta que la autora traduce como unidad psicofisiológica, neuropsicológica, psicoterapéutica, psicosugestiva, psicosugestiva, psicorehabilitadora y medicofisiológica.

El procedimiento trabaja en los niveles del consciente e inconsciente, con el apoyo de diversas técnicas, como el uso del arte clásico, el efecto placebo, la proporción áurea, la entonación y ritmo de la voz, las canciones, la música, el juego; los cuales contribuyen a fortalecer la memoria a largo plazo y la creatividad.

La pedagogía humana representa un paradigma opuesto a la pedagogía tradicional porque actúa sobre las emociones, más que en la estructura lógica funcional del cerebro; en el desarrollo de capacidades más que en la puesta en práctica de competencias; y la expansión de creatividad, más que la saturación de información.

*La pedagogía humana como proyecto
desde el enfoque filosófico social*

A partir de las ideas de la situación de la sociedad actual, en “La educación y los derechos humanos”; María del Rosario Guerra sostiene que es posible proponer un método pedagógico que eduque en la consideración de los diferentes estilos de vida, respetando los preceptos teóricos de los derechos humanos. Ello implica considerar al hombre como persona, con racionalidad, sentimientos deseos y el sentido lúdico, aceptar lo subjetivo como una de las condiciones predominantes de la evolución humana actual y la consideración del otro como espejo de uno mismo. Guerra resalta en su estudio la importancia de la diversidad física, mental, espiritual y cultural, a la vez, reconoce que existen rasgos comunes en todos los hombres.

Estas consideraciones transformadas en método traducen la teoría en un modelo de organización social más amplio que el concepto Estado-nación, apropiado en la formación de los jóvenes que se encuentran cursando los niveles de educación superior: los espacios universitarios. Lo anterior sin excluir al arte, la religión, la ciencia y la tecnología; en la consideración de que los saberes son complementarios para todas las disciplinas. El eje central del proyecto se ubica en el pleno reconocimiento y asunción de los derechos humanos equiparados en igual importancia a los deberes que toda sociedad debe cumplir. Las bases de esta propuesta se sustentan en el enfoque de una “nueva globalización”, del acuerdo voluntario de Pacto Global, de la educación para la paz, así como de la educación para los derechos humanos y la no-violencia. Lo anterior evidencia la sustancial importancia del factor axial.

Desde una perspectiva filosófica en la particularización de lo ético-ontológico, la “Pedagogía emancipadora” propuesta por J. Mario Flores induce al pensamiento, como él mismo le llama “utópico necesario”, a pensar el proyecto educativo desde lo pedagógico en consideración del otro. Ése —el excluido, el oprimido, el marginado, quien a su vez puede ser el homosexual, la mujer, el integrante de la etnia, el latinoamericano, el adolescente— es en quien deberá actuar una pedagogía contrahegemónica. Con ello, la pedagogía implica proponer una metodología de la praxis de liberación que permita dar voz y propuesta desde los marginados en el reconocimiento de su pasado y el entendimiento de su futuro. La tesis del autor se sostiene en la frase:

la posibilidad de liberación/emancipación en el contexto de la sociedad neoliberal a través del proyecto pedagógico, cuyas dimensiones son lo ético, lo

político y lo democrático, para lo cual es necesario recuperar la memoria histórica y la construcción de un proyecto ético de solidaridad y convivencia entre y con los oprimidos excluidos con la finalidad de trazar el camino de liberación, que reclama una visión intelectual contra-hegemónica (Flores, 2012: s.p.).

Según Flores, ello significa dar paso a una pedagogía emancipadora que inicie con la contextualización de los conocimientos, dando con ello la posibilidad de hacer frente a las diversas circunstancias opresivas hacia los débiles, hacia los diferentes, hacia los oprimidos, hacia “los otros”. Implica generar un pensamiento crítico sobre la educación colonizadora, cuyo objetivo sea recuperar la memoria histórica de los oprimidos/ excluidos como sustento de la utopía necesaria.

En esta misma tesitura, la “Pedagogía del género oprimido”, expuesta por Serrano *et al.*, convoca al ejercicio de reflexión en torno a la pedagogía de género, al género históricamente oprimido: la mujer. Ante ello, se exponen necesidades que no pueden esperar en relación con la violencia, marginación que la fémina sufre en la sociedad contemporánea. El agravio social presente, en particular a la mujer por razones de género, según los autores, tiene sus raíces históricas. Por ello, el análisis que hacen considera un recorrido histórico de la relación en el binomio de género y educación que rescata la importancia del recuerdo social, el cual, según los autores, se sustenta en la memoria colectiva y la mente de cada individuo como productores del imaginario colectivo e ideología personal.

Con lo anterior, la presencia de los significados y las interpretaciones cobra valía importante para la configuración de este análisis, que se observa como un estudio socioantropológico del fenómeno discriminatorio y marginal que la mujer aún en pleno siglo XXI padece. La responsabilidad natural de la educación en esta problemática debe asumirse desde los procesos de enseñanza, donde los métodos configurados desde lo socioantropológico consideren, a decir de los autores, campos como la semiótica, estética, historia del arte, sociología, antropología social y, en efecto, la educación.

Desde la perspectiva de la “Pedagogía marxista posrevolucionaria”, y en la misma lógica histórica desde la que posicionan sus trabajos Flores Osorio y Serrano *et al.*, Jenaro Reynoso alude a un ejercicio de recuperación del pasado histórico pedagógico en la consideración del retorno a las ideas marxistas que propiciaron un cambio cultural del pensamiento mexicano de principios del siglo XX. Propone un estudio en retrospectiva para explicar el presente me-

diante la concepción marxista como teoría para la interpretación de la realidad social, en el cual Reynoso ofrece una hipótesis que explica cómo el pasado de la humanidad —en el caso que nos ocupa, la época posrevolucionaria de México— “también puede considerarse como fuente de alternativas para modificar inercias presentes y prevenir situaciones negativas del futuro”. Su argumento se sustenta en el pensamiento que reconoce los fundamentos pedagógicos de la política educativa que reúne las ideologías de esa época contrastando con la realidad presente.

En lo anterior se encuentra latente una dialéctica bien definida: la recuperación de la ideología marxista en oposición a la subordinación del pensamiento positivista dominante. En esta exposición, Reynoso induce a pensar en la recuperación del sector social como fuente latente de cambio desde su liberación, su reconocimiento a través de la conciencia histórica, en la propia conciencia individual y colectiva productora de pensamientos críticos hacia la concepción materialista del pensamiento capitalista.

Un enfoque holístico en la pedagogía

Bajo principios axiales de la filosofía de la no-violencia y el marco epistémico de la teoría del decrecimiento como contrario a la teoría del desarrollo económico, la autora expone las bases que configuran una pedagogía Lenta y no violenta mediante la “Pedagogía del caracol”. Hilda Vargas sostiene la tesis de que es posible actuar en el plano de las conciencias como acción esencial que logre un pensamiento armónico y holístico, amable con el entorno, donde no sólo intervienen personas, sino toda forma de vida y el propio planeta.

La propuesta evidencia la importancia del pensamiento-acción holístico, base fundamental de esta obra, como una reacción contra el pensamiento hegemónico capitalista. Este pensamiento subordina la dimensión económica en su concepción utilitarista y materialista de los recursos para potenciar, en mayor medida, una visión del mundo¹⁰ o dimensión cultural, una dimensión ecológica y una social como fundamentos de rescate de una forma de vida más amable. Esta propuesta representa una aportación ética sobre métodos que apoyen el proceso pedagógico con herramientas que fortalezcan los valores desde la infancia. La propuesta se pone en marcha con programas aplicados en centros escolares de educación infantil, como lo menciona la autora.

¹⁰ *Visión del mundo* como concepto de la categoría de dimensión cultural, del enfoque de desarrollo humano que expresamos en esta obra, desde la perspectiva de Educación GAIA.

Completando el tema, y de la misma forma que Hilda Vargas, Noemi Paymal apuesta por la educación del ser humano desde un pensamiento social que considera el desarrollo humano de forma integral en todos sus niveles: físico, emocional, espiritual, intuitivo, estético-creador, ético-solidario, social, multicultural y ecológico; todos ellos atendidos de forma holística, activa, protagónica e incluyente dentro del marco teórico del desarrollo humano.

Los principios de esta propuesta pedagógica se consolidan bajo los preceptos de la “Socio-multi-educación del futuro” y se promueven con las metodologías de “Pedagoogía 3000” y el Movimiento Enlace mundial para una nueva educación (emAne). Paymal define el término *socio-multi-educación del futuro* como “una cultura pedagógica multicultural, mutifacética, integral, social, activa, productiva y flexible que promueva una educación con conciencia para toda la sociedad y para todo el Planeta” Esta cultura, en términos de estrategia metodológica, debe ser implementada desde lo local sin desdeñar los aspectos tecnológicos. Se trata de una propuesta de metodología en siete pasos, infinitamente instrumental, la cual la autora presenta con claridad en su texto. La relevancia de esta estrategia pedagógica radica en la amplitud de su método, consolidado con la conjunción de fundamentos teóricos hasta hoy desarrollados por diferentes investigadores en los ámbitos educativo, social y cultural.

Algunas constantes conceptuales en el proyecto pedagógico que emerge: el contexto, las instituciones (familia y escuela), “el otro”, la lúdica

El vínculo de lo pedagógico y el desarrollo humano ha quedado expuesto en los métodos y propuestas teóricas que se presentan en esta obra. En ella se observan las constantes inmersas en las cuatro dimensiones del desarrollo humano, desde el aspecto teórico-metodológico y epistémico. Los aspectos culturales, sociales, políticos y económicos. Cabe enfatizar las dimensiones de los aspectos sociales y culturales y, una relevancia menor, los aspectos políticos. Interesante resulta observar cómo para estas prácticas pedagógicas es de gran trascendencia la sutil ausencia del factor económico. Posiblemente poco importa, cuando las deudas que genera el modo de producción capitalista y el desarrollo industrial de las últimas décadas han dejado grandes consecuencias en distintos ámbitos; quizás el más grave es el ecocidio o devastación de la ecología en distintos ámbitos geográficos y en diversas formas de vida, debido a las conse-

cuencias que aún no observamos plenamente en el presente, pero que reconocemos, ocurren día con día.

Para dar continuidad a este análisis nos proponemos, en las siguientes líneas, enfocar la atención en los diferentes conceptos, los cuales convergen en estas alternativas pedagógicas. Lo consideramos relevante al reconocer cuáles son, desde este enfoque, los hilos conductores de la pedagogía emergente, los valores trascendentales por los cuales debe transitar la pedagogía en este siglo para dar una respuesta apropiada desde el punto de vista disciplinario. Entre estos conceptos convergentes o constantes conceptuales destacan el contexto y las instituciones: la familia, la escuela, el reconocimiento de otras inteligencias más que el reconocimiento a las competencias, y una visión más amable de la pedagogía.

El contexto

El contexto definido, por Clara Ventura, como el elemento contenedor y estructura mórfica mental o de conciencia que legitima y proporciona valor y significado a lo que en ella ocurre, es probablemente el más mencionado por los autores de estas pedagogías. Él posibilita diversas formas de actuar de las sociedades. Es en la concepción sistémico-fenomenológica que hace Ventura sobre la pedagogía donde se debe atender la necesidad reflejada en cada evento-elemento-sistema; entendiendo como necesidad los desequilibrios internos del sistema y, con ello, la búsqueda constante de regulación y normalización para beneficio del todo y de la parte. La homeostasis psicológica y la homeostasis social, conceptos provenientes de la ciencia fisiológica como rama de estudio de los seres vivos, son, en esta postura, elementos clave que determinan las condiciones relacionales del sistema. Las normas, costumbres, tradiciones y hábitos¹¹ son procesos homeostáticos y en sí mismos mecanismos de estabilización o de rechazo (Ventura, 2012).

La importancia del contexto en la perspectiva de lo sistémico-fenomenológico radica en la complejidad para comprender el condicionamiento de lo particular o individual en beneficio del sistema. Los eventos ocurridos en los sistemas familiares y sociales se determinan por los procesos entrópicos y homeostáticos de los contextos internos y externos, presentes, pasados y futuros. La autora lo define claramente: saber es contextualizar. En este sentido y, aunque la pro-

¹¹ Para la autora, la familia, lo social, la cultura y lo histórico representan subsistemas y partes fundamentales de todo el sistema.

puesta de Jiménez Vélez se erige bajo bases biológicas particularmente de la química cerebral, coincide con Ventura en la importancia del contexto.

A partir del reconocimiento de los tres cerebros, de la teoría tríadica de Mc Lean,¹² Jiménez sustenta que las reacciones químicas ocurridas a nivel neuronal son producto de experiencias provenientes del contexto del individuo. La actividad química presentada en el cerebro, resultado de sus experiencias, podría corresponder a las condiciones dadas por el contexto en el cual se desarrolla cada individuo. A nivel biológico, en el cerebro se presenta actividad química, generada por las diferentes interconexiones entre cada célula neuronal y los tres distintos tipos de cerebro.¹³ Esta actividad se manifiesta en forma de sustancias, las cuales a nivel biológico cerebral tienen la función de ser neurotransmisores que facilitarán de forma natural el desarrollo cognitivo y mental del individuo. La importancia de estimular mediante el juego la producción de estas sustancias neurotransmisoras conduce a lograr niños sanos en mente, cuerpo, alma y espíritu.

Las instituciones: la familia y la escuela

Ya lo exponía Durkheim en su tratado de sociología de 1893, la familia representa en las sociedades el factor fundamental para lograr la cohesión social y, además, es la institución primaria de la sociedad (Durkheim, 2012). A más de un siglo de distancia de lo expuesto por el autor, la familia, como grupo social primario, continúa siendo un elemento catalizador de todas las sociedades. En ella, en primera instancia, se forma al individuo en valores y es en él donde se perpetúa la familia; por tanto, la cohesión que cada núcleo familiar manifieste se representará, a su vez, en el contexto social y definirá los esquemas básicos de socialización.

¹²La teoría tríadica de Mc Lean considera tres pasos evolutivos en el órgano cerebral: el cerebro reptílico, el cerebro mamífero y el cerebro neocórtex. El primero implica la forma evolutiva más básica donde se hacen evidentes sobre todo las reacciones instintivas, atendiendo a las necesidades de sobrevivencia, amenaza o peligro. Gracias al sistema límbico, el cerebro mamífero posibilita la representación de las emociones y los sentimientos mediante las conexiones neuronales que implican el uso de una mayor racionalidad. El cerebro neocórtex alberga los dos hemisferios: izquierdo y derecho; ello implica el uso racional de la mente donde las experiencias son transformadas de manera lógica en pensamientos complejos elaborados. Por tanto, a partir de lo biológico, la evolución se entiende entonces desde los aspectos de sobrevivencia, reacciones e impulsos, hasta las manifestaciones más primitivas del comportamiento emociones y sentimientos.

¹³De este modo, el pensamiento del autor subyace también dentro del paradigma sistémico biológico, aunque su orientación corresponderá, sobre todo, a la experiencia cultural proveniente del entorno denominado juego.

La importancia de la socialización, como uno de los fines de la educación, se cumple por medio de lo pedagógico. En tal sentido, la función de la escuela como institución es, al igual que la de la familia, socializar a los individuos, prepararlos para una sociedad concreta e ideológicamente definida (Gutiérrez, 2005). La escuela no sólo refuerza en la enseñanza de los valores y las formas de vida en la sociedad, también regula el comportamiento de sus miembros; es decir, ejerce una función de control social. He ahí la gran importancia de la institución escolar y la pedagogía. Ortega y Gasset definía a la pedagogía como la ciencia para transformar la sociedad.

Superando términos como inteligencia y competencias

Propuestas como la neuropedagogía lúdica, el paradigma extraocular y los estudios de la pedagogía EALE, la de género, la antropogogía hipnoterapéutica, la pedagogía de acción lenta y no violenta y la pedagogía GAIA entre otras, se complementan perfectamente si recordamos lo que menciona Gardner respecto de las capacidades intelectuales: “Tal vez, si podemos movilizar todas las inteligencias humanas y aliarlas a un sentido ético, podamos ayudar a incrementar la posibilidad de supervivencia en este planeta, e incluso contribuir a nuestro bienestar” (Gardner, 2008: s.p.). Con toda exactitud, la propuesta ética-ontológica para el abordaje pedagógico en este libro expuesta va más allá que lo propuesto por Gardner en la medida que se observa como un todo, ya que Gardner menciona las siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal, kinestésica, interpersonal e intrapersonal.

La pedagogía sistémico-fenomenológica aborda y define el concepto de inteligencia transgeneracional.¹⁴ A su vez Noemí Paymal, en concordancia con lo expuesto por Gardner, agrega cinco inteligencias, presentadas en las niñas y niños de nuevas generaciones: la naturista, la trascendente o espiritual, la intuitiva o energética, la emocional, la práctica y la inteligencia cocreadora (Paymal, 2010: 134-142). El término *inteligencia* en Gardner se orienta específicamente hacia el ámbito del funcionamiento de la mente; sin embargo, comparte con Feldman, en el proyecto SPECTRUM,¹⁵ las ocho inteligencias para redefinirlas en capacidades. Éste es un gran acierto y nos lleva a hablar más de

¹⁴ Según Clara Ventura, la inteligencia transgeneracional se describe como los campos mórficos o memorias contextuales contenidas en la conciencia de los grupos sociales.

¹⁵ El proyecto SPECTRUM traslada lo propuesto por Gardner como inteligencias múltiples a siete dominios: lenguaje, matemáticas, movimiento, música, ciencias naturales, conocimiento social y artes visuales.

capacidades y menos en competencias, lo cual nos perfilará hacia un modelo de individuo, posiblemente más humano en oposición a uno mecánico y predeterminado. Importará ahora un hombre y una mujer flexibles, holísticas y ecológicos, que exigen una transformación fundamental de los pensamientos, percepciones y valores.

A lo largo de nuestra vida reconocemos y aprendemos acerca del contexto en que vivimos, dado que en ése nos relacionamos con los otros y, con ello, nos mantenemos en un continuo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una visión amable acerca de la pedagogía

No es la primera vez que las ciencias humanas se apoyan en las bases científicas configuradas desde las ciencias naturales. Ello se ha debido a su amplitud y a la generalización de cada uno de estos conocimientos. Un primer ejemplo corresponde al de la Teoría General de los Sistemas (TGS), desarrollada por la ciencia biológica organicista en el intelecto de Ludwig von Bertalanffy. Esta contribución se ha extendido a la psicología, psiquiatría, sociología, cibernética, historia y filosofía, desde donde diversas disciplinas se desarrollan, como hemos venido dando cuenta. Por ejemplo, la sociología retoma principios del sociólogo alemán Niklas Luhmann, donde postula la Teoría de los Sistemas Sociales (TSS). Ambas, la TGS y la TS han acontecido en un vasto campo de los conocimientos hoy en día vigentes. Un segundo ejemplo se observa en el caso de la Teoría de la Complejidad expuesta por el sociólogo Edgar Morin, con la cual diversas disciplinas hoy se desarrollan. El caso más evidente corresponde a la Cibernética o a las Ciencias de la Computación.

La psicología, por ejemplo, se ha mantenido por su naturaleza íntimamente ligada a la ciencia biológica, como se observa en las propuestas pedagógicas humanas que, en este texto, evidencian una notable importancia.¹⁶ En tanto que en estos aportes al conocimiento, se aprecia el equilibrio entre las ciencias del hombre y las ciencias de la naturaleza. En el caso de la neuropedagogía lúdica, ambos paradigmas científicos son reflejados, por un lado, en la pedagogía y, por otro, en la neurociencia. Con ello, adquieren igualdad de importancia porque ambos configuran una aportación importante al estado del conocimiento de la enseñanza. Esto es fundamental debido a que tradicionalmente se ha concebido la pedagogía como una disciplina

¹⁶Específicamente la antropología hipnoterapéutica, la neuropedagogía lúdica, la pedagogía sistémico-fenomenológica y la sugestopedia-pedagogía sistémico fenomenológica.

mayormente cognitiva, incluso, se ha clasificado en las áreas de las ciencias del comportamiento.

Otro ejemplo claro se observa en la propuesta intelectual de Soriano y Soriano, quienes fusionan paradigmas que por tradición, más que por razón, se han mantenido opuestos. La física cuántica, la biología, la educación y la psicología, como lo definiría Ross, una *guerra de ciencias* (Ross en Arellano, 2000: 56). En este sentido, las pedagogías aquí presentadas coinciden al reconocer que los contrarios no son opuestos; por lo cual, la nueva escuela del siglo XXI debe nutrirse de los avances logrados con procesos de pensamiento rígidos, como las habilidades y las competencias y con procesos de pensamiento flexibles, como la lúdica y la atención a la subjetividad y al "otro", como un ser individual, así como con todas las acciones y pensamientos que posibiliten el desarrollo integral del ser humano.

El punto medular de este argumento se orienta en que es necesario diluir la separación existente entre las ciencias. Estos estudios pedagógicos demuestran que no es necesario excluir el pensamiento del modelo educativo vigente —si pudiera llamarse así—, por supuesto, menos el de los clásicos como Piaget; sin embargo, sí es posible dar cabida a que un pensamiento como el humanista interceda por el ser humano en el ámbito pedagógico.

Los textos presentados aquí consisten en un trayecto pedagógico que inicia desde los preceptos naturalistas y culmina en los filosóficos, no sin antes mostrar la íntima relación existente entre ellos.

Conclusiones

La importancia de la dimensión política en la educación y la pedagogía

Se reconoce que las políticas educativas para América Latina han sido definidas a partir del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presentado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), liderado por Jacques Delors (UNESCO, s.f.). A decir de dicho informe, los principios sobre los cuales se instrumentaría la educación desde los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI giran en torno a cinco pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás y aprender a ser*, así como al principio de educación a lo largo de la vida. Todo ello sobre la contextualización de "aldea planetaria", "sociedad mundial" y "ser ciudadano del

mundo". Al inicio del informe, la Comisión define esta propuesta de educación como *una utopía necesaria* —en esto, Flores Osorio coincide— y lo expresa de la siguiente forma: "Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social" (UNESCO, s.f.: 9).

De esta manera, la Comisión configura los principios que han llegado a las aulas mexicanas mediante los currículos y los programas. La realidad, sin embargo, es que las condiciones sobre las cuales se vive la educación en aulas diluye la posibilidad de volver esta utopía una realidad. Las problemáticas presentadas en el plano económico y social, como el desempleo, la pobreza, los fenómenos de marginación, exclusión y desigualdades contribuyen a esta dilución. Las mejores intenciones de la Comisión, expresadas en el citado Informe, no se han visto aún consolidadas. La paz, la libertad y la justicia social, ante la pobreza y la marginación, siguen siendo una utopía.

En tanto lo anterior, y de acuerdo con Gutiérrez (2005: 9), reconocer el sistema de enseñanza en su carácter y dimensión políticas redundará en beneficio del propio sistema educativo y, con ello, en la configuración de las sociedades. Las intenciones de las propuestas ético-ontológicas podrían parecer utópicas también; por tal motivo, atender la dimensión política es imperante para su éxito. La relevancia del factor político en la educación y, por supuesto en la pedagogía, es un tema aún por desarrollar.

Por otro lado, cuando se lee el informe y se analizan las seis orientaciones sobre las cuales se llevó a cabo la investigación, se comprende por qué las políticas públicas, instrumentadas mediante diversos sistemas, procesos y metodologías propuestos para la educación contemporánea y posicionadas por el sistema político educativo, han dejado tópicos por resolver. Estas orientaciones son: 1) educación y cultura; 2) educación y ciudadanía; 3) educación y cohesión social; 4) educación, trabajo y empleo; 5) educación y desarrollo, y 6) educación, investigación y ciencia, las cuales consideran sobre todo el aspecto funcional pragmático y objetivan de manera preponderante el conocimiento, dándole una orientación funcional al resultado de la aplicación de los conocimientos adquiridos en los procesos formativos.

Entendemos que el proceso para la enseñanza de las generaciones jóvenes no puede ser uno cuyo método se circunscriba únicamente a las condiciones económico-políticas del entorno. Debe trascender políticas productivistas y enajenantes que sólo llevan a la frialdad de estrategias cuantificables. En este

sentido, es deseable que la escuela del siglo XXI se consolide en el pensamiento humanista, donde habilidades y competencias sean consideradas en la medida en que las ciencias humanas lo estén. Esta nueva educación implica ceder paso al pensamiento humano en concordancia con una época representada por la diversidad y el dinamismo de la sociedad contemporánea.

El siglo XX se caracterizó principalmente por el desarrollo tecnológico, científico y económico. La consecuencia de esto es la infinidad de programas y aplicaciones (*apps*)¹⁷ en el marco de la cibernética y los sistemas computacionales con los cuales las sociedades se comunican con gran dinamismo y velocidad. La proxemia, en este caso virtual, a través de estos medios está relegando a las formas de relaciones mucho más presenciales y humanas o tradicionales. Con ello las formas de convivencia y vida se han movido hacia el individualismo. La ciencia tradicional ha atendido principalmente cuestiones relacionadas con el mejoramiento del ser humano a través de los objetos y el control de su medio ambiente. Aunado a ello, el aspecto político en torno a la educación condiciona de forma radical cada uno de los procesos del sistema educativo.

Por ello, en la presente obra nuestras propuestas para la práctica educativa, holística e incluyente son de notable relevancia, porque consideran al ser humano, pero no lo definen como la única centralidad. La propuesta va más allá del privilegio unívoco hacia la persona, al considerarlo como un elemento fundamental e importante dentro del planeta, igual y equiparable al resto de los seres vivos y los objetos creados por el hombre y la mujer. Se visualiza como una posible solución ante la decepción de los resultados del siglo XX, y hace un llamado a las conciencias políticas del sistema educativo actual, a pensar esta propuesta en forma prospectiva en aras de manejar posibles soluciones a problemáticas heredadas desde hace siglos.

La educación debe contar con sistemas y procedimientos acordes para todos los seres vivos, especialmente para los humanos que hoy viven una era que muy posiblemente se encuentre en un punto de transformación estratégico, donde los discentes, alumnos o estudiantes, deben ser formados de manera justa y apropiada. Como ya lo expuso Meirieu: “dejar de hacer Frankensteins... seres que caerán en la violencia cuando el abandono de sus creadores se suma a la estupidez de los hombres” (Meirieu, 2007: 17). Ésta, en el fondo, es la apuesta del nuevo paradigma emergente y es la apuesta de proyecto de *reconfiguración* social.

¹⁷El término *apps* fue acuñado por Steve Jobs y sustituye al de *programa* en el ambiente cibernético o de sistemas de cómputo. Representa una revolución a la forma como se hace referencia a desarrollos de la tecnología de los sistemas de comunicación.

Fuentes consultadas

- ARELLANO, Antonio (2000), "La guerra entre ciencias exactas y humanidades en el fin de siglo: el 'escándalo' Sokal y una propuesta pacificadora", en *Ciencia Ergo Sum*, vol. 7, núm. 1, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 56-66. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10401707>, consultado el 13 de abril de 2012.
- BELL, Daniel (2006), *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Madrid, Alianza Universidad.
- CLARK, Edward et al. (1997), *El destino indivisible de la educación: Propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza*, México, Pax.
- DURKHEIM, Émile (1997), *Las reglas del método sociológico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2002), *Las reglas del método sociológico*, México, Colofón.
- FERRARI, César (2010), "Valores, bienes públicos y desarrollo humano", en *Revista de Economía Institucional*, vol. 12, núm. 22, pp. 265-276. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41915003012>, consultado el 15 de enero de 2012.
- GAIA Education (2006), "Gaiaeducation/Educación GAIA. Educación para el diseño de coaldeas". Disponible en <http://www.gaiaeducation.org/docs/EDEspanish.pdf>, consultado el 12 de abril de 2012.
- GARDNER, Howard (2008), *Inteligencias múltiples*, México, Paidós.
- GUTIÉRREZ, Francisco (2005), *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI Editores.
- MASLOW, Abraham (2002), *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*, Barcelona, Kairós.
- MAYA, Arnobio (2002), "Pedagogía de la ternura", Costa Rica, Obando. Disponible en http://issuu.com/bacerob/docs/conceptos_basicos_para_una_pedagogia_de_la_ternura?mode=window&pageNumber=1, consultado el 18 de febrero de 2012.
- MEIRIEU, Philippe (2007), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes Educación.
- MORIN, Edgar (1997), *El método. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Ediciones Cátedra Teorema.
- (2002), *Bases para una reforma educativa*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Neuraltherapeuticum (2012), "Jacobó Grinberg Zylberbaum -In memoriam". Disponible en <http://www.neuraltherapeuticum.org/microtubulos/info01.htm>, consultado el 10 de abril de 2012.
- PAYMAL, Noemi (2010), *Pedagoogia 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo*, La Paz, Bolivia, Ox La-Hun.
- UNESCO (s.f.), "La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XX". Disponible en http://www.teruv.com/wp-content/uploads/2011/01/la_educacion_encierra_tesoro.pdf, consultado el 26 de enero de 2012.
- VENTURA OBRADOR, Ma. Clara (2010), "Pedagogía sistemática-fenomenológica", citado en esta obra (en prensa).

Parte I

**Pedagogías
psicobiológicas**

La neuropedagogía lúdica. Hacia la construcción de una nueva disciplina

Carlos Alberto Jiménez Vélez

La neuropedagogía es una ciencia naciente que tiene como objeto de estudio el cerebro humano y sus implicaciones en la nueva educación, el cual debe ser entendido como un órgano social capaz de ser modificado por los procesos de enseñanza y aprendizaje en especial lúdicos y no simplemente como un computador. En este sentido, la neuropedagogía es una disciplina tanto biológica como social. No puede haber mente sin cerebro, ni cerebro sin contexto social y cultural. En síntesis, el cerebro humano es un procesador de significados atravesados por una gran cascada de moléculas de la emoción que afectan nuestra mente y nuestra corporalidad. De esta forma su actividad principal es hacer automodificaciones y autoorganizaciones de manera permanente (auto-poiesis) y no representaciones del mundo externo, como muchos autores lo plantean. Si la neurociencia tiene como objeto descifrar el lenguaje del cerebro, la neuropedagogía lúdica tiene como función significarlo desde la praxis educativa, utilizando el juego como experiencia cultural.

A manera de introducción.

Breve historia del cerebro humano

Para entender desde el punto de vista neuropedagógico el cerebro humano, es necesario introducirnos a la historia evolutiva de dicho órgano, cuya función no es la de guardar conocimientos, como muchos teóricos plantean, sino que es un órgano social constructor de conocimientos y de aprendizajes. En tal sentido, somos como orcos, minotauros y sirenas, ya que conservamos a nivel filogenético y ontogenético todas aquellas formas primigenias que incidieron en nuestro proceso de evolución, somos un coctel orgánico no sólo de reptiles, peces, mamíferos inferiores, sino de miles de seres vivos ancestrales que parti-

ciparon de una u otra forma en la construcción del tejido sutil y complejo que transformó nuestra vida tal como la tenemos hoy en día. De modo que se hace necesario hacer una especie de “*striptease* evolutivo” para poder develar en algo la complejidad humana y entender mejor aquellos comportamientos ligados a la lúdica y a la neuropedagogía. Es así como aún en nuestro ser conservamos, en las profundidades craneanas, ese cerebro primitivo que compartimos con los reptiles, con los que básicamente el ser humano come, duerme, pelea, huye y tiene sexo por montones.

Es preciso insistir que dicho cerebro también nos permite, entre muchas otras cosas, respirar, mantener el ritmo cardiaco, tensionarnos a nivel muscular o esquelético para poder atacar o huir de una determinada situación amenazante. También es un sistema de autoprotección no sólo para huir y luchar en caso de una amenaza inminente, sino que es un sistema indispensable en la vida humana para tomar decisiones inmediatas en las cuales puede existir peligro de la vida, como evitar un accidente de tránsito, al girar el timón del vehículo para no estrellarse. Allí, bajo amenazas extremas, este primer cerebro reptílico del bailarín evolutivo que estamos cartografiando, anula las conexiones con el segundo cerebro denominado mamífero y con el tercero designado neocórtex —teoría triádica (McLean, 1973)—. Recordemos al respecto que la vía más rápida de actuación cuando existe una situación amenazante es del tálamo a la amígdala para poder actuar de forma rápida, muy diferente a la vía sináptica, tálamo-córtex, que nos permite pensar racionalmente antes de actuar. Es necesario resaltar que el cerebro reptílico pierde la habilidad para organizar ideas, planear a largo plazo, adquirir y procesar nuevas informaciones que le corresponden a otro tipo de cerebro más evolucionado.

Cerebro reptílico

Si pudiéramos desnudar metafóricamente al cerebro humano desde sus profundidades anatómicas, nos encontraríamos con la capa más antigua de la fisiología humana compartida no sólo por monos, sino por mamíferos y reptiles y se refiere específicamente a la animalidad o reptilidad humana. Este cerebro primigenio atravesado por la sexualidad provoca reacciones primarias que van desde los celos hasta la pasión, o desde la lujuria hasta el abandono impetuoso. En este recorrido del bailarín evolutivo es necesario precisar que somos seres capaces de asesinar a otra especie, a menos de que podamos convertir en procesos conscientes, a través de la educación, estos comportamientos instintivos-

destructivos que se encuentran en forma deslizante en nuestro inconsciente colectivo. Vale la pena aclarar que este cerebro reptílico permite reaccionar inmediatamente ante cualquier señal que implique peligro, amenaza o posibilidad de apareamiento.

En síntesis, la maquinaria biológica de este primer cerebro reptílico ubicado en las profundidades craneanas lo que hace es matar, evitar el peligro y copular. El cerebro reptílico regula las funciones vegetativas (procesos circulatorios, digestivos, respiratorios, etcétera). También interviene en el sentido arcaico del dominio de la territorialidad y el manejo de la agresividad.

La mejor forma de solucionar los comportamientos violentos, los problemas mentales y educativos, es acercándonos a la complejidad del cerebro desde un punto de vista educativo, para comprender que es necesario y prioritario entender lo que sucede en el cerebro de los niños y de los bebés específicamente, para poder presentar alternativas neuropedagógicas desde la lúdica para intentar solucionar muchos problemas que la educación tradicional no ha podido superar, ya que las políticas educativas, incluyendo la UNESCO, han sido direccionadas a los niños, pero es muy poco lo que se plantea desde la educación embriónica y mucho menos se ha prestado atención al desarrollo del cerebro del bebé. Recordemos al respecto que la masa cerebral del bebé cuando nace es de 360 gramos, y a los dos años y medio es de 1.011 gramos respecto de la masa cerebral del adulto que oscila entre 1,400 y 1,500 gramos. Lo anterior indica claramente que es poco lo que se puede hacer desde la educación y neurofisiológicamente con un bebé criado en un ambiente inhóspito con deficiencias cognitivas o de neurodesarrollo.

Cerebro mamífero

Esta danza de desarrollo evolutivo al continuar su proceso de desnudez, se encuentra con un segundo territorio, muy ligado a los antepasados humanos, reptiles similares a los mamíferos (sináptidos), o mamíferos inferiores que fueron durante mucho tiempo habitantes de la noche, donde para poder sobrevivir como especie desarrollaron en forma muy eficiente sus sentidos, en especial, la vista, el olfato y el tacto, lo que les permitió a estos seres esquivos de la noche fortalecer una serie de adaptaciones biológicas. Estas cualidades les facilitó emerger como *Homo-erectus*, en el que las hembras antropomórficas adquirieron una corporalidad femenina capaz de engañar y hechizar a los machos ansiosos de copular. Sin embargo, en esta segunda fase de desnudez biológica fue

la evolución del sistema límbico la que desarrolló el olfato, como el sentido más determinante para poder sobrevivir, ya que el consumo de alimentos así lo exigía para no envenenarse. También es necesario destacar la importancia del desarrollo de la sexualidad, la que se encontraba muy ligada al desprendimiento de feromonas y endorfinas, controladas básicamente por el hipotálamo¹ y la hipófisis.

De esta forma natural y evolutiva se fueron conformando los territorios de la emocionalidad (ira, dolor, disgusto, miedo, tristeza, felicidad, alegría, etcétera), y los mamíferos determinaron en gran medida la necesidad del cuidado y de la educación de sus críos por espacios prolongados. Hechos muy diferentes de lo que pasaba con los reptiles, pues éstos no tienen un sistema de crianza y en muchas oportunidades los críos deben huir de la madre para no ser devorados por ella. En síntesis, el sistema límbico permite establecer relaciones afectivas, emocionales y sexuales entre los individuos, se encuentra constituido por el séptum, la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo y el círo singular, entre otros órganos. Recordemos que para los nuevos cambios que se requieren en la educación es fundamental “la educación emocional”, para lo cual se requiere de conocimientos mínimos alrededor del sistema límbico, para poder entender las diferencias entre emociones y sentimientos, que son fundamentales en los procesos de cognición y de la memoria. En este sentido, cabría precisar que si un estudiante tiene problemas emocionales producto de su contexto social o cultural, difícilmente podrá aprender ya que su cognición se bloquea desde el punto de vista neurofisiológico. Es por esto que para poder ser maestro es necesario conocer el cerebro humano y sus procesos cognitivos y cognoscitivos.

Neocórtex cerebral

Desde los peludos simios erectos hasta el *Homo sapiens* sucedieron muchas cosas, para finalmente conformar el último territorio de esta danza evolutiva del bailarín humano que estamos cartografiando. Es así como procesos de mutación o de evolución discontinua, es decir, no lineal, produjeron esos dos hemisferios cerebrales que a nivel evolutivo son los más recientes. Éstos metafóricamente son similares a dos serpientes enrolladas que se vieron en la necesidad de recogerse dentro del cráneo para poder conservar las circunvolu-

¹ El hipotálamo regula la temperatura, la presión sanguínea, el apetito y lo que es más importante la glándula mediadora de las emociones junto con la hipófisis y la amígdala cerebral.

ciones y valles a nivel fisiológico, que hacen que el ser humano sea muy diferente de otras especies. En esta complejidad evolutiva cerebral de los hemisferios, se generaron espacios fisiológicos capaces de albergar la mayoría de los procesos relacionados con la lógica, la racionalidad y el pensamiento de alto nivel muy ligados a la formación de los diferentes tipos de inteligencias en los cuales se evidencian los siguientes procesos: capacidad de reflexión y de crítica; aptitud para resolver problemas en ambientes cambiantes; intuición y predicción; capacidad de observación y descripción; formulación de hipótesis; talento para argumentar y explicar fenómenos; facultades kinestésicas, espaciales y musicales; capacidad de jugar y el sentido del humor; competencia de interactuar y vivir armónicamente con otros; habilidad de soñar y tener libre albedrío, potencial para afectar, amar y desarrollar procesos éticos y morales; y capacidad de búsqueda del sentido de la vida a través del desarrollo de la espiritualidad humana.

Los procesos evolutivos anteriores son los que realmente marcaron la diferencia entre los seres humanos y otro tipo de especies vivas, que no se pueden considerar inferiores, sino diferentes, ya que poseen una serie de habilidades y de procesos creativos y cognitivos muy propios de cada especie. En síntesis, esta última capa denominada corteza cerebral es por naturaleza biológica, una especie de capa superficial orgánica de neuronas asociativas flotantes sobre el cerebro mamífero, a su vez ésta descansa sobre la última capa que se denomina cerebro reptílico. Estos tres cerebros en uno son también interdependientes y flotantes, tienen profundidades muy grandes, similares a un vasto océano de una continuidad y de una unidad perfecta que para su estudio cartográfico o descriptivo permite su fragmentación. Para su comprensión, es imposible dicha separación, ya que estos tres cerebros actúan para cualquier proceso del pensamiento como una unidad de carácter holoárquico² y holístico.

El cerebro químico

El conocimiento de la química cerebral nos permitirá abrir nuevas brechas de comprensión del cerebro humano, para estimular a nivel corporal y cerebral la gran farmacia humana de sustancias endógenas que tenemos en el interior de la corporalidad humana, que nos facilitan aprender fácilmente y lo que es más

²La holoarquía es un término utilizado por Koestler para referirse a una jerarquía. Para Wilber es una jerarquía natural en la que la totalidad de un determinado nivel forma parte de la totalidad del siguiente nivel.

importante “ser felices”. Estas sustancias endógenas son péptidos opioides (endorfinas, encefalinas y dinorfinas) y otra serie de neurotransmisores y hormonas que actúan dentro del cuerpo humano como agonistas y antagonistas,³ de la información a nivel sináptico, producidas por las sustancias mensajeras que recorren todas las moléculas de las células del cuerpo. Si para el tratamiento terapéutico de los niños con problemáticas de conducta y de desarrollo, que en nuestro entorno educativo son muchísimos, pudiéramos comprender que el ser humano se encuentra con la capacidad de movilizar a nivel interno una gran cantidad de sustancias endógenas, podríamos utilizar el juego didáctico para liberar drogas similares a la morfina, cocaína, opio, heroína, valium o las benzodiazepinas.

En consecuencia, si el juego se utiliza en forma apropiada permite producir desde estados de serenidad y tranquilidad (para la hiperactividad), hasta estados alterados de conciencia relacionados con la espiritualidad humana. Estas drogas endógenas básicamente tienen la capacidad de generar en el ser humano estados de distensión, goce, felicidad, antiestrés que repercuten notablemente en la educación y en patologías como las referidas al déficit de atención, hiperactividad, autismo y toda una serie de problemáticas relacionadas con el aprendizaje humano. Los tratamientos para estas problemáticas se hacen con anfetaminas como el valium (u otros benzodiazepinas), para eliminar estados de ansiedad o depresión (recetando neurolépticos) (McLean, 1973), que no son más que psicofármacos (sedantes) que actúan como bloqueadores de todos los receptores, especialmente de la dopamina.

El cerebro humano es un órgano de carácter holoárquico y holístico donde la totalidad de una parte (cerebro posterior) se encuentra en el cerebro siguiente (cerebro medio), y éste, el cerebro anterior, es decir, tiene una capacidad funcional de acción de masas que recorre toda su dimensionalidad biológica y química. Desde estas visiones holísticas de las “teorías del cerebro total” —*Neuropedagogía Lúdica y Competencias* (Jiménez Vélez, 2003a)—, en muchas zonas cerebrales, o en la mayoría de ellas, existen todo tipo de neurotransmisores, pero experimentalmente se ha demostrado desde la neurociencia que existen

³Estos procesos bioquímicos actúan para liberar o detener a nivel celular la presencia de sustancias endógenas. Por ejemplo, el efecto del Naloxon, que es un antagonista de la morfina, es una sustancia que se sintetiza de una forma muy similar a ésta, pero no provoca ninguna consecuencia como la que produce la morfina, simplemente engaña a la célula receptora y causa bloqueos sinápticos.

unas regiones donde hay mayor cantidad de módulos neuronales que segregan sustancias mensajeras con funciones muy específicas. Éstos son los motivos por los cuales este ensayo se limita a plantear algunas funciones y regiones cerebrales de aquellas sustancias endógenas que pueden participar directamente en las problemáticas de la conducta y del desarrollo, ya que son muchos los compuestos químicos que se producen a nivel del cerebro y de los órganos internos. Para lo anterior es necesario comprender las zonas cerebrales donde se localizan algunas de estas sustancias y sus funciones específicas.

Cerebro anterior

(acetilcolina, dopamina, noradrenalina, endovalium, gaba)

La corteza cerebral es la parte más reciente en la evolución del cerebro humano, en ella se encuentran los mecanismos cognoscitivos que nos distinguen de otras especies del reino animal. En esta zona cerebral se producen varios neurotransmisores.

Acetilcolina. Transportando las ideas y la creatividad

Es el neurotransmisor más importante producido por la corteza cerebral (córtez frontal, relacionado con la inteligencia humana). Es la sustancia encargada de trasportar las ideas y los pensamientos que nos hacen ser críticos y racionales. También interviene en los comportamientos lógicos, críticos, matemáticos y del lenguaje del hemisferio izquierdo. Estos procesos son fundamentales para la consolidación de la personalidad humana (moral y ética). La acetilcolina se encarga de regular la glándula salival, los intestinos, la vejiga, los pulmones y los órganos sexuales, es decir, es el principal estimulante del sistema nervioso parasimpático, el cual también es activado a través del juego como experiencia cultural.

Las funciones de la acetilcolina para Zehentbauer (1995) básicamente son: excitación de la motricidad voluntaria y percepción de las sensaciones externas, elaboración de información y fortalecimiento de la memoria, capacidad de discernir o de criticar, capacidad de comprensión, estimulador general de la distribución de los alimentos, regulador del sueño y de la vigilia trasmisor neuromuscular, reductor de la presión sanguínea, tranquilizador del corazón y de los pulmones y, por último, fuera de las funciones vegetativas, actúa sobre la erección del pene y la excitación del clítoris.

*Dopamina (lóbulo frontal, sistema límbico, corpus striatum, hipófisis y rinencéfalo).
El obrero del cerebro*

La dopamina es quizás uno de los neurotransmisores más importantes del cerebro humano, debido a la gran cantidad de funciones que desempeña, relacionadas con enfermedades neurofisiológicas, como el mal de Parkinson, trastornos endocrinos (hormonas), problemas a nivel del sistema inmunológico (leucocitos), trastornos de la circulación, depresiones, esquizofrenia, etcétera. La dopamina, desde el sistema nervioso extrapiramidal, interviene en la motricidad fina y gruesa (fundamentales en la cognición humana), desde la armonía y el equilibrio de una bailarina hasta los movimientos milimétricos que necesita un cirujano.

Las funciones de la dopamina elevan la estimulación mental y corporal, motivan la capacidad de concentración y de reacción, proporcionan gran claridad mental, estimulan diferentes formas de pensar y de fantasear relacionadas con la creatividad, anulan los miedos y las depresiones, liberan las endorfinas cuando se producen sentido del humor y risa, estimula la felicidad y el equilibrio sexual, armonizan el sistema vegetativo, estimula el sistema circulatorio del corazón, incrementa la producción de leucocitos (sistema inmunológico), actúan sobre todos los movimientos del cuerpo tanto a nivel fino como grueso, pero su función principal es que controla el movimiento físico, especialmente en lo relacionado con regular su suavidad. En este sentido, desde el punto de vista neuropedagógico, cuando el niño se enfrenta a un juego didáctico la dopamina que se produce se convierte en mezcalina, que es el principio activo del peyote y de esta forma natural el niño entra a través del juego a estados alterados de conciencia de alto nivel que le permitirán, entre muchas otras cosas, alcanzar niveles altos de cognición, imaginación y fantasía.

*Diencéfalo
(endorfinas, noradrenalina, endovalium y acetilcolina)*

El eje tálamo-hipotálamo-hipófisis de este sistema participa, entre muchas otras funciones para nuestro interés, en todo lo que tiene que ver con el placer y el goce que produce tanto el juego como las actividades sexuales. Esto es debido a que el hipotálamo es una región caracterizada por la gran cantidad de flujo sanguíneo que recibe, es un sector neuronal muy vulnerable especialmen-

te por los fármacos y la producción de drogas endógenas que tiene el organismo. El hipotálamo, en conexión directa con la hipófisis, se encarga de regular la producción de todo tipo de hormonas, como la adrenocorticotrópica, que es la encargada de producir adrenalina en casos de estrés, hiperactividad impulsiva, o de necesidad que tiene el cuerpo humano de moverse rápido.

Adrenalina. El refugio de la huida y del estrés

Es una sustancia mensajera que fundamentalmente actúa cuando existen señales provenientes del sistema de emociones básicas tanto del ser humano como de los mamíferos, cuando éste se encuentra frente a una situación de estrés, de miedo o de pánico. Esta hormona, junto con la noradrenalina (catecolaminas), se encarga de que el organismo reaccione en forma muy rápida para huir o para luchar, para ello requiere que los órganos internos se estimulen para producir una concentración mental, que permite que fluyan los pensamientos y que la corporalidad humana alcance su mayor grado de rendimiento. Es así como la adrenalina regula y controla el sistema simpático, facilita, como ya lo hemos anotado, que la presión, la actividad cardiaca y el nivel de glucosa aumenten considerablemente para realizar las tareas relacionadas con la actividad muscular, la generación de energía, y de esta forma responder a los estímulos externos que, por lo general, son el producto de una amenaza o de la práctica de un deporte extremo o competitivo. Las funciones de la adrenalina básicamente son: aumento del pulso y de la fortaleza del corazón, contracción de los vasos, dilatación de los bronquios, supresión de la actividad digestiva, descomposición de la grasa, reducción de la orina, motivación del metabolismo y consumo de energía, aumento de los reflejos y estimular los estados de pánico.

Noradrenalina. El equilibrio y la serenidad

Esta neurohormona y sustancia mensajera segregada por la médula suprarrenal se encarga de regular el equilibrio existente entre las funciones involuntarias de los órganos internos como el corazón, los genitales, el hígado, los pulmones, etcétera. Por otra parte, como neurohormona o neurotransmisor permite que exista un proceso de agudización y de recepción de la conciencia y del pensamiento. La ausencia de esta neurohormona en el ser humano, o su bloqueo por el uso de fármacos, origina una serie de consecuencias como la apatía, la falta

de ánimo y la hiperactividad emocional. Los psicoestimulantes utilizados para la hiperactividad como la ritalina (utilizada en bajas dosis), aunque parezca contradictorio (impulsividad-alta motricidad), reducen la irritabilidad, la hiperactividad emocional, la intranquilidad motriz, la agresividad y el pánico que son algunas de las características del síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad ADD/ADHD. A decir de Zehentbauer:

Los psicoestimulantes aumentan la cantidad de noradrenalina y, por lo tanto, la capacidad de atención y concentración, de manera que los niños tratados con estos medios pueden volver a dedicarse a personas o situaciones concretas. Sin embargo, los psicoestimulantes no son ningún medio para curar; cuando se toman con regularidad pueden crear adicción y provocar serias crisis nerviosas (Zehentbauer, 1995: 130).

Como alternativas a la problemática anterior, para que no exista tanto daño a nivel neurofisiológico, se recomienda el uso de psicoterapias y ludoterapias (Zehentbauer, 1995), para evitar el consumo de este tipo de sustancias que pueden tener sus beneficios, pero al mismo tiempo muchos prejuicios, que aún no han sido verificados y cuantificados por las ciencias. Es necesario señalar que la noradrenalina atraviesa todo el cerebro humano, pero es en el tronco cerebral y específicamente en el *locus coeruleus*⁴ donde mayor cantidad de este neurotransmisor existe. Ahora bien, se hace necesario destacar que aquellos juegos (véase www.ludicacolombia.com) que logren estimular los sentidos en forma multidimensional (vista-olfato-tacto-gusto-oído), permiten una secreción muy alta de noradrenalina y de esta forma equilibrar y regular el sistema simpático productor de adrenalina. Este tipo de equilibrio químico origina un balance apropiado y armónico entre cuerpo, mente, alma y espíritu. En caso contrario, se producen las patologías como la hiperactividad. En síntesis, la noradrenalina no sólo interactúa con la adrenalina, sino que con la serotonina produce estados de serenidad y tranquilidad muy propicios para el acto creativo, que tanto necesitan los niños hiperactivos, cuando muestran cuadros de depresión o de hiperactividad emocional, donde se reducen notablemente la producción de la serotonina y de la dopamina tan necesarios en este tipo de problemas.

⁴Este minúsculo núcleo cerebral ubicado en el tronco cerebral posee solamente 3 mil células nerviosas, cada una se bifurca y se riega por todo el cerebro atravesando el cerebro medio, el sistema límbico y la corteza cerebral. Los científicos creen que estas células nerviosas se encuentran en contacto, ayudadas por sus fibras nerviosas, con millones de otras células nerviosas que les sirven de estímulo.

Sistema límbico

(péptidos opioides “endorfinas, encefalinas, dinorfinas”, endovalium)

Es un sistema muy complejo ubicado entre el cerebro y el diencéfalo, y actúa como el centro conductor de los comandos de las emociones básicas humanas y de la memoria, ya que allí se encuentra el hipocampo y la amígdala. Las sustancias endógenas reguladoras y controladoras de los sentimientos y de las emociones son muchas, pero para nuestro interés se destacan las siguientes:

Endorfinas. Sustancia de la felicidad

Son sustancias endógenas, similares al opio y a la morfina, producidas por el cerebro humano para generar estados de serenidad, goce y de felicidad. Estas sustancias naturales actúan como anestésicos y le permiten al ser humano producir estados de euforia y de ánimo, contribuyen a eliminar el estrés, la depresión, la ansiedad y otras problemáticas de orden psíquico. Estas sustancias opiáceas (betaendorfinas-encefalinas-dinorfinas) actúan en los niños hiperactivos como sedantes y calmantes de una forma natural y no artificial, como cuando se utiliza psicofármacos y neurolépticos (de la industria farmacéutica), que causan muchas contraindicaciones, especialmente relacionadas con la barrera hematoencefálica.⁵ Este sistema, no es más que un mecanismo protector y regulador que tiene el cerebro humano cuando es invadido por agentes exógenos. En consecuencia, sólo es necesaria una cantidad mínima de opio para hacer cambiar los estados de ánimo de un ser humano o para hacerle desaparecer sus estados de dolor por espacios muy prolongados. He ahí su utilización terapéutica. De momento, basta decir, lo que ya se ha reiterado en este ensayo, y es la gran capacidad mental y corporal que tiene el ser humano, especialmente cuando juega, para producir estos opiáceos. Uno de los mecanismos más sencillos y productores de las endorfinas está en el terreno de la lúdica, del juego, del sentido del humor, la chanza, la música, el baile y todas aquellas actividades relacionadas con el arte y la sexualidad humana.

Las sensaciones y las emociones básicas humanas, producidas por el sistema límbico, recorren un espectro funcional-biológico, que va desde estados de calma marina-relajación (serotonina), pasa por territorios neuronales dedicados al placer, al goce y a la felicidad (oxitocina), hasta estados de producción

⁵A nivel funcional esta barrera se encarga de la filtración selectiva de todas aquellas sustancias exógenas que llegan a nivel sanguíneo. En síntesis, no todo lo que llegue a la sangre pasa al sistema nervioso.

de euforia y locura muy característicos de la secreción de endorfinas. Los hallazgos de la neurociencia en la última década han demostrado que las personas depresivas disponen de muy poca producción de endorfinas endógenas, que son las que hacen desaparecer la angustia, la ansiedad y la melancolía de estos estados patológicos. Sin embargo, prácticas cotidianas como el placer de escuchar música, jugar en forma reglada y libertaria, los ejercicios aeróbicos, el yoga, la meditación, el entrenamiento autógeno, la imaginación activa, inclusive algunos deportes extremos como la escalada libre y el paracaidismo, originan en el organismo grandes producciones de endorfinas que interactúan con la noradrenalina. También se originan estados de equilibrio químico de la producción de estas sustancias endógenas, que tanto necesitan los niños con problemas de conducta o de desarrollo. Las risas, las carcajadas, el sentido del humor son quizá los procesos más generadores de endorfinas, después del sexo hecho con amor. Los procesos experimentales que relata Candace Pert en su libro *Las moléculas de la emoción*, sirven para ilustrarnos al respecto:

Nancy inyectaba los animales con un narcótico radio-activo antes que copularan, y luego en varios puntos del ciclo, los decapitaba y les retiraba el cerebro. Utilizando la visualización autorradiográfica del cerebro de los animales, las dos pudimos darnos cuenta dónde liberaban las endorfinas durante el orgasmo y en qué cantidad. Hallamos que los niveles de endorfina en la sangre aumentaban por lo menos en un 200% desde el comienzo hasta el final del acto sexual (Pert, 1997: 104).

Estas sustancias, entre otras cosas, son las encargadas de hacer que el sistema inmunológico funcione adecuadamente y, de esta forma, actúe sobre la salud, evitando las amenazas internas y externas de agentes patógenos (bacterias-virus-hongos, entre otros).

La neuropedagogía y las neurociencias

La utilización, en la actualidad, de equipos como la tomografía axial computarizada, la resonancia magnética nuclear y funcional, la tomografía de emisión de positrones suponen una gran revolución científica para todos aquellos conocimientos relacionados con los procesos cerebrales y los procesos cognitivos, ya que durante varios siglos aquello que ha sido observado indirectamente o teóricamente podrá ser objeto de estudio directo, de esta forma muchos conceptos

psicológicos y pedagógicos tradicionales han quedado desplazados con el florecimiento de la neurociencia cognitiva y la neuropsicología. Actualmente los hallazgos de nuevos neurotransmisores, neurohormonas, nuevas sustancias bioquímicas que producen un tipo especial de moléculas de la emoción. También la existencia de nuevos genes productores de péptidos esenciales para ciertos procesos nerviosos, el encuentro de zonas funcionales específicas determinantes de varios comportamientos, el descubrimiento de zonas de placer como el séptum productor de grandes cantidades de endorfinas, denominadas por los científicos las hormonas de la felicidad, permiten abrir nuevos caminos para la construcción de un discurso alrededor de la neuropsicología. Todo lo anterior permite deducir la gran importancia que pueden tener estos descubrimientos para comprender mejor los procesos pedagógicos y, en especial, las prácticas como el juego de una forma diferente a como actualmente se hace.

Las neurociencias tienen un método muy riguroso (método científico), que difícilmente acepta conceptos como aprendizaje, mente, intención, espíritu, alma y, en nuestro caso, conceptos como la lúdica, el juego, el sentido del humor, la chanza y otra serie de afectaciones de carácter subjetivo. Al respecto, podríamos afirmar que para las neurociencias sólo existen procesos físicos, químicos y biológicos medibles, y todo lo relacionado con el cerebro humano debe explicarse a partir de mecanismos fisicoquímicos que se producen en estos procesos.

La pedagogía, por el contrario, tiene otros métodos (fenomenológicos, hermenéuticos, etcétera), y podrá existir en forma autónoma. Por consiguiente, consideramos pertinente establecer procesos mediadores y complejos que nos permitan introducir un nuevo paradigma en construcción, denominado neuropsicología. Ahora bien, se hace necesario trazar líneas divisorias entre las neurociencias y la neuropsicología, debido a sus métodos y a sus objetos de estudio, pero lo anterior no significa que no podamos tejer o hilvanar relaciones entre estos dos paradigmas, para entender que los contrarios no son opuestos, sino complementarios. De lado a lado, desde las investigaciones en neurociencias y en pedagogía pueden adquirirse conocimientos válidos y significativos. Al respecto nadie duda, hoy en día que el hombre es un ser biológico, también, un producto social y lúdico.

Para la neuropsicología al igual que para las neurociencias, en el proceso de evolución cerebral tuvo prelación el aumento y desarrollo de los núcleos vincu-

lados al placer, al afecto, a la lúdica (Séptum, núcleo caudado, *Locus coruleus*),⁶ con respecto a los núcleos relacionados con la agresividad y la violencia. De hecho el ser humano reorientó la animalidad (cerebro reptílico) hacia actitudes constructivas como las que se refieren a la adquisición de saberes y de conocimientos, especialmente a la convivencia social y cultural, donde los procesos neuropedagógicos alrededor del juego son indispensables para la formación de actitudes solidarias, compasivas y axiológicas, base fundamental del desarrollo humano.

Vale la pena aclarar lo que nos dice Gadamer: “lo primero que debemos de tener claro es que el juego es una función elemental de la vida humana”, hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico. En síntesis, la neurociencia tiene como objeto de estudio el cerebro, incluyendo sus variaciones o disfunciones; mientras que para la neuropedagogía el objeto de estudio es la vida del hombre y, en especial, el cerebro del mismo, entendido no como una computadora, sino como un órgano social que necesita del abrazo, de la recreación y del juego para su desarrollo. Por esta razón la neuropedagogía es una ciencia naciente que ocupará a las mentes más lúcidas del tercer milenio.

La nueva escuela del siglo XXI

Para poder entender la nueva educación del siglo XXI, se hace necesario diagnosticar como mínimo la vieja escuela tradicional que básicamente se encuentra ligada al modelo económico de la Revolución Industrial, en el cual surgieron las instituciones educativas con una serie de necesidades marcadas de la época, como eran las de la producción y la competitividad, donde lo que se requerían eran alumnos reproductores simbólicos (para los procesos en serie que necesita dicha industria), que necesitaban esta nueva sociedad. De ahí surgen los conceptos de objetivos, logros, competencias, estándares, etcétera, en los cuales la parte axiológica, lúdica y humana tienen muy poco espacio a nivel curricular, ya que los planes de estudio en la mayoría de países del mundo, por no decir en todos, se encuentran jerarquizados, de tal forma que lo que más

⁶Si existe algo que nos apasiona o nos excita, el *locus coruleus* actúa como una especie de alarma neuronal que alerta a los centros superiores. Allí existe el mayor número de neuronas productoras de adrenalina y noradrenalina, las cuales son hormonas que incitan a la acción lúdica.

importa son las matemáticas, las ciencias naturales y el lenguaje, dejando por debajo las asignaturas propias de las ciencias sociales y humanística, así como las disciplinas artísticas.

Este modelo, en síntesis, ha descuidado enormemente el desarrollo de la modernidad y de los nuevos conocimientos teóricos y prácticos relacionados con el conocimiento del cerebro humano en la última década, y con el nuevo modelo económico cultural que se empieza a consolidar con la posmodernidad y el Romanticismo. Este nuevo modelo económico mundial surge como una punta de iceberg basado en los nuevos sistemas de información y de servicios que necesita la sociedad actual. En este sentido se requiere de una “nueva escuela” que involucre disciplinas artísticas y lúdicas novedosas que han sido discriminadas e ignoradas por la escuela tradicional. Recordemos que las disciplinas artísticas se encuentran atravesadas por la creatividad y la lúdica, y que deben tener el mismo rigor científico que asignaturas como matemáticas. De esta forma cabría anotar que la creatividad y la lúdica se encuentran en la actualidad asociadas sólo con lo artístico y no con el desarrollo científico de las ciencias, y en especial del método científico.

Cabe señalar que esto ha originado una disociación entre el intelecto, las emociones y la lúdica, que son los factores esenciales que requiere el nuevo modelo económico y cultural de la sociedad actual para formar sujetos capaces de desenvolverse en ambientes cambiantes e inteligentes. Es necesario reiterar que lo que genera la escuela actual son sujetos reproductores simbólicos de un modelo basado en la competitividad y en la evaluación que tanto daño ha hecho a nuestra sociedad. De esta manera las disciplinas artísticas y lúdicas deberían ser de suma importancia en la educación a pesar de que sólo se asocian con la emocionalidad, con lo subjetivo, con lo banal, con lo improductivo y no con el desarrollo del pensamiento creativo y crítico que necesita nuestra sociedad, que en términos neuropedagógicos produce mayor plasticidad cerebral.

El nuevo modelo neuropedagógico-lúdico, que se propone en este ensayo, permite orientar una educación no sólo basada en competencias o estándares de carácter jerarquizado, sino que también permite armonizar el intelecto de carácter lógico-matemático (hemisferio izquierdo), con las disciplinas artísticas y lúdicas (hemisferio derecho), que básicamente son atravesadas por la emocional. Permitiendo que en un futuro muy cercano se produzca con lógica y naturalidad la inversión curricular de las asignaturas jerarquizadas anotadas

anteriormente, o como mínimo que estas disciplinas queden al mismo nivel o se interpreten también como ciencias. Lo anterior originará que las nuevas generaciones impregnadas de la cultura que se gesta a nivel sociocultural, asistan a las instituciones educativas no a recibir instrucción o información, sino que los sujetos se encontrarán en ambientes lúdicos inteligentes en los cuales tanto los niños como los adultos se acercaran al conocimiento a través de herramientas lúdicas que producirán un cambio radical tanto en la infraestructura de las escuelas como en la formación de los maestros. Desde esta perspectiva, la neuropedagogía lúdica como disciplina emergente permitirá entre muchas otras cosas las siguientes:

- Diagnosticar los diferentes estilos de pensamiento de los estudiantes, para poder identificar los diversos tipos de inteligencia y de talentos que ellos tienen.
- Entender que los niños y los adultos aprenden no repitiendo, sino haciendo, pero de manera lúdica y emocional.
- Podrán comprender que las evaluaciones sobre información y conocimiento no tienen sentido, debido a que cada sujeto aprende de modo diferente, a través de 100 mil millones de neuronas que forman la singularidad y la subjetividad humana. Para la neuropedagogía y la neurociencia estamos programados para ser únicos y no para repetir lo que otros nos enseñan.
- Que los sujetos aprenden a través de las neuronas espejo a repetir lo que el maestro hace, e inclusive lo que piensa.
- Podrá comprender que una actividad artística-lúdica produce mayor plasticidad cerebral que inclusive un maestro enseñando en forma tradicional durante un mes de clase.
- Comprender que lo que más necesita el cerebro del otro a nivel educativo es “educación emocional” y no educación de carácter cognitivo-disciplinar.
- Entender que la memoria y el conocimiento dependen de las emociones y de los sentimientos.
- Comprender que las redes neuronales son la base de todos los conocimientos y sólo se construyen a través de relaciones o asociaciones cognitivas.
- Entender que el cerebro no es procesador de información, sino de significados atravesados por las emociones (véase www.neuropedagogicolombia.com).
- La lúdica no es un estado, es toda la existencia humana.

Lúdica y neuroaprendizaje

Para nadie es un secreto que aprendemos con mucha facilidad aquello que nos produce goce y disfrute, utilizando herramientas lúdicas de aprendizaje, ojalá acompañado por el cariño, el afecto y la comprensión que necesita el ser humano. En este sentido la educación debe ser interpretada como un proceso de cooperación y solidaridad, especialmente en el desarrollo de actitudes compasivas y altruistas, y no de procesos relacionados con la instrucción o con la comunicación dentro de modelos unidireccionales (emisor-receptor), que tanto daño han hecho a nivel pedagógico y que infortunadamente son los paradigmas que actualmente se convalidan en la escuela y en la universidad. El juego, al igual que el deseo, el goce, o cualquier otra emoción, es un producto mental del cerebro humano.

En todo el proceso mismo del juego se producen neurotransmisores, hormonas, péptidos, moléculas de la emoción, que necesariamente activan algunas áreas del cerebro, en especial todas aquellas ligadas al sistema límbico. Recordemos que el sistema límbico se encuentra conformado por una serie de núcleos localizados en la parte interna y lateral de los dos hemisferios cerebrales. Desde allí largos ases de fibras nerviosas se conectan con muchas partes del cerebro y luego con todo el cuerpo humano a través de la médula espinal. En este equipo emocional subyacen la alegría, el miedo, el placer, la huida y el ataque que hace el ser humano cuando se ve en una situación de estrés. En el sistema límbico se encuentra la amígdala lateral, la cual incide en el afecto, la cooperación y la solidaridad que produce el juego en el aprendizaje. Lo mismo sucede con el séptum, una zona límbica que se encuentra muy ligada al placer y al goce. Por otra parte, también se activa el hipocampo reforzando todos aquellos procesos relacionados con la memoria.

Ahora bien, uno no aprende a jugar, nace jugando ya que toda la información cognitiva de carácter lúdico subyace en la memoria filética⁷ del ser humano, gracias a ésta nacemos con la capacidad de saltar y jugar desde el ambiente intrauterino. También existen otras áreas vinculadas al juego y, en especial, al afecto y al amor, que implican la implementación en la escuela de muchos juegos de rol culturales y sociales que hacen que el núcleo cau-

⁷Es la memoria innata que contiene el sistema nervioso y se refiere a toda la información propia de nuestra especie y de otros que heredamos.

dado produzca una gran cantidad de moléculas de la emoción como son las endorfinas y otros neurotransmisores, los cuales hacen que el sujeto entre en estados de sedación y embotamiento similares al consumo de drogas sicodélicas o sicotrópicas. El solo hecho de que los procesos evolutivos del ser humano desarrollarán las áreas cerebrales intelectuales, y las áreas vinculadas con el placer (séptum-núcleo, caudado-amígdala lateral), sobre otras relacionadas con la agresividad y la depresión, nos ayuda a comprender cómo las actividades lúdicas permiten al ser humano reorientar su vida hacia actividades constructivas en todo lo relacionado con el aprendizaje, la creatividad y la aplicación del conocimiento. También el placer, el afecto, la solidaridad, la cooperación que producen las actividades lúdicas permitirán la construcción de una vida social y comunitaria.

En el ser humano existen tres tendencias básicas de comportamiento (placer, afecto, agresividad), que tienen, como ya se ha planteado, una directa relación con determinadas áreas cerebrales que han permitido fortalecer, entre muchas otras cosas, todos aquellos procesos relacionados con la educación, la socialización y la culturalización. Dichas tendencias han permitido un verdadero proceso de desarrollo humano que en últimas, podrá superar la agresividad y la animalidad humana. Protino (filosofía perenne) al respecto nos decía con mucha sabiduría, que el ser humano se encuentra suspendido a medio camino entre los dioses y las bestias, lo cual tiene mucho sentido, ya que a pesar de encontrarnos en la primera década del siglo XXI todavía muchos seres humanos tienen comportamientos hostiles y delictivos.

De manera consecuente, la nueva educación debe ser la encargada no sólo de la construcción del conocimiento y de la cultura, sino de regular con estrategias lúdicas, en especial, utilizando el juego, todos aquellos instintos, impulsos o las pulsiones relacionadas con la agresividad o la muerte. Los nuevos ambientes lúdicos inteligentes en la educación permitirán fortalecer la esfera de los valores y, en especial, el afecto, la creatividad así como la solidaridad para facilitar la vida cultural en la sociedad humana. También las evidencias en el terreno de las neurociencias demuestran a nivel neurofisiológico que cuando el neocórtex se fortalece, el sujeto se potencia intelectivamente y le permite neuromodular y regular los impulsos básicos relacionados con la animalidad. De igual forma, se hace necesario anotar que en el neocórtex se almacena la memoria mediante procesos ligados a la neuroplasticidad y el aprendizaje.

La lúdica como experiencia cultural

La lúdica como experiencia cultural es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida; no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural, biológica y axiológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana.

Asimismo, debemos resaltar que los procesos lúdicos, como experiencias culturales son una serie de actitudes y de predisposiciones que fundamentan toda la corporalidad humana. Podríamos afirmar que son procesos mentales, biológicos y espirituales que actúan como transversales fundamentales en el desarrollo humano. Por otra parte, estos procesos son productores de múltiples cascadas de moléculas de la emoción, que invaden toda nuestra corporalidad, produciendo una serie de afectaciones cuando interactuamos espontáneamente con el otro, en cualquier tipo de actividad cotidiana que implique actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, la escritura, el arte, el descanso, la estética, el baile, el amor, el afecto, las ensoñaciones, la palabrería. Inclusive, todos aquellos actos cotidianos como “mirar vitrinas”, “pararse en las esquinas”, “sentarse en una banca” son también lúdicos.

Es necesario aclarar al respecto que lo que tienen en común estas prácticas culturales, es que en la mayoría de los casos actúan sin más recompensa que la gratitud y la felicidad que producen dichos eventos. Es en este sentido que la mayoría de los juegos son lúdicos, pero la lúdica no sólo se reduce al juego. Las experiencias culturales ligadas a la lúdica, a nivel biológico, son las que producen mayor secreción a nivel cerebral de sustancias endógenas como las endorfinas, la dopamina y la serotonina. Estas moléculas mensajeras según las neurociencias, se encuentran estrechamente asociadas con el placer, el goce, la felicidad, la euforia, la creatividad, que son procesos fundamentales en la búsqueda del sentido de la vida por parte del ser humano.

Partiendo de estos puntos de vista, se hace necesario ampliar los territorios cognitivos de los sujetos a través de la lúdica para que como mínimo exista una transformación de las miradas y podamos comprender el mundo de una forma natural y placentera. Por otra parte, para que exista el juego en el niño

tiene que haber interacción y manipulación del entorno físico. De esta forma el juego surge como fruto de nuestra acción o de nuestra actividad cognitiva. En este sentido, el cerebro del niño y toda su corporalidad está continuamente en procesos de automodificación de su actividad celular, y no de hacer representaciones del mundo externo como muchos autores lo plantean. Recordemos, que cada segundo existen más de 100 mil millones de reacciones químicas que transforman todos nuestros tejidos y en especial nuestras neuronas, originando plasticidad cerebral.

Es a través del juego que yo establezco vínculos con otros, por medio del cuidado físico, las afectaciones y el amor que se producen en el juego social. Lo anterior es determinante no sólo para los procesos cerebrales, sino que inciden en la construcción y en la regulación celular de procesos de expresión génica (epigenéticos). En suma, el juego no sólo permite modificaciones celulares, sino que el ser humano también es transformado en su comportamiento mediante procesos que ocurren en la dimensión lúdica, especialmente asociados con el campo emocional-afectivo que produce el juego. En conclusión, el juego puede considerarse como la base de todos los aprendizajes, ya que a diferencia de los animales el niño juega con el fin de prepararse para la vida.

La lúdica intrauterina

Los procesos lúdicos del ser humano se inician desde el ambiente intrauterino, específicamente a partir de sus fases embrionarias, las cuales se inician cuando el niño intrauterino juega con el cordón umbilical, con sus manos, con el ritmo de su cuerpo, cuando patalea al unísono con la voz de la madre. Al respecto, las evidencias también sugieren que se ríe en forma espontánea. Por otra parte, es necesario aclarar que los vínculos afectivos entre la madre, el padre y el feto comienzan desde el nicho intrauterino, a través de los susurros del lenguaje cuando la madre le habla al vientre, le canta o le narra cuentos. A pesar de que el oído del niño se desarrolla después de la semana 24, el “niño intrauterino”⁸ desde su fase embrionaria tiene la posibilidad de sentir diferentes sonidos a través de todo su cuerpo, ya que la médula espinal sirve de puente entre los nervios auditivos (en proceso de maduración) y todo el cuerpo humano.

⁸En este ensayo se prefiere utilizar este término en vez del de feto o de embrión debido a la gran cantidad de connotaciones biológicas y peyorativas que tienen estos conceptos.

Este proceso se desarrolla a través de “todas las moléculas de la emoción” que invaden la totalidad física y psíquica del niño. Otros sonidos que estimulan enormemente el desarrollo cerebral del feto se refieren, entre otros, a los siguientes: sonidos peristálticos del intestino de la madre, sonidos del fluir del oxígeno de los pulmones de la madre, sonidos del movimiento del agua salada del líquido amniótico y sonidos del exterior. Si no existen este tipo de estimulaciones físicas y de procesos afectivos entre la madre y el niño intrauterino, no habrá maduración de los circuitos neuronales y emocionales, produciendo un trauma a nivel del sistema inmunológico, endocrino y nervioso, el cual repercutirá necesariamente en trastornos del comportamiento y el desarrollo, así como en daños neurofisiológicos que pueden originar muchos problemas de origen mental.⁹

En este orden de ideas podríamos afirmar que la secreción neurohormonal excesiva de la madre embarazada (depresión, ansiedad, malos hábitos, etcétera) produce un “niño intrauterino” cuyo sistema nervioso autónomo se encuentra sobrecargado de sustancias endógenas y exógenas, originando de cierta forma un organismo demasiado propenso a las dificultades de la hiperactividad y otras patologías de carácter mental-conductual o neurofisiológica.

Estos problemas del desarrollo y del comportamiento pueden ser desencadenados por acontecimientos externos, especialmente en las primeras fases del desarrollo humano, ya que existen alteraciones de la química cerebral y corporal, debido a que los neuropéptidos (moléculas de la emoción) no sólo son producidos por el cerebro humano, sino por todas las células del cuerpo humano. Desde esta concepción biológica es fundamental la madurez y el equilibrio bioquímico del cerebro humano, para evitar patologías relacionadas con el síndrome ADD/ADHD.

Moléculas de la emoción

El mundo de las emociones humanas tiene una estrecha relación con el mundo de la lúdica y del juego. No obstante, cabe destacar que las emociones no sólo son impulsos, sino que se encuentran diseñadas para reforzar químicamente a la memoria semántica y episódica. De hecho, no somos más que un recipiente

⁹En el Congreso Internacional sobre Mente y Cerebro (2006) se llegó a la conclusión de que 20 por ciento de las enfermedades mentales eran originadas a partir de problemáticas vividas por el niño en el ambiente intrauterino.

lleno de acontecimientos emocionales y sentimentales que determinan en gran medida nuestra cognición. Esta situación se debe a que nuestros procesos mentales (pensamientos, emociones) se transforman en moléculas, es decir, todos los procesos cognitivos, e inclusive los psíquicos, se convierten en sustancias orgánicas que viajan por el sistema nervioso (neurotransmisores), por el sistema endocrino (neurohormonas) y por el sistema inmunológico (neuropéptidos).

De esta manera se origina un proceso de autorregulación o de equilibrio homeostático, el cual si es perturbado por una problemática educativa de orden mental-psíquica o un proceso de estimulación de carácter negativo y reiterativo se origina la enfermedad o el trastorno del comportamiento. Refiriéndose a este hecho, Candace Pert nos dice:

Las células nerviosas que se disparan juntas se conectan. Si practicas algo una y otra vez esas células nerviosas tienen una relación a largo plazo. Si te enojas, frustras, sufres diariamente, si das motivo para la victimización en tu vida, estás reconectando y reintegrando esa red neuronal diariamente y esa red neuronal ahora tiene una relación a largo plazo con todas esas células nerviosas que se llaman una identidad (Pert, 2005: 170).

Recordemos que los pensamientos, las emociones y los sentimientos se encuentran contruidos e interconectados en una gran red neuronal donde interactúan unos con otros. Al respecto, la biología nos dice que una sola célula tiene miles de receptores en el exterior, y cuando un péptido¹⁰ se encaja en una célula literalmente, la cual según Candace Pert actúa como una llave que encaja en una cerradura, se ubica en la superficie del receptor y se adhiere a él. Digamos que mueve al receptor, y como si fuera un timbre sonoro envía una señal a la célula: ¡es hora de divertirse! Pero cuando sucede lo contrario de la diversión, es decir, no hay producción de endorfinas, sino de adrenalina y otros neuropéptidos ligados la angustia, la ansiedad, la hiperactividad, la impulsividad, o la depresión; todos estos receptores se llenan por lo reiterativo de la emoción negativa y la célula sólo trabaja para superar dicho desequilibrio.

¹⁰El cuerpo humano es básicamente una unidad orgánica compuesta por átomos de carbono, hidrógeno y oxígeno que fabrica en total unos 20 aminoácidos diferentes, para formar su estructura tanto física como ósea. El cuerpo en este sentido es una máquina productora de proteínas. Del hipotálamo surgen estas sustancias químicas llamadas péptidos, que no son más que cadenas de proteínas y se reúnen entre sí, y forman los neuropéptidos y neurohormonas.

Este hecho origina que no queden receptores libres para el funcionamiento normal de la célula relacionado, entre muchas otras cosas, con el campo nutricional (vitaminas, proteínas, etcétera) y con el campo de eliminación de toxinas, originan la producción de patologías o las enfermedades. Refiriéndose al papel biológico de las células neuronales, Fritjof Capra nos dice:

La función principal de las neuronas es la de comunicarse entre sí, recibiendo y transmitiendo impulsos eléctricos y químicos. Con este objeto, cada neurona desarrolla gran cantidad de filamentos finísimos que se ramifican para establecer conexiones con otras células de suerte que establecen una vasta e intrincada red de comunicación que se entretreje de manera compacta con el sistema muscular y el óseo (Capra, 1992: 340).

*La neuropedagogía lúdica y las matrices perinatales*¹¹

Para comprender el cerebro del niño intrauterino, del bebé, del adolescente y del adulto, se hace necesario entender el comportamiento del ser humano desde los ámbitos perinatales para poder actuar neuropedagógicamente, y de esta forma solucionar muchos de los problemas educativos que presentan las nuevas generaciones de cultura emergente del siglo XXI, que tienen un córtex frontal más desarrollado que el nuestro, debido al contexto informático y cultural en que se desenvuelven y que los hace tener estilos de pensamiento muy diferentes a los nuestros. Sin embargo, en la actualidad, infortunadamente muchos de los niños de estas nuevas generaciones son diagnosticados como si tuvieran problemas de comportamiento y de desarrollo. Al respecto Noemi Paymal: “En la actualidad se está confundiendo a menudo los niños de la generación 1, con casos de hiperactividad, de la generación 2, con autismo y de las generaciones 3-4 y 5 con casos bipolares o esquizofrénicos” (Paymal, 2010: 44).

Las experiencias perinatales, que plantea Grof, se refieren a una serie de experiencias biológicas y culturales que le suceden al niño durante, antes y después del nacimiento que originan lapsus-huellas en el inconsciente que marcan de por vida la relación cuerpo y conciencia. Al respecto, Grof distingue cuatro matrices perinatales básicas a saber:

¹¹ La teoría de las matrices perinatales es del psiquiatra Stanislav Grof. Sin embargo, cabe aclarar que en el desarrollo de este capítulo se presentan conceptos y prácticas nuevas de investigación alrededor de la neuropedagogía, la lúdica, el juego y las inteligencias, por parte del autor de este ensayo. También hay replanteamientos en el nombre de algunas matrices.

En la primera etapa el feto se encuentra sin nada que lo perturbe; ello corresponde a experiencias de la vida de la persona en que ésta se siente libre de barreras y obstrucciones, satisfecha en una paz primordial. Con la segunda etapa se inicia el parto y el feto se ve periódicamente oprimido por las contracciones del útero; por ello, la segunda matriz agrupa experiencias de agobio, de hundimiento cósmico y de infierno. En la tercera etapa el cuello del útero se abre por fin y comienza el asfixiante descenso del feto por las estrechas paredes uterinas: Se asocia con experiencias de lucha interna, en un contacto de muerte-renacimiento. En la cuarta etapa el angustioso proceso de paso al nacimiento propiamente dicho, corresponde a experiencias de gran liberación (citado por Capra, 1999: 121).

Cuando el “niño intrauterino” nace, se producen los primeros actos respiratorios y el corte del cordón umbilical completa la separación simbiótica-biológica que existía entre la madre y el bebé. Este proceso traumático entre muerte y renacimiento representa siempre una apertura hacia la espiritualidad. Estos primeros encuentros con el dolor y lo no cognoscible generan una crisis existencial en el bebé, además de que deben servir como mecanismos didácticos de orientación para los adultos, a fin de intentar explicitar y recuperar estos lapsus a través de algunas metodologías lúdicas, como las que se proponen en este ensayo. Con respecto a estas matrices perinatales, consideramos importante hacer un mayor grado de precisión utilizando la fuente teórica original, como también una serie de aportes desde la neuropedagogía, para tratar de comprender el origen de la lúdica y del juego.

Universo lúdico amniótico

El universo amniótico se caracteriza porque en él tienen lugar los primeros procesos de desarrollo biológico y psíquico del embrión, el cual crece dentro del útero. Allí, el embrión se hunde en la capa celular y comienza a absorber los nutrientes de la madre a través de la placenta, que se origina a partir de las células del mismo embrión. A los pocos minutos de la fecundación el huevo o cigoto se divide en dos células y luego cada una se divide nuevamente, hasta producir la mórula que es una bola sólida de células que evoluciona hasta la gástrula, en la cual ya existen tres capas de células diferentes que se especializarán en los tejidos externos, medios e internos del ser humano.

Así, entonces, al quinto día las enzimas disuelven el huevo o cigoto en un proceso denominado eclosión en el que las células externas se rompen para

que puedan fluir los bloques y las moléculas de la vida que se encargarán de los procesos de complejización de la primera forma de vida embrionaria. Cuando el embrión está pequeño sufre una especie de vacío oceánico el cual, según Verny, se encuentra caracterizado por la aparición de las hormonas que segrega la madre por fase, donde “cada sacudida hormonal provocada por los disgustos, las alegrías o cualquier otro estado de ánimo, crea una memoria primitiva en nuestras células; como carecemos de cerebros y hasta de cuerpo, sólo nuestras células pueden registrar esas impresiones en tanto que primero recuerdos implícitos” (Verny, 2003: 240). Una de las características más asombrosas y sorprendentes de esta matriz perinatal es que a las once semanas el embrión se ríe, se levanta dentro del útero y se chupa el dedo, demostrando de esta forma la maravillosa complejidad lúdica del ser humano.

El sistema inmunológico-inteligente

A partir de estas nuevas perspectivas neuropedagógicas podemos afirmar que al niño intrauterino no le hace falta tener un sistema nervioso desarrollado para poder captar, almacenar, y procesar la información. Para Bateson al igual que Varela y Maturana, lo cognitivo está ligado a la vida. La complejidad del proceso cognitivo desde esta nueva óptica no puede interpretarse como un objeto, sino como un proceso ligado al desarrollo orgánico de la misma vida. De hecho, el cerebro simplemente es un órgano a través del cual opera inevitablemente dicho proceso. Para Capra: “el cerebro no es en absoluto la única estructura involucrada en el proceso de cognición. En el organismo humano, al igual que en el de todos los vertebrados, el sistema inmunológico está siendo reconocido cada vez más como una red tan compleja e interconectada como el sistema nervioso” (Capra, 1999: 288). De esta manera las teorías de Santiago, al igual que los planteamientos de Varela, describen elementos similares.

El neurólogo chileno Francisco Varela, resume así lo expresado: “una visión sicosomática (mente-cuerpo) sofisticada de la salud no podrá desarrollarse hasta que comprendamos a los sistemas nervioso e inmunológico, como dos sistemas cognitivos interactivos, dos cerebros en constante diálogo” (Varela, citado por Capra, 1999: 291). En el proceso de evolución del embrión, el útero requiere fundamentalmente de los procesos genéticos de la estructura del ADN, que biológicamente adopta una forma de espiral que va dando forma a la vida. Wilches, en su libro *Del suelo al cielo* dice que:

La curva espiral es uno de los atractores en que se organizan la materia y la energía en el universo en distintas escalas, desde las galaxias y los huracanes hasta la estructura del ADN de las células que encierra las instrucciones para la reproducción de los seres vivos. Pasando por la manera como vuelan los gallinazos trepados en las corrientes de aire, los cayados a partir de los cuales se desdoblan los helechos, la anatomía de los nautilus y los fósiles de las amonitas, y el proceso de nuestra propia gestión en el vientre materno, cuya memoria aflora cuando, por ejemplo, nuestros cuerpos adoptan la posición fetal (Wilches, 2003: 21).

A los 24 días, el pequeño embrión puede considerarse como un bello parásito debido al proceso simbiótico y de dependencia biológica y afectiva que se establece con la madre, de igual manera es como una sanguijuela que absorbe sangre y oxígeno para poder sobrevivir en forma simbiótica. Todavía sigue siendo un misterio para la ciencia el proceso de especialización y fragmentación que producen las células madre que forman todos los órganos del cuerpo, en una maravillosa danza bioquímica de la cual no se han podido comprender los procesos de dirección, control y de autorregulación de estas células que forman la vida.

Protozoo prehistórico

A la cuarta semana el embrión ya tiene el encéfalo y la columna. Seguidamente, a los ocho días, el embrión alcanza aproximadamente el tamaño de ocho milímetros, su sistema nervioso prácticamente se encuentra conformado, incluso sus dos hemisferios cerebrales. En esta fase, el embrión se parece más a un protozoo prehistórico que a un ser humano, ya que posee la cola característica de la fase reptílica que conservamos a nivel filogenético. A la sexta semana tiene miembros formados y el corazón comienza a latir al ritmo del corazón de su madre. Dentro de este universo amniótico, el embrión también flota ya que la placenta-útero simula la humedad, la flotabilidad y la salinidad del antiguo medio marino.

Cabe señalar que evolutivamente salimos del mar hace más de 400 millones de años como bacterias, de igual forma la concentración de sal en la sangre y en otros fluidos corporales de los mamíferos son iguales a los del mar. Lo anterior evidencia nuestro origen marino y la razón por la cual aún conservemos en nuestro cuerpo sal en la sangre, en el sudor y en nuestras lágrimas. En esta fase embrionaria aparece la nariz, la boca y las pequeñas aletas palmeadas que

tiene el embrión que se convierten en brazos; luego mueren algunas células y aparecen las manos del embrión, también aparece el oído externo pero sin conexiones nerviosas, es decir, el embrión todavía no oye.

Actualmente la embriología está de acuerdo en que el oído es el primer órgano de los sentidos que se desarrolla a nivel embrionario, pueden comenzar algunas funciones a las 18 semanas, y a las 24 semanas el feto escucha. Por estas razones, los sentidos son distintos y no separados, lo que ocasiona que el sonido sea sentido por toda la piel del feto y en forma diferente al ambiente externo, ya que el sonido cambia al interactuar con el líquido amniótico. De la misma forma, el cerebro da señales a nuestros sentidos y en especial al oído que puede catalogarse como un sensor.

Dentro de este universo amniótico el feto se deleita con los latidos del corazón de la madre, escucha todo su torrente sanguíneo, al igual que los sonidos peristálticos de su intestino, el cual se estimula debido al gran consumo de alimentos de sus antojos y ansiedades por comer a toda hora. También escucha los sonidos de los pulmones de su madre y la voz externa tanto de la madre como del padre. Ahora bien, en este sentido, los impulsos eléctricos del cerebro demuestran que el niño intrauterino empieza a reconocer las primeras sílabas emitidas por la madre y a tener memoria musical.

Estas funciones tienen efectos muy grandes en las células y en los tejidos del embrión, ya que los sonidos y las voces se absorben en la piel modificando posteriormente la respiración, el pulso, la presión arterial y la tensión. De la misma manera, dentro de este ambiente de goce, el embrión comienza a jugar con su cuerpo que se encuentra activado por los impulsos que produce el sistema límbico (emociones). Así, gira su cuerpo, sus manos, flexiona sus rodillas dentro de un ambiente lleno de felicidad y de libertad, es decir, es la fase inicial al origen de un ambiente biolúdico.

El lapso entre el comienzo del tercer mes hasta terminar la vida intrauterina se llama periodo fetal. Desde la novena semana el peso del feto puede ser aproximadamente de 12 gramos y alcanzar una longitud de 4 centímetros. Ahora bien, la placenta como superficie de contacto entre la madre y el hijo es fundamental, ya que biológicamente es considerada como una unidad de diálisis, también actúa como un corazón, un pulmón y como un hígado artificial, de manera holárquica¹² e interrelacionada. Esta matriz es considerada a nivel místico y lúdico

¹²La holoarquía es una jerarquía de orden creciente de desarrollo humano, en la cual la totalidad de un determinado nivel hace parte de la función de la totalidad del siguiente nivel.

como un paraíso o un universo amniótico lleno de placer, de goce, de felicidad, debido a la gran dependencia afectiva que el feto tiene con su madre. En esta fase se inician los primeros procesos prelúdicos del ser humano ya que existen evidencias de que el feto juega con el cordón umbilical, con sus manos, con el ritmo de su cuerpo, cuando patalea al unísono con la voz de la madre. También ríe en forma espontánea, aunque para algunos teóricos esta risa es refleja.

La emocionalidad intrauterina

La lúdica, como proceso de afectación inherente al ser humano, se encuentra regulada por la emocionalidad (sistema límbico) y todo el sistema de arquetipos existentes en la mente del feto, los cuales actúan como reveladores mentales de las estructuras más profundas que existen a nivel psíquico. Desde esta perspectiva, los arquetipos fetales son principios organizadores del desarrollo humano; en otras palabras, son instrumentos del inconsciente que utiliza el feto para no caer en la locura o la muerte que implica la confrontación de éste frente a las angustiosas contracciones uterinas y todo el ambiente agobiante y asfixiante de su expulsión a través del útero.

Para Jung, los arquetipos son predisposiciones psicológicas innatas, similares a los instintos y que, como tal, debían tener una representación en nuestro cerebro (Jung, citado por Grof, 1999: 247). Una de las características más difíciles de comprender de este paraíso lúdico amniótico, es que el tiempo y el espacio desaparecen para el feto, convirtiéndose dicho ambiente en un espacio natural lúdico lleno de paz, de tranquilidad, de sosiego, de alegría y de beatitud muy propicio para el acto de jugar. Todo esto, debido a que allí no existen las presiones externas del control social, ni de las presiones internas de sus procesos psíquicos que apenas están en vías de formación.

Zona de distensión

En esta zona neutra y de distensión, retomando al pediatra inglés Donald Winnicott (1995), es muy posible que se origine el juego dentro del útero. Aunque no sea un juego social o reglado, es una forma de jugar con su cuerpo, con sus manos, con sus pies, con el movimiento de su cuerpo, chupándose su pulgar y, para algunos investigadores, riéndose dentro del útero. Es de aclarar que el feto sueña dentro del ambiente intrauterino (más de 23 horas al día), lo cual ya ha sido evidenciado por la ciencia a través de mediciones eléctricas de

su cerebro. Recordemos que el sueño es una función básica para el niño intrauterino, puesto que se encarga de regular, entre muchas otras cosas, la producción de anticuerpos y contribuye enormemente a la maduración del sistema nervioso e igualmente controla el crecimiento cerebral de sus órganos. Así, pues, cabría preguntarse: ¿qué puede soñar un feto, si para muchos científicos todavía no piensa? quizá pueda soñar con la voz de su madre, que ya la tiene interiorizada a nivel mental; soñar con la música, ya que el feto tiene memoria musical, tal vez pueda soñar chupándose su pulgar, ya que posee un sistema bioquímico de moléculas emocionales por todo el cuerpo; quizás pueda soñar con comida, ya que a través de la placenta lucha a muerte por tener nutrientes y oxígeno o podría soñar con todas las imágenes, los símbolos, los mitos de los sustratos del inconsciente de los arquetipos que son factores dinámicos que se manifiestan tan espontáneamente en impulsos como los instintos.

Para Grof esta matriz puede considerarse como la entrada a los dominios transpersonales y al mundo de la psique humana. Los arquetipos característicos de este proceso actúan en el embrión como formas o imágenes de naturaleza colectiva (social y cultural) heredados filogenéticamente, y se consideran como productos espontáneos de la formación de la psique humana. En este sentido, el feto lleva incorporado dentro de su ser la fuerza germinal de los mitos que se han cristalizado a través de toda la historia de la cultura y del conocimiento. Grof en su libro *La mente holotrópica* nos dice: "También existe la posibilidad de que la experiencia fetal nos conduzca a los dominios arquetípicos del inconsciente colectivo y, en lugar del cielo de los astrónomos o de la naturaleza de los biólogos, nos encontremos en los reinos celestiales y los jardines del paraíso de los que nos hablan las mitologías de todas las culturas del mundo" (Grof, 1999: 65).

En las terapias holotrópicas¹³ de Grof se ha demostrado que mediante procesos de regresión, los pacientes se encuentran con espacios y seres angelicales (mirados desde una visión religiosa), o también se pueden identificar con formas de vida acuática u otras. Lo anterior permite recrear los estados numinosos (para eludir connotaciones religiosas) o arquetípicos de Jung como los de la

¹³ Son terapias en las cuales se utiliza la hiperventilación, música evocadora y procesos de relajación acompañadas por respiración diafragmática acelerada que duran horas y que permiten a los sujetos llegar a estados alterados de conciencia, permitiendo regresiones muy profundas a nivel intrauterino. Grof también ha utilizado ciertas drogas como LSD y la mezcalina en ambientes controlados.

gran madre y la madre naturaleza. De la misma forma Kushi nos dice que “el nacimiento de un bebé recapitula los 2,800 millones de evolución biológica (otros plantean 3 mil), para este autor “el útero imita el océano primordial en el que comenzó la vida. El embarazo dura nueve meses o alrededor de 280 días. Cada día en el útero representa unos 10 millones de años de evolución” (Kushi, 1986: 74). En síntesis, podríamos afirmar que en esta primera matriz perinatal se originan los primeros comportamientos lúdicos inteligentes del ser humano.

Opresión cósmica-sin salida

Las principales características de esta segunda matriz son el miedo a la muerte y a enloquecer por parte del feto, ya que se encuentra en una posición y en un espacio tan reducido que lo único que le queda es inducir a la madre para que produzca una serie de sustancias químicas, entre ellas la oxitocina,¹⁴ para comenzar el proceso de las contracciones que conducen a la dilatación del canal del útero. De hecho, el feto podrá liberarse del mundo agobiante y asfixiante de esta matriz a través de mecanismos hormonales, en los cuales es el feto y no la madre quien decide cuándo nacer.

En esta fase perinatal el feto comienza a experimentar una intensa sensación de malestar físico y una situación de extrema alarma que lo conducen, de cierta manera, a confrontar o atacar a la madre debido a su desesperación, ya que cada contracción comprime todo el sistema arterial uterino, dificultando el intercambio de sangre entre la madre y el feto. El feto extrae entre 20 y 30 milímetros por minuto de oxígeno, gas carbónico y monóxido de carbono a través de la placenta. Es de aclarar que el gran sufrimiento del feto se debe a que las contracciones uterinas dificultan notablemente el flujo de sangre, de alimento y de calor del ambiente intrauterino en que se encontraba, ya que el cuello del útero todavía sigue cerrado.

El hecho concreto es que en la matriz el feto se encuentra en una situación de sufrimiento extremo que no tiene solución. Por consiguiente, el tamaño de este padecimiento es absolutamente relativo, ya que el suceso más significativo

¹⁴La oxitocina actúa sobre el músculo uterino aumentando su motilidad y provocando movimientos de expulsión en el parto. Después actúa construyendo el músculo lisouterino para evitar la hemorragia posparto. En el coito aumenta la motilidad uterina para ayudar a transportar el líquido seminal. También actúa sobre las mamas de la madre aumentando su secreción y produciendo salida de leche de los pezones durante el parto.

que ocurra dentro del útero puede originar las mayores alegrías. Por ejemplo: escuchar la voz de su madre o un sonido musical que le ayude a sopesar su sufrimiento. Es así como la respiración y el pulso del feto tienden a seguir el ritmo-compás, bien sea de los latidos del corazón de la madre o de su voz. En este sentido la música puede ayudar a inducir un estado de relajación, debido a que los ritmos corporales tienden a sincronizarse con el compás de la música. Para Lozanov (1987, citado en Schuster y Gritton, 1993), la música del agua de Handel o las cuatro estaciones de Vivaldi serían recomendables para un proceso de estimulación intrauterina. Lo mismo podríamos afirmar utilizando la música de Mozart.

El entorno de esta matriz perinatal es tan doloroso y angustiante que puede producir en el feto la sensación de locura y permanecer a nivel psíquico. Para algunos fetos esta angustia dura algunos minutos, pero para otros tarda varias horas. También existe la posibilidad de que aparezcan problemas adicionales de orden psicológico o biológico como una pelvis estrecha, contracciones uterinas débiles, en muchos casos el feto puede estar en posición indebida o ser demasiado grande. La placenta podría bloquear la entrada del útero agudizando, de esta manera, los procesos de muerte y de renacimiento que caracteriza esta matriz perinatal.

Bioalarma

La cabeza del feto se encuentra inclinada con violencia hacia adelante, con la mandíbula apretada y el mentón presionado con el pecho, los brazos se unen contra el cuerpo, sus manos aprietan fuertemente los pulgares, adoptando una posición de ataque, debido a los haces hormonales de emociones de dolor y de ira que inundan las células de la sangre del feto. Lo anterior induce instintivamente a nivel de bioalarma para que se produzcan los impulsos de ataque contra el útero. Así, se origina en el ser humano la violencia, determinada por la actuación biológica e instintiva del sistema reptílico, el cual además es un aparato encargado de regular muchas funciones internas vitales para el ser humano, tanto a nivel visceral como glandular. Estas actividades, entre otras, consisten en la solución de problemas como el hambre, la sed, el dolor, la esperanza, la exploración, la libido y una serie de habilidades locomotrices que desde el cerebelo le permitieron al ser humano crear un sistema de control de bioalarmas para sobrevivir en ambientes inhóspitos de hambruna y depredación.

En ese contentexto, la angustia espiritual que sufre el niño intrauterino en esta matriz es una necesidad que tiene el feto para poder construir las bases

de su conciencia espiritual, emocional y corporal. De esta manera, natural y espontánea, comienza a evolucionar en la interioridad humana del feto procesos de carácter espiritual que le permitirán dar sentido a su existencia. Victor Frankl en su libro *El hombre en busca de sentido*, nos dice que: “el sufrimiento no es siempre un fenómeno patológico, más que un síntoma neurótico, el sufrimiento puede muy bien ser un logro humano, sobre todo cuando nace de la frustración existencial” (Frankl, 2003: 45). El sufrimiento del niño intrauterino es relativo debido a que, paradójicamente, cualquier estímulo proporcionado por un “buen útero” (susurros, caricias, música, etcétera) puede cambiar el sufrimiento del feto por la alegría que ya se manifiesta en su sonrisa o en un pataleo. Recordemos que el proceso de muerte y de renacimiento que vive el niño intrauterino representa la apertura a la inteligencia espiritual y emocional.

Desde esta perspectiva, es necesario que el feto se enfrente a la muerte para poder ser más humano y menos animal, y de esta forma acercarse a la idea de dios. Según Grof: “podemos tener la experiencia de un descenso a las profundidades del mundo subterráneo, el reino de la muerte o el infierno. Como describió con tanta elocuencia el mitólogo Joseph Campbell, éste es el tema universal en las mitologías del viaje del héroe” (Grof, 1999: 172).

El encuentro con la violencia y la muerte

En la tercera matriz, el cuello del útero comienza su proceso de dilatación. El feto comienza por fin su salida o huida angustiosa al introducirse a la pelvis (es como meter el pie en un zapato cerrado). Por esta razón, el feto se ve en la necesidad de girar su cabeza y su cuello 90 grados hacia abajo, llenando el útero por completo. Seguidamente, cada contracción lo presiona y lo impulsa no sólo en forma biológica sino física, ya que existe una fuerte presión hidráulica del líquido amniótico, de flujos vaginales, de sangre y de la placenta que requiere ser expulsada. Al descender el feto por el cuello del útero estrecho, el niño gira su cara para alinearse con la pelvis, originando que las placas craneanas también se compriman para poder facilitar su salida. Asimismo, el cuerpo del feto se contrae en una posición de defensa para evitar que psicológicamente algunos sentimientos y sensaciones no deseados entren a la conciencia, formando parte de la espiritualidad humana. Todo esto, constituye un mecanismo de defensa del cuerpo, en el cual el feto reprime instintos y emociones para conformar la esfera del inconsciente freudiano.

Excitación sexual

Para Grof esta matriz se encuentra ligada al dolor, la ansiedad, la agresividad, la excitación y la energía impulsora. Su aspecto más inaudito o sorprendente lo constituye, sin duda, la excitación sexual. De esta manera los orígenes y comportamientos sexuales son innatos e instintivos en el ser humano. Al respecto, es necesario aclarar que el gran sufrimiento que tiene el feto al pasar por el canal del útero, puede originar algunos elementos relacionados con la sexualidad del mismo. Para Grof, en su libro *El juego cósmico*: “El cuerpo humano dispone de un mecanismo que transforma el sufrimiento extremo —especialmente cuando se halla asociado a la asfixia— en una forma de excitación que tiene ciertas connotaciones sexuales” (Grof, 1999: 97). Al respecto cabe anotar que muchas personas que se suicidan a través del ahorcamiento presentan secreción de espermatozoides.

En Francia, cuando existe un ahorcamiento, la policía hace inspección de espermatozoides para poder determinar si fue homicidio o, por el contrario, suicidio. Los procesos biológicos y físicos que producen ansiedad, intensificación y liberación de la tensión de este proceso siguen patrones similares al orgasmo. En términos analógicos, en un orgasmo la parte exterior de la vagina se contrae rítmicamente de tres a 15 veces, mientras que el extremo interior se contrae durante varios segundos. De hecho, algunas mujeres parturientas manifiestan tener orgasmos en el momento del parto natural, especialmente cuando adoptan posiciones de cuclillas como lo hacen ciertas comunidades indígenas nuestras y no en forma horizontal como es lo acostumbrado en la cultura occidental. Ahora bien, el orgasmo es una experiencia humana que biológicamente demanda procesos de fusión o de hibridación y que requiere por parte de nuestro organismo de la necesidad del contacto y del apareamiento, en un proceso natural de reproducción y de conservación de nuestra especie.

Los procesos sexuales vividos en esta matriz perinatal se experimentan en forma generalizada por todo el cuerpo, al estar en contacto y roce con el útero (y no concentrados específicamente en los genitales). La piel del feto no sólo sirve como recubrimiento y mantenimiento del sistema muscular y esquelético, sino que cumple la función del origen y del funcionamiento de la psique humana. Para Motta, “La piel al mismo tiempo que contiene en sí misma todos los sentidos, envuelve, protege y contiene la desnudez de la carne, su estructura; pero también, y al mismo tiempo, es el continente de la complejidad psíquica” (Motta, 2000: 19).

No obstante la piel del feto es objeto de carga libidinal de la madre, y no sólo cumple funciones de almacenamiento, de producción y de emisión de algunas sustancias. Freud, dice que la sexualidad comienza en la temprana infancia, para él un niño es “un perverso polimorfo” que tiene todo su cuerpo condicionado a la energía motora sexual (Eros). Por el contrario, para Grof “el ser humano experimenta sensaciones sexuales antes incluso de haber nacido” (Grof, 1999: 97).

Sensaciones libidinosas

En consecuencia, todas las funciones corporales se encuentran reguladas por las emociones y las sensaciones libidinosas, las cuales no son sólo producto del sistema límbico, sino que existe un cerebro químico en movimiento en todo el cuerpo como lo plantea Pert¹⁵ y sus colegas del Instituto Mental de Maryland, quienes identificaron a un grupo de moléculas de la emoción llamadas péptidos como los mensajeros moleculares que facilitan la conversación entre los sistemas nervioso, endocrino e inmunológico. Desde estas nuevas perspectivas los procesos de aprendizaje, percepción, atención, memoria, pensamiento y, de hecho, todas las funciones corporales están dirigidas emocionalmente por una familia de 60 a 70 macromoléculas (péptidos), que son la manifestaciones bioquímicas de las emociones, las cuales también juegan un papel muy importante en la coordinación del sistema inmunológico, pues relacionan, integran, autorregulan e interconectan los procesos mentales emocionales y biológicos. Para Pert: “Ya no puedo hacer una distinción tajante entre cerebro y cuerpo” (Pert, 2003: s.p.).

Desde el punto de vista lúdico, el proceso de excitación, miedo y peligro de esta matriz se vinculan en el proceso de desarrollo humano con situaciones emocionales e inseguras que producen secreción de adrenalina y otras neurohormonas características de algunos sujetos aficionados a los juegos ludopáticos o de vértigo, muy utilizados por las nuevas culturas, en los cuales encuentran un goce de índole patológico, que puede servir para liberar el estrés, pero también puede convertirse en conductas antisociales. Una cosa es el goce y otra muy distinta la felicidad que producen los juegos sociales.

¹⁵Candace Pert es una neurocientífica norteamericana que descubrió que un grupo de moléculas llamadas péptidas (derivados proteicos) son los mensajeros moleculares que facilitan la conversación entre los sistemas nervioso, inmunológico y endocrino. Es decir, estos mensajeros conectan los tres sistemas distintos en uno solo.

El deporte, desde esta perspectiva, no es necesario ni siquiera para la salud humana, máxime cuando adquiere el nefasto nivel de competitividad. El humano se puso de pie una mañana del mundo para caminar, no para correr. En este sentido, tiene más lógica hablar de deportes y de juegos que estimulen la solidaridad y la compasión, y no la competitividad que pueden causar tensiones enfermizas. Es necesario que el deporte y el juego contribuyan a buscar un sentido a la vida y un nivel de tensión sana que suministre una salud mental apropiada. Por lo regular el cerebro sano no sólo evita tensiones sino que las provoca, pero todo cerebro enfermo lesionado tiende a evitar tensiones a toda costa.

Desde el punto de vista místico, el sufrimiento del feto se ve aliviado al aparecer la luz al final del túnel, llena de arquetipos angelicales y de la visión del renacimiento que tiene el feto. Este proceso es similar a lo que plantean los pacientes cuando entran en estado de coma y relatan la luz, el túnel y los encuentros con seres espirituales. Éste es un proceso natural que debe afrontar el feto para la formación de toda su integralidad humana (mente-cuerpo-espíritu). Lo anterior determina en gran medida el desarrollo de la emocionalidad y la espiritualidad humana, determinantes para neutralizar o sublimar, en gran medida, el instinto de la agresividad, de la animalidad (cerebro reptílico) que tanto daño hace a la humanidad. Al respecto, Hobbes dice: “el hombre es un lobo para el hombre”. En consecuencia cabría preguntar, si las operaciones cesáreas que actualmente se hacen en forma masiva contribuyen en cierta forma a un grado normal de desarrollo de la emocionalidad humana, o por el contrario, actúan en detrimento de lo emocional y de la espiritualidad humana?

Experiencia de muerte

Las características fundamentales de la cuarta matriz están ligadas a la anterior, en lo relacionado con la lucha por atravesar el canal del útero y el proceso de nacimiento, en el cual se corta el cordón umbilical que ligaba al feto con la madre, acabando todo vínculo biológico y simbiótico con ella. El feto sufre la transición de ser un organismo acuático-simbiótico y lúdico, a una forma de existencia completamente diferente, ya que la primera toma de aire por parte del bebé pone en funcionamiento las vías respiratorias y el sistema pulmonar. En esta matriz, cuando el niño es expulsado del útero, se ve forzado a respirar aire y no líquido amniótico; es el proceso más difícil que puede tener la nueva vida del bebé. Para Grof: “La sangre que hasta el momento había sido oxigenada, nutrida

y depurada de residuos tóxicos a través del organismo de la madre, se dirige ahora hacia los pulmones, el sistema gastrointestinal y los riñones. En este momento, el bebé inicia su existencia como individuo anatómicamente independiente" (Grof, 1999: 115).

De igual manera, para Leboyer los procesos del parto son para el niño una agonía, ya que el aire que entra a los pulmones barre la tráquea y expande los alvéolos, quemando de tal forma las células del bebé que podría compararse como un ácido que se vierte en una herida. Como complemento a esta matriz, es necesario anotar que el niño, al nacer, se encuentra con un ambiente totalmente inhóspito, lleno de ruidos, con luz que lo vuelve ciego y lo llena de ansiedad y depresión. Biológicamente la madre tiene que expulsar tanto al niño como a la placenta. Así es como, nacemos en medio de flujos, orina y heces, es el *Inter urinas et faeces nascimur* que nos dice San Agustín. De un mundo oscuro, sonoro, acuoso y caliente, el bebé renace en uno lleno de ruido, frío y aire, en el cual el niño cambia el método de obtención de oxígeno. Macfarlane en su libro *Psicología del nacimiento* resume así lo expresado: "En lugar de serle transmitido desde la sangre de la madre a través de la placenta hasta su sangre, tiene que llegar de sus propios pulmones, y esto supone unos enormes cambios en la circulación de la sangre a través de su cuerpo" (Macfarlane, 1985: 83).

Conclusiones: amor por todos

Una vez que el niño se adapta al nuevo contexto de cuidados y de amor por parte de su madre, se ve inundado por profundas sensaciones de liberación y de felicidad que lo conducen a un proceso de socialización, en el cual el bebé siente un amor inmenso por toda la gente que lo rodea, una solidaridad muy alta que se manifiesta inclusive cuando llora al sentir llorar a otros. También se produce un profundo aprecio por el calor del contacto de su madre que origina en él una ansiedad muy grande, cuando comienza el proceso de destete, es decir, cuando nuevamente el niño se encuentra con la separación, con el miedo a enloquecer y a morir que tuvo en su ambiente intrauterino, ahora en un contexto familiar específico.

En estos procesos los primeros juegos sociales cumplen funciones muy importantes para satisfacer deseos de forma inmediata y así poder suplir todas

las demandas psicoafectivas que tenía en su relación de dependencia afectiva con su madre, la cual se ve amenazada cuando ella naturalmente comienza a apartarse de su bebé. Al respecto Vigotsky dice:

Para resolver esta tensión, el niño en la edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario. En el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego[...] El juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en un nivel básico de acción y moralidad (Vigotsky, citado por Velásquez, 1993: 72).

En conclusión, consideramos pertinente señalar que desde el punto de vista de la neuropsicología lúdica es indispensable comprender el inicio de las cosas tal como decía Aristóteles, para poder entender la complejidad del desarrollo humano y sus implicaciones en la nueva educación. Para las aplicaciones didácticas y neuropsicológicas, para otras edades e inclusive a nivel universitario, se sugiere consultar las páginas web del autor: www.ludicacolombia.com, www.neuropsicologiacolombia.com

Fuentes consultadas

- CAPRA, Fritjof (1990), *Sabiduría insólita*, Barcelona, Kairós.
 ——— (1999), *La trama de la vida*, Barcelona, Anagrama.
 FRAKL, Viktor E. (2003), *El hombre en busca de sentido*, Barcelona, Herder, 22a. edición.
 GROF, Stanislav (1998), *El juego cósmico*, Barcelona, Kairós.
 ——— (1999), *La mente holotrópica*, Barcelona, Kairós.
 JIMÉNEZ VÉLEZ, Carlos Alberto (1993), *Taller cotidiano*, Pereira, Fondo Rotatorio de la Gobernación de Risaralda.
 ——— (1994), *Juego y cultura*, Pereira, Pregón Publicidad.
 ——— (1995), *Fantasías y risas*, Pereira, Gráficas Olímpica.
 ——— (1997), *La lúdica como experiencia cultural*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
 ——— (1998a), *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*, Santa Fe de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
 ——— (1998b), *Y otros. Escritura creativa*, Pereira, Gráficas Olímpicas.
 ——— (1999), *Cerebro creativo*, Pereira, Gráficas Olímpicas.

- (2000), *Cerebro creativo y lúdico*, Bogotá, Magisterio.
- (2001), *Pedagogía lúdica*, Armenia, Kinésis.
- (2003), *Neuropedagogía, lúdica y competencias*, Bogotá, Magisterio.
- (2003), *Juego inteligencia y ciudad*, Pereira, Universidad Libre de Colombia.
- (2005), *La inteligencia lúdica*, Pereira, Editorial Magisterio.
- (2006), *Ludoterapias*, Pereira, Editorial Magisterio.
- (2011), *Diálogo con mi cerebro*, Pereira, Gráficas Olímpicas.
- (inédito), *El derecho a jugar*, Proyecto de Investigación sobre Etnografía Semántica.
- , Raimundo Dinello y Luis Alberto Alvarado (2000), *Lúdica y recreación*, Bogotá, Magisterio.
- Raimundo Dinello y Jesús A. Motta Marroquín (2001), *Lúdica: cuerpo y creatividad*, Bogotá, Magisterio.
- , Raimundo Dinello y Luis Alberto Alvarado (2004), *Juego lúdico y recreación*, Bogotá, Magisterio.
- JUNG, Carl (2002), *El hombre y sus símbolos*, Barcelona, Caralt.
- KUSHIN, Eduardo (1986), *La máquina del tiempo*, Colombia, Debate.
- LLINÁS, Rodolfo (2003), *El cerebro y el mito del yo*, Norma, Bogotá.
- MC FARLENE, A. (1985), *Psicología del nacimiento*, Madrid, Morata.
- MC LEAN, P. (1973), *A Triune Concept of the Brain and Behavior*, Toronto, University of Toronto Press.
- MORIN, Edgar (1996), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- MOTTA JIMÉNEZ, Dinello Manoquin (2000), *Lúdica y creatividad*, Bogotá, Magisterio.
- PAYMAL, Noemi (2010), *Pedagogía 3000*, Buenos Aires, Brujas.
- PERT, Candace (2003), *Molecules of Emotions*, Nueva York, Scribner.
- SCHUSTER, D. H. y C. E. Gritton (1993), *Técnicas efectivas de aprendizaje*, México, Grijalbo.
- VARELA, Francisco (2005), *Conocer*, Barcelona, Gedisa.
- VELÁSQUEZ, Enrique (1993), *Preguntar la escuela*, Bogotá, Editorial Guadalupe.
- VERNY, Thomas R. (2003), *El futuro bebé*, Barcelona, Urano.
- y J. Kelly (1988), *La vida secreta del niño antes de nacer*, Barcelona, Urano.
- WILBER, Ken (1995), *Sexo, ecología, espiritualidad*, Madrid, Gaia.
- WILCHES-CHAUX, Gustavo (1996), *La letra con risa entra*, Bogotá, Ecofondo.
- (2003), *Del suelo al cielo*, Bogotá, Retina.
- WINNICOTT, Donald W. (1995), *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa.
- ZEHENTBAUER, Josef (1995), *Drogas endógenas*, Madrid, Obelisco.

La psicopedagogía extraocular

Salvador Soriano Fernández
Mónica Elena Soriano Guerrero

Prolegómenos

La psicopedagogía extraocular puede ser trasladada en forma práctica a la pedagogía académica, en particular a la didáctica, porque posee sólida argumentación derivada de la Teoría Sintérgica del doctor Jacobo Grinberg-Zylberbaum.¹ A fin de intervenir correctamente en la temática, se requiere contextualizar y explicar las variables y covariables que discurren a la par de este proceso.

Los primeros seres humanos en busca de la verdad fueron los filósofos; determinados algunos al quehacer naturalista, otros al matemático o la literatura; y casi todos en la búsqueda del *arjé*.² La filosofía, ciencia madre, fue el punto de partida formal de todo conocimiento. Los filósofos fueron conformando dos paradigmas: el naturalista, con el apoyo y la visión de la física y su fiel instrumento la matemática (ciencias duras);³ y en forma simultánea se forja el modelo de las ciencias sociales (ciencias blandas),⁴ a donde pertenece la pedagogía. Cierto es, por las observaciones obtenidas, que esos dos paradigmas, surgen a la fuerza de la propensión dictatorial de los hemisferios cerebrales del ser humano; uno analítico y parcelador (izquierdo), otro globalizador e integrador (derecho).

El método científico actual se origina de la filosofía, pero sin conservar la integralidad; por huir de lo intangible y de lo subjetivo se desarrolla sin sustento epistemológico auténtico; la investigación científica se desarrolla sobre

¹El doctor Grinberg, científico mexicano, especialista en psicofisiología, trabajó de 1974 hasta su desaparición en 1994, para la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Nacional para el Estudio de la Conciencia.

²*Arjé* es la transcripción de la palabra griega ἀρχή, que debe ser entendida como principio de las cosas, y su indagación constituye uno de los núcleos conceptuales vertebradores de la reflexión física griega arcaica. Para unos, el *arjé* era material, para otros no.

³Las ciencias naturales y las ciencias físicas se suelen incluir en el campo de las *duras*.

⁴Las ciencias sociales o ciencias humanas se suelen incluir en el campo de las *blandas*.

dos ejes fundamentales: lo cuantitativo y lo cualitativo. El primero produce conocimiento que suministra certeza y confianza, pero aunque sea una realidad probada estadísticamente, los productos resultantes sólo nos “dicen” que algo puede ser cierto, pero esa certeza no siempre es la realidad, menos la verdad. Sólo el conocimiento cualitativo puede proporcionar validez.

Los modelos son los formatos inventados por el ser humano, sobre los que se recrea una situación que se intenta entender, así sea natural o artificial. Las observaciones realizadas son dispuestas en ese paradigma, que será el que explique todo el conocimiento hasta sus límites. Lenin (1974: 162) en su libro *Materialismo y empiriocriticismo* hace énfasis a lo relativo del conocimiento humano, donde asegura que nada está concluido, y afirma que los modelos elaborados para explicaciones precisas del objeto de estudio no lo abarcan todo.

El quehacer más antiguo que existe en la humanidad es el de “enseñante”; tradicionalmente los viejos enseñan a los jóvenes. La educación es el sustrato implícito en todo proceso social. Herbart (1930: 283) le dio nombre propio a la estructura y al proceso que propicia la educación, le llamó *pedagogía*. La palabra tiene su origen en el griego antiguo *paidagogós*: *paidos* (“niño”) y *gogía* (“llevar” o “conducir”).

La pedagogía integra a su tarea formatos sociales como la administración, la sociología, la antropología y otras; como formatos secundarios encontramos los científicos, las ciencias naturales y la matemática, pero la ciencia más privilegiada para la educación es la psicología. La argumentación precedente da pie a una conclusión determinante: *la pedagogía es una ciencia material, pero no formal*. Y no puede ser formal porque es un modelo sociológico; como el caso de la medicina que, como proceso tendiente hacia la preservación de la salud y la vida del ser humano, incluye a ciencias duras y ciencias sociales, entre las que se encuentra una que casi nunca se enuncia: la pedagogía.

Desde su origen, el proceso educativo ha tenido diversos objetos de estudio que le han hecho marchar hacia la divergencia (desarrollo inverso al que han tenido las ciencias naturales); derivado fundamentalmente de la persistente y variada visión “objetiva” de la psicología (debido a la influencia de las corrientes psicológicas). Grinberg en *La teoría sintérgica* (1991: 41) define claramente un problema que ha traído consecuencias equivocadas a la psicología (y, por supuesto, trasladadas a la pedagogía) donde se lee: “Paradójicamente, a partir de que el hombre adjudicó a la materia el papel que le correspondía a la Conciencia como origen de todas las cosas, perdió la posibilidad de explicar

su propia experiencia, cuando su motivación era precisamente entenderla” (Grinberg, 1991: 41).

La pedagogía en cuanto a su función se divide en: *a)* normativa: referente al contenido del artículo 3º constitucional y su legislación consecuente; *b)* administrativa: la que se encarga de planear, organizar, dirigir, ejecutar, controlar y evaluar el proceso educativo; *c)* política: se relaciona con las atribuciones para la toma de decisiones administrativas, y *d)* teórica: constituida por el sustrato que proporciona las vías de desarrollo y el decurso intrínseco del proceso enseñanza y aprendizaje. Los cambios que se han gestado en el Sistema Educativo Nacional con la finalidad de mejorar la calidad en la educación, en su mayoría, se han realizado en la función administrativa; y paradójicamente se obvia o se ignora la teoría. Existen descubrimientos científicos en psicología que no han sido atraídos hacia la pedagogía; no obstante, sí lo hacen las industrias de la publicidad y la mercadotecnia.

La escasa investigación que se ha realizado parte casi siempre de especulaciones deficientes, hipótesis mal planteadas suscritas en factores generales que se encuentran en todo proceso educativo, pero que no son determinantes, y lo más grave, cuando son llevadas al campo de la estadística ofrecen resultados de certeza, pero no de verdad.

La teoría sintérgica

La psicología científica hasta finales de los años ochenta no había establecido el sustento epistemológico correcto y menos absoluto para ninguna de sus teorías; por supuesto que hay estrictos postulados que apoyan los modelos conocidos, pero ninguno *per se* es convincente como invento humano para explicar integralmente la mayoría de las capacidades y la operación de la mente del *Homo sapiens sapiens*.

Es hasta 1991 cuando Jacobo Grinberg Zylberbaum, por los sorprendentes resultados de sus experimentos en psicofisiología, realizados con el apoyo editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Nacional para el Estudio de la Conciencia, publica *La teoría sintérgica*, donde el autor explica cómo se adjudica el hombre los preceptos de la realidad. Grinberg (1991: 11), además expone cómo funciona la mente humana. El neologismo

que aparece en esta teoría es el de “sintergia” y surge de las palabras: síntesis, sinergia y energía (Grinberg, 1979: 77).

La teoría concerta y vincula paradigmas disímbolos que desde siempre han sido considerados como opuestos. Cambia radicalmente el marco teórico de la ciencia, sin excluirse de ella. Comparte con la ciencia verdadera la misión y la visión de búsqueda permanente de la verdad. Teoría sencilla de entender, pero compleja en cuanto a su estructura; nace de la pregunta: ¿cómo se realiza la transformación de la actividad cerebral en experiencia sensible? (Grinberg, 1991).

La teoría combina los modelos aristotélico y no aristotélico. El primero, influido por el sistema euclidiano, a su vez sostiene el sistema newtoniano que le siguió. El segundo explica datos complejos recientemente descubiertos en otros ámbitos; se alinea y mantiene una interdependencia metodológica con los nuevos desarrollos no-euclidianos y no-newtonianos en matemáticas y en física matemática, así como lo enuncia Korzybski (1947: 613).

La teoría sintérgica refiere específicamente la existencia de matriz holográfica, llamada *Lattice*⁵ (Grinberg, 1991: 14); ésta es una red o trama que incluye todo (y la cual recuerda a los campos morfogenéticos propuestos por Sheldrake (1990: 155) o al concepto de “orden implicado” acuñado por David Bohm (1992: 87). Al interior de este campo nada está separado, es una especie de material plástico que concentra información, a partir del cual nuestro cerebro debe decodificar las hebras del conocimiento a través de distintas aptitudes cognitivas y de percepción (Grinberg, 1991: 15).

De acuerdo con estos estudios, la conciencia del ser humano tiene la propiedad de “poder ver” cualquiera de las partes de la *Lattice*, incluso influir en ella; de hecho siempre existe esta influencia, la que no siempre es estructural, sino sólo funcional. Las mentes de los seres humanos, derivadas incuestionablemente de la Mente Global, se comparten y diversifican en estratos intermedios a los que denominamos conciencias colectivas⁶ (Jung, 1970: 21).

La *Lattice* en estado puro se encuentra con una absoluta coherencia y simetría. Cualquier distorsión en su estructura se manifiesta como una partícula

⁵Trama tiempo-espacio donde se crean desde una idea hasta la materia orgánica e inorgánica; en razón de los estudios de física cuántica, la “materia” de la que está compuesto el universo. Cada parte de esta estructura, formada a manera de una “red”, reproduce en cada una de sus partes al resto; cada parte del universo contiene todo lo demás.

⁶ Llámese “conciencia colectiva” a la atribución de varias conciencias que se concentran en un nivel determinado.

elemental o un objeto complejo. Cada activación de una neurona y sus dendritas (la *Lattice* cerebral y su radiación) provoca una microdistorsión de la *Lattice* universal; y lo contrario también es cierto. Así también se explica la influencia de de un sujeto hacia otro, a través de la *Lattice* cerebral (Grinberg, 1991: 16).

El grupo de microdistorsiones resultante de la activación del total de los elementos neuronales crea una hipercompleja macrodistorsión llamada *campo neuronal* (radiación de la *Lattice* cerebral), siendo este el proceso intrínseco que influye sobre la mente, representado cuando los pulsos digitales,⁷ finalmente son activados por el impulso analógico.⁸

La mente (del sujeto) emplea los sentidos para “hacerse llegar” las percepciones, para tal atribución utiliza las vías neurológicas con el fin de que le sirvan de medio para transmitir el fenómeno cuántico (la percepción de la realidad) a través de un proceso convergente-digital que se transforma en un proceso cuántico-analógico (la experiencia); el objeto es recreado como un “mapa” del territorio en la mente. El proceso inverso se manifiesta cuando la voluntad del sujeto (desde la mente) establece realizar una acción determinada; entonces, el pensamiento del sujeto, fabrica una imagen o un concepto real, virtual y explícito del “objeto de su decisión” (Soriano Fernández, 2000: 15).

Entre los objetos y la percepción existen procesos de transformación de nuestra estructura neuronal; intervenimos en la creación de la realidad perceptual activamente y no estamos desligados de los objetos. Podemos ver un paisaje o la imagen de la luna porque cada punto de la *Lattice* contiene la información de ellos, y esto como resultado de que tenemos la atención focalizada, debido al fenómeno denominado, “factor de direccionalidad” (Grinberg, 1991: 14).

Los procesos neuroalgorítmicos⁹ se dan tanto en el sensorio visual como en el resto del aparato perceptivo, y especialmente en el proceso de la abstracción.

Grinberg demuestra que los atributos principales de la mente son: “no local, ubicua y atemporal”. Mente y cerebro son dos entidades separadas y se

⁷Por digitálicos se refiere a las formas electroquímicas que el cerebro produce a partir de los perceptos del aparato sensorial.

⁸Los impulsos analógicos son los procesos virtuales que se manifiestan en la mente del sujeto. Lo analógico se refiere a una representación virtual, al “mapa” de lo percibido o de lo que se quiere producir. Viajan por medio de destellos “fotográficos”.

⁹Un neuroalgoritmo es un patrón neuronal que concentra grandes cantidades de información en su estructura; esta información es impulsada mediante la neurosinergia que el sujeto produce.

comunican de forma muy especial. La mente es un *software* y el cerebro es el *hardware*. Son dos sistemas diferentes, el primero es virtual, el segundo material. El proceso al interior de la mente y su producción es analógico; el cerebro en cambio tiene procesos digitales de “neuroalgoritmización”.¹⁰ El cerebro establece en este espacio una conexión neurosintérgica con la mente; es entonces, en la mente, donde aparece el mapa que es en sí la analogía de lo objeto visualizado (Soriano Fernández, 2000: 18).

Existe un término que explica esa comunicación, se le denomina *neurosintergia*. La neurosintergia es la capacidad de las neuronas para recibir o transmitir información en forma convergente, no importando la vía sensitiva. Existen momentos en los que esa neurosintergia está elevada, por tanto, la comunicación es más eficiente (Grinberg, 1991: 27). Un sujeto con neurosintergia elevada, entiende y puede producir pensamientos más complejos a la vez que logra realizar percepciones más amplias y profundas.

La psicopedagogía sintérgica y la visión extraocular

El concepto de psicopedagogía sintérgica fue creado por Salvador Soriano y Mónica Soriano en 1999, a raíz de una investigación documental, basada en las investigaciones del doctor Grinberg. Algunas investigaciones realizadas utilizan el término de *dermoóptica*; éste sólo enmarca la posibilidad de “ver” a través de la piel; y la visión extraocular, incluye otras posibilidades. El término “visión por medio de la piel” no parece realmente tan raro, si nos detenemos a pensar que el tacto fue uno de los primeros sentidos que se desarrollaron en el ser humano. Captamos imágenes; la visión normal es percibida a través de nuestros ojos, las imágenes quedan impregnadas en la retina y, posteriormente, la energía luminosa que hemos recibido se transforma en pulsos algorítmicos y en forma convergente se distribuye al nervio óptico, así las imágenes se hacen conscientes en nuestra mente (Grinberg, 1983: 159-177).

Los ojos son ventanas temporo-espaciales; son órganos especializados que sirven para captar imágenes; vemos a través de ellos, no con ellos. Entendemos y sabemos acerca de lo que estamos viendo gracias a que nuestro cerebro emite por convergencia la información a la mente. Sin embargo, la cuestión

¹⁰Se refiere a los procesos electroquímicos cerebrales derivados del impulso analógico, bien sea de la percepción del sujeto o de su pensamiento: lo que llega del exterior como percepción, o lo que ocurre como una emergencia producida de la mente.

es más compleja. En el lóbulo occipital del cerebro se origina en forma parcial y digitállica, la experiencia perceptiva. Pero no sólo aquí radica el proceso. El área temporoparietal se encarga de procesar los signos que subrayan a las percepciones, cuando se unen al lenguaje que se hable; y finalmente el proceso de abstracción y de convergencia de un proceso que a la vez de ser perceptivo y lingüístico es por consecuencia reflexivo, por tanto, es el lóbulo frontal el que se entera y comprende acerca de lo que se ve.

Estrictamente este fenómeno es una *percepción visual alterna*, ya que no deriva de la visión común, la que habitualmente se obtiene por medio de los ojos. En cuanto a “ver”, el término alude físicamente al hecho de percibir, como la experiencia de un sujeto cuando captura la realidad que tiene presente. Es controvertido hablar del “ver”, ya que el término se transforma en un concepto diferente cuando hablamos de ver con la mente. Este concepto, como causa mental, servirá también como inclusión convergente para entender el proceso de la visión extraocular.

La visión extraocular es un fenómeno físico-psíquico que resulta posible y evidente, dado que la mente del hombre no está en el cerebro, sino que existe en el pensador como programa. El pensador es el ente intangible que piensa y siente; es allí donde se asienta la experiencia cuando se percibe el mundo fenoménico, también es el origen del pensamiento.

Cuando el sujeto percibe por medio del aparato visual, el objeto es aprehendido en un impulso analógico de tipo “fotográfico” que llega a la retina. La retina está dotada de más de 300 millones de receptores que transforman los campos electromagnéticos de los fotones en potenciales eléctricos generadores (los pulsos digitállicos); constituida por lo menos de tres capas de células de interconexión que son otros tantos niveles de neuroalgoritmización y de un millón de axones de salida. La retina transforma una porción de la *Lattice* en un código eléctrico de por lo menos un millón de canales de dos dimensiones, el que penetra al resto al quiasma óptico, y de ahí a la corteza cerebral occipital (Grinberg, 1991: 28).

La mente comúnmente utiliza la vía óptica anatómico-neurológica para transmitir el fenómeno cuántico (la visión de la realidad) a través de un proceso convergente-digital (neuroalgoritmos) que se transforma en uno cuántico-analógico (la experiencia).

Cuando no existe la vía óptica común, el sujeto puede “instalarse” o “dejarse instalar” la percepción visual fuera de las vías eferentes del nervio óptico,

sin el concurso de la retina. La instalación del programa (*software*), que de forma innata ya poseemos la mayoría de los seres humanos, consistiría en una búsqueda de éste y a su vez una “configuración” acorde con el sujeto y a la situación.

En un artículo de Seicho Taniguchi (2002), referente a la proyección de la mente, el autor revela la forma en que la mente construye al mundo y cómo es posible desafiar el destino, y “crear” uno de los sentidos que se ha perdido. Se reproducen varios fragmentos:

La mente es la que construye al mundo. Alguien podrá rebatir diciendo: “Es mentira, es la materia quien lo construye”. Sin embargo, la mente del hombre es la que reconoce esas cosas como siendo de naturaleza material. [...] Por ejemplo, en el Sutra *Palabras del ángel* se cita lo siguiente sobre Beethoven: “¿No es que el inmortal Beethoven compuso sus más célebres obras al final de su vida cuando ya estaba sordo? Aunque sus oídos físicos fueron incapaces de oír, sus oídos espirituales estaban despiertos y él lograba componer músicas maravillosas distinguiendo los sonidos al tocar las teclas del piano” [...] Al mismo tiempo, el “sonido imaginario” trasciende el “sonido real” y se expande en mi mente [...] En ese momento, sentí que aprendí un poco a confiar en la “mente” y no en el “sonido” [...] Así entonces, cuando un instructor produce elevación de la neurosintergia de un invidente (sujetos o alumnos) está facilitando su percepción; una percepción que va más allá de lo físico conocido. Percepción en todos los aspectos y niveles; de todo el aparato sensitivo. Solamente se percibe aquello que no sobrepasa la capacidad cerebral de neuroalgoritmización y la sintergia de un Campo Neuronal, comprendida como la energía física y psíquica, la analógica y la digital, entre las neuronas y la mente. La capacidad de neuroalgoritmización depende de la existencia o no de errores de decodificación del cerebro (Grinberg, 1978: 83).

Grinberg (1983: 160) describe con precisión y claridad de qué forma sus descubrimientos aportan fuertes postulados para “crear” y demostrar científicamente que es posible “instalar la visión en los invidentes”. Incluso refiere la posibilidad de hacerlo con otro sentido. Para fundamentarlo se reproduce un pequeño fragmento de uno de sus libros (Grinberg, 1981b: 323):

Puesto que cada porción de espacio contiene información algoritmizada colosalmente concentrada acerca de objetos, pensamientos y eventos, el sujeto que ha adquirido este poder es capaz de percibir imágenes acerca de los alrededores

sin la activación de la activación retiniana. Se antoja pensar en este método para la rehabilitación de ciegos, sordos, etcétera (Grinberg, 1981b: 323).

Cuando Grinberg habla de “poder” se refiere a la capacidad de facilitar los procesos algorítmicos desde la percepción hasta la experiencia. Recordemos que la percepción no requiere de la activación primaria de los procesos del pensamiento, ésta es automática.

Los invidentes que así nacieron tienen el grave obstáculo de no poseer archivos mentales de un conocimiento visual previo del mundo que les rodea, pero sí pueden obtener el conocimiento de forma parcial y posiblemente muy diferente, pero finalmente lo posee mediante la elevación de su neurosintergia.

La imaginación provocada en el invidente (una imaginación diferente a la lograda en un vidente) tendrá un efecto potencialmente importante, en la medida que el instructor “controle” su neurosintergia, elevando sus expectativas de forma oral y atribuyendo el carácter de éxito a cada uno de los aciertos en los experimentos. Los errores se modulan para que tengan efecto positivo en el aprendizaje.

La visión extraocular requiere que se decodifiquen los estímulos visuales sin los barridos y sin contacto visual común; ésta se daría por un medio que bien podríamos estar utilizando de forma cotidiana, pero al poseer íntegro nuestro sistema visual no nos hemos percatado de ello. Los casos extraordinarios en que un sujeto vidente se ha entrenado en artes marciales para percibir su entorno con los ojos tapados, y así saber cuándo va a ser atacado, parece ser un caso de visión extraocular y no de visión dérmica. Incluso hay personas que intuyen (percepción extra-objetiva) cuando otro sujeto está detrás de ellos.

Por otra parte, parece ser que todos los objetos emanan (y/o reflejan) radiaciones de luz infrarroja; esta luz es invisible a la vista humana normal, pero a través de estas radiaciones podríamos estar efectuando las diferentes representaciones visuales, que convergerían en el centro del proceso visual y en el área del recuerdo visual.

Algunos investigadores han estudiado si los rayos infrarrojos que despiden los cuerpos son captados por el cerebro a través de los receptores que se encuentran diseminados en toda el área de piel. Ellos creen que la percepción dermoóptica se basa en la captación de los rayos infrarrojos por medio de los receptores cutáneos, los cuales a su vez estimulan los símbolos visuales que están almacenados en los centros nerviosos (Duplessis y Novomeysky, 1981: 20).

Otra de las apreciaciones más cercanas a la realidad científica, es la realizada por Rafael Aluni Montes (1992). Sus observaciones están fundamentadas en un análisis sistemático, aplicando el método filosófico para observar las implicaciones epistemológicas de la teoría sintérgica. Señala que la experiencia:

como concepto psicofisiológico tiene un significado especial: es la cualidad o *qualia* que no se puede compartir, ni describir de esa interacción entre nosotros y el mundo. No existe una forma lingüística capaz de comunicar la experiencia de luz, color, sonido, etcétera. El fenómeno de la experiencia es un evento indescriptible; sólo sabe de él quien lo adquiere. Además, es diferente de un sujeto a otro (Aluni, 1992: s.p.).

Aún con todo lo argumentado, existe un factor que debe ser apreciado como el más importante para entender el fenómeno de la visión extraocular; Grinberg (1991: 42) refiere: "Ni la Conciencia en sí puede ser definida, ni sus cualidades pueden ser reconocidas a través de una explicación teórica de sus componentes energéticos. Tal intento está de antemano, destinado al fracaso y frustración, como la que resulta de la pretensión de explicarle a un ciego lo que es la luz; o un sonido, a un sordo de nacimiento" (Grinberg, 1991: 42). Como ejemplo se expone un fragmento escrito por J. W. Dune:

Si se trata de describirle a un invidente lo que es el rojo por parte de un vidente, nunca podría hacerlo aunque ambos conocieran el lenguaje de la física. Bien sabemos que dicho color es en sí, el efecto de una onda electromagnética que se asocia con λ longitud de onda y que los órganos visuales están constituidos de tal forma que lo reconocen y diferencian de otras longitudes de onda. Sin embargo, lo rojo en sí quedaría sin ser tocado (Dune, 1973: 13).

Es un hecho, que a un ciego de nacimiento sólo podremos "enseñarle" a que adquiera códigos particulares (subjetivos, internos y exclusivos; posiblemente sólo ampliados y compartidos cuando se forme una conciencia colectiva en otros ciegos), mediante los cuales será capaz de percibir su entorno; tendrá entonces conciencia de "ver", será una cuestión perceptiva "interna" que no podrá explicar, y menos nosotros entender; sólo de acuerdo con el modelo de Grinberg, estamos en una posición francamente sólida para argumentar lo que sucede en este proceso.

La imaginación es otro de los elementos que forma parte de la visión extraocular; el pensador va desde la decisión al fenómeno imaginativo y enton-

ces, sólo así, después de haber mantenido y repetido “n” veces el fenómeno imaginativo en un prolongado presente, que el sujeto ha aprendido a “alargar”, se manifiesta el fenómeno en orden cualitativo, dando como consecuencia el efecto deseado. El presente varía en duración con respecto a los diferentes sentidos; en la conciencia auditiva dura aproximadamente entre 20 y 30 milisegundos; la visual necesita un mínimo de 50 milisegundos; la percepción conceptual requiere un promedio de 150 milisegundos (Grinberg, 1991: 42).

Para la mejor comprensión del fenómeno de la visión extraocular, es posible explicarla por medio de la transmisión que se puede dar de cerebro a cerebro. El instructor al haber elevado su expectancia propositiva (alta neurosintergia) al desear que el invidente “vea”, influirá decisivamente en él.

En uno de sus experimentos (Grinberg, 1981a: 351-361) descubre que si dos sujetos interactúan preverbalmente, el que posea mayor nivel de correlación interhemisférica modifica la de su compañero, atrayéndolo hacia su nivel (concepto que sirve para entender la influencia de un instructor hacia su alumno, cualesquiera que sea la asignatura enseñada), siendo ésta la forma como se eleva la neurosintergia. Se describe fragmento del Apéndice “A” del libro *El espacio y la conciencia*:

Cuando se eleva la neurosintergia del instructor y del sujeto, ambos operan en una frecuencia cerebral llamada *Alpha* (ondas cerebrales entre 8 y 12 Hertz), a la vez que aparece un estado de mayor correlación intrahemisférica e interhemisférica. Uno de los sujetos y finalmente los dos manifiestan la afinación y el incremento de sus percepciones y también de sus (expectativas).

Si dos sujetos interactúan preverbalmente (y de preferencia en forma empática, aunque lo contrario desafortunadamente también es cierto), de los dos, el que posea mayor nivel de correlación interhemisférica, modifica eficientemente la correlación interhemisférica de su compañero (para bien o para mal).

La influencia que una persona recibe del ambiente y de otros cerebros tiene un efecto tangible. De aquí la relevancia del instructor que capacita a invidentes (o a otro tipo de sujetos) pues, si su neurosintergia es elevada, provocará que sus instruidos eleven también su neurosintergia, y por ese medio aprenderán más y mejor (Grinberg, 1981b: s.p.).

Hay varios experimentos en animales que apoyan este postulado. Edgard Morin (1997: 457) relata textualmente un estudio etológico (descrito por el biólogo Lyan Watson en 1979) realizado en las islas japonesas sobre una colonia de monos:

Se observó que en una ocasión uno de los miembros de la colonia de monos realizó una conducta altamente creativa para su especie; tomó un plátano del suelo, se dirigió a un río cercano, lavó el plátano en el mismo río y después lo ingirió. Después, otros simios (por lo menos 100 animales de la colonia) lo imitaron. Al mismo tiempo, en una isla localizada a 20 millas de distancia y sin ningún medio de comunicación físico, monos de otras islas comenzaron a hacer lo mismo; conducta que apareció súbitamente y después de las primeras; es decir, sin aprendizaje previo. Después se convirtió en un evento cotidiano de los monos (Morin, 1997: 457).

Investigación reciente

Se realizaron tres estudios cuasiexperimentales para demostrar la visión extraocular entre los años 2002 y 2011. Soriano y Soriano (2002), habiendo analizado los trabajos de Grinberg, se interesaron en uno de los apartados en que el profesor Grinberg postulaba la existencia de la mente como un producto externo al cerebro y evidenciado a través y sólo así, mediante la experiencia. Y la experiencia es para Grinberg, la percepción “del darse cuenta”, que si bien se realiza (percibe) incuestionablemente por el sujeto, no tiene sustrato anatómico de asiento, aunque sí de origen parcial como medio.

El universo correspondería principalmente a los ciegos y débiles visuales que existían en tiempo y lugar, de ahí que la muestra estuvo conformada por los que estuvieran dispuestos a participar en el estudio. La invitación se hizo extensiva (2002) a las poblaciones del conurbado, Veracruz-Boca del Río y poblaciones aledañas. El experimento también incluyó a un grupo de sujetos videntes con la finalidad de probar la “percepción visual alterna”, y con individuos que poseían archivos visuales previos y recientes.

La muestra para el experimento fue finalmente de 30 personas: 15 videntes, seis débiles visuales y nueve ciegos totales. “Sujetos videntes” se refiere a no ciegos, sin problemas visuales importantes, acaso algunos de ellos usaban lentes. De los 15 sujetos videntes, tres eran niños, estudiantes de primaria, con edades entre 10 y 11 años de edad, los tres eran del sexo masculino; 12 eran adolescentes, estudiantes de secundaria, con edades entre 12 y 16 años de edad; seis mujeres y seis hombres.

De seis sujetos débiles visuales, tres eran hombres y tres mujeres. Sus edades se encontraban entre los 16 y los 45 años. En su mayoría sólo tenían estudios terminados de secundaria. De los nueve sujetos ciegos totales, dos

eran pequeños: una niña de cinco años y un niño de 10 años (este sujeto no tiene ojos, le fueron extirpados a causa de un retinoblastoma); una adolescente de 13 años, el resto de los sujetos, seis adultos con edades entre los 25 y los 55 años. De los nueve ciegos totales, cuatro habían nacido ciegos y cinco habían desarrollado su padecimiento después de nacer (entre los ocho y los 30 años de edad). Su preparación era la siguiente: la niña cursaba el preescolar, el niño la primaria; la adolescente la secundaria. De los adultos: uno contaba con licenciatura (profesora de educación especial de la Secretaría de Educación de Veracruz, instructora de alumnos invidentes); del resto de los adultos, cinco con estudios terminados de secundaria. La mayoría de ellos, muy inteligentes con alto umbral de percepción auditiva y táctil.

Con todos los individuos se procedió a solicitar en forma verbal, clara y concreta su anuencia para ser dispuestos como sujetos de experimentación. En el caso de menores de edad, la petición se dirigió a los padres, quienes accedieron y siempre estuvieron presentes en el experimento. Invariablemente se procedió a pedir autorización a cada sujeto del experimento, en cuanto se iba a iniciar el trabajo práctico, particularmente a los débiles visuales y a los ciegos totales.

Para obtener la validez de un fenómeno psicofisiológico tan extraordinario como la visión extrocular se requiere tanto de un estricto control de los experimentos como de una fundamentación que resulte epistemológica y lógica (para poder ser tanto aceptado como demostrado).

La metodología para el trabajo con los sujetos se fue creando en el camino; previamente sólo se habían dispuesto y organizado, los materiales y una guía general de trabajo. Durante la capacitación, se le solicitaba al sujeto que cerrara los ojos. Incluso los ciegos totales decían “ver” mejor de esa forma. En otros casos se utilizó una venda o *goggles* (que habían sido previamente pintados de negro en la mica y cubiertos con cinta de papel (*masking tape*) adherida por dentro). Siempre se cuidó que no fuera posible la visión retiniana y que los participantes no pudieran ver, incluso con los sujetos ciegos. Los materiales presentados a los participantes variaban continuamente para evitar predicciones. En el caso de videntes, además de láminas de colores, se trabajó con ilustraciones a colores de personas, animales o frutas. Los sujetos videntes tuvieron mayores avances que los ciegos o de los disminuidos visuales; y a su vez, los ciegos totales tuvieron mayores aciertos que los débiles visuales, por lo que los controles entre ellos variaron de acuerdo con la situación.

En el grupo de videntes hubo un chico que cursaba el sexto grado de educación primaria, que realizó avances significativos. El sujeto podía “ver” con ambos ojos tapados literalmente todo: colores, letras, incluso podía leer textos completos, escritos con letra muy pequeña. Además, podía caminar entre los objetos. En una ocasión que el niño caminaba con los ojos tapados sorteando con facilidad todo tipo de muebles que se encontraban en una sala, cuando se le tapó el paso con un espejo, el sujeto se detuvo en seco y dijo: “¡soy yo!”. El niño al parecer podía “ver” con la piel de la cara. Decía que sentía que veía más con la punta de la nariz. Varios son los resultados obtenidos con este niño. El primero, por cierto muy positivo, fue, que durante su capacitación (que duró aproximadamente dos meses) su carácter mejoró sustantivamente; se elevó también su capacidad para memorizar sus lecciones escolares, e incluso, aumentó su comprensión conceptual y abstracta. Lo extraordinario con este sujeto es que podía decodificar, mediante la “instalación” apropiada, olores, sabores y texturas superficiales de los objetos de las fotografías.

Resulta especialmente interesante que temporalmente el niño con los ojos abiertos y sin el uso de sus lentes llegó a “ver” textos mejor que cuando los utilizaba. En este caso, se le programó para que aumentara su visión; sin gafas sólo veía letras borrosas (padecía astigmatismo). Esta última referencia resulta material inédito para otras investigaciones.

La mayoría de los sujetos, videntes o invidentes, “veía” los colores una vez que se concentraban correctamente. Algunos “veían” letras otros “veían figuras”. En ciegos totales y en videntes se utilizó un espejo convencional para estudiar la posibilidad de que ellos pudieran “ver” objetos reflejados. El control por fortuna fue concluyente y descarta la posibilidad de que sea un campo térmico o calorífico el decodificado en la visión extraocular.

Una de las invidentes, una joven que cursaba el segundo grado de secundaria, entusiasmada por la oportunidad que tendría al asistir a los cursos, refirió que días antes de que se le hiciera la invitación conoció la historia de dos jóvenes invidentes que habían logrado leer con las palmas de las manos. La historia la escuchó por la televisión en un programa de casos insólitos (no sabemos el nombre del programa). Este comentario aumentó la seguridad del grupo y el entusiasmo de los instructores.

Se había observado, como es común, que la mayoría de los invidentes y algunos de los débiles visuales manifestaban aciertos cuando se sentían y se veían más estables emocionalmente. Se percibió que cuando terminaba la hora

de capacitación, la mayoría no mantenía “encendido” su mecanismo de “darse cuenta” que podían ver con la piel de las manos o de la cara. Casi ninguno practicaba en casa.

Las respuestas comunes, las anteriores y las que surgieron después de haber iniciado la capacitación, formulaban sistemáticamente una conducta insegura en los sujetos participantes. Dos integrantes manifestaban plena seguridad en sus actos cotidianos, una era la última participante que ingresó al grupo, y el otro era profesor de la misma escuela de invidentes, mayores de 40 años los dos. Ellos manifestaron una prolongación de la habilidad de “ver” sin encontrarse en el salón de capacitación y sin estar presentes los instructores; tal situación nos demostró que la seguridad se hace indispensable.

Fue todavía más significativo cuando varios invidentes (en esta práctica no hubo débiles visuales) pudieron “ver” la silueta e incluso el color de las ropas de alguno de quienes se encontraban presentes. Como conclusión de los resultados se describe *grosso modo* lo que se ha podido lograr con invidentes.

- Lo que se logró con débiles visuales fue inconsistente, ya que no existe el conflicto como en el caso de los invidentes totales, por tal motivo aquí no se describe su situación.
- Algunos invidentes pudieron ver colores en cartulina y perfiles de personas, además del color aproximado de la ropa que traían puesta.
- Su visión se entiende como parcial, en cuanto al campo de percepción que es común para un vidente normal y parcial en cuanto a los objetos que ahí existen.
- Se entiende como una percepción ambigua e indefinida. Perciben con colores con tendencia al gris, con poca iluminación. Hay una permanencia temporal de las percepciones.
- La permanencia de las percepciones estuvo determinada por la seguridad del sujeto; por la presencia del instructor en la mayoría de los sujetos, y por el ambiente agradable y seguro. Al término de cada sesión los sujetos “olvidaban” la nueva manera de ver sin los ojos.
- Sus aciertos se presentaron cuando hubo pasado un lapso entre el inicio de la sesión y la “reinstalación” del “programa”. Los tiempos fueron variables para cada sujeto y situación, así que en la mayoría de los casos la percepción se presentó aproximadamente a los cinco minutos.
- Cada sujeto, cuando acertaba, tardaba entre dos y cinco segundos en nombrar el color.

- Cuando en el grupo había más de dos invidentes aumentaban los aciertos.
- Había más aciertos cuando dos de los miembros, los profesores antes mencionados, estaban presentes. Estos profesores, como arriba se describe, tenían aciertos incluso estando alejados del sitio de la instrucción.

El segundo trabajo de investigación lo realizó Soriano Guerrero (2009-2011). Éste tuvo como objeto crear un método formal para que el estudio cuasiexperimental tuviera una administración correcta. Para lograr resultados de estos experimentos se diseñó un Modelo Científico Pedagógico a fin de desarrollar códigos mentales de visión extraocular, que tuvieron el propósito de estar centrados en los invidentes. Se trabajó con algunos de los invidentes del grupo anterior, así que fue posible aplicar el modelo, y de esa forma probar el carácter sistémico e integral de la mente humana. Como propósito implícito se tiene la pretensión de mejorar la calidad de vida de las personas invidentes, en cuanto a la creación de una herramienta para decodificar su entorno. Asimismo, podrá servir para elevar el nivel de eficiencia de los instructores de educación especial, particularmente los encargados de trabajar con invidentes, y de esa forma garantizar el cumplimiento efectivo de las funciones pedagógicas, además, como consecuencia, alcanzar los objetivos trazados en estos rubros.

Con el fin de modelar la propuesta científico-pedagógica para desarrollar códigos mentales de visión extraocular, se utilizó un diseño lógico estructural-operacional-formal, motivo por el cual se diferencian tres niveles funcionales que caracterizan la actividad u operación del sistema de educación especial:

- *Primer nivel*: se establece a partir del fenómeno perceptivo del sujeto, como operación racional, es decir, del darse cuenta de tener tal o cual atribución sensorial.
- *Segundo nivel*: se establece cuando la visión como fenómeno perceptivo se entiende como el proceso de darse cuenta, de qué “ven”, y qué “enciende el proceso perceptivo analógico directo”, con o sin la ventana témporo-situacional de la mente.
- *Tercer nivel*: éste comprende la operación (eficiencia) neurosintérgica de la mente, por medio de la cual se percibe el intorno¹¹ y el entorno del sujeto.

¹¹ Se acuña este término para hacer referencia de la percepción interiorizada, material o virtual del mismo sujeto como ente.

La contribución de cada una de estas áreas funcionales al desempeño eficaz y eficiente del modelo depende del grado de congruencia global que entre ellos existe para que se logre alcanzar y mantener. Su configuración permite determinar y analizar los problemas que pueden presentarse por la falta de precisión y delimitación de las áreas de cada contexto educativo.

Por tanto, la aplicación del modelo demuestra cuándo es posible crear códigos mentales para ejercer la visión extraocular o alterna, sin el auxilio del barrido retiniano ni de los ojos como ventanas témporo-espaciales, como consecuencia de que la mente ha sido instalada corporalmente en las palmas de las manos.

Por lo tanto, el modelo responde a la teoría de sistemas al permitir la concordancia que se requiere entre la ontología, epistemología y valor.

Ontología. Orienta hacia la identificación de la naturaleza del sistema, es decir, qué son y cómo está plasmado.

Epistemología. Parte de la idea de que la percepción no es una reflexión sobre las cosas reales ni que el proceso del conocimiento es simplemente una aproximación a la verdad.

Valor. Concilia una realidad última en una sola verdad; la realidad como una jerarquía de totalidades organizadas y la imagen que el ser humano tenga de ella.

Estos elementos proporcionan al modelo un sentido humanístico, evitando que se convierta en una propuesta teórico-metodológica, eminentemente mecanicista; rompiendo así la visión restringida de la ciencia actual. Esta íntima relación del modelo con el enfoque humanístico se manifiesta en que el centro de atención es el ser humano invidente, en el cual se busca un cambio de pensamiento, aptitud y actitud para el desempeño productivo de su quehacer diario y beneficio personal y de la sociedad. Esta intencionalidad del modelo representa a los postulados generales (rasgos esenciales, finalidades o beneficios, principios y valores) de la educación avanzada, los cuales permiten al individuo desarrollarse en forma integral a partir de una formación, capacitación y/o actualización (conocimientos, habilidades y destrezas) dentro del ámbito laboral y competencia, con la profesionalidad que debe caracterizar a cada uno de ellos.

La tercera investigación fue efectuada por Soriano Fernández (2011). Sólo se trabajó con seis sujetos invidentes totales con patología adquirida, a quienes

les fue instalada “la visión extraocular” obteniendo los mismos resultados del primer experimento. En esta ocasión se agregó como procedimiento el Modelo Científico Pedagógico para desarrollar códigos mentales de visión extraocular. Los resultados fueron los mismos que en el primer experimento.

Se concluye que la visión extraocular, además de ser una evidencia incontrovertible y verdadera, se puede sistematizar mediante la aplicación de una programación específica en algunos invidentes, por tanto, es un evento psicofisiológico evidente y extraordinario, con base científica confiable y válida.

Otras aplicaciones de la pedagogía sintérgica

Las aplicaciones de la teoría sintérgica en la educación son varias. Algunas ya han sido probadas y otras sólo se establecen como especulación, dado que son el resultado de observaciones y experimentos anecdóticos realizados por este equipo.

Desde hace muchos años se ha especulado que es posible producir en los alumnos (o en otros individuos) fenómenos tales como manifestación de positividad, seguridad y de asertividad, sensación de bienestar, deseos de superación y de autorrealización, laboriosidad y creatividad, etcétera. En muchas ocasiones estos propósitos se logran, sin embargo, su reproductibilidad no es consistente. Quizá debido a que los investigadores deben elevar primero su neurosintergia y evitar la fría acción investigativa.

Fuentes consultadas

ALUNI MONTES, Rafael (1992), “Implicaciones epistemológicas de la teoría sintérgica”, en *Revista Red Científica*, Mexico. Disponible en <http://www.redcientifica.com/doc/doc200401210108.html>

BELL, John S. (1990), *Lo decible y lo indecible en la mecánica cuántica*, Madrid, Alianza Universidad.

BOHM, David (1992), *La totalidad y el orden implicado*, Londres, Kairós.

DUNNE, John William (1973), *An Experiment with Time*, Londres, Faber Paper Covered Editions.

DUPLESSIS, Yvonne y Abram S. Novomeysky (1981), “The Influence of Invisible Radiation of Colored Materials on Human Behavior and Psychological Activity”, en *International Journal of Paraphysics*, vol. 15, núms. 1 y 2, Londres.

- FRIED SCHNIYMAN, Dora (1997), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- GRINBERG ZYLBERBAUM, Jacobo (1978), *Los fundamentos de la experiencia*, México, Trillas.
- (1979), *El cerebro consciente*, México, Trillas.
- (1981a), *Bases psicofisiológicas de la percepción visual*, México, Trillas.
- (1981b), *El espacio y la conciencia*, México, Trillas.
- (1983), *La luz angelmática: el despertar de la creatividad y la visión*, México, Trillas.
- (1991), *La teoría sintérgica*, México, UNAM-Instituto Nacional para el Estudio de la Conciencia.
- HERBART, Federico (1930), *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, 2a. edición, Madrid, Editorial La Lectura.
- JONES, Ernest (2003), *Vida y obra de Sigmund Freud*, Barcelona, Anagrama.
- JUNG, Carl Gustavo (1970), *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*, México, Paidós.
- KORZYBSKI, Alfred H. S. (1947), *Manhood of Humanity: The Science and Art of Human Engineering*, Nueva York, International Non-Aristotelian Library.
- LENIN, Vladimir Ilich (1974), *Materialismo y empiriocriticismo*, Pekin, Editorial de Lenguas Extranjeras.
- LYON, G. Reid y Bill Watson (1981), "Empirically Derived Subgroups of Learning Disabled Readers: Diagnostic Characteristics", en *Journal of Learning Disabilities*.
- MAYER, Frederick (1966), *Historia del pensamiento pedagógico*, Buenos Aires, Kapelusz.
- MONROE, Paul (1930), *Historia de la pedagogía*, tomo IV, Madrid, Editorial La Lectura.
- SHELDRAKE, Rupert (1990), *Una nueva ciencia de la vida. La hipótesis de la causalidad formativa*, Barcelona, Kairós.
- SORIANO FERNÁNDEZ, Salvador (2000), *Psicopedagogía sintérgica*, México, manuscrito original.
- y Mónica E. Soriano Guerrero (1998), *Propedéutico para aprender a aprender*, México, manuscrito original de Proyecto.
- y Mónica E. Soriano (2002), *Instalación de la visión extraocular en los invidentes*, Xalapa, Veracruz, México, manuscrito original del Informe para el Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación de Veracruz.
- y Mónica E. Soriano (2011), *Modelo científico para la visión extraocular*, Veracruz, México, tesis para obtener el grado de doctor en Educación, Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente.
- TANIGUCHI, Seicho (2002), "¿Cuál es el desafío?", en *Revista Sea Feliz*, núm. 24, México.
- WILBER, Ken (1990), *La conciencia sin fronteras*, Madrid, Kairós.

Parte II

**Pedagogías
fenomenológicas-sistémico
clínicas**

Pedagogía sistémica-fenomenológica

Ma. Clara Ventura Obrador

La vida es un proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo y la pedagogía sistémica es un método educativo en evolución continua, tal como la vida misma, que nos va enfocando en la comprensión y captación del funcionamiento y evolución de los sistemas en los que estamos profundamente imbuídos, en interacción constante; además, nos provee de herramientas y recursos de todo tipo, que facilitan ampliar la mirada y encontrar el lugar de eficacia y bienestar de cada elemento-ser del sistema. Con ello se favorece la interacción y los intercambios funcionales que salvaguardan la supervivencia del todo, no sólo para la salud del individuo, en su sentido más amplio, sino de todo el sistema-contexto, puesto que una cosa implica a la otra.

Podemos definir la pedagogía sistémica como un método sobre el funcionamiento de los sistemas que nos educa para la vida y sobre la vida, y que es aplicable a todos los ámbitos de ésta, entre ellos el familiar, escolar, social y global, tanto a nivel de enseñanza-aprendizaje como en el plano terapéutico y organizacional (Pastor, 2006). El revolucionario y fascinante ámbito desplegado por la actual pedagogía sistémica-fenomenológica, desde diferentes ámbitos, personas y principalmente desde B. Hellinger y su modelo de constelaciones y movimientos sistémicos, nos está permitiendo encontrarnos personas y profesionales de diversas áreas e intereses y avanzar juntos, personal y profesionalmente, al compartir paradigmas y direcciones epistemológicas comunes y afines a diferentes áreas de las ciencias. Implica a distintas generaciones y contextos culturalmente diversos, con procesos de conciencia muy distintos, que se están uniendo y comprometiendo, desde el respeto a las diferencias y a la comprensión profunda de éstas: lo que conlleva aceptar lo que es y lo que hay, y que busca la integración, la complementariedad, el orden, el equilibrio y la paz entre las personas y los contextos.

En lo sistémico, lo terapéutico ha encontrado la profundidad de lo educativo y pedagógico, al mismo tiempo que lo pedagógico está reconociendo el valor terapéutico en las formas de vinculación adecuadas para sanar los contextos y a las personas. Ello refrenda lo que nos une y no lo que nos separa, las energías de solución y no las de conflicto, la paz y no la guerra, el amor y la vinculación y no las “buenas” o “malas” conciencias... devolviendo a los contextos y campos educativos primarios por excelencia —las familias como grupo primario y la escuela— el lugar y la responsabilidad que tienen y les corresponde, al tiempo que reconoce y potencia su interacción, la paz y el equilibrio entre ellos. La escuela debe volver a incluir a los padres y honrarlos, y ellos es deben devolver a la escuela su dignidad y respeto (Hellinger y Olvera, 2010). En la base de la pedagogía sistémica está la alianza entre padres y escuela. Sólo así conseguiremos el equilibrio y el bienestar de los propios sistemas, y por tanto de los individuos, con lo que caminaremos hacia un nuevo modelo social (Ventura, 2011).

Los niños y los alumnos son auténticas y profundas expresiones de los contextos y sus funcionamientos. A través de ellos se manifiesta el peso de las culturas y la significación de las interacciones y los eventos, que tienen que ver con la fidelidad a los contextos de origen. Por esto, el enfoque pedagógico-sistémico permite a todos los profesionales y también a los padres contemplar e integrar la realidad educativa como un todo vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos; sistemas desde cuya base se está influyendo y repercutiendo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde estos abordajes sistémicos-fenomenológicos hemos visto y entendido cómo los niños actúan por amor —desde el amor ciego de la infancia— y son fieles inconscientemente a las dinámicas de implicación profunda con sus padres y sus sistemas transgeneracionales de pertenencia-referencia —la psicogenética y las implicaciones transgeneracionales son la dialéctica en el inconsciente.

La educación, en cualquier nivel y ámbito, debe incluir la contextualización amplia: saber es contextualizar. Enseñar es, en primer lugar, mostrarse, y el vehículo de la educación es la dialéctica vinculatoria de los espacios-contextos a través de sus individuos (profesor-alumno). La inteligencia sistémica que provee es capaz de entender el movimiento de los sistemas y sus implicaciones profundas; además alcanza perspectivas más amplias de lo que sucede detrás de la relación en la vinculación afectiva y capacita para una más contextualizada, y por ello más funcional. También pone en marcha bases para la innovación y la excelencia educativa desde la autocalificación y un más profundo compro-

miso personal con la vocación. Favorece pues un nuevo modelo de relación escolar y educativa, como base para un modelo social más ordenado.

Introducción de conceptos sistémicos
y su revisión histórica

A fin de entender en profundidad los procesos sistémico-fenomenológicos que implican los “campos” educativos y que se evidencian en la actual pedagogía sistémica, nos tenemos que referir y adentrar en los conceptos de homeostasis y entropía, en la Teoría General de Sistemas, en el de inconsciente colectivo y en la dimensión transgeneracional, por ser los fundamentos donde descansan los aspectos básicos de tal perspectiva.

La palabra “homeostasis” (del griego *homos* que es (ὅμος) que significa “similar”, y *éxtasis* (ἔκτασι) “posición”, “estabilidad”) define la característica de un sistema abierto o de uno cerrado, especialmente en un organismo vivo, mediante la cual se regula el ambiente interno para mantener una condición estable y constante. Los múltiples ajustes dinámicos del equilibrio y los mecanismos de autorregulación son los que hacen que la homeostasis sea posible. El concepto fue creado por Walter Cannon y tradicionalmente se ha aplicado en biología, pero dado el hecho de que no sólo lo biológico es capaz de cumplir con esta definición, otras ciencias y técnicas han adoptado también este término. En cibernética, la homeostasis fue definida como el rasgo de los sistemas que se autorregulan, o la capacidad para mantener ciertas variables en un estado estacionario, de equilibrio dinámico dentro de ciertos límites, cambiando parámetros de su estructura interna.

En la década de los cuarenta, W. Ross Ashby (1903-1972) diseñó un mecanismo al que llamó “homeostato”, capaz de mostrar una conducta ultraestable frente a la perturbación de sus parámetros “esenciales”. Las ideas de Ashby desarrolladas en “Diseño de un cerebro” dieron lugar al campo de estudio de los sistemas biológicos como sistemas homeostáticos y adaptativos en términos de matemática de sistemas dinámicos. Posteriormente, Walter Bradford Cannon, investigador fisiólogo británico formado en Cambridge en biología y en antropología, profesor de Harvard, marcó pautas y nuevos enfoques que son los que han trascendido a otros campos disciplinarios como la filosofía y la misma epistemología.

Cannon incluyó este concepto para explicar los fundamentos epistemológicos que propone en su artículo "The Case Method of Teaching Systematic Medicine" (1900) cuya influencia llegó a muchas universidades, así como desde de su libro *The Way of An Investigator* (1945), al afirmar que todo sistema vivo sufre cambios en todo momento y día tras día, de modo que es concebible representar esos cambios mediante sinuosidades de una curva en un gráfico multidimensional (o "espacio de fase") en el que cada variable necesaria para la descripción de los estados del sistema está representada por una dimensión del gráfico. Cannon ya anotó el problema de la homeostasis comunicacional de tal forma que llegó a generalizar y conceptualizar la homeostasis más allá de la fisiología, hablando así de homeostasis psicológica, entendida como la tendencia general de todo organismo al restablecimiento del equilibrio interno cada vez que éste es alterado.

Estos desequilibrios internos se dan no sólo en el plano fisiológico sino también en el psicológico y reciben el nombre genérico de necesidades. De esta manera la vida de un organismo puede definirse como la búsqueda constante de equilibrio entre sus necesidades y su satisfacción, siendo una conducta toda acción tendente a la búsqueda de ese equilibrio. También se ha conceptualizado la homeostasis social entendida en el sentido de que las sociedades son sistemas compuestos por la suma de individuos, que conforman la base biológica de la cultura, que tienden a través de sus procesos homeostáticos hacia la estabilidad. Por eso, existen normas y costumbres, tradiciones y hábitos, que tienen sus propios mecanismos de estabilización y de rechazo a lo nuevo.

El conservadurismo, por tanto, tiene en parte un fundamento biológico. De modo que la renovación y el cambio vienen motivados por la necesidad de satisfacer ciertos requerimientos, ya sean naturales o culturales. Específicamente, las familias, como grupos sociales primarios, son estrechamente homeostáticas, por lo que sus sinuosidades en el gráfico, o un determinado punto situado en el espacio de la fase, abarcará un volumen relativamente limitado, ya que los sistemas son homeostáticos en el sentido de que cuando se aproximan a los límites de sus zonas de libertad, la dirección de su senda cambiará de tal manera que las sinuosidades nunca cruzarán los límites.

Si un sistema es un conjunto de elementos en relación y en interrelación, la homeostasis intrínseca a ellos demuestra un vínculo de flujo y de función, entre los elementos del sistema, a modo de nexos de unión entre fenómenos naturales y sociales, así como elementos fisiológicos, psicológicos

y sociales. Los sistemas tienden a interpretar y reaccionar hacia los estímulos del entorno, según como sean sus reglas relacionales intrínsecas. Por eso mismo, las conductas en general están condicionadas no sólo por sus rasgos individuales, sino también por las características de los sistemas a los que pertenecen y por su comunicación relacional situacional. I. Pisano (1984: 103) señala que en todo contexto pueden diferenciarse tres componentes básicos: 1) el físico, determinado por todos los elementos de carácter espacio-temporal y arquitectónicos del entorno; 2) el instrumental, donde podrían incluirse métodos, técnicas, recursos y objetos utilizados en esa situación; y 3) el relacional, conectado con las características del sistema interaccional intra-inter-transgeneracional, desde el cual se presenta una conducta: el contexto puede entenderse, por lo tanto, no sólo como un “entorno contenedor” donde se desarrolla una situación, sino también como la estructura mórfica mental o de conciencia que legitima y proporciona valor y significado a lo que allí ocurre.

El biólogo inglés R. Sheldrake (1981) nos habla de los campos mórficos como “memorias contextuales contenidas en la conciencia de los grupos o especies y que nos permiten o impiden campos de comprensión y acción; además es desde ellos desde donde el shock profundo rompe el lenguaje-comunicación de carácter contextual, relacional, invisible, e inconsciente” (Sheldrake, 2005: s.p.). Los contextos presentan un carácter jerárquico sistémico y funcional, donde cada uno contiene dentro de sí a otros y cada uno varía en función de las distancias e intercambios existentes entre ellos (Salomón, 1981: 175), conteniendo funciones normativas y funciones de significado. Por lo tanto, debemos entender y extender nuestra atención al contexto, con el fin de enfocar la solución adecuada para el evento-elemento-sistema.

Para analizar e intervenir correctamente, debemos ampliar la mirada hacia otras áreas del contexto-sistema, ya que la solución pasará por tranquilizar a varias partes del sistema, pues en caso contrario lo que hacemos es traspasar la tensión de una parte a la otra. Entender las redes de flujo energético por las que transitan los eventos y conflictos, es el reto de la nueva era. Por su parte, los circuitos de flujo relacional comunicacional sólo pueden ser entendidos incluyendo la mirada hacia los contextos sistémicos que los contienen y condicionan, lo que hace que a su vez, vayan más allá de lo consciente y lo generacional, alcanzando lo inconsciente y transgeneracional.

Hellinger, con su inteligencia transgeneracional, supera a Gardner, cuando éste habla de las inteligencias múltiples y más en concreto cuando se refiere a

las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Tal tipo de inteligencia puede ser definida como un proceso multidimensional dentro del individuo y fuera de los campos mórficos, donde cada persona está capacitada y puede ser competente para realizar una distinción entre su historia y la de otros con quienes convive y mantiene vínculos en el pasado reciente, lejano o remoto. Así es posible que cada individuo logre identificar los rasgos que enlazan su historia genealógica y social entre personas de una generación y otra, a través de puentes que se tienden en el espacio y en el tiempo (Hellinger y Olvera, 2010: 39). En este contexto “destino” significa que estamos enlazados a una familia particular, en la que hubo acontecimientos específicos que determinaron el futuro de las generaciones posteriores. Este destino o esta determinación por él se expresa en lo particular en la lealtad hacia la familia (Hellinger *et al.*, 2010: 137). El futuro construido desde las posibilidades del pasado y sus cristalizaciones.

Toda esta complejidad requiere de una inteligencia sistémica amplia, y de una actitud fenomenológica que nos permita la aprehensión-intuición-conocimiento, para que esa complejidad y amplitud de campo nos posibilite contextualizar y contextualizarnos y no bloquee el actuar, al hacer que la fuerza necesaria para la acción pueda perderse y diluirse en la amplitud del campo sistémico. Pasar, por lo tanto, de poner el foco en los individuos a colocarlos sobre las relaciones y los vínculos, supone un enfoque y una profunda transformación del pensamiento y de la óptica de la mirada (Álvarez, 1999). Al respecto encontramos que:

La naturaleza de este cambio paradigmático puede verse como una inversión de los conceptos de figura-fondo. Previamente la relación era el “fondo” con el individuo como “figura”, y en el modelo sistémico, el individuo permanece como el fondo mientras la relación pasa a ser figura. Esta reestructuración corresponde a un cambio en nuestro pensamiento de lo monádico a lo relacional, y de los objetos a las formas de organización (Rogers, Millar y Bavelas, 1985: 176).

Este cambio de mirada es de gran importancia, sobre todo de cara a la comprensión de las conductas problemáticas que pueden aparecer en los sistemas sociales. El pensamiento tradicional buscaba las causas de una conducta disfuncional en el interior de las personas, como resultado de carencias individuales o del mal funcionamiento de sus procesos psíquicos y/o mentales. El entendimiento desde la actual perspectiva sistémica considera que para la comprensión de un comportamiento problemático es fundamental atender a los contextos externo e interno —campo mórfico— en los cuales se presenta.

El contexto es visto, pues, como un estímulo activador de potenciales internos de los individuos —desde sus necesidades de déficit o de autorrealización— y de las estructuras de éstos y sus sistemas de referencia —presentes, pasados y futuros—, a modo de los campos mórficos magnéticos, que presionan tendencias y posibilidades de emerger. Tendencias que presentan presiones homeostáticas y entrópicas que responden a lealtades inconscientes de los sistemas y/o compensaciones homeostáticas familiares y sociales —con funciones homeostáticas-entrópicas profundas e inconscientes de los sistemas e individuos—, que incluyen conexiones y movimientos transgeneracionales.

La homeostasis continúa siendo un concepto-proceso común en el mundo científico y social, en los intercambios de flujos y en las readaptaciones de esos flujos a realidades complejas que ya no se adaptan a lo cuantitativo. Los sistemas no son entendidos como fijos ni unitarios, sino que son completamente dinámicos y pierden consistencia en ese proceso —entrópico— de existir; son interdependientes entre sí y con el mundo en su totalidad (Bohm, 1980). Mantienen influencias, relaciones, dinamismos, flujos cambiantes, inestabilidades, etcétera, y son sometidos a mecanismos entrópicos y homeostáticos intrínsecos profundos. En cualquier sistema, al igual que en el biológico como en el organismo humano, los elementos —como las células— se especializan en funciones de intercambio, sirviendo en su proceso homeostático para desarrollar formas de compensación, necesarias para el mantenimiento del sistema. De esta forma pierden energía entrópica en su proceso de interdependencia y de reajuste. Estos cambios alteran las condiciones o funciones a costa de mantener el equilibrio funcional de zonas del sistema y/o de todo él; con ello se logra la integridad funcional —el equilibrio dinámico de integridad funcional (homeostático)— en perjuicio de una o varias de sus partes.

La comprensión de todo esto transformó la epistemología de la ciencia enfocándola hacia una fenomenología compleja que representa la realidad y resalta el condicionamiento de lo individual o particular al servicio de la funcionalidad de los sistemas —desde sus procesos dinámicos de base entrópica y homeostática. Todo ello se extiende a los sistemas familiares, grupales y sociales, llevándonos irremediamente a la imposibilidad de comprender un evento, conducta-intercambio, sin ver en ello los procesos entrópicos y homeostáticos que los sostienen, implican y determinan. No se puede entender el mundo de lo sistémico sin apreciar sus contextos internos y externos de interrelación —presentes, pasados y futuros— como posibilidades cuánticas enmarcadas por el presente-pasado (Goswami, 2008).

Por otro lado, la comprensión de los fenómenos-procesos y contenidos inconscientes, de los campos y contextos, nos ayuda a integrar partes importantes e imprescindibles, interdependientes e inconscientes, de los sistemas. Así, la mirada transgeneracional que B. Hellinger (2010) ha resaltado y traído a la luz, amplía el marco entrópico homeostático de acción y función humana, desde el entendimiento de sus lazos con sus sistemas de pertenencia y sus procesos homeostáticos. A. Schützenberger (2002: 969) llega a decir:

el inconsciente tiene buena memoria, se entiende muy bien con los lazos de familia y marca los acontecimientos importantes del ciclo de vida por repetición; algunas coincidencias familiares o históricas podrían comprenderse como reacciones frente a los aniversarios, como un síndrome de aniversario, diremos, como una expresión del inconsciente transgeneracional, familiar y social. [O como dice T. Mc Kenna] la historia es un sistema de resonancias entrelazadas en el cual todos estamos imbuidos (citado en Sheldrake, 2005: 188).

Estos nuevos enfoques para conocer y estudiar la realidad afectan profundamente al concepto de pedagogía y a sus campos de acción; herramientas y técnicas didácticas cambian profundamente los conocimientos anteriores y sus causalidades. La teoría homeostática de los sistemas y la visión macroscópica de la realidad multidisciplinaria e interdisciplinaria (teorías de los sistemas y de la complejidad) crean un magnífico puente entre las ciencias. Este instrumento conceptual sistémico y fenomenológico conlleva también herramientas y actitudes conceptuales diferentes que afectan a la interpretación de la realidad, que sobrepasan y trascienden los paradigmas anteriores. El ente psíquico colectivo es así actualizado, como instrumento de medida, que nos permite ahora integrar aspectos epistemológicos de nuevas comprensiones y facilitar la captación fenomenológica y cuántica de la realidad.

Desde esta revalorización de los contextos y la necesidad de contextualizar, que va más allá de lo generacional a lo transgeneracional, entendemos que los fenómenos entrópicos y homeostáticos toman una profundidad comprensiva de las causalidades diferentes a las anteriores, alterando ampliamente los análisis/diagnósticos y los tratamientos/intervenciones de una manera revolucionaria (Ventura, 2011). Las teorías y nuevos paradigmas en uso que han emergido “nos piensan” de diferente manera, y desde sus instrumentos nos enseñan la realidad desde otra óptica. Las ópticas creadas desde estas teorías nos llevan a comprender la globalidad interdependiente de la realidad con lo que, cada vez más requerimos de soluciones globales e integrales.

La historia nos muestra que esta aproximación a lo sistémico en lo familiar y en lo social se dio a partir de 1953 en Palo Alto —en la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA)—, básicamente a partir de la asociación para el avance de las ciencias y el progreso que integró a la sociedad para el estudio de los sistemas generales, pues fue de gran ayuda para articular el paradigma sistémico a nivel relacional y comunicacional, con el objetivo de estudiar lo común en cualquier sistema, es decir, lo común al conocimiento y a la cosustanciabilidad de los sistemas. Así, del reduccionismo newtoniano-lineal se fue pasando a una visión de la realidad entendida en su complejidad sistémica. En el campo de la axiomática ello implicó el abandono de los modelos experimentales por los modelos matemáticos.

A partir de la Segunda Guerra Mundial se produjeron grandes cambios socioeconómicos que fueron modificando a los grupos primarios —el modelo familiar—, los roles de género y el propio concepto de jerarquía patriarcal de función/intercambio que habían existido durante muchos años. Como consecuencia de ello, los sistemas familiares y sociales desarrollaron tensiones en su estructura y surgieron conflictos de roles en la pareja por lo que apareció la necesidad de ayuda a través, principalmente, del llamado movimiento “marital *counseling*”. Este enfoque de *counseling* cambió la dirección y el sentido de la ayuda psicosocial hacia tipos de intervención no clínica.

A su vez, la psiquiatría buscaba la comprensión de variables psicológicas relacionadas con la esquizofrenia y el ambiente familiar, pues observaba un empeoramiento de los síntomas del paciente cuando éste regresaba a casa después de los internamientos. Todo esto dio lugar a una corriente de investigaciones sobre las distintas dinámicas familiares con connotaciones claramente interaccionales y presistémicas, que supusieron una nueva forma de abordar problemas y enfocar aspectos interaccionales-comunicacionales. Aquí se comenzaron a ver, aunque aún no se denominaban así, los campos mórficos fuertemente instaurados en los flujos familiares, cuyo objetivo parecía ser el preservar el equilibrio del sistema familiar dentro de sus límites homeostáticos singulares, frente a fuerzas exteriores protagonizadas por los grandes cambios sociales.

Los enfoques propiamente sistémicos aparecieron algo más tarde, cuando muchos terapeutas ya estaban insinuando el cambio, entre ellos Jules Riskin y Virginia Satir, quien en 1959 fundaría el Mental Research Institute (MRI) de Palo Alto, y al que después se incorporarían Watzlawick, Weakland y Haley. Si antes

los enfoques presistémicos fueron influidos por H. S. Sullivan, ahora el gran insinuador fue la obra de Gregory Bateson —antropólogo, filósofo y teórico de la ciencia—, uno de los primeros en ver la conexión entre los nuevos desarrollos de la psiquiatría familiar y la teoría de sistemas y la cibernética. Virginia Satir en 1960 refrenda, acaso por primera vez, la importancia del grupo familiar en las sesiones terapéuticas (terapia familiar conjunta). Con ello, en Palo Alto se aportó un uso innovador de la comunicación humana que implicaba estudiar el comportamiento a través de las redes de comunicación familiar y grupal. Se centraba, pues, en los intercambios de información, denotando cómo los comportamientos psicopatológicos son congruentes con las modalidades comunicativas del contexto relacional dentro del que se manifiestan, tal como evidencia Murray Bowen y el concepto de triangulación familiar (1989). Así, un comportamiento patológico o un síntoma es una resonancia-adaptación a las reglas del sistema en el que está implicado.

Otra parte de la teoría de la comunicación es la pragmática —el efecto de la comunicación en el receptor o en el contexto—, que consiste en entender la función de los síntomas. Aquí cabe decir que uno de los conceptos clave de la terapia sistémica es no tanto entender el porqué del síntoma, cuanto buscar en el entender su para qué, o sea enfocar su función dentro del sistema. De ahí la evidencia de que la persona y su entorno apliquen diferentes soluciones-compensaciones a los problemas según los sistemas de referencia. Con ello cambia también el rol del profesional, en el sentido de que si no entiende la función sistémica de los síntomas, llegará a aplicar soluciones que sólo refuerzan el síntoma, con lo que lo perpetúa; en cambio con el nuevo enfoque, las soluciones pasan a formar parte del problema.

En los años sesenta el movimiento de terapia familiar se consolidó con la publicación de la revista *Family Process*, por parte de Don Jackson y Nathan Ackerman, que se sigue publicando. Algunos autores de la misma época, sin pertenecer al grupo de Palo Alto, desarrollan enfoques complementarios. Entre ellos destacan Carl Whitaker quien expone la terapia simbólico-experiencial; en tanto que en Europa Helm Stierlin es el fundador de la revista *Familiendynamik* y de la Escuela de Heidelberg; su teoría es uno de los desarrollos más coherentes del modelo transgeneracional y se basa en los cinco puntos siguientes:

1. Individuación conectada (semejante al concepto de diferenciación de Bowen (1989)).

2. Los modos transaccionales de vinculación y expulsión. Las pautas familiares y estilos de interacción por los que nos ligamos al grupo familiar o somos expulsados de él.
3. Delegación o proceso por el cual los padres transfieren a los hijos, como si fuese una misión, el encargo de llevar a cabo lo que ellos no han podido hacer.
4. El legado transgeneracional y el mérito. Son conceptos muy similares a los desarrollados por Ivan Boszormenyi-Nagy y sus lealtades invisibles donde el vínculo existencial entre los miembros de la familia está formado por una trama compleja de deudas emocionales, frecuentemente heredadas de generaciones anteriores.
5. Interacción familiar en base al modelo estructural de S. Minuchin (1982), quien desarrolla ampliamente la teoría de Palo Alto en busca de aplicaciones clínicas. Su trabajo es uno de los más coherentes y sólidos que han surgido dentro de la corriente sistémica. Minuchin se centra en el estudio de la estructura familiar utilizando una idea clave de la cibernética: la homeostasis familiar (mantenimiento del equilibrio del sistema). Cada individuo dentro del sistema familiar —pero también dentro de un sistema profesional, escolar o de amistades— pertenece a diferentes subsistemas en los que posee diferentes niveles de poder y en los que aprende habilidades diferenciadas. Los límites de un subsistema están constituidos por las reglas que definen quiénes participan y de qué manera.

Por tanto, el síntoma cumple la función homeostática de mantener el equilibrio de los sistemas familiares y sociales. La familia se configura en torno a un equilibrio que se refleja en la estructura —acomodación o *joining*, reestructuración—. Para comprender el síntoma se debe entender no sólo al portador del síntoma sino también a la familia que lo incluye y sostiene, ya que la situación no cambiará si dicho equilibrio familiar o grupal no es desafiado.

La escuela de Milán, por los años setenta y ochenta con Mara Selvini, supone otro avance del modelo sistémico en Europa, pues desarrolla de forma bastante ortodoxa los principios de Palo Alto. Es un modelo muy centrado en la intervención paradójica, en el descubrimiento del “juego” familiar y la confrontación del mismo desde la neutralidad del sistema terapéutico, superando el dogmatismo, confrontador y directivo (Selvini, 1985; 1986). Dio lugar a recursos muy válidos como la hipotetización, circularidad, neutralidad, bica-

meralidad, prescripción paradójica, connotación positiva, rituales, prescripción invariable, etcétera. Para enfocar el sistema se desenfoca al individuo (figura-fondo/fondo-figura) reduciéndose el síntoma a su función: o sea se entiende el síntoma por la función. Así se focaliza la neutralidad del terapeuta que mira al sistema en su conjunto y no toma partido. Este modelo moderno de familia enfatizó la morfostasis —la tendencia del sistema a mantener su equilibrio aunque sea disfuncional parcialmente— y descuida la morfogénesis o la capacidad de los sistemas de generar cambios adaptativos.

Para entender cómo ha evolucionado el primer enfoque sistémico hacia los modelos de intervención actuales, también conviene considerar algunos cambios que han tenido lugar en la sociedad y en su psicología.

Los cambios sociales alrededor de los años setenta y ochenta produjeron una transformación social profunda con la equiparación de derechos, la incorporación de la mujer al trabajo y por lo tanto a su formación, así como el control de la natalidad. Todo ello dio lugar a modelos familiares distintos, más abiertos y cambiantes. El modelo posmoderno, en donde el proyecto familiar es sólo un proyecto posible entre los que puede tener una persona, evoluciona hacia un crecimiento personal individualizado donde el desarrollo de la morfogénesis familiar conduce a la reconstitución del núcleo (la formación de nuevas parejas o núcleos familiares). A estos cambios se suma el efecto de la transculturalidad, con roles de género diferentes y procesos transgeneracionales culturalmente muy distintos, de tal manera que dio lugar a los denominados enfoques de terapia transcultural (Eduardo Brik). A partir de los años setenta se desarrolla plenamente el pensamiento sistémico-cibernético, con la epistemología de la complejidad (Morin, 1996; Prigoginel, 1990), denominada sin éxito cibernética de segundo orden.

A su vez el cognitivismo introdujo las variables intrapsíquicas en una primera fase, y en una segunda el cognitivismo constructivista. Las diferencias entre el primer cognitivismo (racionalista) y el segundo (Mahoney) pueden quedar así reflejadas: el constructivismo tiene una visión más proactiva de la cognición y el organismo —en oposición a una visión reactiva y representacional—, pues la persona interpreta el mundo y al hacerlo, lo modifica; se pone el énfasis en los procesos mentales tácitos (inconscientes); promueve un modelo complejo de sistemas entre el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento; no existe ninguna observación que pueda ser considerada objetiva, es decir, independiente del observador; cualquier observación o descripción es

autorreferencial (que ya refleja siempre el ordenamiento de la realidad del sistema cognoscitivo que la formula). La actividad constructiva del sujeto se expresa en todos los niveles del proceso de elaboración de la información (percepción, atención, memoria, etcétera). Por último podríamos decir que las creencias, objetivos, sentimientos, entre otros, se estructuran, aprenden y mantienen en la interacción social.

La neurología en sus estudios más reciente sobre las emociones —con Damasio como representante— nos muestra la imposibilidad de separar cognición y emoción, además añade al cognitivismo constructivista la dimensión emocional como parte de nuestra manera de entender el mundo. Otra gran influencia para los enfoques actuales de terapia familiar fue Milton Erickson —*Terapia no convencional* de Jay Haley (2003)—, de tal manera que en Palo Alto se dieron cuenta de la importancia de su trabajo y lo divulgaron, pues sólo publicó un libro: *Hypnotherapy*. Cabe hablar también de las posibles influencias de la psicología positiva de Martin Seligman, quien planteó la siguiente cuestión ¿qué pasaría si dedicáramos la misma energía a la observación de las dinámicas familiares constructivas? Con ello fundamentó un modelo donde la intervención familiar se origina con la observación, incluso en el tratamiento de dinámicas familiares muy patológicas.

Esos cambios científico-técnicos son los que han permitido ampliar el paradigma sistémico en diferentes direcciones: el experiencial de Virginia Satir, el intergeneracional de Bözörményi-Nagy, el psicodinámico de Ackerman y Bowlby (1979), el de la estrategia breve de Nardone (2003) y De Shazer, o el narrativo de M. White, entre otros. Todos ellos coinciden en estos puntos: se desplaza el foco del individuo a la interacción individuo-familia; se sostiene que cada miembro de la familia presenta formas diversas de organizar la realidad pero coherentes con su posición en su sistema relacional; se pone el énfasis en que esas formas de organizar la realidad van acompañadas de manera inseparable de una respuesta emocional; en la observación y el diagnóstico en lugar de una separación de sistemas —el espejo unidireccional—, ya que es la relación del paciente con el terapeuta lo que proporciona el hilo para reconstruir la dinámica de su sistema; el cambio en la intervención, puesto que de un modelo prescriptivo-instructivo se pasa a uno basado en el concepto de perturbación; la interacción terapéutica pone en marcha el cambio sólo si perturba la autoorganización del sistema —concepto no ajeno al modelo sistémico, pero que en este término daba lugar a prescripciones unidireccionales.

Sin embargo, sólo es posible si el terapeuta tiene la capacidad de conectarse con las personas de forma en que se pueda crear un nuevo contexto conversacional en donde sea posible cocrearse una realidad diferente de significados y de patrones de comportamiento; así el profesional pasa de ser un experto a un facilitador; la intervención familiar se generaliza en contextos no terapéuticos y se percibe más como una mediación y facilitación del cambio; se pone el acento en las fuerzas positivas del sistema más que en sus disfuncionalidades; el objetivo de la intervención no es el mantenimiento del sistema familiar cristalizado a toda costa (morfoestasis), sino el crecimiento de las personas que lo componen (morfoénesis). Por último, se recurre a métodos inusuales y a veces paradójicos para favorecer los cambios.

La realidad es así conceptualizada por la mente según cada momento histórico y su paradigma emergente. Desde el sistémico tanto los sistemas humanos como los otros, la energía que los sostiene es la información que transita por ellos, por lo que la estructura de la realidad puede ser comprendida como bits de información mórfica. Estas capacidades energéticas de la realidad posibilitan que sean interpretados o aprehendidos como bits o campos de información; al menos así es como somos capaces de procesar la información de momento. Mario Bunge (1979) habló del mundo como un sistema, como una forma de captación.

El pensamiento "monádico" consistía, como ya hemos dicho, en analizar los fenómenos y la conducta humana de forma reduccionista y lineal, lo que conllevaba una desatención importante al contexto en el que se producían, ya que se aislaban los comportamientos y se les investigaba separadamente de su entorno. Así, se creaban situaciones totalmente artificiales y se realizaban análisis sesgados, incompletos y parciales con "errores atribucionales", que a la hora de buscar razones para las conductas se daba excesiva importancia al papel del carácter y la personalidad, al tiempo que se minimizaba la influencia de los contextos.

L. Cancrini (1974: 27) advirtió que este análisis de los fenómenos separados de su entorno era uno de los "errores fundamentales" de las ciencias sociales, por lo que en su lugar propuso una "ley o principio del contexto", por la cual "frases, constataciones o comportamientos asumen sus significados en relación con las situaciones; es decir, aquellas particulares circunstancias que, en cierto momento, circundan a una persona o más e influyen en sus 'comportamientos'" (Cancrini, 1974: 27). Por otro lado, P. Watzlawick *et al.* (1986: 22-23)

también destacaban la necesidad de estudiar cualquier tipo de fenómeno humano atendiendo al contexto, manifestando además que:

un fenómeno permanece inexplicable en tanto el margen de observación no es suficientemente amplio como para incluir el contexto en el que dicho fenómeno tiene lugar. La imposibilidad de comprender las complejidades de las relaciones que existen entre un hecho y el contexto, en el que aquel tiene lugar, entre un organismo y su medio, o enfrenta al observador con algo misterioso o le lleva a atribuir a su objeto de estudio ciertas propiedades que quizás el objeto no posea (Watzlawick *et al.*, 1981: 22-23).

Como vemos, si queremos estudiar cualquier comportamiento debemos incluir el contexto en el que se lleva a cabo y sus procesos entrópicos y homeostáticos. Es este contexto y sus procesos conscientes o inconscientes, lo que le da sentido y un marco distinto, que podría cambiar tanto esa conducta como su significado. La comunicación entendida más allá de la conducta interpersonal, como conducta relacional sistémica, traspasa los mensajes lingüísticos y corporales incluyendo los situacionales, y no sólo los conscientes sino también los inconscientes.

La teoría de campo desarrollada por el psicólogo alemán Kurt Lewin (1890-1947) y sus seguidores, resaltó la dimensión sistémica y comunicativo-relacional de los textos físicos de Lewin (1965). En ella se focalizaron las siguientes ideas: los campos contienen elementos y todos están vinculados en ese espacio, nada permanece fuera de éste y sin conexión con el todo; el espacio vibra, es como una tela de araña donde se mueven los hechos. Los diferentes elementos que se dan en él se colocan, reajustan y caminan por circuitos creados, por redes establecidas —campos o surcos morfogénicos, como diría más tarde Sheldrake—; donde se colapsan o se tensan estos circuitos, se expanden las vibraciones disfuncionales más allá del foco del que surgieron —alcanzando lo transgeneracional, como muestran y evidencian los acercamientos fenomenológicos a través de las constelaciones de Hellinger—; el movimiento en un lugar y en un espacio/tiempo hace vibrar otras muchas partes, a veces a niveles imperceptibles; los campos espaciales y temporales establecen enlaces, son redes de vinculación: pertenencias, órdenes e intercambios (funciones), o sea, los órdenes del amor como lo menciona Hellinger; el campo incluye todo aquello que le pertenece y se sostiene en un orden jerárquico condicionado, que es el que permite los intercambios entre sus partes, adecuados para la su-

pervivencia del campo en su conjunto y no sólo de una parte (homeostasis y procesos entrópicos).

De ahí la importancia de realizar el intercambio adecuado que requiere esa pertenencia, desde la función de su orden concreto y sus procesos homeostáticos; la red sujeta el todo, contiene y regula sus filtros e intercambios para cada espacio y tiempo; nos mueven los campos y los sistemas de redes dentro de ellos; el contexto primario familiar determina cómo nos insertamos en el mundo, cómo percibimos, y cómo nos movemos. Lo que percibimos, lo hacemos en función de lo que hemos vivido o ha vivido nuestro sistema de pertenencia (campos mórficos-contextos anteriores). La percepción está por tanto “contaminada” por las experiencias anteriores, no sólo individuales sino de los propios contextos externos transgeneracionales; no es una percepción “limpia lineal y directa”; es difícil salir de la percepción condicionada ya que la percepción es selectiva y selecciona en función de los campos perceptivos anteriores (sean nuestros o de nuestro sistema familiar amplio transgeneracional); es muy difícil ver los eventos y a los otros fuera de nuestros filtros perceptivos, porque nuestra percepción está condicionada por un montón de filtros, a su vez, condicionados por los campos mórficos singulares vividos y arrastrados de los sistemas y sus historias de supervivencia.

En cuanto al desarrollo del propio término de pedagogía sistémica y todo lo que ha ido implicando y denotando, podemos decir que fue a principios de la década de los años setenta del siglo XX cuando en la Universidad de Barcelona el pedagogo, filósofo, humanista, y catedrático de la Facultad de Pedagogía, el doctor A. Sanvisens (1918-1995) empezó a esbozar el término de pedagogía sistémica por primera vez. El doctor Sanvisens perfiló un pensamiento caracterizado por su dimensión relacional y la importancia otorgada a la conciencia (1984). Sobre estas bases elaboró una teoría sistémica acerca de la educación a partir de la cibernética y la teoría general de sistemas, aportando respuestas a dificultades presentes a nivel de docencia, educación, familia y sociedad. Posteriormente, su equipo continuó estas líneas culminando con la publicación del libro *Pedagogía sistémica* de A. Castillejo y A. Colom (1987), donde se presenta la pedagogía sistémica como una novedosa concepción que considera la educación como un sistema.

Posteriormente desde Alemania con Marian Franke, maestra de primaria y después terapeuta sistémica, desarrolló otra línea de trabajo dentro de la pedagogía sistémica bajo el paradigma sistémico-fenomenológico que subyace

al modelo de constelaciones y a las llamadas por Hellinger órdenes del amor, y que sus colaboradores venían desarrollando también en Alemania desde 1990, en y desde el marco de la psicoterapia. Marian Franke es pionera en transferir la visión sistémica de la terapia familiar a la escuela y a la actividad docente cotidiana, poniendo en práctica las enseñanzas sistémico-fenomenológicas de Hellinger, aplicadas al ámbito familiar. Esto ha aportado una nueva visión que enmarca la misión docente en un contexto diferente de interrelaciones conscientes e inconscientes, que forman parte de una estructura interrelacionada de sistemas (Franke, 2001).

En México, A. Olvera (2004) del Centro Médico Universitario Emilio Cárdenas (CUDEC), en contacto con los descubrimientos de Hellinger y Marian Franke, involucrado en la pedagogía constructivista, además de un espíritu innovador, introduce esta visión sistémico-fenomenológica en los centros educativos del grupo, ampliando sus investigaciones y procesos docentes, siempre pioneros y atrevidos; lo que dio como resultado la creación de un centro único, pionero e innovador, aún hoy en día, que contribuye al desarrollo de esta nueva pedagogía a toda la comunidad educativa, más allá de sus fronteras.

En diciembre de 2001, A. Pastor, psicóloga educativa en Madrid, visita CUDEC, comenzando una estrecha colaboración, durante los primeros años, esto dio lugar a la implantación de este nuevo movimiento en España. Primero fue en Madrid y actualmente en numerosas provincias, incluida las Islas Baleares. Fue en 2006 cuando introduje y desarrollé la pedagogía sistémica actual con los apoyos de la Consellería de Educación y la Universidad de las Islas Baleares que alcanza en la actualidad una fuerte presencia en el ámbito universitario con la introducción de esta pedagogía, incluso con el formato de posgrados universitarios tutelados por el doctor A. J. Colom y por quien escribe el presente texto. Asimismo, en la Universidad de Barcelona, y como seguidora tardía del movimiento iniciado allí por el doctor Alexandre Sanvisens, la doctora Monse Costa desde hace algunos años posibilita este tipo de formación también a través de posgrados.

Esta evolución sistémica de los paradigmas del conocimiento terapéutico ha ido permitiendo la flexibilidad suficiente como para adaptarse a los contextos no clínicos, pero a la vez ha hecho posible entender que todo proceso de reordenamiento es terapéutico en su base, desde la propia vinculación y la funcionalidad o no de ella, a fin de captar e intervenir en los sistemas. Sin ceñirnos a ninguna escuela en particular, y tomando como referencia los estudios diversos que hemos mencionando, podemos enfocar las siguientes aproximaciones a cualquier contexto de intervención:

1. ¿Qué percepciones y atribuciones se presentan sobre el problema?
2. ¿La visión inicial del problema es individual o interaccional? ¿Se puede transformar la visión de lo individual a lo interaccional o sistémico?
3. ¿Cómo son los canales disponibles para el intercambio de información?
4. ¿Cuáles son las formas de vinculación de los miembros del grupo-sistema implicado?
5. ¿Cómo es el arousal o activación emocional ligado a la disfunción-síntomas? ¿El foco está centrado en la emoción o en la resolución de problemas?
6. ¿Se pueden identificar los límites generacionales, jerarquías y congruencia intra e intersubistemas? ¿Se puede llegar a la modificación de esos límites generacionales disfuncionales y otras formas de incongruencia jerárquica?

Estos aspectos son lo suficientemente amplios y flexibles para adaptarlos a cualquier situación de intervención en un contexto socio-psico-educativo. La mayoría de las técnicas utilizadas hoy en día buscan la aplicación práctica de esos principios y por eso, más que el aprendizaje de técnicas, conviene que el profesional que va a trabajar con alumnos y sus familias, o con otros grupos o sus sistemas, desarrolle la habilidad de aplicarlos de forma creativa. En las habilidades de comunicación los profesionales deben favorecer y estimular una comunicación fluida y constructiva, tanto en el sistema familiar como en cualquier otro, es decir deben posibilitar una comunicación facilitadora.

La pregunta facilitadora siempre debe buscar un movimiento perceptivo nuevo y evitar preguntas reflexivas lineales del estilo: ¿cómo te sientes?, ya que suelen generar oposición. O las descriptivas lineales del tipo: ¿cómo lo hiciste?, pues generan autodefensa o acusación. En todo caso, focalizar las descriptivas circulares como: ¿por qué crees que él se comporta así?, puesto que generan empatía y flexibilización. Las reflexivas circulares: ¿cómo crees que se siente cuando tú...?, generan creatividad. Las preguntas internalizadoras identifican a la persona con el problema: ¿hace mucho que eres ansioso? Las externalizadoras, sin embargo, liberan a la persona de su identificación con el problema y la ayudan a hacerlo más con sus recursos: ¿cuándo apareció el problema en tu vida? Michael White desarrolló de forma muy creativa esta técnica de la externalización así como un subtipo de pregunta externalizadora, la denominada del adiestramiento, con resultados muy movilizadores.

Las habilidades de comunicación favorecieron el desarrollo de la habilidad para utilizar siempre términos menos negativos y poner el énfasis en la

responsabilidad sobre los propios actos. Otra técnica fue la siembra de ideas de M. Erickson, a modo de contar una anécdota aparentemente sin relación con el problema, pero en la cual están “sembradas” algunas de las claves que podrían ayudar a resolverlo: tener oído para registrar sus palabras clave (del grupo familiar) y aprender a utilizarlas. Emplear conscientemente el lenguaje presuposicional, un tipo de lenguaje que, visto desde fuera, podría dar la impresión de que quien lo habla no está muy seguro de nada, pero que va destinado precisamente a provocar en los otros la necesidad mental o comunicativa para rellenar todos esos vacíos de seguridad con sus propias respuestas. Piaget dijo que todo lo que se le enseña a alguien se le impide aprenderlo.

Algunas estrategias y técnicas fundamentales de los nuevos enfoques, debido a los cambios que se están dando en la intervención familiar, son especialmente recomendables para trabajar en contextos educativos, aunque procedan de campos diferentes, aparentemente están muy conectadas entre ellas. Por ejemplo, la denominada terapia estratégica breve, donde se resalta la idea de trabajar con las excepciones del problema (Steve Shazer). El énfasis se pone en los recursos que la familia ignoraba tener y que, sin ser conscientes de ello, les ayudan a controlar problemas en muchas ocasiones. Una variante de la técnica de las excepciones al problema es “la pregunta del milagro”, que sin darse cuenta, algunas pautas conductuales que al ser puestas en práctica intencionadamente modificarían las interacciones con la gente que le rodea y mejorarían indirectamente su situación.

La utilización de escalas para evitar el todo/nada y la inoperatividad ante evaluaciones globalizadoras, que al ser tan complejas pierden la fuerza de la dirección. Así ante la pregunta ¿dónde estás ahora?, se puede ver mejor el recorrido eficaz y favorece los cambios mínimos que movilizan la energía bloqueada que impide el avance. Además, también se favorece que esos cambios los propongan los sujetos. A veces instrucciones paradójicas movilizan los puntos de anclaje muy disfuncionales.

Externalizar el problema implica entender cómo las creencias de la persona, así como sus percepciones o narrativas forman su autoconcepto y sus relaciones personales. La filosofía que está en la base de la externalización es: “las personas no son el problema: el problema es el problema” Se trata de técnicas para poner en marcha cambios mínimos que siempre tienen un efecto sistémico, si bien no hay que dejarse confundir o atrapar por el discurso aparentemente racional, ni por la dialéctica o por lo cognitivo; por el contrario, hay

que acostumbrarse a ver y “escuchar las emociones”, entender el desequilibrio entre las negativas y las positivas; recordar que si ese equilibrio no cambia, nada cambia. Podríamos pues parafrasear a Confucio: no procuro saber las respuestas, procuro comprender las preguntas.

La territorialidad humana: un nuevo concepto para entender los vínculos y sus contextos

El contexto y el psicogrupo: la vinculación afectiva

Uno de los grandes precursores que complementan esta mirada sistémica y transpersonal fue Abraham Maslow (nacido en Brooklyn, Nueva York el 1 de abril de 1908 y fallecido en 1970), quien desde su profunda psicología humanística analizó y elaboró la jerarquía de necesidades humanas y estudió figuras históricas para hacer así una lista de cualidades de las personas que cumplieran con los criterios de las necesidades más elevadas en esta jerarquía, las de autorrealización, es decir, personas que consideró autoactualizadas, concepto este en el que le introdujo Kurt Goldstein. Maslow dio así el impulso a lo que llamó la cuarta fuerza y que explicó de la siguiente manera: los freudianos y otros psicólogos “profundos” constituyen la primera fuerza; los conductistas la segunda; y su propio humanismo, incluyendo a los existencialistas europeos, la tercera fuerza (Goble, 1970). La cuarta fuerza fue la psicología transpersonal, la cual, partiendo de los filósofos orientales, investiga cuestiones como la meditación, niveles altos de conciencia e incluso fenómenos paranormales.

La pirámide de necesidades de Maslow también contemplaba, desde una jerarquía natural, la mirada sistémica y el equilibrio de los sistemas y sus elementos, con base en sus niveles de necesidad y supervivencia. Describe así estas necesidades:

- Necesidades fisiológicas, que incluyen los requerimientos de oxígeno, agua, proteínas, sal, azúcar, calcio y otros minerales y vitaminas, de equilibrio del PH y de la temperatura. Otras necesidades incluidas aquí son aquéllas dirigidas a mantenernos activos, a dormir, a descansar, a eliminar desperdicios (CO₂, sudor, orina y heces), a evitar el dolor y a tener sexo.
- Necesidades de seguridad y reaseguramiento que surgen cuando las fisiológicas se mantienen compensadas. Empiezas a preocuparte en hallar cues-

tiones que provean seguridad, protección y estabilidad, incluso desarrollando necesidades de estructura, de ciertos límites, de orden.

- De amor y pertenencia. Cuando las necesidades anteriores se completan, empezamos a tener otras de amistad, de pareja, de niños y relaciones afectivas en general, incluyendo la sensación general de comunidad. Del lado negativo, nos volvemos exageradamente susceptibles a la soledad y a las ansiedades sociales.
- De estima. Enseguida empezamos a preocuparnos por la autoestima. Maslow describió dos versiones de necesidades de estima: la baja relacionada al respeto de los demás, la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, apreciación, dignidad e incluso dominio. La alta, que comprende las necesidades de respeto por uno mismo, incluyendo sentimientos tales como confianza, competencia, logros, maestría, independencia y libertad.
- El último nivel es un poco diferente. Maslow ha utilizado una gran variedad de términos para referirse al mismo: motivación de crecimiento (opuesto al déficit motivacional), estas necesidades de ser (o B-needs, opuesto al D-needs), y autoactualización; éstas constituyen necesidades que no comprenden balance u homeostasis. Una vez logradas continúan haciéndonos sentir su presencia. De hecho, tienden a ser aún más insaciables a medida que las alimentamos. Comprenden aquellos continuos deseos de llenar potenciales, a “ser todo lo que pueda ser”. Es una cuestión de ser el más completo, de estar “autoactualizado”.

Maslow llama a estos cuatro niveles “necesidades de déficit o necesidades-D” y lo explica así: si no tenemos demasiado de algo (v.gr. tenemos un déficit), sentimos la necesidad, pero si logramos todo lo que necesitamos, no sentimos nada. De la fijación de las necesidades-D y de su exigencia por compensar necesidades homeostáticas virtuales se extiende el principio de la homeostasis a la seguridad, pertenencia y estima. Maslow considera a todas estas necesidades como esencialmente vitales. Incluso el amor y la estima son indispensables para el mantenimiento de la salud. Afirma que todas estas necesidades están construidas genéticamente en todos nosotros, como los instintos. De hecho, las llama necesidades instintoides (casi instintivas).

Bajo condiciones de estrés o cuando nuestra supervivencia física, psíquica, emocional o relacional está amenazada, podemos “regresar” a un nivel de necesidad menor. Si tienes problemas significativos a lo largo de tu desarrollo (por ejemplo,

periodos más o menos largos de inseguridad o rabia en la infancia, o la pérdida de un miembro familiar por muerte o divorcio, o rechazo significativo y abuso), entonces podrías “fijar” este grupo de necesidades (Maslow, 1943, 1968; 1971 y 1991).

Si consideramos la actualización, como Goldstein y Rogers la usaron también; como una fuerza vital que guía a todos los seres, podemos ser capaces de ver que hay varias cosas que interfieren en la consecución completa de esa fuerza de vida. Si somos privados de nuestras necesidades físicas básicas, si estamos viviendo bajo circunstancias amenazantes, si nos encontramos aislados de los demás o si no tenemos confianza en nuestras habilidades, podremos seguir sobreviviendo, pero no viviendo. No estaremos actualizando completamente nuestros potenciales e incluso no seremos capaces de entender que existen personas que se actualizan a pesar de la privación. Si consideramos las necesidades de déficit separadas de las de actualización y si hablamos de una autoactualización completa en vez de autoactualización como una categoría separada de necesidades, la teoría de Maslow se entrelaza con otras teorías, y aquellas personas excepcionales que logran el éxito en medio de la adversidad pueden entonces considerarse como héroes en vez de rarezas.

Describe estas cualidades así:

1. Centradas en la realidad, lo que significa que pueden diferenciar lo que es falso o ficticio de lo que es real y genuino.
2. Centradas en el problema, personas que enfrentan los problemas de la realidad en virtud de sus soluciones, no como problemas personales insolucionables o ante los que se someten, quedándose en la emoción, bloqueados.
3. Percepción diferente de los significados y los fines, que no necesariamente justifican los medios; los medios pueden ser fines en sí mismos y los medios como procesos son con frecuencia más importantes que los fines.

Describe las necesidades que se tienen de:

- Privacidad, se sentían cómodos estando solos.
- Relativamente independientes de la cultura y el entorno, apoyándose más en sus propias experiencias y juicios.
- Resistentes a la enculturación, esto es, que no eran susceptibles a la presión social; de hecho eran inconformistas en el mejor sentido.
- Valores democráticos, abiertos a la variedad étnica e individual, incluso la defienden.

- Disfrutan de las relaciones personales íntimas con pocos amigos cercanos y miembros familiares, más que un montón de relaciones superficiales con mucha gente.
- Sentido del humor no hostil, prefiriendo las bromas a costa de sí mismos o de la condición humana, pero nunca dirigida a otros.
- Aceptación de sí mismo y de los demás, lo cual implica que prefieren aceptar a las personas como son, más que querer cambiarlas. La misma actitud la tenían consigo mismos: si tienen alguna cualidad que no sea dañina, la dejan estar, incluso se trata de una rareza personal.
- Espontaneidad y simplicidad, ellos prefieren ser ellos mismos antes que pretenciosos o artificiales. De hecho, ante sus inconformidades, tienden a ser convencionales en la superficie, precisamente lo contrario de los inconformistas, menos autoactualizados, que tienden a ser más dramáticos.
- Frescura en la apreciación, una habilidad para ver cosas, incluso ordinarias, como preciosas.
- Creativos, inventivos y originales.
- Tendencia a vivir con mayor intensidad las experiencias que el resto de las personas. Una experiencia pico, como le llama el autor, es aquella que te hace sentir como fuera de ti, como perteneciente a un universo, como pequeño o grande en virtud de tu pertenencia a la naturaleza. También son llamadas experiencias místicas.

Todo ello nos lleva a revisar desde dónde educamos en cada época, contexto y circunstancia; y en qué necesidades y conductas está implicado no sólo el alumno y su familia en cada época de crecimiento, sino también del propio educador.

Cada época ha volcado en la escuela y en los procesos formativos diversas necesidades sociales y culturales: ¿educar para qué?, ¿cómo?, y ¿desde dónde?; sabiendo que el hoy es el mañana que ayer pensaron y crearon, y mañana será el pensamiento del hoy y sus formas. Es decir que las debilidades o carencias del pasado se han convertido, a su vez, en las fortalezas y habilidades que hoy mostramos.

El psicogrupo, los vínculos y las memorias.

La percepción y el movimiento desde el psicogrupo

La relación en el contexto en el que se nace, que configura normalmente el grupo primario de pertenencia, favorece la impronta que se genera en él, a través del psicogrupo interiorizado que se desarrolla en la infancia. Un niño nace

en un grupo con unas características específicas y recibe una impronta de ellas, de ese contexto-ambiente. Así forma un psicogrupo que va a ser el filtro para las relaciones futuras (pareja, trabajo, etcétera), ya que se basarán en este filtro o posibilidad espacio-relacional. Este psicogrupo, es un concepto de relación interiorizado. A sus vez ese filtro-esquema interiorizado tenderá a repetirse en el resto de situaciones grupales en las que se va a interactuar.

Esto condiciona, el autoconcepto-función-identidad que se adquiere, porque responde a percepciones y valores de integración a través de la relación/función interpersonal y contextual a saber: *a) ¿cómo pertenezco? ¿qué crea valores de pertenencia y de identidad condicionando la forma de vincularnos, así como los propios vínculos?; b) ¿ocupó mi lugar o valores de lugar que determinan funciones contextuales?; c) ¿cómo contribuyo?, o ¿qué intercambios van a ser los llamados “correctos” para el funcionamiento u homeostasis de los sistemas ya existentes y en los que interactúo?*

Descubrir nuestra naturaleza/ser implica descubrir y desmontar el guión de la infancia generado en el proceso de inclusión-integración en ese espacio primario grupal. El personaje o función de rol desarrollado genera actitudes y movimientos frente al mundo-sistema, desde las condiciones de ese grupo primario y los procesos de pertenencia-función/intercambio y orden/jerarquías. Comprender una situación psicológica concreta requiere saber en qué punto del ambiente psicológico está ubicada la persona pues, como dice Lewin, la conducta es una función del espacio vital y las representaciones espaciales pueden ser tratadas matemáticamente; la topología —área de la geometría— es muy útil para representar la estructura de situaciones psicológicas.

De esta forma los conceptos topológicos y vectoriales se aplican a las interacciones y a los problemas psicológicos con gran acierto en el sociograma de O. Oñativia (1974), seguidor de Lewin, quien pone de relieve la estructuración y características de los campos topológicos de la vinculación emocional. Son filtros perceptivos implícitos —motivaciones— y estilos de acción que configuran personalidades como los tipos en el eneagrama (Daniels, 2002), patrones desarrollados desde las formas de percibir-hacer-ser-estar-tener. De modo que describen mi lugar en la familia como una impronta, un espacio que se repite a través de mi vinculación a los grupos (psicogrupo). Ello condiciona estructuralmente —matricialmente— el espacio vital del nuevo individuo, lo que tendrá gran repercusión en la motivación subyacente a las metas que busque una persona y a lo que trate de evitar, así como a las barreras que lo

separen de los objetivos (Hill, 1974). Todo ello es evidente y además ha transcendido actualmente, en su aspecto transgeneracional, por el modelo de constelaciones (que más adelante se presentará).

¿Las personas están al servicio de las dinámicas construidas, de las estructuras y flujos intrínsecos de los sistemas? ¿Mantienen así el equilibrio familiar, buscan esas formas homeostáticas dentro de sus límites? ¿Para quién lo hacemos realmente? ¿Desde dónde lo aprendió el sistema? ¿Qué tiene que ver con tu papel y guión en la familia? ¿Dónde surge esta posibilidad en tu repertorio de posibilidades desde el campo mórfico familiar, cultural e histórico? ¿Qué se deja de creer o qué creencias sostiene que afecta las percepciones, actitudes y movimientos?

Nos enfocamos dentro del acercamiento sistémico para resaltar la importancia fundamental de los tres órdenes del amor de los que habla Hellinger, comprender así que los problemas con la pertenencia-identidad-autoconcepto (tipos posibles del eneagrama 5 - 9 - 4), aquéllos con el intercambio-relación-afecto-autoestima (2 - 6 - 7) y los problemas con el orden-lugar-función-jerarquía (8 - 3 - 1) tienen una gran importancia y son los parámetros fundamentales y de base para analizar cualquier problema o disfunción, tanto en los individuos como en las mismas estructuras de los sistemas y sus funcionamientos, desde las pertenencias a ellos y sus órdenes. La tarea/función dentro de la pertenencia a los sistemas es la que da el lugar, el orden y la jerarquía. En el mundo de la educación, el eneagrama está tomando importancia y favoreciendo los procesos de aprendizaje de los alumnos (Wagele, 2008).

Podemos entonces, encontrar, hablar y crear un índice Pertenencia-Orden-Intercambio (POI) para medir y evaluar desde estos parámetros básicos de estructura, el flujo en los sistemas y de sus individuos en ellos, valorando sus índices de pertenencia/desarraigo, de orden/desorden y de intercambio/difuncionalidad. El orden podemos contemplarlo de forma cuadrimensional: un orden vertical, otro horizontal, uno hondo-profundo y un orden cuántico. Todos ellos implican relaciones jerárquicas o de nivel, entre iguales o de espacio, relaciones internas y transdimensionales con dialécticas profundas entre lo transgeneracional, lo intergeneracional y lo intrageneracional. La teoría de campo, inspirada por la teoría de la relatividad y la teoría cuántica, ha sido un enfoque de partida muy importante para la psicología social y el análisis de los fenómenos de conflicto.

*Las disfunciones en los sistemas
desde la perspectiva sistémica*

Los conflictos forman parte integrante del equilibrio de los sistemas. El estudio de los sistemas implica, un análisis profundo de las disfunciones de pertenencia así como de aquellos órdenes, y desequilibrios entre tomar y dar. Todo ello es lo que sintomatiza a los sistemas por las tensiones que provoca en ellos; es decir, los conflictos forman parte integrante del equilibrio de los sistemas. Son movimientos de flujo interrumpidos por exclusiones, desconexiones, desarraigo, desórdenes, desequilibrios entre los intercambios, etcétera. El portador, área, grupo o individuo dentro del sistema es el portavoz del conflicto que sufre el sistema; lleva una finalidad a través del síntoma que es evidenciar la disfuncionalidad y el peligro de descompensación. De ahí que los síntomas tienen una función positiva de aviso.

En las disfunciones del grupo primario y desde sus dimensiones conscientes e inconscientes, se dan procesos de compensación y/o lealtad patologizados, donde el amor ciego de la infancia —de los hijos a los padres— concepto estudiado en profundidad y puesto de manifiesto por Hellinger, mantiene los síntomas y las disfunciones de los sistemas transgeneracionales a través del espacio/tiempo. Los sentimientos primarios que sustentan los conflictos son: el amor ciego infantil y la interrupción de los vínculos (exclusiones, desórdenes, descompensación en el intercambio “tomar-dar”). Los sentimientos implicados en su base son amor, dolor e ira, lo que genera personalidades reactivas en vez de maduras.

Franz Ruppert (2008) desarrolla su hipótesis de una psicotraumatología transgeneracional que abarca varias generaciones. Con ello contesta a *¿cómo se relacionan los trastornos de vinculación con las traumatizaciones?*, *Éstas destruyen la capacidad de vinculación de los padres. El niño integra los traumas del pasado en su alma a través de la vinculación del alma con los padres. Las enfermedades psíquicas son la consecuencia de traumas, que pueden incidir negativamente en los procesos de vinculación de hasta cuatro generaciones. Ruppert dice: “Un trauma [...] es vivir la discrepancia existente entre factores externos amenazantes y la propia capacidad de afrontamiento, de los recursos internos que posee un individuo; vivencia que va acompañada de sentimientos de impotencia e indefensión absolutas, lo que provoca una desintegración de la identidad y de la propia concepción del mundo”* (Ruppert, 1979, 2002, 2008).

El enlace primario es la vinculación-supervivencia afectiva de los individuos, desde donde el desarraigo es el trauma mayor, y éste se condiciona con la interrupción del vínculo con la madre, generándose el filtro-impronta de sensaciones profundas y atemporales de no pertenencia. Esto puede resumirse en el cuadro siguiente:

- | | |
|--------------------|------------------|
| 1. Pertenencia | 2. Exclusión |
| 3. Individuo | 4. Colectivo |
| 5. Equilibrio | 6. Desequilibrio |
| 7. Deseo-esperanza | 8. Desesperanza |

La pertenencia-orden/jerarquía-intercambio condiciona así el movimiento y las disfunciones del ser-hacer-tener. Los problemas base de todos los demás son por lo tanto de intercambio-desequilibrio entre tomar y dar, problemas de orden, por déficits de lugar, de pertenencia y disfunciones de los vínculos/relaciones.

*La intencionalidad consciente e inconsciente
de los actos y los procesos de educación-ayuda*

Los cuentos y sus arquetipos nos permiten actualmente, desde estos nuevos entendimientos sistémicos, lecturas y comprensiones muy profundas de los roles adquiridos en los procesos de pertenencia que conllevan (Freeman, 2001; Golumbok, 2000), desde los campos mórficos arrastrados y sus resonancias sistémicas, movimientos inconscientes y transgeneracionales de compensación y lealtad hacia los sistemas (Boszormeny, 1983). Por lo tanto, las siguientes preguntas, de este mayor entendimiento, convulsionan nuestras conciencias: ¿ayudar a qué?, ¿por qué?, ¿desde dónde lo percibo? Puesto que la motivación inconsciente y consciente implica: ¿desde qué creencia ayudamos y por lo tanto a qué?, ¿qué somos capaces de percibir e interpretar?, ¿cuál es la relación de los objetivos y las tareas con la forma de analizar y con nuestras capacidades de movimiento?, ¿dónde se pone la energía, en ser o en hacer?, ¿dónde se pone la fuerza ¿en el personaje o en el observador?, ¿debemos liberarnos, salir del personaje para poder ver desde la libertad y utilizar las herramientas para no seguir con la historia que creó al personaje?, ¿eso es posible a un nivel profundo?, ¿si puedo ver al personaje a partir del que actuó desde fuera y observarlo, tengo mayor libertad de poder decidir?

La sistémica actual cree que sí, y que es necesario observar al personaje creado para los sistemas o contextos; ello supone el crecimiento personal y espiritual, salir de ahí. En este proceso hay que aceptar las pérdidas que suponen los duelos de identidad y relación, para así poder trascender hacia otros espacios de conciencia más amplios. Son caminos delicados que requieren, a veces, acompañamientos porque hay momentos difíciles de vacío de identidad y de soledad-desarraigo (Tolle, 1997). Muchas veces se frena el avance personal, para poder esperar a los que nos acompañan (Bucay, 2003). Los roles familiares dejan así de tener importancia cuando avanzamos en ese crecimiento y podemos ir soltando el personaje que implicaba esa pertenencia homeostática al sistema primario familiar y a otros. La autorrealización más allá del guión infantil conlleva una reactualización constante a los contextos nuevos y cambiantes.

Uno de los grandes pensamientos que impulsaran este paradigma sistémico-fenomenológico en la educación, que incluye lo transgeneracional como base de los flujos de los sistemas, es el de Olvera (2010) quien con un expresivo título *El éxito es tu historia*, hace un profundo análisis. Somos el discurso de los sistemas así como el de la mente colectiva que implica al sujeto familiar e individual condicionado (St. Just, 2011). No debemos perder nunca nuestro poder personal, y eso supone ser observadores de nuestra propia historia y ser más grande, trascender lo que no haya pasado. Eso conlleva el trascender de la conciencia, salir del espacio-tiempo-contexto para ver más allá; no dejar que las interpretaciones-traumáticas nos impidan ver y que nuestra dialéctica quede atrapada circularmente en ese foco de tensión emocional que lo maneja todo. No contar historias, como repeticiones, contar y describir de forma más literal los hechos intentando soltarlos de la carga emocional que los mantiene con tensión. Para ello es muy importante las recapitulaciones, el ver las contradicciones de los discursos, escucharnos al hablar y pillarlos. Interpretar y repetir lo mismo que nos hemos contado, una y otra vez, conduce a no salir del bucle y a alimentarlo (Hofstadter, 2008).

Cuando diagnosticamos e interpretamos, realmente ponemos conceptos que limitan la misma evolución de esos espacios internos o externos de conciencia y nos limitan. Las justificaciones salen de los dogmas y prejuicios preestablecidos. Apostar por nuevas lecturas de los hechos y por la descodificación de los campos mórficos, es lo que nos permite la reactualización, además de la educación como la plantea Sheldrake:

es de vital importancia reconocer conscientemente que la educación es una forma de iniciación[...] de hecho la educación moderna incluye una iniciación a la visión del mundo racionalista [...]eleva el intelecto a un punto de vista incorpóreo en el cual todo se ve como desde fuera[...] un modelo educativo alternativo todavía se basaría en la iniciación, pero sería de un tipo más amplio, no confinada a la esfera intelectual (Sheldrake, 2005: 158).

Los saltos creativos —saltos cuánticos—, saltos de conciencia, vienen de las crisis en tanto que son plataformas para el cambio, y requieren de una mediación sistémica-terapéutica en su base contextualizadora (MTC), del aquí y del ahora de cada momento. Todo ello implica mirar partes más amplias del sistema: su tejido, redes, vínculos, etcétera, desde la capacidad de contextualización, lo que permite el fluir de lo fenomenológico. Su intención es reconciliar lo fragmentado. La actitud es integradora, unificadora, sintetizadora a un nivel superior que permite la inclusión. La presencia es humilde, no toma el lugar del otro, sólo facilita un clima contextual inclusivo para las reconciliaciones. Es trabajar con lo que hay en el contexto, lo que cuida los procesos respecto de los destinos finales.

Toda esta nueva mirada nos está conduciendo irremediabilmente a nuevas formas de análisis-diagnósticos (a) y de intervenciones/ tratamiento (b) basadas en:

1. Diagnósis de los parámetros de desarraigo, exclusiones, desórdenes, disfunciones de los desequilibrios, descompensaciones.
2. Intervenciones en su base para arraigar, reconciliar, incluir, ordenar, re-colocar, intercambiar, equilibrar y compensar.

Todo ello contrasta y pone en duda muchos de los análisis e intervenciones que fragmentan, separan, disocian, culpan, excluyen, desordenan, que obedecen a las diferencias entre las miradas lineales y las sistémico-fenomenológicas. Podemos resaltar en estas últimas los discursos, miradas y actitudes relativistas, sistémicas, cuánticas y fenomenológicas; la utilización o desarrollo de la intuición, la creatividad y el fluir del momento; se trabaja con lo que hay, no con lo que debería ser o haber; exponerse a lo fenomenológico, fluir con el movimiento sistémico de los contextos del aquí y ahora, con lo que es en cada momento; descartar los pensamientos colonizadores de los “debería”.

Los pensamientos sistémico-fenomenológicos se basan, pues, en la creatividad-intuición-contexto. La vocación desde este paradigma es vista como el

legado que se nos da para servir a la vida, desde la conjunción de mi naturaleza energético-genética y mis vivencias en interacción con el medio-contexto; la vocación supone por lo tanto cuidar de lo que me corresponde en el sistema. No se puede cuidar eficazmente desde cualquier lugar, sólo somos realmente eficaces y útiles desde nuestro lugar: y estamos preparados para ello a través del legado del sistema en el que estamos insertados, donde tomamos lo que necesitamos, para posteriormente dar. De ahí se desarrollan nuestras capacidades en habilidades y recursos disponibles.

Educar es favorecer todo ello. Exige que cada uno esté en su lugar para poder educar (Pastor, 2006). Enseñar conlleva decirle al otro que también puede, es darle alas y potenciar su fuerza y creatividad, no debilitarlo, uniformarlo ni bloquearlo. Lo que exige el respeto profundo a las diferencias, a los individuos, a sus familias, y a sus contextos singulares evolutivos. La inclusión consciente de los padres en la escuela, donde los niños son vistos y entendidos junto a sus padres, portándolos interiorizados junto con todas las reglas de sus sistemas, facilita el aprender, entendido como respeto hacia la esencia intrínseca del niño, al tiempo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, compatible con todo esto. Ser consciente de ello, facilita la labor educativa enormemente y ayuda a ver los puntos ciegos, los esquemas mentales y circulares cristalizados que nos impiden avanzar y evolucionar en otras direcciones. La pedagogía sistémica actual tiene puesto el foco y la primacía en todo esto, para conseguir la excelencia educativa que lleve al verdadero desarrollo y evolución del individuo y, por lo tanto, de la sociedad.

Hay que salir de los discursos, miradas, actitudes y comportamientos lineales (acción-reacción) que favorecen la continua justificación —el arrastrar hipótesis— que impiden actualizar memorias. Contextualizar en cada momento es el reto que nos imponen los contextos/tiempos avanzando. Ésta es la base de la inteligencia sistémica, de la educación sistémica. Es recrear el presente. Es conocer y trascender los hábitos profundos conscientes e inconscientes trans, inter e intrageneracionales disfuncionales de los individuos y por lo tanto de los contextos futuros (hoy es el mañana que ayer nos prometieron). Es ir modificando los campos mórficos de nuestra pertenencia a ellos, ya que desde su base, las memorias son lealtades de pertenencia. Es el flujo de la historia familiar, grupal, social o racial, es el ser para el sistema, y el caminar de los eventos es el de la conciencia. Es la vida y su pulso histórico, el intercambio y la interrelación del ser/naturaleza y el ser/histórico.

Retomando la pregunta desde dónde educar/ayudar: ¿qué filtro empleas?, ¿desde qué percepción?, ¿desde qué creencia?, ¿con qué rol?, ¿desde qué vocación?, ¿desde qué movimiento?, ¿cómo lo haces?, ¿desde qué habilidades y recursos? Cuando evaluamos, analizamos, diagnosticamos y/o interpretamos, realmente ponemos conceptos (de los filtros que tenemos disponibles) que nos limitan para análisis e intervenciones más amplias. Apostar por nuevas lecturas de los hechos y por la descodificación de los campos mórficos que arrastramos es la base de la reactualización y de la evolución-supervivencia. Aunque la interpretación y repetición sean la tendencia homeostática de los campos mórficos físico-psíquico-emocionales.

Diferenciar los hechos de las interpretaciones es un entrenamiento para la conciencia, y no sólo de los profesionales; exponerse al hecho, al fenómeno sin interpretación, es poder entrar en otro estado de conciencia que posibilita avanzar. Describir no es interpretar, exponerse no es dirigir, es sumar realidades vividas, es ir abriendo la conciencia. Mirar sin estar abierto reduce la percepción del fenómeno. Las intenciones limitan el campo. Entrar en los fenómenos sin intenciones favorece la intuición y el poder estar con todo lo que existe. Enfrentar lo profundo es aceptar lo que es y reconciliar buscando imágenes de solución a ese momento-contexto. La impecabilidad de las palabras es describir y quitarles la interpretación que podamos, lo cual favorece los cambios.

El descubrimiento del movimiento profundo de las motivaciones inconscientes que afectan no sólo a la manera de hacer sino de percibir, a través de las constelaciones y los movimientos sistémicos, como modelos fenomenológicos, nos muestran la información profunda de los diferentes campos mórficos de los sistemas. En las constelaciones y movimientos sistémicos emergen imágenes que permiten el acceso directo a una información vivida no racionalizada. Va más allá de la interpretación del hecho visto desde una perspectiva personal, un lugar y un tiempo concreto que anula la mirada del hecho desde otras perspectivas. Así, observamos diferentes formas de conocimiento; la observación, percepción, comprensión, intuición y concordancia, entre otras.

Las cualidades de la educación-ayuda

Desde una formación sistémico-fenomenológica se atiende y se contempla la formación y entrenamiento de la percepción, aprender a percibir dónde se halla lo esencial y qué es lo decisivo en cada momento; se valora qué aporta más energía y qué resta energía a los campos, y exige formación para la ayuda. La

ayuda, por una parte, es fácil, pues cualquiera siente el deseo de ayudar cuando ve a otra persona necesitada. La ayuda-educación viene enseñada sobre todo de nuestros padres. Sentimos el deseo de pasar a otro lo recibido, ya que toda relación humana crece a través del intercambio de dar y de tomar. Aquí, sin embargo, se trata de un intercambio especial como profesión, si bien condicionada irremediablemente por el filtro personal que hay que tener en cuenta y catalizar lo más posible.

En nuestra profesión de ayudar-educar a otra persona se debe estar sobre todo enfocado a apoyarle en su desarrollo y en su crecimiento, lo cual exige revisar nuestro propio vínculo y formas de intercambiar, de tomar y dar aprendizajes; todo ello afectado por nuestras creencias y formas vinculativas de auxiliar. Se ha de ayudar de manera que el propio individuo afronte su vida y su destino (aunque sean duros); cuando una persona está necesitada, con mucha facilidad ocupamos la posición de madre o de padre. En ese momento, el otro se convierte en niño y ya no afronta su fuerza ni su destino. Este tipo de asistencia es agradable para el ayudador-educador pero debilitadora para la persona a quien se la ofrece. No da fuerza ni responsabilidad, sino que la merman.

Los órdenes de la ayuda

Concepto desarrollado por Berth Hellinger, quien enfocan la ayuda eficaz desde el alma (Hellinger, 2006) y para el alma, más allá de la personalidad o del personaje; los trasciende para sanar la energía vital del alma, del ser. Es una didáctica hecha amor (respeto y reconocimiento al otro en la forma de vincularnos) desde un profundo entendimiento sistémico de los vínculos, sus contextos y su estructura. Atiende y entiende los parámetros vinculativos básicos de pertenencia, orden e intercambio. La ayuda sistémica supone el apoyo como actitud de servicio a los sistemas; más allá de lo personal, donde está implicando lo transpersonal, lo sistémico y lo fenomenológico: el ser en y para los sistemas. Es la calidad y eficiencia de la mediación sistémico-fenomenológica, ante los procesos de enseñanza-aprendizaje y frente los conflictos o disfunciones.

El ayudador sistémico, es una persona que sabe cuál es su lugar en cada momento en los contextos en movimiento. Utiliza el poder de la contextualización para ayudar a los sistemas eficazmente. Es el arte de la ayuda desde el alma, desde la sintonía hacia todo el sistema. Ampliar la mirada, lo que signi-

fica, mirar sistémicamente, ver fenomenológicamente y asentir desde el amor a todo el sistema. Mientras miramos de otra manera mediamos y ayudamos a sanar contextos (mediación terapéutica contextual: MTC).

B. Hellinger (2001) describe de esta manera los cinco órdenes del amor, como él los llama.

- *Primer orden de la ayuda*: uno sólo da lo que tiene, y sólo espera y toma lo que realmente necesita. El desorden comienza cuando se pretende dar lo que uno no tiene y otro quiere tomar lo que no necesita. Cuando se exige de otro, éste no debe dar. El dar y el tomar tiene límites, percibir estos límites y respetarlos forma parte del arte de la ayuda. Se debe ser humilde y ante determinadas expectativas, o también frente al dolor intenso, se debe renunciar a ayudar, respetando el dolor del otro. Esta humildad y esta renuncia contradicen muchos conceptos convencionales de la ayuda adecuada y frecuentemente exponen al ayudador a graves reproches y ataques. Por lo tanto, muchos de ellos permanecen atrapados en la transferencia y contra-transferencia del hijo a los padres, dificultando la despedida de sus padres y también de ellos mismos. La transferencia hijo-padres además obstaculiza el desarrollo y la maduración personal del ayudador. El proceso educativo, sentido como la ayuda al otro desde la mirada de insuficiencia, conlleva a debilitar y fomentar la codependencia, que impide crecer al educador. Enseñar aprendiendo y aprender enseñando.

Por muy extraño que suene, quien se mantiene largamente en una posición superior e incluso la busca e intenta conservarla, se niega a ocupar su lugar de igual a igual entre adultos. No obstante, existen situaciones en las que durante un breve tiempo resulta beneficioso que el ayudador represente a los padres, por ejemplo cuando es necesario que un movimiento amoroso, interrumpido a edad temprana, sea retomado y completado. El ayudador representa a la madre o al padre y el interesado al niño de aquel entonces, esto puede lograr cierta reconciliación del movimiento interrumpido en ese momento. Los ayudadores aquí representan a los padres verdaderos (estudiar los guiones de infancia arrastrados y las elecciones profesionales, es una propuesta sistémica actual, para una mayor comprensión de las vocaciones), sin pretender sustituirlos, como si fuesen mejores madres o padres. Es decir, los ayudadores los conducen hacia sus verdaderos padres. Ante un

adulto que acude en busca de ayuda, el ayudador se debe presentar también como adulto. Es comprensible que muchos reciban esto con dureza y lo critiquen, pero ver en el otro una víctima y a uno como el salvador, anula el crecimiento real de ambos.

- *Segundo orden de la ayuda*: ésta debe estar al servicio de la supervivencia, y servir al desarrollo y al crecimiento de todo el sistema.
- *Tercer orden de la ayuda, o transferencia positiva*: el desorden sucede cuando el ayudador le trata como si fuera un niño, asumiendo en su lugar asuntos cuyas responsabilidades y consecuencias únicamente puede y debe asumir él (ya se ha explicado con más detalle en el primer orden).
- *Cuarto orden de la ayuda*: la empatía sistémica. Muchos ayudadores tratan al sujeto como si fuera un individuo aislado. Existe el peligro de la transferencia hijo-padres. El individuo es parte de una familia. Sólo cuando el ayudador percibe al sujeto como parte de una familia, distinguirá a quién necesita el cliente y a quién, quizá, le debe algo. El ayudador debe ver a la persona junto con sus padres y antepasados, tal vez con su pareja y sus hijos, para percibirlo tal como es en realidad, un sistema de relaciones y vínculos. La empatía del ayudador ha de ser menos personal, más sistémica. Se han de reconocer a otras personas decisivas: los excluidos. Ahí está la clave para la solución, descubrir qué lugar ocupa en el sistema, qué representa, qué afecta y qué se necesita restaurar. Existe el peligro de que se reciba esta empatía sistémica como dureza, sobre todo aquel que aborda a sus ayudadores con demandas infantiles. Si este procedimiento sistémico se recibe de forma adulta es liberador y fuente de fuerza.
- *Quinto orden de la ayuda*: unir aquello que se ha fragmentado. Unir lo que antes estaba separado. Al servicio de la reconciliación, sobre todo con los padres. Ante esta situación se opone la distinción de los miembros entre "buenos y malos" de la familia. No juzgar el desorden es juzgar al otro. Quien realmente ayuda no juzga. Cuando el ayudador adopta la visión del cliente, más bien se encuentra al servicio del conflicto y de la separación que de la reconciliación. La ayuda al servicio de la reconciliación sólo es posible para quien inmediatamente da un lugar, en su corazón, a la persona de la cual el cliente se queja. El ayudador se anticipa a aquello que el cliente aún tiene que lograr.

Una aproximación a la intervención sistémica-fenomenológica y a su modelo de constelaciones-movimientos sistémicos: otra forma de entender, educar y ayudar más eficaz

Las constelaciones familiares son una técnica y modelo que evidencia la profundidad de las conexiones que cada persona tiene con su sistema de pertenencia y que afectan de forma profunda a su propio ciclo vital y también a sus descendientes. Este modelo ha incrementado el entendimiento de la naturaleza sistémica de las relaciones interpersonales potenciadas por la fuerza que posee la red social y familiar de cada individuo. Esta metodología sistémico-fenomenológica, y a la vez terapéutica, actualmente desarrollada por Berth Hellinger, permite abordar de manera profunda y eficaz aquello que resulta disfuncional y/o traumático para el individuo y los sistemas. Favorece, además, que los opuestos se aproximen, encontrando el equilibrio y la paz dentro y fuera de uno mismo y de los sistemas.

El empleo de esta metodología nos entrena en nuevas habilidades que nos ayudan para responder a la vida de manera más integradora y adaptativa, posibilitando que desde la profundidad de lo fisiológico y las sensaciones corporales sean más eficaces las resoluciones de los diferentes conflictos y traumas, los cuales forman parte irremediable de la vida y la condición humana (St. Just, 2010 y 2011). Así pues, las constelaciones nos permiten resolverlos y/o afrontarlos de una manera más positiva y constructiva, integrándolos tanto a nivel psicológico como somático, lo que proporciona un gran nivel de asimilación y de conciencia cognitivo-corporal que modifica memorias profundas en las células y campos mórficos.

Este modelo respeta y define de forma transpersonal el lugar en el que cada uno se encuentra, tanto a nivel personal como familiar y social amplio; nos aporta nuevas perspectivas más eficaces de actuación cambiando las miradas sobre los problemas y abordando los casos desde las soluciones: la proactividad y el lado positivo de lo que se presenta o acontece fenomenológicamente en el aquí y el ahora para su posible transformación. Aborda la ayuda profesional desde la propia pertenencia profesional y la individualización para evitar situaciones de dependencia que supongan la crónica de los casos. La inteligencia sistémica que implica todo ello, además de la inteligencia emocional que también se ve favorecida, conlleva una mayor excelencia en las intervenciones, pues posibilita una mediación más fiable de contextualización del profesional en el

evento o sistema en conflicto. Además, asegura la capacidad contextualizadora del ayudador o facilitador sistémico, que canaliza a una mediación terapéutica contextual, imprescindible para el éxito mediador.

Las profesiones de ayuda-educación en su más amplio sentido —estos conceptos no se pueden separar, por eso los tratamos de forma conjunta— son las más próximas para recoger los frutos de estas nuevas epistemologías y formas de apreciar los problemas en cualquier ámbito y contexto en que se presenten. Olvera, para el contexto educativo, no tuvo ninguna duda en relación con la profunda significatividad que tenía el abordaje de las constelaciones familiares y los paradigmas actualizados que los sostenían para la educación y la bondad pedagógica implícita que le acompaña. Desde entonces (1999) ella y el equipo CUDEC se han dedicado a experimentar, investigar, aplicar y extender la aplicación de todo ello al campo educativo y a los contextos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Hellinger ha colaborado y apoyado su movimiento en el terreno educativo, con los diferentes profesionales que están profundamente implicados en ello. Es más, ha dicho que el futuro de su movimiento está en la educación.

Los profesionales sistémico-fenomenológicos están profundamente implicados personal y vivencialmente con sus propios procesos, ya que la inteligencia sistémica y los procesos de contextualización implican la “sanación” interna con su familia de origen. Como sabemos, desde la teoría de la familia de origen se postula que muchos problemas crónicos de la conducta humana tienen sus raíces en los patrones de relaciones familiares, sugiriendo que uno puede cambiar esa conducta como adulto, reviviendo y dando forma a algunas de esas relaciones de maneras cuidadosamente diseñadas (Senge *et al.*, 2000: 226-227); y el modelo de las constelaciones y su paradigma sistémico-fenomenológico conllevan en su base esta bondad terapéutica y procesal.

Se considera que cada familia es un campo de energía (Manné, 2010) organizado que funciona desde unas estructuras que tienden a una homeostasis difícil de cambiar, pero que es algo aceptado hoy en día. Los campos energéticos en su dinámica homeostática van a permitir unos cambios y otros no, a través del espacio/tiempo que los va conteniendo. Por ello, las soluciones energéticas que dichos campos permiten, para la resolución de sus tensiones, van regulando los flujos energéticos de esas estructuras sistémicas y de sus filtros informativos (programas mórficos), manifestados en esquemas afectivos y cognitivos, que dirigen nuestros actos desde su parte más incons-

ciente (Taggart, 2002). Dichas intervenciones sistémico-fenomenológicas están poniendo de manifiesto estos esquemas afectivos y filtros de vinculación que todos arrastramos a través de nuestra manera de relacionarnos.

El modelo de las constelaciones a través del trabajo de los representantes de los miembros de un sistema familiar o grupal evidencia este marcado matiz energético y de conciencia mórfica, por medio de las sensaciones de los que representan (aunque no los hayan conocido previamente). Así se expresan desde este modelo las fuerzas complejas que actúan en los sistemas humanos mostrando la emergencia del camino hacia soluciones que resultan inimaginables, muchas veces *a priori*. Desde este modelo —que va más allá de las psicoterapias transpersonales y transaccionales— se rompen algunas resonancias, dependencias existentes e identificaciones, movimientos que obedecen en su base a lealtades y compensaciones, que construyendo un genograma podemos reconocer (McGoldrick y Gerson, 2003) que poseen miembros de la familia actual, con tensiones sistémicas de lo no resuelto por los anteriores miembros del sistema familiar o grupal (Dystra, 2007; Eersel, 2004).

La dinámica de la constelación da a los asuntos una expresión tangible en el espacio/tiempo (recordar las observaciones anteriores de K. Lewin y la teoría de campo). Reescenifica determinados contextos sistémicos a través de representantes que configuran simbolizaciones internas (Hellinger, 2001: 91-92) de su familia o de la historia actual o pasada de una organización o grupo cualquiera. Ayuda al análisis-diagnóstico de un grupo-contexto y favorece la intervención sistémica en todo el grupo, más allá del individuo y lo personal, a través de las imágenes de solución que permiten, la energía de ese campo en cada momento.

En la configuración de la constelación, la persona puede experimentar el proceso interrelacional vinculativo profundo de su familia desde los problemas existentes hasta las posibles soluciones. Primero puede hacerlo como observador externo (con representantes) y después como participante directo, ocupando su propio lugar en la imagen de solución. La configuración del sistema familiar o grupal expone a los representantes a las fuerzas de dichos sistemas, así como a los observadores asistentes y al propio cliente. Los campos creados en las constelaciones contienen las informaciones emergentes del pasado, presente y también de un futuro actualizado. Es una puerta de acceso cuántico llena de significados comprensibles para la mente cerebral y para la mente celular de todo el cuerpo. Asimismo, cabe mencionar la influencia del trabajo,

de uno de los miembros de la familia, en los demás integrantes, aunque no presentes en la sesión. Esto podría tener que ver con la teoría de los campos morfogenéticos o campos mórficos del biólogo Rupert Sheldrake (Beaumont, 2001); nos referimos a las llamadas resonancias magnéticas.

Todo conocedor de la antigua ciencia natural y filosofía de la naturaleza sabe hasta qué punto se proyectan los datos del alma en lo desconocido del fenómeno exterior. En realidad esto ocurre hasta tal punto que de ningún modo podemos hacer afirmaciones sobre el mundo en sí, ya que, siempre que queremos hablar de conocimiento, estamos constreñidos a convertir el acontecer físico en un proceso físico (Jung, 1984: 47-52) .

El método de constelaciones consiste, por lo tanto, en hacer consciente lo más fielmente que sea posible, a través de la constelación, contenidos inconscientes y, por otro lado, hacer una síntesis de éstos con la conciencia por un acto de reconocimiento (Hellinger, 2001).

Todo ello nos lleva y se basa en reconocer los sentimientos primarios que debemos clarificar y diferenciar de los secundarios en los que nos hemos cristalizado desde la personalidad y sus estructuras, son los que nos impiden avanzar y resolver, llevándonos a ciclos de repeticiones más o menos conscientes a lo largo de la vida. Éstos se manifiestan y se reorganizan en guiones de infancia, desde donde desarrollamos personajes con funciones singulares para los contextos familiares y grupales en los que somos insertados. El papel del ayudador sistémico es intentar favorecer y reconocer aquellos sentimientos primarios que resulten válidos para trabajar con la persona y que lleven a una solución, así como a un movimiento sanador para todo el sistema. Con base en estos sentimientos Weber (1991) define cuatro tipos:

1. Los sentimientos de tipo primario son aquellos que llevan a la acción, que dan fuerza y se relacionan con lo que ocurre en cada momento. Tienen poca duración, producen en los demás empatía, porque no enganchan al otro en forma de dependencia, pues los otros se sienten libres, y la persona que tiene dichos sentimientos muestra fuerza y asume su propia responsabilidad tomando la fuerza de su expresión/liberación.
2. Los sentimientos de tipo secundario son aquellos que impiden la verdadera acción (hacer para no hacer, absorben la energía y llevan a la duda para impedir la acción. Son llamados metafóricamente (Gómez, 2008) “sopa

negra”, porque el otro quiere convencer de su incapacidad frente a ellos, pasando muchas veces, la responsabilidad de su asunto y su vida; pero cualquier solución que se le dé no le satisfará, y además si el ayudador cae en la trampa de trabajar con él, automáticamente detectará que es, al menos, tan incompetente como él para lograr una solución.

Éstas son personas con conciencia de víctima, en las que su diálogo interno está basado en creencias de victimismo. Suponen movimientos circulares cuya energía no lleva a ningún lado. Los otros lo detectan cuando se ponen nerviosos en su diálogo con ellos. Son los que más expresan, más exteriorizan, pero realmente dramatizan y exageran con facilidad ante los eventos. Se sienten débiles e incapaces de ayudarse a sí mismos, buscan recursos en el exterior, tienen un *locus* de control externo, de fuera hacia adentro, pretenden mantener la situación de no actuar y realmente empeoran sus emociones al ser expresadas, ya que se retroalimentan. Como bien explica E. Tolle (2006) alimentan su cuerpo-dolor, que configura gran parte de su signo de identidad.

3. Los sentimientos sistémicamente adoptados son realmente ajenos. Se distinguen por dos tipos de aflicción: la primaria y la secundaria —derivada de la primera—, o bien por medio del proceso de mimetismo o la herencia sistémica, a partir de un hecho real vivido mediante el sistema en algún momento y espacio, pero que no fue solucionado y ese campo energético de tensión es arrastrado fuera de su contexto a través de procesos de memoria psicogenética. Si la persona, en el sistema que la contiene se abandona a este dolor, la aflicción primaria pasa rápido, dejándola liberada y con la posibilidad de comenzar de nuevo. Si no se ha podido digerir, por exceso de dolor, vergüenza, culpa, rabia, etcétera, e incapacidad de recursos internos y externos, queda anquilosada en el sistema, emanando ondas que atraviesan espacios y tiempos, llegando a generaciones futuras e implicando procesos de lealtad y/o compensación en las nuevas generaciones: resonancias mórficas (Sheldrake, 2005).

Las exclusiones, abandonos y graves desórdenes en los sistemas quedan cristalizados perturbando los sistemas. Se manifiestan muchas veces cuando alguien nos cuenta algo en un estado de trance inconsciente. Se reconoce porque son discursos a veces fragmentados, con incoherencias, contradicciones y muchos puntos ciegos, que podemos reconocer que no

corresponden con la situación actual de la persona. Devolver dichos sentimientos al lugar que les corresponde es la tarea del ayudador sistémico; para ello las constelaciones son una gran técnica de identificación de síntomas y traumas transgeneracionales.

4. Los meta-sentimientos son aquellos que se expresan sin emoción. Son una fuerza concentrada como el valor, la humildad, la aceptación del mundo tal como es, la serenidad, etcétera. Existe el meta-amor, que es un amor superior y la meta-agresión sin intención de dañar, como un médico operando. La sabiduría supone la posesión de todos los meta-sentimientos y conlleva el valor, la humildad y la fuerza. Supone un actuar sabiendo lo que se tiene que hacer y lo que no; es un actuar diferente a lo que se esperaría. Se adquiere como un premio de la experiencia y el esfuerzo, como un fruto maduro.

El papel del grupo en las constelaciones y formaciones sistémicas es convocado con el fin de representar en él las dinámicas grupales de aquellos participantes que quieran trabajar sus problemas. Como aspectos fundamentales del grupo podemos resaltar la necesidad de mantener una actitud receptiva, sin intenciones, y orientada hacia los recursos disponibles; no hacia las energías de los conflictos. El facilitador tiene que saber identificar y bloquear los sentimientos de tipo secundario que los presentes quieren expresar, porque éstos sólo llevan a bucles paralizadores (Hofsdtter, 2008). Las preguntas tienen que estar dirigidas a las soluciones para evitar y cortar todo intento de que el sujeto entre en un discurso de sentimientos secundarios de todo lo negativo que le ocurre. Interesa enfocar su mirada hacia la solución: ¿si encontráramos una solución para qué la utilizarías?, ¿qué sería una buena solución para ti?, ¿qué quieres conseguir?

El trabajo se apoya en una actitud de aceptación incondicional, orientada hacia los recursos y a la consideración de todos los miembros del grupo como igualmente válidos. El papel del facilitador de una constelación está libre de intenciones y es humilde, pero a su vez firme. Las soluciones siempre pasan por incluir a los excluidos, restaurar reconociendo el derecho a pertenecer que todo miembro y evento tiene en la historia, independientemente de lo que haya pasado. Cualquier exclusión en el pasado afecta al presente y al futuro, y si no se restaura dicha pertenencia a nivel real o simbólico todo ello afectará a la energía integradora de los sistemas, que conlleva implícitamente cualquier

grupo u organización que pretenda ser efectivo en sus relaciones y objetivos, condicionando cualquier movimiento que se realiza en ella.

Generalmente se utilizan representantes, ya que para ellos es más fácil no negar el problema que para los propios clientes, y por tanto también pueden aportar soluciones con mayor facilidad, aunque excepcionalmente a veces no es así y el facilitador debe identificarlo. También tendremos en cuenta no sólo el problema presentado por un sujeto, sino el contexto más amplio que abarque el problema referido y las soluciones disponibles en él. Para ello, el facilitador se pregunta si la persona está centrada, emocionalmente implicada y dispuesta a trabajar para encontrar una solución o, por el contrario, lo que busca es que el coordinador de grupo le solucione sus problemas, si busca que los demás cambien; es una mera curiosidad.

Un problema, en el que no se destina el tiempo indispensable para que el cliente sienta la necesidad por sí mismo de mirarlo seriamente, debilita al sujeto y suele en algún momento bloquear el proceso de la intervención sistémica y de cualquier constelación. Si el campo motivacional no está en sintonía, impide el cambio de flujo energético que se requiere. Si no hay apertura y humildad, el flujo energético no puede moverse del foco de tensión.

Toda constelación, desde el punto de vista fenomenológico, ha de efectuarse respetando los órdenes de la ayuda (Hellinger, 2006), y ello muchas veces no es reconocido por facilitadores que no cuentan con los roles profesionales y actitudes humanas adecuadas, pero que facilitan constelaciones. El intrusismo que está sufriendo este movimiento se debe, en gran parte, al beneficio económico que reporta el modelo al ser sacado de sus contextos propios —psicoterapéuticos, educativos y socioasistenciales— por ello se han colocado estos grandes avances del paradigma sistémico-fenomenológico en tela de juicio a través de críticas, muchas veces ciertas, de que se promociona la “venta de terapias y soluciones milagro”.

Cada contexto permite una bondad reorganizativa o un nivel de implicación personal. De ahí que un facilitador debe tener un gran desarrollo personal y profesional para acceder desde la intuición y sintonía en el sistema del cliente, a fin de captar la energía facilitadora que el campo permite y muestra y, a su vez, no traspasarla. Saber hasta dónde ayudar y cuándo retirarse es la base para la bondad terapéutica en las relaciones de ayuda de cualquier tipo y contexto. Otro aspecto por resaltar consiste en saber elegir la parte del sistema que resulte más adecuada para que se mueva la energía de conflicto. Todo sistema,

además, está afectado con las distinciones que en torno a él realiza un observador. El facilitador debe incluirse conscientemente en el propio sistema como alguien significativo del mismo, ya que es él quien realiza las distinciones al elegir qué sectores se representan y cuáles quedan fuera, tal como se mencionó antes. Si el facilitador se considerara fuera del sistema no podría realmente ser mediador para el sistema que se muestra, ni para el campo de grupo en el que se actúa.

Configurar un sistema demasiado amplio, a fin de intervenir sistémicamente, puede resultar complejo para lograr imágenes que lleven a soluciones y que éstas sean pertinentes. Así, el facilitador tiene que ver cuál es el sistema disfuncional que ha llevado al problema, el orden de éste y quiénes podrían ayudar en el logro de las posibles soluciones. Reducir la complejidad y enfocar las áreas de solución son estrategias de excelencia, y ello a veces se da en forma de perspectivas y cambios graduales que permiten apreciar el todo implicado y su forma especial y singular de desplegarse (Bohm, 1980) como pasos necesarios hacia una futura solución, desde donde no se pierde la fuerza ni la dirección correcta para la solución. Conseguir una actitud centrada en el fenómeno que se muestra requiere, por lo tanto, una profunda actitud fenomenológica del facilitador y grandes conocimientos y experiencia de muy diferentes aspectos para captar ese mismo campo de energía generado en el espacio grupal, pero no siempre ocurre así.

Los pasos hacia una imagen de solución implican reconocer cuáles son las deudas con el pasado sobre las que se asienta y perturba el sistema. Hay que ver si el problema planteado puede encontrar la solución en el nivel del sistema o ha de pasarse a uno más elevado donde el cliente encuentre la fuerza (Hellinger, 2001: 329-331), y si las dificultades del sistema representado se basan en problemas de relación espacio/tiempo singular o de estructura más atemporal, como un filtro vinculativo improntado que se perpetúa.

La imagen de la solución siempre se produce cuando los representantes pueden expresar sentimientos de tipo primario, o sea, cuando se encuentran en sintonía con los hechos primarios del sistema y, por ende, con las fuerzas reales y propias de la posición que ocupan. Así, podemos ver las diferencias de la fuerza que ahora poseen los diferentes miembros o eventos en dicha posición frente a la debilidad que tenían en la posición que ocupaban al principio de la constelación. Todo ello resulta fundamental en la aplicación del método de las constelaciones familiares.

Se constela para volver a tomar la propia fuerza implícita de los sistemas organizados, la cual potencia y genera las posiciones correctas de sus miembros y componentes en los sistemas. Por lo tanto, reconocer, a los otros así como a los acontecimientos ocurridos conduce de nuevo a la integración, al orden y, al intercambio adecuado, al tiempo que permite regresar hacia los sentimientos primarios o aflicciones base de los sistemas y de sus miembros originales. Dicho reconocimiento es el que produce los verdaderos cambios significativos en la vinculación y en el flujo energético que la acompaña, movilizándolo al sistema en otra dirección, además con otros intercambios más funcionales y creativos (primarios). Se diluyen así las tensiones existentes y aparece una nueva situación más relajada que hará posible las soluciones, así como salir de las mecánicas repetitivas que convierten en terminales y circulares a los sistemas sin permitirles cambios evolutivos nuevos y eficaces.

La capacitación se imparte en forma de taller, ya que se aprecia la necesidad de que sea en forma vivencial y práctica. Se aprende en grupo, en los procesos vinculativos desde la pertenencia, el orden y los intercambios. Se utiliza esta metodología teniendo en cuenta cuestiones de forma, tales como disposición espacial, técnicas de motivación y actividades participativas. No se trata sólo de que los integrantes participen, sino de que sepan que ellos son los protagonistas y que todos somos los verdaderos agentes sociales. Para ello hay que aprender no sólo en grupo sino con el grupo, aceptando y revisando todos los procesos personales y transpersonales que irán aconteciendo en ellos. Ese es el verdadero valor de estas formaciones sistémicas; en su base parten de una metodología específica y no de sus contenidos. Esta es la gran propuesta-reto para el mundo educativo, en especial para los profesionales de la educación y su formación permanente, la actualización no curricular sino personal, metodológica. Es imposible que se dé formación verdaderamente sistémica sin que, a su vez, se impliquen la formación vivencial-práctica y teórica que la contiene. Quien no esté preparado para vivir esta experiencia, que en su base conlleva un proceso de iniciación (Sheldrake, 2005), realmente no está en sintonía con dicho paradigma, y su vertiente fenomenológica queda excluida e invalidada, debido a lo cual deja de ser sistémica, ya que no toma el sistema ni los flujos sistémicos tal como se dan en cada momento.

Por lo tanto, los objetivos deben ser planteados no sólo en términos de contenidos para lograr, sino también, y primordialmente, de los procesos personales y grupales, que se intentan favorecer. Si bien existen diversas metodo-

logías para encarar la capacitación, la forma de taller cumple con las mejores condiciones a fin de favorecer el proceso de fortalecimiento de red que implica dicho paradigma. La capacitación en sistémica tiene de forma irremediable la forma intrínseca sistémica, con todo lo que ello significa. Estas dinámicas grupales que contienen su vertiente fenomenológica, permiten que los participantes puedan visualizar y tomar conciencia de las relaciones que están fluyendo e influyendo continuamente y que son las que afectan, realmente, en la toma de decisiones dentro del grupo y de cualquier organización, así como en la consecución de sus objetivos.

Las constelaciones ponen en evidencia de forma clara y precisa las estructuras sistémicas. Este método permite detectar y solucionar los trastornos en el orden de un sistema cualquiera. Como explicaba la asesora Kristina Erb en sus programas de talleres, las constelaciones familiares nos brindan la oportunidad de obtener en poco tiempo una gran cantidad de informaciones de un sistema, asimismo descubrir ideas para cambios adecuados, que al mismo tiempo repercutirán de manera positiva sobre todos los miembros del sistema, desde donde se pone de manifiesto el patrón relacional que une a sus integrantes (Gómez, 2008). Porque, como también afirma Kristina Erb, en estas imágenes exteriorizadas de los sistemas —sean familias, departamentos, empresas enteras, instituciones, incluso procesos judiciales o guiones de cine (que también pueden ser configurados)— encontramos una forma generalizada de lenguaje. Es el lenguaje de la vinculación o de la pertenencia.

Este método-modelo de configuraciones de estructuras o constelaciones se está propagando a una velocidad tan vertiginosa, en una época en que los conceptos de globalización o de pensamiento sistémico dominan el debate sociopolítico y las estrategias en organizaciones. Karl Weick, por ejemplo, experto en teorías de organización, opina: “el clima que preocupa a una organización ha sido creado por la misma organización. Las cosas de las que nos quejamos cambian en cuanto nos damos cuenta de que tenemos parte en su desarrollo. Un posible significado a integrar profundamente, es entender que cualquier empresa es un organismo vivo”. Las estructuras son organismos vivos que emanan energías, campos magnéticos que atraen o repelen a partes de sí mismos y fuera de ellos (Gómez, 2008).

A mediados de los años noventa este método de constelaciones familiares conoció un desarrollo para su aplicación ulterior en otros sistemas, sobre todo gracias a Matthias Varga von Kibéd e Insa Sparrer, quienes en 1995 fundaron el

Instituto de Formación e Investigación Sistémicas en Munich. Desde entonces, el método de configuración de constelaciones de estructuras sistémicas cuenta con un número de adeptos cada vez mayor. Kristina Erb, por ejemplo, afirma que no hay forma más clara de visualizar inmediatamente si una persona actúa en su lugar (de trabajo) con tranquilidad y lleno de energía, o debilitado pues aquello que le afecta, también se manifiesta. Como directora de la consultoría de empresas *Sistemas en Acción*, Kristina Erb frecuentemente ha tenido la experiencia de enfrentar algunos mitos como “Aquí todos somos iguales”, los cuales únicamente fomentan la inseguridad y los conflictos relacionales, ya que toda organización tiene que contar con una dirección justificada por el rendimiento. Otra experiencia muestra que bajo la influencia de aquellos ejecutivos que suelen abrirse paso a codazos, sin reconocer ni a sus compañeros ni a sus antecesores, el sistema puede quedar bloqueado. De nada sirven ni el mejor control ni el gran esfuerzo, ya que el éxito duradero se malogra mientras los patrones relacionales invisibles, que salen a la luz a raíz de una constelación, siguen actuando de esta manera nefasta (Gómez, 2008). Los expertos en teoría y práctica sistémicas hablan con normalidad del inconsciente colectivo, en el que se hallan memorizadas todas las informaciones, incluso de otros sistemas, o de campos morfogenéticos, como justifica el biólogo R. Sheldrake (1985).

En este sentido, se han elaborado cuestionarios para estudiar la influencia en los cambios de representación social que se producen entre quienes participaron en los grupos de constelaciones, preguntándoles sobre sus creencias, convicciones y niveles de satisfacción en cada una de las representaciones que se realizan. En Alemania se ha emprendido una serie de investigaciones sobre la aplicación y efectividad del modelo de las constelaciones familiares de Bert Hellinger, la cual ha dado lugar a la presentación de algunas tesis (Ulsamer, 2000: 170-189), al igual que en España, en la Universidad Complutense de Madrid (Gómez, 2008).

En resumen, las constelaciones familiares, como técnica de representación sistémica tanto para el análisis como para la intervención en cualquier contexto, resultan de una bondad extraordinaria ya que proporcionan impulsos, *insights*, que emergen de los campos energéticos de los sistemas, al mismo tiempo que dependen de ellos y nos informan de lo que sucede en su seno y mostrando en cada momento y espacio sus bloqueos, así como también sus posibles imágenes y flujos de movimientos-solución. Ninguna otra forma de análisis e intervención es tan puntual y exacta, aunque se le tache de esotérica y poco científica.

Esta filosofía práctica y terapéutica que ha puesto de manifiesto B. Hellinger, desde el paradigma sistémico-fenomenológico a través del modelo y su técnica amplia de las constelaciones, es aplicable a todos los ámbitos y contextos —eso sí respetando sus reglas implícitas—, llegándonos como una gran propuesta para reordenar nuestros sistemas, no sólo familiares, sino sociales y globales. La terapia, por otra parte, con toda esta nueva visión sistémica, tomó una dimensión más social, menos patologizante y más relacional (intercambios: orden-función y pertenencia) (Ventura, 2011; McNamee y Gergen, 1996).

Cuando alguien cambia su mirada, su posición y su actitud, todo se altera hacia otro nivel de relación sistémica. Asumamos, pues, cada uno la responsabilidad que nos corresponde. Ampliemos la mirada, incluyamos lo personal en lo sistémico. Empleemos la responsabilidad individual que cada uno tiene, que debe implicar la conciencia colectiva pues lo engloba todo. Esto es ser sistémico. Dejemos la conciencia individual que nos amenaza mundialmente, así como la responsabilidad colectiva que nos diluye y nos hace gravemente incompetentes en la actualidad.

Preguntas que nos hacemos y que debemos tener mucho más en cuenta en los campos educativos y en cualquier intervención desde este nuevo paradigma son: ¿qué es contextualizar?, ¿hasta qué punto alcanza el fenómeno espectador su poder y la capacidad de contextualizarnos?, ¿cómo mirar los contextos de enseñanza- aprendizaje?, ¿qué incluyen?, ¿a quién y a qué pertenece?, ¿cuál es el orden?, ¿qué jerarquía natural presentan los sistemas educativos?, ¿cómo integrarlos con el espacio/tiempo presente, pasado y futuro?, ¿qué intercambian y cuál es el orden-función social?

Posibles respuestas e ideas para tomar en cuenta: el inconsciente de los sistemas son los vínculos que sostienen las relaciones entre sus elementos o partes. La importancia de los flujos de intercambio y conexión. La inteligencia de los sistemas son las redes o surcos vinculativos profundos que transcurren a través del espacio/tiempo. El ritmo del inconsciente es la conciencia colectiva y los campos mórficos que maneja. El discurso del inconsciente es su dialéctica transgeneracional en interacción e implicación profunda con lo intergeneracional e intrageneracional. Servimos a los sistemas desde nuestro lugar, a partir de nuestra vocación, construida no sólo del pasado personal y contextual vivido, sino de vivencias y contextos anteriores a nosotros, de nuestros antepasados. Desde ahí surge el permiso que fluye y construye nuestra historia personal y social. Somos conciencias materializadas (Goswami, 2008). Hemos venido a modificar los contextos desde dentro de ellos.

Por último, debemos resaltar que, como plantea Sheldrake: los saltos creativos no obedecen a la evolución lineal, para dar un salto cuántico tiene que haber una debilidad lineal, y esto también es perfecto, pues permite la evolución fuera de los surcos.

Fuentes consultadas

- ÁLVAREZ, Quintín (1999), *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno*, Santiago de Compostela, Grupo Editorial Universitario.
- BATESON, Gregory (1865), *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Carlos Lohlé.
- BEAUMONT, Hunter (2001), "Morphic Resonance and Family Constellations. (Hunter Beaumont in conversation with Rupert Sheldrake)", en *Systemic Solutions Bulletin*, vol. 2, Londres, Portland Printing.
- BERMÚDEZ, Carmen (2002), *Terapia familiar sistémica*, Madrid, Síntesis.
- BOHM, David (1980), *La totalidad y el orden implicado*, Barcelona, Kairós.
- BOSZORMENY-NAGY, Ivan (1983), *Lealtades invisibles*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BOWEN, Murray (1989), *La terapia familiar en la práctica clínica*, Bilbao, Desclée de Brower.
- BOWLBY, John (1979), *The Making and Breaking of Affectionate Bonds*, Berlín, Routledge.
- BUCAY, Jorge (2003), *Déjame que te cuente*, Barcelona, Integral.
- BUNGE, Mario (1979), *Treatise on Basic Philosophy*, vol. 4: *A World of Systems*, Dordrecht, Reidel, 8 vols.
- CANCRINI, Luigi (1974), *Bambini diversi a scuola*, Turín, Boringhieri.
- CANNON, Walter B. (1932), *Wisdom of the Body*, Nueva York, Norton.
- CASTILLEJO, José Luis y Antoni J. Colom (1987), *Pedagogía sistémica*, Barcelona, CEAC.
- DANIELS, David *et al.* (2002), *Eneagrama esencial*, Barcelona, Urano.
- DYSTRA, Ingrid (2007), *Niños que heredan el destino familiar*, Barcelona, Integral.
- EERSEL, Patrice *et al.* (2004), *Mis antepasados me duelen*, Barcelona, Obelisco.
- FREEMAN, Jennifer *et al.* (2001), *Terapia narrativa para niños*, Barcelona, Paidós.
- FOERSTER, Heinz von (1997), "La metáfora del punto ciego: conferencias y diálogos sobre la construcción de la realidad", en *Sistémica*, vol. 3.
- GOBLE, Frank (1970), *The Third Force: The Psychology of Abraham Maslow*, Richmond, Ca., Maurice Bassett Publishing.
- GOLOMBOK, Susan (2000), *Models de familia. ¿Qué es el que compta de debò?*, Barcelona, Graó.
- GÓMEZ, Francisco (2008), *Intervención social con familias*, Madrid, McGraw-Hill.

- GOSWAMI, Amit (2008), *La física del alma*, Barcelona, Obelisco.
- HALEY, Jay (2003), *Terapia no convencional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- HELLINGER, Bert (2001), *Órdenes del amor*, Barcelona, Herder.
- (2006), *Los órdenes de la ayuda*, Buenos Aires, Alma Lepik.
- y Angélica Olvera (2010), *Inteligencia transgeneracional*, México, CUDEC.
- HILL, Winfred (1974), *Teorías contemporáneas del aprendizaje*, Buenos Aires, Paidós.
- HOFSDTER, Douglas (2008), *Yo soy un extraño bucle*, Barcelona, Metatemas Tusquets.
- JUNG, Carl (1984), *Arquetipos e inconsciente colectivo*, Barcelona, Paidós.
- LEWIN, Kurt (1952), *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, D. Cartwright (ed.), Londres, Tavistock Publications.
- (1965), *El niño y su ambiente*, Buenos Aires, Paidós.
- (1988), *La teoría del campo en la ciencia social*, Barcelona, Paidós.
- MANNÉ, Jay (2010), *Las constelaciones familiares. Integrar la sabiduría de las constelaciones familiares en la vida cotidiana*, Barcelona, Terapias Verdes.
- MASLOW, Abraham (1943a), "A Theory of Human Motivation", en *Psychological Review*, vol. 50, pp. 370-396.
- (1943b), "A Preface to Motivation Theory", en *Psychosomatic Medicine*, vol. 5, pp. 85-92.
- (1991), *Motivación y personalidad*, Madrid, Díaz de Santos.
- (1994), *La personalidad creadora*, Barcelona, Kairós.
- (2005), *El management según Maslow: una visión humanista para la empresa de hoy (Maslow on Management)*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- MATURANA, Humberto (1996), *La realidad ¿objetiva o construida?*, Barcelona, Anthropos.
- MCGOLDRICK, Mónica y Randy Gerson (2003), *Genogramas en la evaluación familiar*, Barcelona, Gedisa.
- MCNAMEE, Sheila y Kenneth Gergen (1996), *La terapia como construcción social*, Barcelona, Paidós.
- MINUCHIN, Salvador (1982), *Familias y terapia familiar*, Barcelona, Gedisa.
- MORIN, Edgar (1996), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- NARDONE, Giorgio et al. (2003), *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*, Barcelona, Herder.
- OLVERA, Angélica y Tiiu Bolzman (2004), "Pedagogía sistémica con el enfoque del Bert Hellinger: cada quién en su lugar para poder educar", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 79, pp. 9-11.
- y Sieglinde Schneider (2004), "Los conflictos de los alumnos es la escuela como una experiencia de amor a su familia", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 77, pp. 10-12.
- (2009), *Pedagogía del siglo XX. El éxito es tu historia*, México, CUDEC.
- OÑATÍVIA, Oscar (1974), *Test Grupal*, Buenos Aires, Humanitas.

- PASTOR, Amparo (2006), "Actitudes para pensar, sentir y actuar de una forma sistémica", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 360, Barcelona, septiembre.
- PISANO, Ida (1984), "Sous-systèmes scolaires: effect catalysant du psychologue sur la communication", en *Psychologie Scolaire*, vol. 50, pp. 95-107.
- PRIGONINE, J. (1990), *Time, Dynamics and Chaos. Integrating Poincaré's Non-Integrable Systems*, Center for Studies in Statistical Mechanics and Complex Systems at the University of Texas-Austin, United States Department of Energy Office of Energy Research, Commission of the European Communities.
- ROGERS, Edna, Fank Millar y Janet Bavelas (1985), "Methods for Analyzing Marital Conflict Discourse: Implications of a Systems Approach", en *Family Process*, vol. 24, pp. 175-187.
- RUPPERT, Franz (2002), *Verwirrte Seelen. Der verborgene Sinn von Psychosen. Grundzüge einer systemischen Psychotraumatologie*, Múnich, Kösel.
- (2008), *Bonding and Family Constellations: Understanding and Healing Injuries of the Soul*, Londres, Green Balloon Publishing.
- SALAMON, G. (1981), *Communication and Education. Social and Psychological Interactions*, Beverly Hills, California, Sage Publications.
- SALZBERGER, Isca *et al.* (1992), *L'experiencia emocional d'ensenyar i aprendre*, Barcelona, Ediciones 62.
- (1997), *La relación asistencial*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SANVISENS, Alexandre (1984), *Cibernética de lo humano*, Introducción y selección de textos a cargo de A.J. Colom, Barcelona, Oikos Tau.
- SCHÜTZENBERGER, Anne (2002), *¡Ay, mis ancestros!*, Buenos Aires, Edicial.
- SELVINI PALAZZOLI, Mara *et al.* (1985), *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- (1986), *Al frente de la organización. Estrategias y tácticas*, Barcelona, Paidós.
- SENGE, Peter *et al.* (2000), *La danza del cambio. Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje*, Barcelona, Gestión 2000.
- SHELDRAKE, Rupert (1981), *A New Science of Life. The Hypothesis of Morphic Resonance*, Londres, Blond & Briggs.
- (2005), *Caos, creatividad y conciencia cósmica*, Castellón, Ellago.
- ST. JUST, Anngwyn (2010), *Equilibrio en un mundo inestable*, Buenos Aires, Alma Lepik.
- (2011), *Trauma: una cuestión de equilibrio*, Buenos Aires, Alma Lepik.
- TAGGART, Lynne (2002), *El campo, la fuerza secreta que mueve el universo*, Málaga, Sirio.
- TOLLE, Eckhart (2006), *Un mundo nuevo ahora*, Barcelona, Grijalbo.
- ULSAMER, Bertold (2000), *Senza radici non si vola. La terapia sistemica di Bert Hellinger*, Roma, Edizioni Crisalide.

- VENTURA, Ma. Clara (2011), "Reflexiones acerca de la nueva psicología del orden implicado: sistémica, fenomenológica y psicofísica", en *Educació i Cultura*, núm. 22, Palma, Universidad de las Islas Baleares.
- WAGELE, Elizabeth (2008), *Eneagrama para educadores*, Madrid, Narcea.
- WEBER, Gunthard (2001), *Felicidad dual. Bert Hellinger y su psicoterapia sistémica*, Barcelona, Herder.
- WATZLAWICK, Paul *et al.* (1976), *Cambio*, Barcelona, Herder.
- (1986), *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder.

Práctica educativa desde la antropogogía y la hipnosis clínica

*René Pedroza Flores
Guadalupe Villalobos Monroy*

Introducción

En tan sólo dos décadas, los modelos educativos adoptados en las escuelas de distinto nivel, han cambiado con el fin de buscar aprendizajes que resuelvan problemas de los educandos y de la sociedad en general, actitud acorde con la llamada educación para la vida, a la que en diferentes documentos oficiales de las agencias internacionales como la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), entre otras, se le da un estatus preponderante. De las instancias educativas gubernamentales se ha dicho que la educación es el motor de desarrollo de los países, entonces, hay que buscar nuevas formas de enseñar y aprender acordes con estas propuestas.

Bajo esta mirada se han implementado diferentes modelos de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, hoy día se encuentra en operación el modelo educativo que tiene como fundamento la teoría constructivista y el enfoque basado en competencias, los cuales han tenido —como todos los modelos— ventajas y desventajas.

No es nuestro propósito hacer un análisis o crítica de los modelos educativos, el trabajo que aquí presentamos procede de la inquietud y necesidad de encontrar métodos o herramientas útiles para lograr procesos de aprendizaje-enseñanza que no queden reducidos solamente a la escolarización, sino que contribuyan de manera real a la autorrealización de las personas. Esto significa atender las necesidades de formación y aprendizaje no sólo desde la óptica del deber ser, sino desde *lo que es*, es decir, se tiene que contemplar también la subjetividad de los individuos que participan en dicho proceso (enseñantes y aprendientes).

Ponemos a consideración de los lectores un primer acercamiento a la antropogía hipnoterapéutica que integra elementos de la pedagogía, la psicología y la hipnosis, cuya relación no es nueva, pero había permanecido fragmentada. Esta propuesta busca contribuir a la reeducación de la humanidad hacia nuevas formas de pensar, sentir y actuar, considerando la triada cerebral: cerebro izquierdo racional, cerebro derecho emotivo y cerebro central operativo y decisonal.

Consideramos que esta propuesta es relevante porque comprende la educación en su sentido más amplio, no sólo en el aspecto de escolarización, porque además pretende la emancipación del sujeto y no únicamente su adaptación a la dinámica de la sociedad del conocimiento.

La reeducación del sujeto es el punto clave de la relación entre antropogía y la hipnosis ericksoniana, el individuo requiere reeducarse en el ámbito de su salud mental, para ello es útil la hipnosis ericksoniana, porque representa un proceso de aprendizaje. En el inconsciente de los individuos se encuentran sus experiencias de reencadre psicoeducativo, tienen la posibilidad de adquirir una imagen menos desorientada de sí mismos y con ello lograr su autoaprendizaje encaminado hacia su emancipación y salud mental.

El documento se divide en tres partes, en la primera damos cuenta de los orígenes y evolución de la hipnosis, también abordamos su neurofisiología para estar en posibilidades de definirla y exponer su empleo o utilidad. Hacemos énfasis en las funciones que realiza cada uno de los hemisferios cerebrales y de los cambios que se producen tanto a nivel físico como psicológico durante un trance hipnótico. Concluimos este apartado con la exposición de los enfoques de la hipnosis, haciendo una diferenciación entre la hipnosis clásica y la ericksoniana. En la segunda parte abordamos específicamente la hipnosis clínica de Milton Erickson, exponemos sus principios básicos conformados por fenómenos hipnóticos, la dinámica de la hipnosis y las técnicas empleadas.

La tercera parte se refiere a la antropogía hipnoterapéutica, en lo que analizamos las relaciones de la pedagogía, la psicología y la hipnosis, además damos cuenta de que la integración de estas disciplinas se convierte en una posibilidad de reeducación y emancipación de los sujetos. Finalizamos esta parte con la exposición de los puntos esenciales a tomar en cuenta para la aplicación de la propuesta.

Por último, consideramos que la antropogía hipnoterapéutica abre la puerta para transitar hacia nuevas posibilidades de aprendizaje y autoaprendizaje.

Orígenes y evolución de la hipnosis

Antecedentes

Cuando hablamos de hipnosis se nos viene a la mente una práctica o procedimiento donde uno de los actores (hipnotizador) con el uso de un péndulo le indica al otro (hipnotizado) que “haga cosas” o que “tenga ciertas actitudes” con respecto a algo o a alguien, este acto puede estar basado en la voluntad del hipnotizado o no. Incluso hemos visto películas donde se utiliza para “sacarle la verdad a alguien”.

Sin embargo, la hipnosis tiene ya mucho tiempo de ser practicada y cuenta con fundamentos científicos que la respaldan para ser considerada en la actualidad una técnica válida y eficiente para contribuir al bienestar de personas aquejadas por alguna alteración emocional, es también de gran utilidad para aliviar y controlar el dolor provocado por diversos padecimientos.

Los orígenes de la hipnosis son difíciles de ubicarlos. Se tiene información de que en todas las culturas se utilizaban procedimientos hipnóticos con fines curativos, entre ellos la sanación del dolor. Según la Escuela de Hipnosis Terapéutica (2011), en las culturas no occidentales la empleaban los curanderos y/o sacerdotes como parte de sus cultos, ellos entraban en trance para beneficiar o curar a los asistentes a la ceremonia. Es así que algunos brujos o curanderos entraban en un “sueño mágico” con base en la imposición de las manos o rituales caracterizados por cantos y bailes con un ritmo monótono.

Se dice que los egipcios hace unos 3,500 años la llamaban la cura del sueño. Tanto en Babilonia como en Grecia y también en Egipto era empleada con distintos fines médicos. Podríamos seguir con el relato, pues se cuenta con bastante información al respecto, sin embargo, nos ubicaremos a partir del siglo XVIII, que es cuando la hipnosis empieza a ser utilizada de forma abierta y más formal a partir del “magnetismo animal” de Mesmer.

No intentamos hacer una cronología exacta de la utilización de la hipnosis, solamente damos cuenta de acontecimientos importantes, evidencias que muestran cómo llegó a convertirse en una técnica científica, para ello retomamos a Abia y Nuñez (2003a).¹

¹Jorge L. Abia Guerrero y Rafael Nuñez Ortiz son fundadores de la Sociedad Mexicana de Hipnosis y representantes del Instituto Milton Erickson de la Ciudad de México. Durante más de 25 años de trabajo en investigación con hipnosis y en la formación de hipnoterapeutas, han propuesto diversos aportes, entre los que destaca la creación de protocolos y guiones que orientan el proceso hipnoterapéutico.

El primer artículo científico fue “Reporte del descubrimiento de los fenómenos sobre la catalepsia y el sonambulismo”, publicado en 1787 en Francia, el autor de este trabajo fue el doctor Pétetin, discípulo del doctor Mesmer.

Posteriormente aparecieron dos contribuciones importantes en Inglaterra, en 1843 el doctor Jonh Elliotson publica el primer artículo sobre “Neurofisiología de la hipnosis: Descripción de los principios vitales en la Fisiología Cerebral en el Mesmerismo y sus aplicaciones en el bienestar humano”.

Dos años más tarde (1845) el doctor James Esdaile (inventor del estetoscopio) presentó un trabajo titulado: “Reporte de 300 cirugías mayores con anestesia inducida por Mesmerismo”. Con esto quedó demostrado que lo que aliviaba no era el magnetismo propuesto por Mesmer, sino lo que funcionaba era la palabra. Cinco años después se da el paso del mesmerismo a la hipnosis, pero es en 1850 cuando el doctor James Braid, nombra a este proceso de intervención como hipnosis, establece la diferencia entre éstas y el sueño, y descubre la importancia de la sugestión. Posteriormente, en 1860, la hipnosis es abordada en su estudio desde dos perspectivas diferentes, se genera un gran debate entre la Escuela Directiva representada por el doctor Charcot en Salpêtrière (París) y la Escuela Naturalista de Nancy (Estrasburgo), cuyos representantes fueron los doctores Berheim y Liebault.

La diferencia entre estas dos escuelas, básicamente y sin entrar en detalles, fue que Charcot sostenía una teoría exclusivamente somática, que reducía la hipnosis a histeria y la consideraba como una forma de neurosis experimental; mientras que Bernheim consideraba la hipnosis como sugestión psíquica, incluso demostró que la gran variedad de manifestaciones que se producían durante un trance hipnótico eran provocadas por la sugestión.

Treinta años después, la hipnosis trasciende fronteras. En 1891, el doctor Baldwin, publica en la revista *Science* el primer artículo científico en América sobre hipnoterapia, se titula “Sugestión en la infancia”. A finales de 1800 y principios de 1900 se da la consolidación de la hipnosis pues, en 1895 Freud reportó sus descubrimientos acerca de la histeria realizados mediante hipnosis, a pesar de que abandona este camino. En 1903 se publicó uno de los libros más leídos hasta la década de los años cincuenta acerca de la hipnosis, fue escrito por el doctor Bramwell y lleva por título *Hipnotismo: Historia, teoría y práctica*.

Cabe mencionar algunos hechos trascendentes que contribuyeron a la consolidación de la hipnosis, que adquirió mayor importancia durante la Primera

Guerra Mundial, pues era ampliamente utilizada como anestésico con los heridos de guerra. Otro hecho que no puede pasarse por alto fue el descubrimiento —gracias a la hipnosis— del Trastorno de Personalidad Múltiple en 1930 por el doctor Prince en Estados Unidos de América.

Durante la Segunda Guerra Mundial se popularizó el uso de la hipnosis como procedimiento anestésico. Milton Erickson, Margaret Mead y Gregory Bateson fueron contratados por la Armada de Estados Unidos para analizar las tácticas persuasivas de los discursos de Hitler. Cabe mencionar que en pleno auge del nazismo (1934) disminuyó el psicoanálisis y aumentó la psicoterapia, convirtiéndose la hipnoterapia en una buena alternativa. Es así que en 1950 inicia una nueva etapa de consolidación científica para la hipnosis, el doctor Milton H. Erickson fundó la *American Society of Clinical Hypnosis* y da comienzo la publicación ininterrumpida de la revista de dicha sociedad con artículos que se derivaron de la investigación científica.

Cinco años después (1955) la Asociación Médica Británica aceptó la hipnosis como una modalidad de tratamiento. En 1958 sucede lo mismo con la Asociación Médica Americana y en 1959 se distingue hipnotismo de hipnoterapia, subdividiéndose esta última en hipnopsicoterapia e hipnosomatoterapia. Asimismo, en 1961 la Asociación Psiquiátrica Americana reconoció la hipnosis como una disciplina científica de tratamiento, y en 1969 la Asociación Psicológica Americana creó la División de especialidad en hipnosis. Igualmente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1970 incluyó a la hipnoterapia como una de las 200 modalidades de tratamiento.

Para 1982 se publica la lista de los Estados Alternativos de Conciencia, neurofisiológicamente diferenciados² (Ardila, 1982) y en 1995 se publica la síntesis del modelo neuropsicofisiológico de la hipnosis. Diez años más tarde la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) avala los diplomados de Hipnoterapia del Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México.

La hipnosis en la actualidad ocupa un lugar importante debido al desarrollo científico alcanzado a través del tiempo, existen diversas revistas científicas que abordan su estudio e investigación entre las que destacan las siguientes:

²Los estados alternativos de conciencia reconocidos en la actualidad son 11: 1) estado hipnagógico (momentos previos al dormir), 2) dormir, 3) ensueño durmiendo (soñar durante el dormir), 4) trance natural o ensueño despierto (soñar despierto), 5) trance inducido por música, 6) trance hipnótico, 7) el estado inducido por diversas técnicas de meditación, 8) la privación sensorial, 9) algunos estados psicopatológicos, 10) efectos de algunos medicamentos (anestesia) y 11) los efectos de intoxicantes.

- *American Journal of Clinical Hypnosis*.
- *International Journal of Clinical And Experimental Hypnosis*.
- *Australian Journal of Clinical Hypnosis*.
- *Hypnos* (de la Sociedad Europea de Hipnosis).
- *Rapport, hipnosis de Milton H. Erickson* (del Instituto Milton H. Erickson de Buenos Aires, Argentina).
- *Ericksonian Monographs* (editadas por la Fundación Milton Erickson).
- *Hypnosis International Monographs* (editada por la Sociedad Milton H. Erickson de Alemania).
- *Sleep and Hypnosis* (editada por la Sociedad Turca de Neurología y Psiquiatría).

También existen en el mundo varias universidades que respaldan el estudio, la formación de hipnoterapeutas, la investigación y la práctica clínica de la hipnosis, entre ellas se encuentran las siguientes:

- Universidad Etvos Loranz, Hungría.
- Universidad de Konstanz, Alemania.
- Universidad de Londres, Inglaterra.
- Instituto Politécnico de Virginia, Estados Unidos.
- Universidad de Harvard, Estados Unidos.
- Universidad de Stanford, Estados Unidos.
- Universidad de Santiago de Cuba, Cuba.
- Universidad de Melbourne, Australia.
- Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel.
- Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Después de este breve recorrido acerca de la evolución de la hipnosis, se hace necesario definirla, señalar sus premisas, comprender cuando se está en trance hipnótico y las distintas formas de inducirlo, de ello damos cuenta en el siguiente apartado.

Neurofisiología de la hipnosis

Definición y empleo de la hipnosis

La Escuela de Hipnosis Hipnoterapéutica (2011) señala que etimológicamente la palabra hipnosis viene de *Hipno*: en la mitología griega —Hypnos— era la per-

sonificación del sueño, hijo de Érebo y Nix (diosa de la noche), hermano gemelo de Thánatos (dios de la muerte) y padre de Morfeo. *Sis*: sufijo que significa acción, proceso o resultado de... o estado irregular. Por lo tanto, la hipnosis sería un proceso resultado o estado irregular de adormecimiento. A Hypnos se le representaba con grandes alas de mariposas (capaces de trasladarle de un extremo a otro de la tierra, con sigilo y en un instante), sosteniendo en su mano una planta de adormidera.

Desde la mirada de la neurofisiología, se define como un estado alternativo de conciencia en que la atención es amplificada en el interior. El cerebro procesa la información enfocado por ondas theta, inhibición frontal izquierda y estimulación occipital derecha, en relación con el sistema nervioso autónomo.

A pesar de todos los estudios realizados para llegar a comprender qué es la hipnosis y en qué consiste, ha sido más conocida por una serie de mitos de lo que no es, que por lo que puede hacer por el bienestar mental y físico de quienes se benefician de ella. Al respecto, Abia y Núñez (2003) proponen el siguiente cuadro para entender su significado.

Cuadro 1
LA HIPNOSIS

<i>Lo que no es</i>	<i>Lo que sí es</i>
La hipnosis ha sido mostrada como una manera de controlar una mente, situación en que la víctima impotente renuncia al control de sí misma. Con la hipnosis no se puede controlar la mente de otra persona.	La mente humana en hipnosis nunca aceptaría hacer algo en contra de su voluntad, porque se mantiene activo el guardián de nuestros valores y principios. En hipnosis lo que más cuenta es la voluntad del hipnotizado, sumándose las fuerzas del terapeuta y el paciente para llegar a las metas saludables que el paciente desea lograr.
La hipnosis NO es un tipo de sueño.	Hay cuatro formas básicas para entrar en trance, una de ellas es la relajación, pero también se puede inducir a través del ejercicio físico o el juego infantil o conversando.
Si no crees en la hipnosis NO funciona.	La hipnosis no es de "creer" sino de saber. Se debe estudiar mucho y todo el tiempo para poder utilizarla adecuadamente. Todos somos hipnotizables, es cuestión de encontrar la técnica adecuada.

Cuadro 1 (Continuación)

<i>Lo que no es</i>	<i>Lo que sí es</i>
Durante la hipnosis te pierdes.	En hipnosis hay una mejor percepción de las emociones, una reflexión distinta, entras en contacto con tu mundo interno a través de imágenes, recuerdos y/o sensaciones.
Con hipnosis no puedes recordar fotográficamente lo que sucedió en el pasado.	La memoria interpreta la información y la sintetiza, por ello no podemos recordar como fotografía lo que sucedió, sino matizada de simbolizaciones que modifican lo archivado en la memoria.
La hipnosis no sirve para regresar a vidas pasadas.	Si en la vida presente no se puede asegurar que lo recordado en una regresión sea la verdad, menos en algo que no se puede asegurar aún científicamente.
La hipnosis de teatro es divertida y no hace ningún daño.	La hipnosis de teatro distorsiona el conocimiento popular sobre esta disciplina de la salud mental, y se ha prohibido en varios países porque ha demostrado cómo ha lastimado gravemente a algunos asistentes.
Con hipnosis me van a dormir y el doctor me va a sugerir cosas que me van a curar.	El terapeuta necesita que el paciente participe activamente durante el trance, la solución surge del mundo interno del paciente. Al contrario de “dormirse”, el paciente está en un estado de superconciencia en el que está más despierto y más alerta de sus propios recursos para resolver sus dificultades.

Fuente: Abia y Núñez (2003a).

Una definición bastante aceptada por la comunidad científica es la que propuso en 1955 la Comisión de la *British Medical Association*, que señaló que la hipnosis es:

un estado pasajero de la atención modificada en el sujeto, estado que puede ser producido por otra persona y en el que diversos fenómenos pueden aparecer espontáneamente o en respuesta a los estímulos verbales u otros. Estos fenómenos comprenden un cambio en la conciencia y la memoria, una susceptibilidad agudizada a la sugestión y a la aparición en el sujeto de respuestas y de ideas que no le son familiares en su estado anímico habitual. Fenómenos como la anestesia, parálisis, rigidez muscular y modificaciones vasomotoras pueden ser producidas y suprimidas bajo hipnosis (*British Medical Association*, 1955: s.p.).

En sí, la hipnosis considerada como procedimiento terapéutico es una de las técnicas más antiguas para provocar cambios en los procesos cognitivos, psicofisiológicos, preceptuales y conductuales. La hipnosis también es útil para reestructurar los pensamientos irracionales presentes en los cuadros depresivos (la visión negativa del mundo, de uno mismo, y del futuro); existen procedimientos hipnóticos para fortalecer nuestra autoestima; la hipnosis también se emplea para superar distintas adicciones, especialmente el tabaco y el dolor crónico puede aliviarse mediante el empleo de procedimientos hipnosuggestivos.

En el ámbito pedagógico la hipnosis puede favorecer los aprendizajes, eliminando bloqueos u otras dificultades de carácter físico y emocional que impiden que los educandos aprendan y participen de manera protagónica en procesos de formación o capacitación.

Neurofisiología

La aplicación de esta técnica conlleva cambios neurofisiológicos en el cerebro, consideramos que antes de señalarlos es útil precisar las funciones que realiza cada uno de los hemisferios cerebrales (véase cuadro 2).

Con la aplicación de la hipnosis, a nivel del funcionamiento del cerebro, suceden los siguientes cambios:

- Cambio en funciones laterales del cerebro.
- Aumento de la capacidad de procesamiento de la información en hemisferio cerebral izquierdo en sujetos diestros.

Cuadro 2

HEMISFERIOS CEREBRALES

<i>Hemisferio izquierdo</i>	<i>Hemisferio derecho</i>
<i>Verbal.</i> Usa palabras para nombrar, describir y definir.	<i>No verbal.</i> Es consciente de las cosas, pero le cuesta relacionarlas con palabras.
<i>Analítico.</i> Estudia las cosas paso a paso y parte por parte.	<i>Sintético.</i> Agrupa las cosas para formar conjuntos.
<i>Simbólico.</i> Emplea un símbolo en representación de algo. Por ejemplo, el dibujo significa “ojo”; el signo + representa el proceso de adición.	<i>Concreto.</i> Capta las cosas tal como son en el momento presente.
<i>Abstracto.</i> Toma un pequeño fragmento de información y lo emplea para representar el todo.	<i>Analógico.</i> Ve las semejanzas entre las cosas; comprende las relaciones metafóricas.
<i>Temporal.</i> Sigue el paso del tiempo, ordena las cosas en secuencias: empieza por el principio y relaciona el pasado con el futuro, etcétera.	<i>Atemporal.</i> Sin sentido del tiempo, centrado en el momento presente.
<i>Racional.</i> Saca conclusiones basadas en la razón y los datos.	<i>No racional.</i> No necesita una base de razón, ni se basa en los hechos, tiende a posponer los juicios.
<i>Digital.</i> Usa números como al contar.	<i>Espacial.</i> Ve dónde están las cosas en relación con otras, y cómo se combinan las partes para formar un todo.
<i>Lógico.</i> Sus conclusiones se basan en la lógica: una cosa sigue a otra en un orden lógico. Por ejemplo, un teorema matemático o un argumento razonado.	<i>Intuitivo.</i> Tiene inspiraciones repentinas, a veces basadas en patrones incompletos, pistas, corazonadas o imágenes visuales.
<i>Lineal.</i> Piensa en términos de ideas encadenadas, un pensamiento sigue a otro, llegando a menudo a una conclusión convergente.	<i>Holístico.</i> Ve las cosas completas, de una vez; percibe los patrones y estructuras generales llegando a menudo a conclusiones divergentes.

Fuente: “Hemisferios cerebrales y el procesamiento de la información”, tomado de <http://www.personarte.com/hemisferios.htm>

- Inhibición mayor de las funciones anteriores cerebrales en el lado izquierdo.
- Incremento del flujo cerebral global.
- Aumento de la velocidad de procesamiento en el sistema nervioso autónomo.
- Aumento de ondas theta (atención).
- Aumento de la discriminación táctil en el hemisferio cerebral izquierdo.
- Aumento de actividad posterior en el hemisferio cerebral derecho (Imágenes visuales).

Estos cambios pueden quedar mejor comprendidos si señalamos cómo se manifiestan, para ello retomamos a Yapko (1999), cuando nos habla de las características psicológicas y físicas del estado hipnótico.

Características psicológicas

Atención selectiva

Las personas quizá no aprecien aquello de lo que eligen no darse cuenta. A este fenómeno se le conoce como atención selectiva, es decir, la capacidad de centrarse deliberadamente en una porción de la experiencia mientras que se desconecta del resto. El cliente generalmente está centrado en lo interno, incluso aunque se dé cuenta de los acontecimientos externos y responda a ellos, realmente éstos sólo representan una mínima parte de su atención.

Disociación

La mente consciente se ocupa de los procedimientos hipnóticos mientras que la inconsciente busca activamente significados simbólicos, asociaciones pasadas y respuestas apropiadas. Esta división es la piedra angular de la hipnosis, ya que permite que el cliente preste atención y responda a las sugerencias y paralelamente se observe a sí mismo al tener la experiencia.

Aumento de la respuesta a la sugestión

El aumento de capacidad de respuesta está evidenciado por un mayor deseo del cliente de ser guiado por las sugerencias del clínico, probablemente por la expectativa de poder conseguir algo aceptándolas. La capacidad de respuesta, por lo tanto, no se ha de confundir con la credulidad o aceptación sin cuestionamientos. El estado hipnótico amplifica realmente el rango de elecciones de la persona. Incluida la de rechazar una sugestión que no tiene coherencia.

Interpretación subjetiva

Cada persona usará su propio marco de referencia para dar significado a las palabras del clínico. Lo mejor que este último puede hacer es usar las palabras con suficiente cuidado como para dejar tan poco espacio como sea posible a la interpretación errónea.

Lógica del trance

El cliente no tiene necesidad de que su experiencia sea enteramente realista o racional. En otras palabras, el cliente puede, al menos temporalmente, aceptar la realidad sugerida, aunque ésta sea ilógica y objetivamente imposible, como si fuera la única realidad. La oportunidad de que el cliente responda como si algo fuera real puede ser la puerta que lleve hacia sentimientos más profundos y a cuestiones apropiadas para realizar intervenciones terapéuticas.

Relajación

Una persona puede estar hipnotizada sin que necesariamente esté relajada, pero la relajación de mente y cuerpo es una característica que la mayoría de la gente asocia con la hipnosis. Dicha relajación se manifiesta a partir de varios cambios físicos y de una pasividad voluntaria en la que el cliente experimenta que hacer cualquier cosa supone demasiado esfuerzo.

Características físicas

Relajación muscular

Se recomienda observar el nivel de tensión que tiene la persona en el cuerpo y especialmente en los músculos faciales, antes y durante el trabajo hipnótico, a fin de comparar.

Contracciones musculares

A medida que cuerpo y mente se relajan se producen espasmos totalmente involuntarios que están relacionados con cambios neurológicos producidos con la relajación.

Lacrimación

Cuando la persona se relaja, algunas veces puede derramar alguna lágrima.

Ojos cerrados y parpadeos

A medida que la persona empieza a cambiar su centro de atención y entra en la hipnosis, puede empezar a parpadear a gran velocidad, normalmente sin

ser consciente de ello. Además se producen movimientos oculares rápidos que son observables.

Cambio en el ritmo respiratorio

Es normal el cambio en la respiración, ya sea porque se acelera o endentece. En algunas personas se puede volver superficial y en otras más profunda; puede ser torácica en algunos y diafragmática en otros.

Cambio en el ritmo del pulso

Es normal también que el pulso se acelere o se retarde, es muy fácil observarlo en la arteria carótida del cuello.

Relajación de la mandíbula

Muchas veces la mandíbula inferior cae y, subjetivamente, parece que pesa tanto que cuesta un esfuerzo consciente cerrarla.

Catalepsia

Es una inhibición de los movimientos voluntarios que se refleja únicamente en la absorción que produce la hipnosis. A diferencia del sueño, en el que se está en movimiento casi constante, la persona hipnotizada se mueve muy poco, si es que llega a hacerlo.

En síntesis podemos decir que la hipnosis es una técnica que provoca un estado de conciencia diferente al usual en el que suceden alteraciones tanto físicas como psicológicas, es útil para identificar recursos y aprendizajes de los propios consultantes que son utilizados para la solución de problemas específicos.

Enfoques de la hipnosis

Los enfoques de la hipnosis pueden clasificarse desde distintas miradas, es decir, por su naturaleza, por sus métodos, por sus aplicaciones (individual, pareja, familiar, grupal), por sus destinatarios (niños, adultos), por sus propósitos, etcétera.

Para efectos de este trabajo, partiremos de la idea de que existen dos modelos de inducción: la hipnosis clásica o tradicional y la ericksoniana. Los pasos seguidos en un trance hipnótico son los siguientes:

Cuadro 3

HIPNOSIS CLÁSICA E HIPNOSIS ERICKSONIANA

<i>Hipnosis clásica o tradicional</i>	<i>Hipnosis ericksoniana</i>
Preinducción hipnótica. Construcción de la relación, definición del problema, desmitificación de la hipnosis y utilización de pruebas clásicas de sugestionabilidad para valorar la capacidad hipnótica del paciente.	Objetivo del trance. Se pregunta al consultante: -¿Qué quisieras resolver? -¿Cómo lo considerarías resuelto? -En este trance, ¿cómo te darías cuenta que diste un paso importante hacia la resolución?
Inducción. El especialista usa su propio repertorio hipnótico basado en las sugerencias de relajación y fascinación. Uso de un ritual formal. Busca suprimir el juicio crítico. Dificultad con pacientes resistentes.	Inducción de trance. Puede ser utilizando: -Hipnosis clásica, -Hipnosis ericksoniana, o -A través del juego, por tanto no utiliza ritual. -Utiliza el juicio crítico y la resistencia.
Fase de profundidad. El hipnotizador aumenta la intensidad de la experiencia a través de técnicas específicas, como la sugestión directa, el recuento, la imaginería y las conminaciones.	Realidad interior: -Representación que hace la mente inconsciente del objetivo del trance.
Fase de terapia. Sugestiones directas, normalmente positivas o negativas. Hay un experto y un hipnotizado.	Sugestiones: -Hay dos expertos y dos hipnotizados. -Digerir. -Aprender. -Incrementar opciones de solución. -Construcción de la solución.
Fase de interrupción. El hipnotizador reorienta al paciente, le ofrece sugerencias constructivas del ego y restablece la relación.	Cierre de trance: -Problema en tiempo pasado. -Solución en presente continuo. -Siempre hay que llegar a buen puerto. -Reubicación en estado de conciencia cotidiano. -Instrucciones poshipnóticas.

Fuente: Elaboración propia con base en Zeig (1998) y Abia y Núñez (2003b).

Como se aprecia en el cuadro anterior, la relación es implícita con el inconsciente, la inducción hipnótica tradicional es lineal y es una manera de propiciar el trance. Por lo general, las sugerencias utilizadas son directivas y en ocasiones autoritarias, por tanto, hay un experto y un hipnotizado, se busca suprimir el juicio crítico y se presenta cierta dificultad con pacientes resistentes. El modelo ericksoniano nos deja ver que su construcción es flexible con la participación

del consultante; no es lineal porque está compuesto y articulado en varios niveles o etapas; no utiliza ritual, produce un estado de trance natural, es decir, espontáneo; hay dos expertos y dos hipnotizados, se utiliza el juicio crítico y la resistencia para inducir el trance.

Además, las alteraciones de la atención y variaciones de intensidad, pueden ser propiciadas utilizando sugerencias directas, pero para la disociación y la sensibilidad, las sugerencias indirectas surten un mejor efecto. La hipnosis ericksoniana ha evolucionado con el paso del tiempo, el modelo ha sido enriquecido por distintos autores, tanto contemporáneos de Erickson (Zeig, Yapko y Rossi, entre otros) como por otros más recientes (Nardone, Loredano, etcétera).

Milton Erickson se dio a la tarea de elaborar un amplio muestrario de sugerencias indirectas que han sido categorizadas o clasificadas por Rossi (1976), algunos ejemplos de ellas se pueden observar en el cuadro 4.

Dentro de la evolución de la propuesta de Erickson, destaca el Modelo ARE propuesto por Nardone y Geary como parte del entrenamiento intensivo de la Fundación Milton Erickson. Dicho modelo contempla lograr la inducción en tres fases: absorción, ratificación y estimulación.

Absorción

La absorción es estimulada por técnicas especializadas, la mayoría de ellas indirectas, cuyo objetivo es provocar en el paciente una sensación o percepción, un fenómeno hipnótico, una fantasía, o bien una memoria.

Para estimular la absorción nos valemos tanto de técnicas primarias, como de la utilización del tiempo presente, la elección de ciertas palabras, la exhaustividad de los detalles proporcionados, al igual que de técnicas secundarias como los cambios del tono de voz, las pausas y la entonación.

Nótese que al describir detalles y posibilidades, se enfatizan las experiencias fenomenológicas, es decir, se dispone el material escénico sobre el escenario psicológico y social del paciente, lo cual no se traduce en órdenes, sino en sugerencias que posibilitan la elección del paciente.

Ratificación

En esta etapa se utilizan frases declarativas para ratificar el trance, retomando los cambios producidos en el paciente desde el inicio del proceso de absorción.

Cuadro 4

CLASIFICACIÓN DE SUGESTIONES ERICKSONIANAS

<i>Sugestión</i>	<i>Características</i>
Yes set	Se construye formulando verdades evidentes en secuencia: Ejemplo: “tú puedes escuchar los sonidos del exterior”, “tú puedes escuchar mi voz”, “tú puedes sentir tu propia respiración”, “tú puedes notar cómo cambian los sonidos cuando te concentras dentro de ti”.
Órdenes integradas	Se llevan a cabo creando una pausa y modulando la voz después de un verbo modal que indica permiso, se da la orden integrada donde el verbo que sigue está en imperativo. Ejemplo: para el enunciado “puedes entrar en trance”, quedaría así: “puedes... entra en trance”. Aunque este tipo de órdenes pueden confundir un poco al consultante, son útiles para suscitar variaciones de intensidad. Ejemplo: “tú puedes... vive plenamente la sensación de confort”.
Afirmaciones de disociación	Se presentan en muchas formas, por ejemplo: “su mente consciente escucha mi voz mientras su mente inconsciente puede fluctuar; en efecto es tan interesante realizar experiencias diferentes”. Estas afirmaciones contribuyen a orientar el fenómeno de disociación, aquel por el que las cosas “suceden” y aquel en que se está al mismo tiempo “dentro de” y “fuera de” una experiencia.
Causativo implícito	Es el nexos que se forma entre frases con esta estructura: “Cuando X entonces Y”, donde X puede ser una conducta e Y un estado o viceversa. Ejemplo: “Cuando respíres profundamente, entonces, podrás entrar en trance”.

Fuente: Elaboración propia con base en Zeig (2008).

Por ejemplo, se puede decir: “mientras yo hablaba contigo, se producían cambios; tu respiración cambiaba, tu pulso cambiaba, etcétera”.

Estimulación

Esta etapa está formada por tres aspectos:

1. *Activación de la disociación.* Puede producirse a través de afirmaciones disociativas u otras técnicas sugestivas. También se pueden utilizar algunos fenómenos hipnóticos como la levitación de un brazo o las alucinaciones positivas y negativas.
2. *Activación de la sensibilidad.* Se recomienda utilizar la palabra ahora, estimulando la respuesta del paciente a una sugestión inesperada por él. Recordemos que uno de los principales propósitos de la hipnosis es establecer un clima de cooperación en la sensibilidad.
3. *Activación de los recursos.* En esta fase el terapeuta puede utilizar anécdotas, metáforas o analogías para estimular los recursos latentes del paciente, ayudándolo a acceder a los recursos con los que cuenta para poder utilizarlos en la resolución de los problemas por los que ha acudido a tratamiento.

Zeig (2008) nos dice de manera sintética que entonces son tres las fenomenologías implicadas en un proceso de hipnoterapia: la del problema, la de la hipnosis y la de la solución. En este sentido, la inducción juega un papel de puente entre los problemas y las soluciones.

La hipnosis clínica de Milton Erickson

En su época, Milton Erickson tomó un camino diferente a la visión predominante de la hipnosis, se aparta del enfoque científico que sustentaba Clark Hull. Erickson no compartía la idea de generar principios y procedimientos estandarizados y generalizables para todas las personas, él sostuvo que cada individuo es único e irrepetible, que necesita de una estrategia hipnótica particular. Esto significó un giro fundamental en la hipnoterapia, porque abrió la hipnosis clínica.

El mérito esencial de Erickson fue el sentido clínico que otorgó a la hipnosis, el énfasis lo colocó en la persona, cada individuo posee su propia conciencia y sus propias capacidades para entrar en trance, lo que exige una estrategia, comunicación e interacción hipnótica singular. El método de Erickson fue empírico basado en un trabajo disciplinado de observación y de análisis de la forma de comunicación con sus pacientes, logró ser un virtuoso observador y

comunicador. Su amigo y colega Gregory Bateson lo definió como el Mozart de la psicoterapia.

Erickson fue un explorador natural de los estados de conciencia, desarrolló diversos métodos de cómo entrar, mantenerse y salir de trance, para controlar el dolor, el insomnio, la ansiedad, la depresión, los malestares psicósomáticos, etcétera. Además, fue un maestro en toda la extensión de la palabra, su enseñanza de la hipnosis clínica no se circunscribió a los psicólogos, distintos profesionistas se vieron —y continúan siendo— favorecidos, entre ellos, médicos, odontólogos y pedagogos, trabajadores sociales.

En la vasta obra de Erickson es una constante la idea del acercamiento individualizado y naturalista, porque cada paciente es único y fuente de aprendizaje. En el acercamiento la del hipnoterapeuta es obtener la participación del paciente y la del paciente es su disposición para utilizar sus aprendizajes. Sobre estos aspectos descansa la definición de Erickson de la hipnosis clínica como el proceso mediante el cual se realiza el acercamiento natural e individualizado entre hipnoterapeuta y paciente.

Erickson (1976) como hipnoterapeuta era un explorador de la individualidad del paciente, tenía una gran habilidad como observador que utilizaba para que el paciente realizara sus propias asociaciones, recuerdos, experiencias y aprendizajes, y de esta forma lograra sus objetivos terapéuticos. Como hipnoterapeuta Erickson facilitaba la experiencia de trance en el paciente, lo hacía obteniendo de manera natural la participación, tenía una habilidad para identificar la forma de hacer entrar en trance al paciente a partir de cómo llegaba a su consulta, se ganaba la confianza, lograba el *rapport*, se sumergía en el mundo simbólico; hacía una terapia cortada a la medida, reconocía las habilidades de cada paciente para que reconociera sus objetivos terapéuticos. En un encuentro con estudiantes de medicina, Erickson (2005) relata una anécdota que da cuenta de sus habilidades como hipnoterapeuta:

Un papá y una mamá literalmente arrastraron su hijo a verme, su papá lo traía de una mano y su mamá de la otra mano, lo arrastraron dentro de mi oficina y lo pusieron boca abajo en el piso. El chico estaba verdaderamente berreando, chillando. Los padres me habían hablado por teléfono y me habían contado la historia. Tan pronto como lo pusieron en el piso, mientras chillaba a todo lo que daba su voz, hice salir a sus padres de la oficina. No los ne-

cesitaba para nada ahí adentro y el niño estaba ahí chillando, pero yo sabía que tendría que tomar una pausa para respirar, para tomar el aire suficiente para el siguiente chillido. Esperé hasta que hizo la pausa para tomar un respiro y ahí fue cuando grité. Esto lo sobresaltó y le dije, “era mi turno, ahora es mi turno”, así que contestó con un chillido e hizo una pausa para respirar y yo tomé mi turno [...] Traté de entender esta situación psicológica, ¿qué es lo que aprendemos en los primeros días de la infancia? Un niño, aún pequeño, aprende a tomar su turno [...] Después de que tomé mi turno dos veces, me adelanté en la siguiente pausa que hizo para respirar y le dije: “prefiero sentarme en una silla, allí hay una”. Él miró la silla y yo en mi turno me senté en la silla; ¿qué hizo él?, se paró y tomó su turno sentándose en una silla y ése fue el final de los chillidos. Allí se estableció un patrón: *toma tu turno y yo tomaré el mío, después tú tomarás tu turno y yo tomaré el mío* (Erickson, 2005: 57-58).

Se observa en esta experiencia de Erickson, la habilidad para comprender y actuar a partir de la circunstancia en la que se presenta el niño logra empatía y confianza, lo que le permite entrar en comunicación de manera indirecta con la mente inconsciente del chico, consiguiendo establecer un patrón de interacción, utilizando la comunicación analógica y digital. Primero con la imitación de gritar y después con la indicación de actuar por turnos. La comunicación con la mente inconsciente del chico se dio al ritmo que él mismo estableció y que mantuvo Erickson sin violentar; se estableció un patrón de interacción a la medida del chico, su individualidad estuvo presente en cada momento; Erickson realizó un reencuadre en la atención del niño, de la resistencia al entendimiento de respetar turnos.

En esa experiencia encontramos varias acciones relacionadas con su forma de realizar la hipnoterapia clínica que se agrupan en tres aspectos: fenómenos hipnóticos, dinámica de la hipnosis y técnicas de hipnosis.

Los fenómenos hipnóticos se refieren a cómo se experimenta la hipnosis por parte del paciente y a la manera en que el hipnoterapeuta aprende de los aprendizajes del paciente, están relacionados con la forma de establecer un estado de predisposición a la recepción de comunicación entre hipnoterapeuta y paciente, son las manifestaciones o señales que nos avisan que la mente inconsciente está en comunicación. La dinámica de la hipnosis se refiere al modo en que se da el trance hipnótico, partiendo de la premisa

de que la hipnosis es una experiencia de aprendizaje en cada paciente y en cada situación.

Las técnicas de hipnosis están asociadas al ambiente psicológico que se prepara para la realización de la inducción al trance hipnótico. Erickson señala que el estado de trance es donde más posibilidades existen de que se produzca el aprendizaje y la apertura al cambio, y es en el trance donde se conjugan los tres aspectos descritos.

Entre fenómenos hipnóticos, dinámicas y técnicas de hipnosis existe una relación estrecha, en el trance hipnótico éstas aparecen imbricadas. Por ejemplo, con la técnica de péndulo, la dinámica de la literalidad está presente al disociar la mente consciente y la mente inconsciente, porque a ésta se le pide que se exprese a través del movimiento del péndulo, y el fenómeno hipnótico que se puede presentar es la respuesta ideomotora y/o ideosensorial, el movimiento de la mano o del cuerpo. La forma en que se pueden entrelazar estos tres aspectos está abierta a la experiencia, los aprendizajes y las situaciones en que se presenta el paciente, así como a la experiencia, aprendizajes y situaciones del hipnoterapeuta. Para Erickson, estos tres aspectos son los principios fundamentales de la hipnosis.

Erickson imparte en 1958 un seminario a médicos en el Hospital de San Luke en Pasadena, California. Con un lenguaje profundo, claro y sencillo expone los principios fundamentales de la hipnosis. En este seminario expresó que para acercarse al paciente era necesario tener amplio conocimiento de los principios a fin de poderlos utilizar según se requirieran en cada caso. Los principios fundamentales de la hipnoterapia expuestos por Erickson los presentamos en el cuadro 5 y luego damos una breve descripción.

Antes de describir cada punto del cuadro, citamos una advertencia que hace O'Hanlon (1993: 12) de los principios de la hipnoterapia de Erickson:

No son recetas de cocina; se trata más bien de un conjunto de enfoques, técnicas e ingredientes empleados por un gran chef. Cada lector puede mezclarlos y preparar un plato distinto, basándose en el gusto y las necesidades del momento.

Observar de manera abierta es la base de la hipnoterapia de Milton Erickson.

Cuadro 5
PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA HIPNOSIS

<i>Fenómenos hipnóticos</i>	<i>Dinámica de la hipnosis</i>	<i>Técnicas de hipnosis</i>
Enfoque de la atención	Literalidad	Fijación de la mirada y relajación muscular
Delimitación de la atención	Disposición para responder	Repetición
Percepción del tiempo	Implicación de la subjetividad	Inducción formal
Catalepsia	Participación	Unión
Pseudovigilia	Aprendizaje	Aceptación
Rapport	Enfoque indirecto	Reencuadre
Respuesta ideomotora	Reorientación	Utilización
Amnesia	Reacción emocional	Enseñanza
Hiperpermnesia	Metas y expectativas	Orientación al futuro
Regresión	Análisis del problema	Dar el poder
Distorsión del tiempo	Confianza	Condicionamiento
Disociación	Expectativa	Competencia
Sonambulismo	Comprensión	Autohipnosis
Psicofisiología	Cortar a la medida	
Sugestión poshipnótica	Simbolismo	

Fuente: Erickson (2005).

Fenómenos hipnóticos

1. *Enfoque de la atención.* Para realizar el trance hipnótico el sujeto tiende a poner la atención en lo que es importante para él, lo demás queda al margen. El hipnoterapeuta debe identificar y utilizar lo que es lo importante para el sujeto. En otras palabras, es tener claro el objetivo del trance.
2. *Delimitación de la atención.* Al entrar en trance el sujeto es un explorador, busca, observa y detalla lo que puede ver. El sujeto trabaja en el objetivo delimitado de manera significativa presentando evidencias de forma detallada.
3. *Percepción del tiempo.* En la hipnosis siempre está presente el tiempo; pero con otros valores, la mente inconsciente responde después de un intervalo de la pregunta, se presenta un retraso en el tiempo usando movimientos cortos e ininterrumpidos.
4. *Catalepsia.* Es la forma de registrar que el sujeto está entrando en trance hipnótico a través de observar la tonicidad balanceada de los músculos, una

ausencia de movimientos o una expresión “aplanada” en el rostro del sujeto hipnótico.

5. *Pseudovigilia*. Está asociada con reconocer los signos de trance, que pueden ser cuando el sujeto hipnótico se queda mirando fijamente, cuando se presenta distorsión del tiempo, cuando se responde de manera literal, etcétera. Es el estado de trance que puede ser reconocido en el sujeto hipnótico por sus conductas.
6. *Raport*. Se refiere a la atención y respuesta que el sujeto hipnótico deposita con quien quiere entrar en interrelación. Un trance hipnótico puede malograrse si no se delimitan con claridad el sujeto o sujetos con quien el paciente quiere entrar en interrelación.
7. *Respuesta ideomotora*. Es la respuesta motora que el sujeto hipnótico brinda en la interrelación con el hipnoterapeuta. También puede haber respuestas ideosensoriales que se refieren a las visualizaciones e imágenes que se expresan.
8. *Amnesia*. En la hipnosis es el paciente quien decide si recuerda o no su experiencia hipnótica que se registra en el inconsciente.
9. *Hipermnesia*. Es la capacidad de recordar del sujeto hipnótico más de lo que recordaría en un estado usual de conciencia. El paciente puede recordar sucesos detallados del pasado que conscientemente no podría.
10. *Regresión*. En hipnosis se puede hacer que un sujeto regrese. Una regresión clínica, dice Erickson, lleva entre cinco a 10 minutos, y es altamente eficiente en niños cuando se quiere borrar un recuerdo doloroso que está en el presente, por ejemplo, un raspón que causa dolor, regresar al niño a una situación pasada donde está ausente el dolor, esto con el fin de provocar amnesia en el niño, del dolor que estaba sintiendo.
11. *Distorsión del tiempo*. En la hipnosis se puede alterar la percepción subjetiva del tiempo, se puede hacer que la experiencia hipnótica sea de tal forma que el sujeto pierda la noción del tiempo, distrayéndose en situaciones que le son positivas. Un dentista que recurre a la hipnosis puede decirle a su paciente “relájese, concéntrese en...” para realizar su trabajo. Al concluir puede decirle a su paciente “regrese a un estado usual de conciencia aquí y ahora”, y el paciente puede no haber experimentado el rudo trabajo de una extracción.
12. *Disociación*. Es cuando el sujeto se visualiza a sí mismo. Erickson la refiere como la forma en que se puede obtener información del sujeto hip-

nótico cuando no la puede afrontar o aceptar conscientemente, es hacer que el sujeto se vea a sí mismo haciendo lo que no puede afrontar o lo que debe afrontar.

13. *Sonambulismo*. Es un estado muy profundo de hipnosis, donde el paciente pareciera estar despierto cuando en realidad está en trance profundo.
14. *Psicofisiología*. En hipnosis se presenta una serie de rasgos de conducta, comportamientos, respuestas corporales y respuestas neurológicas que dan cuenta del estado psicofisiológico del sujeto hipnótico: cambios en la presión, en el ritmo cardiaco, en la circulación, etcétera.
15. *Sugestión poshipnótica*. Erickson la define como la sugestión dada en el presente, ahora y aquí mismo, en el trance que está en proceso casi para concluir, para ser realizada por el sujeto en algún momento del futuro.

Dinámica de la hipnosis

1. *Literalidad*. En el trance hipnótico el sujeto responde exactamente a lo que se le pregunta, si se le dice “puede sentarse”, responderá “sí o no”; a diferencia de la respuesta que el mismo sujeto daría de forma consciente a la misma pregunta, cuando respondería sentándose.
2. *Disposición para responder*. Al ser la hipnosis un proceso de aprendizaje, el sujeto aprende a responder al existir cada vez con más disposición y confianza para realizar la experiencia hipnótica.
3. *Implicación de la subjetividad*. Citamos directamente a Erikson en este punto porque él lo explica en una expresión sencilla y contundente: “Te basas en la capacidad del paciente para entender, te basas en la capacidad del paciente para aprender y en su capacidad para hacer coincidir la idea con su propia experiencia” (Erikson, 1976: 50).
4. *Participación*. El paciente es la persona más importante en el proceso de la hipnosis, el hipnoterapeuta debe lograr la participación del paciente reconociendo su interés, es *meterse* en las necesidades y habilidades del paciente.
5. *Aprendizaje*. La hipnosis, como se mencionó, es una experiencia de aprendizaje, tanto para el sujeto como para el hipnoterapeuta. Cada paciente es único e irrepetible de quien se aprende y a quien se le enseña la experiencia hipnótica.
6. *Enfoque indirecto*. Se puede establecer comunicación indirecta con el sujeto hipnótico porque el hipnoterapeuta sabe lo que está haciendo y dejando

la mente inconsciente del sujeto. Es la forma de trabajar el objetivo sin necesidad de estarlo reiterando.

7. *Reorientación*. Es cambiar el foco del problema, es buscar la lectura alternativa a la forma de ver el objetivo del trance. Por ejemplo, si el problema es que el niño reprueba constantemente, en lugar de centrarse en las calificaciones bajas, el problema se reorienta y se lee desde cuando obtiene calificaciones aprobatorias, se logra un nuevo punto de vista que puede ayudar a resolver el problema.
8. *Reacción emocional*. Es la conducta, comportamiento, hábito o mecanismo adquirido ante un momento particular de la vida. La hipnosis da cuenta de las respuestas emocionales dadas ante situaciones de la vida.
9. *Metas y expectativas*. Es importante en hipnosis establecer las metas de forma clara y establecer expectativas realistas, siempre con base en los aprendizajes y recursos del paciente. Erickson hace hincapié en el paciente: "Cuando construyes tus metas, no esperas que tus resultados terapéuticos se produzcan inmediatamente sino en el tiempo que sea mejor para el paciente. En el manejo de tu paciente, consideras la importancia de darle resultados no en el tiempo que tú crees que es correcto que los tenga, piensa en términos de lo que es correcto para el paciente como individuo" (Erickson, 2005: 68).
10. *Análisis del problema*. Ante un mismo problema se debe pensar en patrones de aprendizaje distinto porque distintas son las personalidades de los sujetos. Por ejemplo, un problema de memorización puede ser de Juan, Pedro y Alberto, el asunto es que mejoren su proceso de memoria, pero se debe tener en cuenta que cada uno tiene personalidad distinta y por tanto el patrón de aprendizaje será diferente.
11. *Confianza*. En la hipnosis la confianza está vinculada a la voluntad de aprendizaje que tiene el hipnoterapeuta en su práctica desde los conocimientos y habilidades que posee para ayudar a sus pacientes a partir de sus singularidades. La confianza del hipnoterapeuta en sí mismo contribuye a la cooperación de los individuos.
12. *Expectativa*. En la hipnosis se debe estar atento a la forma en que el paciente quiere cooperar y a la manera en que quiere realizar su experiencia hipnótica, se le brinda al paciente libertad de responder a lo presentado por el hipnoterapeuta.
13. *Comprensión*. Es considerar cómo entiende el paciente la situación y la expresión del hipnoterapeuta. Evitar *dejar* a la deriva las indicaciones o el

pensar que el paciente ya entendió. Un trance hipnótico que corre el riesgo de fallar es aquel donde el paciente no comprendió el objetivo o la finalidad del trance.

14. *Cortar a la medida*. Cada experiencia hipnótica es un traje hecho a la medida del paciente.
15. *Simbolismo*. El inconsciente utiliza un lenguaje simbólico; por esta razón, en el trance hipnótico se recurre al lenguaje simbólico expresado por el paciente aunque éste no lo pueda definir. El hipnoterapeuta debe tener disposición para que la interrelación simbólica sea parte de la experiencia de aprendizaje.

Técnicas de hipnosis

1. *Fijación de la mirada y relajación muscular*. Es una técnica de relajación que empieza con solicitar al paciente, en primera persona y de manera indirecta y literal que fije su mirada en algún punto: “tendrás inconveniente en mirar hacia el frente y escoger un solo punto y mirarlo”. Después se define el papel del hipnoterapeuta y del paciente, se utiliza la primera y segunda persona (en forma verbal indicativa futura y en gerundio respectivamente) y se expresa una tarea: “me gustaría que tú estuvieras sintiendo tus pies sobre el piso”. En el tercer momento se hace un cambio radical en la forma de hablar al sujeto, para entablar una relación de causa-efecto entre mirar y relajarse: “y mientras continúas viendo ese punto, vas a sentir tus piernas pesadas, relajadas y cómodas”. Se continua con la inducción, ahora la tonalidad de la voz se suaviza manteniéndose la forma de expresión verbal: “y mientras continúas viendo ese punto, este lado puede volverse pesado y relajado y cómodo”. Una vez realizada la inducción, se procede a la sugestión con base en el objetivo del trance hipnótico.
2. *Repetición*. Está dirigida la sugestión a la relajación física, es parecida a la anterior, salvo que hay que considerar la repetición de ideas y conceptos, no de palabras; y se debe considerar la comprensión de las propias ideas y problemáticas del paciente, así como la enseñanza que le quiera dar el hipnoterapeuta. Ejemplo: “relaja tus músculos... siente como tu cuerpo descansa... relájate profundamente... entra en profundo contacto contigo mismo...”. Es el mismo concepto pero con palabras diferentes.
3. *Inducción formal*. Se refiere a las técnicas existentes antes de Erickson y que han sido denominadas clásicas, como la levitación de brazo o el péndulo.

4. *Unión*. Es la técnica que permite atraer la atención del paciente a partir de cómo se presenta su situación. Erickson refiere el ejemplo del niño que llega llorando, en lugar de decirle que ya no llore, decide expresarle “oye, no estoy seguro, pero creo que deberías gritar más fuerte”, o bien, “creo que deberías de llorar con pequeños espasmos y pausas para respirar...”. Se le une al chico en su dinámica de llanto.
5. *Aceptación*. Es la técnica utilizada donde el paciente va aceptando la consecución de ideas expresadas por el hipnoterapeuta.
6. *Reencuadre*. Es darle otra lectura distinta a un problema dado, como dice Erickson, es aprovechar la oportunidad para darle al paciente una nueva forma de ver el problema.
7. *Utilización*. Las técnicas se utilizan acorde con la edad del paciente, en el caso de Erickson atendió pacientes de entre dos a 82 años.
8. *Enseñanza*. Se trata de identificar los procesos de aprendizaje localizados dentro del propio paciente, la enseñanza no viene de fuera, sino desde dentro, desde lo que el paciente tiene.
9. *Orientación al futuro*. Metafóricamente se refiere a *trasladar* hacia el futuro la solución del problema del paciente, sacándolo de su presente que puede estar representando algo difícil de procesar en ese momento. Lo cual representa la oportunidad de dotar de nuevos significados al momento actual. Esos significados deben estar integrados a la personalidad del paciente, para que pueda acudir a ellos en cualquier momento, un día después, una semana después, una mes después, dentro de varios años.
10. *Dar el poder*. El aprendizaje de la hipnosis proporciona poder, porque se adquiere comprensión de la mente inconsciente, del proceso psicológico y de generar respuestas ideomotoras.
11. *Condicionamiento*. Se refiere a la técnica clásica de utilizar el estímulo-respuesta. Erickson cita la experiencia siguiente:

...con Robert lanzando gritos semiinconscientes, el tipo de gritos que acompañan a una fractura de cráneo, procedí a dar golpecitos en sus hombros y brazos muy, muy suavemente, cada vez que él hacía una pausa en su llanto. Puse mucho cuidado en darle los golpecitos cada vez que hacía una pausa; cuando venía de nuevo el llanto en este estado de semiinconsciencia, yo paraba y cuando él hacía de nuevo una pausa yo continuaba con los golpecitos. Pronto establecí un condicionamiento en relación con los golpecitos, de tal forma que prologando los golpecitos, reduje también el tiempo de llanto (Erickson, 2005: 101).

12. *Competencia*. Existe la posibilidad de utilizar la rivalidad normal que se presenta entre pacientes para generar motivación y estímulo. Como dice Erickson, la competencia es legítima, es un estímulo de la vida. Se puede utilizar la necesidad de competencia y/o de rivalidad para lograr y obtener cosas.
13. *Autohipnosis*. Significa adquirir la habilidad de dejar que la mente inconsciente entre en trance autohipnótico.

Estos principios fundamentales de la hipnosis que acabamos de describir no agotan la obra practicada por Erickson, representan una muestra de lo que él hacía, habría que agregar recursos que usaba, metáforas, anécdotas, cuentos, analogías; o bien estrategias, fragmentación, progresión, distracción, reorientación y utilización que trabaja Short (2006) en su libro de *Estrategias psicoterapéuticas de Milton Erickson*. Es tan grande y basta la experiencia de Erickson, que aquí sólo nos propusimos una inmersión inicial en su trabajo.

Antropogía hipnoterapéutica

Antes de abordar lo que entendemos por antropogía hipnoterapéutica que integra a la pedagogía, psicología e hipnosis, damos cuenta de que la relación entre estas disciplinas no es nueva; sin embargo, ésta ha estado fragmentada. Por un lado, está la relación pedagogía con la psicológica a través de la psicopedagogía y de la pedagogía clínica y, por otro, la psicología con la hipnosis, con la hipnosis clínica y la relación entre pedagogía e hipnosis con la hipnopedía, con la sugestopedia y la desugestopedia. En esta fragmentación de la relación cada una de estas propuestas se centran en algún punto en particular: la psicopedagogía en el aprendizaje, la pedagogía clínica en la acción humana de la educación como ayuda a la persona y al grupo; la hipnopedía en la educación a través del sueño; la sugestopedia y la desugestopedia como formas de lograr el aprendizaje.

Cada una de esas propuestas tiene antecedentes y desarrollos distintos, unas con más tradición que otras y una consolidación desigual, lo que comparten es la idea del aprendizaje y de centrarse en el sujeto. La psicopedagogía aborda los procesos de aprendizaje desde enfoques multidisciplinares e interdisciplinares. A lo largo del tiempo ha abierto su objeto de estudio, de los problemas de aprendizaje en el sujeto hasta una noción más amplia de aprendizaje.

La pedagogía clínica es una disciplina reciente que data aproximadamente de finales del siglo pasado, su fundador Guido Pesci señala que su objeto son los efectos del aprendizaje y su realización, una pedagogía práctica que se apoya en diversas disciplinas. La hipnopedia de acuerdo con Aldo Huxley, que la refiere en su libro de *Un mundo feliz* como un método que se utiliza para manipular el aprendizaje a través de la repetición constante de un mensaje durante el sueño,³ posteriormente se ha definido como una técnica vinculada a la sofrología para influir en el inconsciente y como una técnica hipnótica para la *implantación* de aprendizajes de idiomas. La sugestopedia y la desugestopedia tienen relación a partir de los aportes de Georgi Lozanov. En los años setenta del siglo pasado, planteó un enfoque del aprendizaje que consiste en realizar un proceso de desugestión de aspectos que limitan el aprendizaje para después realizar sugestión de lo que se quiere aprender.

Un aspecto más en común entre las propuestas citadas es que corresponden a concepciones de la sociedad industrial, donde imperó una visión liberal de la educación como mecanismo de progreso. En un sentido social, durante el siglo XX, la educación tuvo como fundamento formar para la reproducción del sistema capitalista los cuadros técnicos y políticos que requería un Estado Benefactor y el sistema productivo basado en la producción en serie. Las expectativas depositadas en la educación colapsaron ante la imposibilidad de dar respuestas a la creciente brecha de la desigualdad y de la inequidad. La esperanza educativa de lograr mejores condiciones de vida en la medida de tener o aumentar la escolarización adquirida se desvaneció ante la crisis del modelo industrial.

La sociedad industrial transita desde fines del siglo pasado hacia una sociedad del conocimiento, caracterizada por un intensivo cambio en las tecnologías de la información y comunicación que trastocan completamente los procesos de comunicación e intercambio en un nivel estructural y de los procesos de relaciones entre los sujetos. Este tránsito es caracterizado por la intensidad y velocidad en que se producen los nuevos conocimientos, la innovación tecnológica y la forma y tiempo de los intercambios en una escala global. Estamos ante un cambio de la cultura material de la humanidad donde continúan los malestares heredados de la sociedad industrial, la brecha de la injusticia incluso va en aumento. En la sociedad del conocimiento, la especulación

³La primera referencia del aprendizaje a través del sueño se ubica en el campo de la ciencia ficción con la novela de Hugo Gernsback, titulada *Ralph 124c 41+*, la cual fue escrita en 1911, Huxley escribió su novela en 1932.

financiera basada en el endeudamiento y la promesa de la felicidad eterna a través del consumo han provocado un aumento de la pobreza y de exclusión social.

En este escenario, respecto de la formación del sujeto, es importante replantear la visión fragmentada de las disciplinas que prevalecieron en la sociedad industrial, para encontrar los lazos comunicantes a partir de la transformación —o en estricto sentido de la liberación— de la subjetividad atrapada en el hedonismo vulgar de una sociedad hiperconsumista e hiperindividualista, con un Estado políticamente cínico promotor de la *escases moral*. En este sentido retomamos la antropogogía, que es una disciplina que incorpora marcos explicativos, procesos metodológicos y experiencias de disciplinas como la pedagogía, la antropología, la psicología, la psicopedagogía y la pedagogía clínica, y a su vez supera visiones fragmentadas para ofrecer una mirada integral de la educación permanente del ser humano en todo su desarrollo psicobiológico y social.

La antropogogía⁴ fue definida en 1977 por Felix Adam como la ciencia de educar de manera permanente al hombre en cualquier momento de su vida. Como dice Rodolfo Rodríguez, es una teoría de la praxis educativa. Una teoría que viene a dar esperanzas de una reeducación orientadora de la formación del ser humano. Por su parte, Kenneth considera que con la antropogogía se posibilita transitar de una mirada pedagógica que ha estado circunscrita a los procesos formales de la educación a una visión ampliada que comprenda lo formal, así como al proceso de resocialización y eticidad a lo largo de la vida:

Acepto que la capacitación de personas en carreras antiguas y la recapacitación en carreras nuevas son una parte importante de la antropogogía. Pero para mí su significado es más amplio y profundo, por lo menos en tres aspectos [...] 1) La resocialización que la gente requiere actualmente va más allá de la adquisición de nuevo conocimiento e información y del desarrollo de habilidades vocacionales vendibles. Comprende la re-elaboración de las dimensiones moral, política y estética del ser humano. 2) La mayoría de los teóricos de la educación continuada excluyen la pedagogía del ámbito de su competencia. Para mí, la antropogogía debe incluir una pedagogía reorientada. 3) La antropogogía debe de ir más allá de la escolaridad y de las oportunidades de aprendizaje pseudo-escolar para adultos. Debe también contemplar el desarrollo de grandes instituciones que asuman la responsabilidad moral de los efectos que su educación tiene sobre todas las personas afectadas por su gestión (Kenneth, 1995: 191).

⁴Etimológicamente tiene raíces griegas: *antropos*, que significa “ser humano” y de *ago* “conducción”. Ambas palabras se traducen como “conducción del ser humano”.

Compartimos en lo esencial el planteamiento de Kenneth, la educación no puede quedar reducida a la escolarización y la pedagogía actualmente requiere de un cambio porque ha quedado *encapsulada* por la política educativa como productora y reproductora de competencias vocacionales y profesionales vendibles. La educación está escindida entre la escolarización que hace énfasis en lo cognitivo y la extraescolarización que atiende a esferas como la moral y la motivacional a través de los procesos colectivos de resocialización.

La antropogogía en su dimensión de la educación escolarizada se divide en distintas disciplinas agógicas, Rodríguez (2011) establece las siguientes:

[...] teorías agógicas particulares:

- *La pedagogía* estudia la educación de los niños y las niñas, y puede ser dividida en pedagogía preoperativa (dos a cinco años) y pedagogía operativa (seis a 12 años).
- *La hebegogía* estudia la educación del adolescente, que es periodo de la educación media con la maduración de procesos cognoscitivos complejos y desde el punto de vista biológico abarca la etapa de la pubertad.
- *La andraginecogogía*, estudia la educación de las personas adultas, hombres y mujeres, hasta la madurez. Subdividible a su vez en andraginecogogía temprana (entre los 20 y 40 años) y andraginecogogía intermedia (de los 40 a los 65 años).
- *La gerontogogía* estudia la educación de adultos mayores o de edad adulta mayor (después de los 65 años de edad) (Rodríguez, 2011: 3).

La antropogogía en su dimensión educativa extracurricular atiende los procesos sociológicos de resocialización y antropológicos de culturalización. En ambas dimensiones la finalidad de la antropogogía es responder a los mecanismos de alineación y adaptación presente en la escuela y en la sociedad, no es sólo una posición crítica sino es una visión liberadora y emancipatoria del sujeto.

La antropogogía tiene un fundamento epistemológico que está acorde con su propuesta de conducción de la humanidad a través de su aprendizaje liberador y emancipador, Valendia (2005) realiza una fundamentación desde la teoría sistémica, al concebir a la antropogogía como formación integral del ser humano bajo un modelo sistémico, holográfico, interdisciplinario y tricerebral, que en conjunto forman parte del paradigma de la cibernética social:

Estos conceptos son compartidos por la ciencia actual y por la cibernética social, el paradigma en que se soporta la antropogogía. Comprender dichos pro-

cesos supone asumir el que el planeta ha empezado a superar un viejo paradigma y a repensarse, soñarse y transformarse a la luz de uno nuevo. A partir de esta nueva visión, todos los aspectos personales, grupales, institucionales, sociales, valorativos, trascendentes, surgen o se reorientan como consecuencia necesaria de la coherencia de los nuevos principios (Valencia, 2005: 28).

La antropogogía desde esta perspectiva tiene como finalidad conducir a la reeducación de la humanidad hacia nuevas formas de pensar, sentir y actuar, considerando la triada cerebral: cerebro izquierdo racional, cerebro derecho emotivo y cerebro central operativo y decisonal.

En suma, nos parece relevante posicionarnos en la antropogogía porque comprende la educación desde un punto de vista amplio y no reducido a la escolarización, y porque atiende la emancipación del sujeto y no sólo a su adaptación e incorporación en la dinámica de la sociedad del conocimiento. En gran medida asumimos los presupuestos de Kenneth.

Antropogogía hipnoterapéutica

Encontramos una conexión entre los planteamientos de la antropogogía y la hipnosis clínica ericksoniana, en la parte epistemológica porque retoman el enfoque sistémico, holográfico y cibernético; la idea de aprendizaje como un proceso abierto a las necesidades del sujeto y a partir de sus experiencias y condiciones de vida; la centralidad que asume el individuo para el cambio a lo largo de sus etapas psicobiológicas y sus interrelaciones sociales; la naturalidad en la elaboración del aprendizaje a partir de la comunicación intersubjetiva entre emisor y receptor; la búsqueda de soluciones a problemas concretos donde la intervención educativa es esencial para fomentar el autoaprendizaje en el manejo del pensamiento, las acciones y los sentimientos.

Esos puntos coincidentes nos llevan a plantear la complementariedad entre antropogogía e hipnosis clínica, la reeducación y la atención terapéutica atienden la salud mental de la persona; los límites entre una y otra no son claros, ambas son parte de la solución para ayudar al individuo a resolver su alienación y su malestar emocional. Kenneth expresa en el caso de la antropogogía lo siguiente:

Un segundo tipo de actividad antropogógica está más orientada hacia la persona y su relación con los demás que hacia su vocación. Decenas de miles de personas que se sienten desorientadas e ineptas en diversas relaciones buscan

cada año experiencias re-educativas que les ayuden a encontrar una imagen menos desorientada de sí mismos y a desarrollar patrones de relaciones más satisfactorias para ellos mismos y para los otros individuos que en ellas participen. Parece tonto que los educadores descarten todas estas ofertas por considerarlas “terapéuticas” o “pseudo-terapéuticas” y por lo tanto fuera del ámbito de su responsabilidad educativa. Ya no es fácil trazar una línea divisoria entre la re-educación y la terapia en una sociedad cargada de alienación. Es cada vez más difícil hacerlo en la medida en que el enfoque preventivo de la salud mental, o de la salud en general, se vuelve más creíble y tiene más apoyo tanto en las profesiones como en el público. El punto principal de cualquier programa de salud preventiva es la re-educación. Los programas de prevención o conservación de la salud también tienden a aumentar puesto que prometen favorecer la economía en los gastos de salud (Kenneth, 1995: 203).

La tarea reeducativa de la salud mental que es parte de la antropogogía puede ser realizada con la hipnosis clínica ericksoniana. El enfoque terapéutico de Erickson coincide con la idea de reeducación, porque concibe a la hipnosis como un proceso de aprendizaje. El individuo encuentra en el inconsciente sus experiencias de reencuadre psicoeducativo y se propone —al igual que en la antropogogía— encontrar una imagen menos desorientada de sí mismo.

Con el esfuerzo de resumir en una frase la complementariedad entre antropogogía e hipnosis clínica expresamos que: la reeducación de la persona consiste en promover su autoaprendizaje. Por tanto, la antropogogía hipnoterapéutica consiste en identificar y utilizar los saberes de la persona para contribuir a su reeducación en el manejo de su subjetividad a través del autoaprendizaje, teniendo como finalidad el salto creativo para la emancipación de la alienación y el mejoramiento de su salud mental.

La antropogogía hipnoterapéutica se puede realizar en los diversos escenarios de la sociedad, en este caso lo referimos al ámbito escolar, en particular a las dinámicas de tensión que están presentes en el desempeño y rendimiento académico. Con las reformas del siglo XXI, las escuelas se han convertido en fábricas de conocimiento, se han adoptado modelos de gestión provenientes de la empresa, lo que ha trastocado el ritmo, la forma y la regulación del trabajo académico. Cada vez es más común el lenguaje utilizado en la escuela y en la empresa: competencia, flexibilidad, desregulación, productividad, tiempos muertos, *just in time*, calidad, ISO, desempeño por resultados, estímulos de productividad, responsabilidad social, etcétera.

La gestión es el eje central de la escuela, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, queda subsumida a las estrategias de la administración como mecanismos de control. La evaluación está presente en el universo escolar, por ejemplo, un docente en la universidad mexicana está sujeto a escrutinio externo e interno. Externamente a los programas federales de evaluación del desempeño, Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Internamente en cada espacio educativo tiene que responder al Programa de Estímulos (PE). Si se suman todos, un docente al menos está sujeto a seis tipos de evaluación: Perfil Deseable (Promep), Cuerpo Académico (Promep), Investigador Nacional (SNI), Desempeño Docente (PE), ascenso en el escalafón y participación de apoyo a la investigación. El trabajo del docente y del investigador responde más a las exigencias de la gestión que a las necesidades de su enseñanza y de su trabajo de indagación.

La situación de los alumnos no es diferente, están bajo el lente de la evaluación interna y externa. Internamente responden a las evaluaciones de sus aprendizajes de forma intensiva y de una cantidad considerable; externamente tienen que responder a las evaluaciones nacionales estandarizadas, de ingreso, permanencia y egreso. Un estudiante del nivel medio superior, en el transcurso de su estancia en el ciclo medio superior (seis semestres) desde que entra hasta que egresa responde al menos a quinientas evaluaciones. Dedicar más tiempo a la evaluación que a sus aprendizajes.

Esta situación provoca cambios en la salud mental presentándose problemas de ansiedad ante las evaluaciones, estrés, depresión, en la motivación, en lo emocional y en lo afectivo en docentes y alumnos, que impacta desfavorablemente en la enseñanza y en el aprendizaje, reduciendo sus alcances a sólo acciones transmisoras de información de la ciencia normal sin llegar a ser verdaderas revoluciones en el saber y en el conocimiento. Se requiere de una reeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita crear otros significados de la escuela, representaciones en el sentido etimológico de la antropogía, hacia la conducción de la humanidad a partir del autoconocimiento. Coincidimos con Kenneth en el cambio que se requiere en la relación pedagógica:

Esta perspectiva exige una relación diferente entre “maestros” y “aprendices” y entre los aprendices entre sí. La relación que se debe fomentar es una de mutua re-educación, de colaboración mutua en la búsqueda reconstructiva [...] de nuevos significados en común [...] Un resultado importante del aprendizaje es el auto-conocimiento de procesos de aprendizaje participativo y vivencial y de

maneras de transferir dicho conocimiento a otras situaciones en las que los miembros están ahora o estarán en el futuro involucrados en el futuro previsible (Kenneth, 1995: 201).

La relación pedagógica en estricto sentido debería ser antropogógica caracterizada por el intercambio simbólico y por el bienestar de la salud mental partiendo del autoaprendizaje. Por esta razón, la terapéutica ericksoniana es importante porque aporta al sujeto experiencias para su autoaprendizaje. Con la antropogógica hipnoterapéutica nos proponemos contribuir a la reeducación para que los sujetos académicos reelaboren su mundo significativamente a partir de su autoconocimiento.

Para cumplir el propósito de la antropogógica hipnoterapéutica aplicamos los fundamentos de la hipnosis de Milton Erickson en la reeducación del sujeto. Los puntos esenciales que definimos son los siguientes:

1. Partir de lo que el sujeto es, aun cuando esté desorientado y crea que no sabe por dónde empezar a solucionar el problema que lo limita.
2. Estar atento a las significaciones y simbolizaciones que el sujeto construye de sí mismo.
3. Utilizar como lo hacía Erickson analogías, metáforas, cuentos, anécdotas todo recurso literario a mano en la relación intersubjetiva.
4. Practicar la comunicación digital y analógica.
5. El sujeto es quien resuelve con base en el trabajo de su inconsciente.

En cada sesión estos puntos deben ser considerados. La estructura de la sesión se elabora de la forma siguiente:

1. Diálogo abierto.
2. Identificación de objetivos por parte del sujeto en calidad de paciente.
3. Elaboración de la inducción al trance hipnótico.
4. Sugestión elaborada por el sujeto como forma de autoconocimiento y autoafirmación en la construcción de sus nuevos significados para su propio proceso de reeducación.
5. Reelaboración de la subjetividad con la *digestión* de la experiencia hipnótica.
6. Tarea dada por el inconsciente para realizarse conscientemente.
7. Sugestión poshipnótica.

8. Salida del trance hipnótico.
9. Tarea consciente complementaria a la dada por la mente inconsciente.

La sesión cero que consiste en la entrevista inicial, donde se dota de información al sujeto de lo que es la antropogía hipnoterapéutica, es importante porque con la historia clínica y la trayectoria escolar del sistema familiar del sujeto, se elabora el genograma considerando la situación de la familia en general y en particular lo que tenga que ver con el desempeño del sujeto en el ámbito educativo.

Concluimos este documento con la siguiente salvedad. Al ser nuestra primera exposición de la antropogía hipnoterapéutica, quedan en el tintero muchas cosas por escribir. En la medida en que avancemos en este campo, iremos aportando otros aspectos; por lo pronto, cumplimos nuestra finalidad inicial; ofrecer un acercamiento a una visión terapéutica para la reeducación del sujeto desde el autoaprendizaje.

Fuentes consultadas

- ABIA, Jorge Luis y Rafael Núñez (2003a), *Bases de la hipnoterapia ericksoniana estratégica. Manual clínico*, México, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México.
- (2003b), *Enfoque teórico-conceptual de la hipnoterapia ericksoniana estratégica para niños y adolescentes. Apoyo didáctico*, México, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México.
- ARDILA, A. (1982), *Psicofisiología de los procesos complejos*, México, Trillas.
- ERICKSON, Milton y Ernest Rossi (1976), *Hypnotic Realities*, Nueva York, Irvington.
- (2005), *Seminarios de introducción a la hipnosis, California, 1958*, México, Centro Erichsoniano de México.
- Escuela de Hipnosis Terapéutica, "Historia de la hipnosis". Disponible en www.hipnosisterapeutica.net/20.html, consultado el 2 de noviembre de 2011.
- KENNETH, Benne (1995), "De la pedagogía a la antropogía: un reto para los profesionales de la educación", en *Revista Informática Educativa*, vol. 8, núm. 3, Bogotá, Proyecto SIEE.
- O'HANLON, William (1993), *Raíces profundas. Principios básicos de la terapia y de la hipnosis de Milton Erickson*, Barcelona, Paidós.
- PERSONARTE (2011), "Hemisferios cerebrales y el procesamiento de la información". Disponible en <http://www.personarte.com/hemisferios.htm>, consultado el 15 de diciembre de 2011.

- RODRÍGUEZ, Rodolfo (2011), "Antropogogía: Teoría agógica general". Disponible en <http://antropogogia.zoomblog.com/cat/22351>, consultado el 20 de diciembre del 2011.
- ROSSI, E. y M. Erickson (1976), *The Induction of Clinical Hypnosis and Forms of Indirect Suggestion*, Nueva York, Irvington.
- SHORT, Dan (2006), *Estrategias psicoterapéuticas de Milton H. Erickson*, México, Alom Editores.
- VALENDIA, Crisanto (2005), *Modelo pedagógico con fundamento en cibernética social*, Bogotá, Universidad Cooperativa de Colombia.
- YAPCO, Michael (1999), *Lo esencial de la hipnosis*, México, Paidós.
- YUMIBE, Miguel (s/f), Hipnosis naturalista de Milton Erickson en <http://es.scrib.com/doc/155178276/119179685-Hipnosis-Naturalista-de-MiltonErickson>, recuperado el 15 de julio de 2012.
- ZEIG, Jeffrey (2008), "Inducción hipnótica", en Giorgio Nardone *et al.*, *Hipnosis y terapias hipnóticas. Una guía que desvela el verdadero poder de la hipnosis*, Barcelona, RBA Práctica.

Parte III

Pedagogías lingüísticas

La pedagogía (EALE) para la enseñanza de lenguas extranjeras

Guadalupe Nancy Nava Gómez

En México, al igual que en otros países latinoamericanos y asiáticos, existe un gran interés y preocupación por el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras. Con el fenómeno de la globalización se ha incrementado la búsqueda de nuevas metodologías que aceleren el aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo el uso de las nuevas tecnologías o mejor conocidas como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC, de ahora en adelante) ha conducido hacia nuevas necesidades de adaptación y modificación del sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje, lo cual ha repercutido directamente en los procesos de acceso, presentación y comprensión de la información.

La enseñanza del idioma inglés en nuestro país se lleva a cabo a través de diversas metodologías y modalidades. Por tanto, es de notarse que las prioridades académicas que versan sobre la enseñanza de lenguas internacionales, como el idioma inglés, deben ser comprendidas desde un marco de referencia claro y preciso que permita diferenciar entre el sistema privado y público de educación. En este punto es donde se origina el mayor número de disparidades y paradigmas alrededor de la enseñanza de este idioma extranjero.

En primer lugar, para aquellos lectores que están familiarizados con esta temática en particular resultará imprescindible distinguir la problemática que existe entre las temáticas sobre enseñanza de un idioma extranjero —Foreign Language Teaching (FLT, por sus siglas en inglés) y enseñanza de un segundo idioma Second Language Teaching (SLT, por sus siglas en inglés)—, aunque si bien pareciera que ambos refieren al mismo planteamiento o forma de enseñanza, no es así.

Ellis (1994: 11-12) contrasta la enseñanza de una lengua extranjera y la enseñanza de una segunda lengua de la siguiente manera:

In the case of second language acquisition, the language plays an institutional and social role in the community (i.e. it functions as a recognized means of communication among members who speak some other language as their mother tongue). For example, English as a second language is learnt in the United States, the United Kingdom, and countries in Africa such as Nigeria and Zambia. In contrast, foreign language learning takes place settings where the language plays no mayor role in the community and is primarily learnt only in the classroom.

De la cita anterior se infiere que no sólo es el contexto en el que se aprende el idioma inglés lo que marca la diferencia entre enseñarlo como lengua extranjera (LE, de ahora en adelante) y hacerlo como una segunda lengua (SL, de ahora en adelante), sino que es importante considerar el estatus político, económico y cultural del cual goza la segunda lengua para su enseñanza en esa nación, país o territorio. Esto es su representatividad política y social. De este modo se interpretarán y deducirán, desde el análisis de las políticas educativas, cuáles serán las políticas lingüísticas que se tienen para la enseñanza, sea escasa o nula de una lengua en un contexto sociopolítico y económico determinado.

En segundo lugar, se deben tomar en cuenta los aspectos estructurales a nivel curricular que conllevan la implementación de programas efectivos que conduzcan al aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, se deben definir cuestiones de selección y preparación del profesorado, sistemas de certificación tanto de alumnos como de docentes, alineación del currículum y transversalidad de los ejes, continuidad en los programas de estudio entre los distintos niveles educativos, así como aspectos. En este sentido, se busca la resignificación de la práctica educativa en materia de enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la recuperación del desarrollo conceptual, como parte de la formación integral de individuos que sean capaces de funcionar en contextos sociales y académicos tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

De esta manera, los intereses y los objetivos académicos que tienen tanto el sistema público como el privado de educación para la enseñanza de lenguas serían casi imperceptibles en los resultados académicos que éstos arrojan. Por ejemplo, en el sistema privado de educación se espera que los alumnos egresados de kínder-preparatoria, de acuerdo con la última reforma integral para la educación básica la RIEB, puedan ingresar a estudios superiores cuya currícula incluya el manejo de un idioma extranjero —o idiomas— como lengua de instrucción principal. De esta manera, los alumnos que logran ingresar y obtener

los mejores resultados son aquellos quienes ya cuentan con alguna certificación internacional sobre su dominio de la lengua extranjera y en cuya formación académica previa se haya contemplado el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas, culturales y académicas (conceptuales).

Mientras que para los alumnos egresados del sistema público de educación, pese a que en promedio cuentan con seis años previos de estudio de la lengua extranjera, cuando ingresan a niveles superiores no pueden cursar asignaturas que requieran el uso de una lengua extranjera. En su mayoría son alumnos que, si bien cuentan con algunos conocimientos de la LE, éstos no son suficientes como para tomar una clase sobre alguno de los contenidos contemplados en el currículum en una segunda lengua, limitando así a la enseñanza de una lengua extranjera al conocimiento de sus formas, estructuras, vocabulario y propósitos específicos dirigidos principalmente a la parte técnica de acuerdo con la especialidad o disciplina en cuestión.

Otro aspecto que se debe considerar dentro de este planteamiento, es que en México pese a sus relaciones económicas, políticas, sociales y culturales dependientes de Estados Unidos de América, la enseñanza de inglés sigue representando un problema en nuestros días. Ciertamente es que el estudio de lenguas en un país está vinculado a procesos políticos y económicos. Por ejemplo, en Canadá el éxito del modelo dual o doble de enseñanza de una segunda lengua (Dual Language Programs), así como los modelos bilingües de inmersión total (Immersion Bilingual Educational Programs) que se implementan en las escuelas ha conducido a que éste país sea considerado como multicultural y multilingüe, diferenciándolo de otros con tendencias principalmente monolingües como Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña y México, donde a pesar de existir programas y metodologías que contemplan la enseñanza de lenguas extranjeras, la política lingüística es la de un solo idioma, el inglés (English-only policy), el español o bien el francés.

En Canadá tanto el inglés como el francés son lenguas que gozan de reconocimiento y representatividad política, social y cultural. Ambas lenguas están consideradas como oficiales, y por tanto son empleadas como idiomas de instrucción para presentar y manejar los contenidos del currículum. Además, existe un interés por parte de la comunidad de padres de familia, quienes no sólo fomentan sino también exigen que el gobierno canadiense proporcione a sus hijos una educación formal en los dos idiomas del país. Como resultado de estos contextos socioculturales se observa una amplia apertura no sólo por

las lenguas de uso y aceptación oficial, sino una gran aceptación y actitudes lingüísticas favorables hacia otras lenguas, fomentando de este modo la multiculturalidad.

Como un referente histórico, se debe considerar que en la década de los años setenta, padres de familia de origen francófono solicitaron al Departamento de Educación (Ministry of Education) de ese país que se implementara la enseñanza de una segunda lengua (inglés) dentro del currículum, con el propósito de que sus hijos pudieran desarrollar habilidades y competencias en ambas lenguas al término de su educación (High School). Este movimiento representó la inclusión del modelo 50%-50%, en el cual 50 por ciento de los contenidos del currículum debían ser enseñados en la L1 de los estudiantes (francés) y el otro 50 por ciento en la segunda lengua (inglés) (Baker, 2006). Como resultado, se obtenía que los alumnos pudieran responder a las exigencias académicas del currículum en ambas lenguas al término de su educación básica. Sin embargo, este proceso no fue sencillo ya que obedecía a un sistema de enseñanza gradual y sistémico de integración de las lenguas al currículum general.

Al inicio se enfatizaba el desarrollo y aprendizaje de la L1 de los estudiantes, principalmente en los primeros años de su educación —kínder y parte de su educación primaria— y de manera gradual se incorporaba la enseñanza de una segunda lengua. Al término de su educación secundaria se tenía un 60 por ciento de la instrucción en L1 y 40 por ciento se realizaba a través de la segunda lengua. Posteriormente, en la educación secundaria, lo que en México equivaldría a la educación preparatoria, los alumnos alcanzarían conocimientos, habilidades y competencias lingüísticas y comunicativas suficientes para enfrentar el currículum en ambas lenguas. Lo anterior arroja un primer acercamiento al problema sobre la enseñanza de lenguas, el éxito de ésta depende, en gran medida, de las políticas lingüísticas del Estado aplicadas en cada país por una parte y por otra, la manera como las lenguas se incorporan a la enseñanza de los contenidos curriculares.

En el caso de México, al igual que en otros países latinoamericanos, en materia de sistemas de educación pública existe una fuerte tendencia hacia la enseñanza de una sola lengua con formas alternativas y diversas para las lenguas extranjeras. Como resultado de estas políticas educativas y lingüísticas, la enseñanza de lenguas extranjeras queda subordinada dentro de la estructura curricular, y en la mayoría de los casos, desfazada de los contenidos del currículum.

En nuestro país, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ocurre de forma paralela y distinta al español. El desarrollo conceptual, o bien, del lenguaje académico no ocurre en ambas lenguas. Mientras que la enseñanza de lenguas extranjeras se concentra en el desarrollo de una competencia lingüística en su mayoría; el estudio de los contenidos curriculares se queda como un proceso aislado de la lengua extranjera. Consecuentemente, los alumnos no logran establecer conexiones o asociaciones entre los contenidos presentados.

A pesar de que existe pretensiones gubernamentales para incluir la enseñanza de lenguas extranjeras desde una edad temprana en el sistema de educación pública, los resultados que por el momento se tienen son poco alentadores. En otras palabras, existe un distanciamiento entre la lengua empleada para la instrucción, la lengua extranjera y la enseñanza de los contenidos del currículum. En este sentido, y ante las exigencias de las dinámicas de las economías mundiales, es necesario desarrollar propuestas que conduzcan a la enseñanza efectiva y competitiva de lenguas extranjeras en nuestro país.

Derivado de lo anterior, la pedagogía para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (EALE) que se presenta en las páginas subsecuentes se basa principalmente en el modelo Structure of Instructure Observation Protocol (SIOP, por sus siglas en inglés), mismo que se emplea como parte de una forma efectiva de enseñanza del inglés para niños migrantes de origen hispano en países como Estados Unidos.

La EALE se presenta como una alternativa que ofrece resultados positivos y garantiza el aprendizaje de lenguas extranjeras a partir de una reestructuración del currículum e inclusión gradual de la L2. A través del modelo SIOP, se expone una pedagogía estructurada y diseñada, la cual es empleada desde los niveles pre-kínder hasta la escuela preparatoria (Pre-K-12th grade) con el propósito de desarrollar habilidades y competencias no sólo lingüísticas en dos idiomas (L1 de los estudiantes y la lengua empleada para la instrucción del currículum), sino también para el aprendizaje del lenguaje académico que se requiere para tener un buen desempeño académico tanto en la lengua materna (L1) de los alumnos como en la segunda lengua. El énfasis o el peso que debe tener la instrucción de las lenguas extranjeras dentro de un currículum determinado representa el centro del debate que ayudaría a explicar la problemática de la poca efectividad y escaso éxito que se tiene en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Del mismo modo, dentro de la pedagogía EALE, se enfatiza en la necesidad de resignificar la práctica de los docentes de inglés como lengua

extranjera, en función de re-orientar su práctica hacia la construcción de una pedagogía significativa en la cual incluyan actividades y técnicas para el desarrollo conceptual a través del establecimiento de la transdisciplinariedad de los ejes. Si bien ésta es una exigencia que implica un cambio estructural y de fondo, el punto clave que propone la pedagogía EALE es la transformación de la práctica educativa de los docentes como punto de partida hacia el cambio.

Para ello, Zwiers (2008) considera que la enseñanza y el desarrollo del lenguaje académico significa quizás una de las herramientas más complejas de manejar para los docentes de lenguas, pues agrega que millones de estudiantes alrededor del mundo fracasan ante las expectativas escolares debido a que no logran desarrollar el lenguaje académico requerido, tanto en su primera lengua como en la segunda. Respecto de esta propuesta, Wong Fillmore (2004: 49) apunta:

Academic language is often cited as one of the key factors affecting the “achievement gap” that exists between high —and low— performing groups of students in our schools. And whether performance is measure by large test or informal observations, many students perform poorly because they cannot handle the linguistic demands of different disciplines.

El lenguaje académico es definido como aquel que se desarrolla y emplea para lograr el éxito académico en la escuela (Zwiers, 2008). De igual forma, es referido como *el idioma de la escuela (the language of school)*, ya que en otro de los señalamientos que hace el autor, el tipo de lenguaje que se demanda en las escuelas representa un tipo de *capital* que los alumnos deberán de apropiarse y ampliar al momento de ingresar en los diferentes sistemas educativos. De los cuatro tipos de capital el autor destaca:

1. *El capital social*. Consiste en la cantidad y calidad de 1) las interacciones con adultos, familiares y compañeros; 2) las habilidades para la comprensión auditiva; 3) habilidades de socialización y 4) conductas y respuestas apropiadas.
2. *El capital cultural*. Se conforma principalmente por las experiencias de viaje, condiciones de bienestar social, económico y político, educación de los padres, la música que escuchan, los juegos que se desarrollan en el hogar, el tipo de lectura que se realiza, la raza, así como las experiencias relacionadas con la religión.

3. *El capital del conocimiento*. Se desarrolla a través de la acumulación de la lectura que se realiza en casa, los programas educativos y de noticias, el uso de la computadora, las conversaciones e interacciones con padres de familia, amigos y familiares, etcétera. Cabe destacar, que este tipo de capital se desarrolla principalmente en el seno familiar.
4. *El capital lingüístico*. Éste consiste esencialmente en la cantidad y calidad del lenguaje empleado por padres y familiares, en los programas televisivos, y en las distintas conversaciones cotidianas. Más tarde, este tipo de lenguaje será utilizado por los estudiantes en las escuelas ayudándoles a responder preguntas tales como qué, cuándo, y cómo escribir y hablar adecuadamente en los diferentes ambientes educativos.

De estos planteamientos, se infiere que la calidad y cantidad de información que reciben los niños en sus hogares previos a su ingreso a las escuelas influye de manera significativa para que ellos puedan tener un buen rendimiento académico. Este conocimiento servirá de base para la apropiación y generación de conocimiento durante la edad escolar. El vínculo entre la cultura de la casa y la de la escuela ha sido ampliamente discutido por autores como Cummins (1986, 1989, 1991), Liston y Zeichner (1996), y Lisa Delpit (1988, 1995) en trabajos relacionados con la antropología de la educación.

El desarrollo de los diferentes tipos de capitales antes referidos permitirá que los niños logren establecer puentes entre sus distintas esferas culturales con el ambiente escolar, facilitándoles el paso del hogar a la escuela. El fomento y recuperación de la cultura que los niños llevan al momento de ingresar a la escuela permitirá que se sientan integrados acelerando su proceso de adaptación e impidiendo que la escuela represente un medio de alineación. Baker (2006), en cuestión de relevancia curricular, considera que el conocimiento que los alumnos poseen o logran desarrollar previo a la edad escolar representa un punto de partida crucial para cualquier maestro.

Ahora bien, una vez que los niños ingresan a la escuela, en primer lugar y con el propósito de aprender una segunda lengua o lengua extranjera, se debe garantizar la enseñanza de la L1 como parte del repertorio cultural de los estudiantes. De acuerdo con Cummins (1986), el nivel de dominio que un alumno logre alcanzar en su L1 repercutirá directamente en el que logre en una segunda lengua. Este planteamiento se explica a través de la hipótesis de la interdependencia del desarrollo (Developmental Interdependence Hypothesis), cuyo eje

central consiste en que el nivel de dominio alcanzado en la L1 determina, en gran medida, el que se pueda alcanzar en una L2. El autor subraya que: "The more developed the first language, the easier it will be to develop the second language" (Cummins, 2006: 173).

De acuerdo con Cummins (1991, 1994, 2000a, 2000b), existe una relación de interdependencia entre el nivel de dominio que han logrado los aprendices de una segunda lengua¹ con el desarrollo que éstos obtuvieron de su L1. La hipótesis sugiere que la competencia que un niño logre desarrollar en su segunda lengua está parcialmente asociada con la alcanzada en su lengua materna. En otras palabras, entre más desarrollada se encuentre su L1, más fácil será desarrollar habilidades tanto lingüísticas como comunicativas en una segunda lengua.² En este sentido algunos expertos (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996; McNamara, 2003) sugieren no sólo considerar el conocimiento gramatical que un individuo pueda poseer sobre un código lingüístico determinado, sino también la intervención directa de elementos y estrategias lingüísticas tales como la capacidad para emplear ese conjunto de reglas en situaciones y contextos específicos de manera adecuada y efectiva. Para ello, se requieren programas educativos que permitan el fortalecimiento de habilidades lingüísticas, sociales y culturales en ambas lenguas.

En un afán de ilustrar algunos de los conceptos lingüísticos derivados de la exposición anterior, se tiene que la competencia lingüística queda mostrada en el cuadro 1 siguiendo el modelo propuesto por Bachman (1990).

Para explicar la composición de la competencia comunicativa Bachman (1990) resalta dos componentes centrales: la *competencia organizacional* y la *competencia pragmática*. El planteamiento sugiere no sólo el enfoque de la enseñanza hacia las formas de un código lingüístico determinado, sino también uno hacia las diferentes posibilidades de uso y la función que éste pudiera tener. Por ello, en la pedagogía EALE se exhortan ambos componentes como elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje para las lenguas extranjeras.

¹Jim Cummins maneja de manera intercambiable los términos segunda lengua o lengua extranjera. De hecho, el autor hace referencia a los términos *second foreign language learners* y *second foreign language learning*.

²Chomsky (1965) define el concepto competencia como representaciones mentales de reglas lingüísticas que constituyen la gramática interna de los hablantes de una lengua (Ellis, 1994: 12). Mientras que el término de competencia comunicativa fue acuñado por Dell Hymes y Gumperz en 1972, en su obra *Directions in sociolinguistics: The ethnography of Communication* y se define como el conocimiento que poseen los usuarios de una lengua han internalizado para ayudarles en la comprensión y producción de mensajes en esa lengua.

Cuadro 1

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Competencia lingüística

(1) Competencia organizacional.

(i) Conocimiento gramatical (ej. sintaxis y vocabulario).

(ii) Conocimiento textual (ej. cohesión en el discurso escrito y coherencia en el discurso oral).

(2) Competencia pragmática.

(i) Competencias ilocucionaria (ej. estrategias discursivas y funciones lingüísticas).

(ii) Competencia sociolingüística (ej. sensibilidad a las diferencias de registro, dialectos y formas de figuras discursivas producto de diferencias culturales).

 Información adaptada de Baker (2006: 15-16).

En la actualidad, como ya se mencionó antes, se emplean diversas metodologías para la enseñanza de lenguas tales como los métodos natural o directo, el de la sugestión, el total de la respuesta física, el de la traducción, y de manera más reciente los métodos del aprendizaje colaborativo y cooperativo, así como el de la enseñanza por proyectos. Del mismo modo, existen diferentes enfoques que han servido como marcos de referencia para la enseñanza de lenguas tales como el enfoque conductista, el cognitivo, el constructivista y actualmente el enfoque basado en competencias.

Estas tendencias principalmente han marcado la trayectoria de cómo se enseñan las lenguas internacionales. No obstante, la problemática aún persiste y cada vez es más común encontrar que los alumnos no logren alcanzar el dominio de la segunda lengua. Una de las razones centrales es que los estudiantes consideran de poca relevancia y aplicabilidad los contenidos que se les presentan en una lengua extranjera respecto de sus diversas disciplinas de especialidad al término de su educación de pregrado. Consecuentemente, actividades tales como la comprensión de textos o elaboración de un manuscrito en un segundo idioma resulta una de las tareas más complejas para egresados de la educación de pregrado que intentan ingresar a un programa de grado o especialidad.

Por esta razón, uno de los propósitos centrales de la pedagogía EALE consiste principalmente en el logro de la *literacidad* en ambas lenguas, un enfoque de instrucción de lenguas extranjeras desde una perspectiva académica, cuyos principios fundamentales derivan de la enseñanza del inglés basada en contenidos. Entre los enfoques que versan sobre este tipo de enseñanza destaca la ins-

trucción Content-Based Instruction (CBI, por sus siglas en inglés), ampliamente discutida y presentada por Chamot y O'Malley (1987) y Crandall (1987).

Los principios básicos del enfoque CBI se resumen en las siguientes líneas:

Integrated language and content instructional programs offer an opportunity to both broaden and deepen a student's proficiency in the foreign or second language. Such programs provide students the possibility of acquiring the more formal, decontextualized, cognitively, cognitively complex academic language used in solving problems and communicating ideas and thoughts orally and in writing (Chamot y O' Malley, 1987; Crandall, 1987).

La relación que existe entre la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera y la de los contenidos curriculares constituye uno de los ejes centrales para la pedagogía EALE. Sin embargo, no ocurrirá un aprendizaje de una L2 de los alumnos sin que exista previamente una formación académica de la L1. En nuestro país muchos programas han fracasado al tratar de priorizar la L2, dejando de lado lo que por algunos profesores de lenguas extranjeras es considerado como obstáculo o limitación para el aprendizaje de una L2, esto es la formación académica en la L1 de los estudiantes.

Numerosos estudios en materia de adquisición y aprendizaje de idiomas sugieren que es fundamental en los estudiantes el desarrollo de una competencia lingüística y comunicativa en la lengua materna para un proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (Baker, 1988, 2000, 2006; Delpit, 1988, 1995; Spangenberg-Urbschat y Pritchard, 1994).

De manera particular, Edelsky (1982, en Spangenberg-Urbschat y Pritchard, 1994) encontró que:

When writing in a second language, writers call on what they know in their first language. In addition, Carson (1990) noted that reading experiences improved the writing of second-language learners more than grammar instruction or additional writing exercises (Spangenberg-Urbschat y Pritchard, 1994: 138).

Cummins (1985) sugiere que para una persona que sabe leer y escribir en la L1 no se requiere enseñarle nuevamente a leer y escribir en la L2. Para ello se requiere de una revisión especializada del currículum de educación básica, media superior y superior, a través de un equipo de expertos en materia de enseñanza de lenguas, para saber en qué momento se debe incorporar la enseñanza de la L2, recuperando experiencias de metodologías anteriores. Ésta

inclusión deberá realizarse de manera gradual una vez que los alumnos hayan alcanzado el desarrollo de habilidades de comunicación básicas o también conocidas como Basic Communication Skills (BICS, por sus siglas en inglés).

La comprensión auditiva y la producción oral son de las primeras habilidades que los alumnos deberán desarrollar, seguidas de las habilidades para el dominio lingüístico, académico y cognitivo Cognitive Academic Language Proficiency (CALP, por sus siglas en inglés). Además se especifica el tipo de actividades que se deberán priorizar, entre ellas las de contexto reducido y las de contexto integrado o incluido. Por ejemplo, las habilidades que se desarrollan dentro de contextos reducidos son la comprensión y la producción escritas. Mientras que las habilidades que se desarrollan a través de actividades que incluyen el contexto son la comprensión y la producción orales. En este marco de referencia se encuentran integradas las cuatro habilidades que la mayoría de profesores de lenguas extranjeras deben abordar dentro de sus diferentes planes y programas de estudio.

Cuadro 2
DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES QUE IMPLICAN
UN CONTEXTO REDUCIDO Y AQUELLAS QUE INCLUYEN EL CONTEXTO

<i>Cuadrante I</i> Actividades no académicas, poco retadoras cognitivamente, e incluyen el contexto.	<i>Cuadrante III</i> Actividades académicas y cognitivamente altas, e incluyen el contexto.
<i>Cuadrante II</i> Actividades no académicas o poco retadoras para los alumnos y reducidas de contexto.	<i>Cuadrante IV</i> Actividades académicas y cognitivamente altas, reducidas del contexto.

En el cuadro anterior se pueden observar los cuatro ejes que constituyen la enseñanza de BICS y CALP, y cómo éstas se distribuirían en el currículum. Algunos ejemplos de posibles habilidades por desarrollar se enlistan a continuación:

Cuadrante I

- Establecer comunicación con amigos y compañeros.
- Pedir la cena en un restaurante apoyándose en un menú con imágenes.
- Participar en la clase de jazz.
- Copiar notas o números de teléfono.

Cuadrante II

- Solicitar información por teléfono.
- Pedir la cena o la comida en un restaurante formal.
- Seguir las instrucciones de una receta de cocina sin imágenes ni fotografías.

Cuadrante III

- Resolver problemas de matemáticas con la ayuda de material didáctico.
- Hacer una presentación de ciencia frente al grupo.
- Comprender un texto a través de la interpretación de gráficos o pequeñas discusiones grupales.

Cuadrante IV

- Resolver problemas de matemáticas de manera abstracta.
- Hacer una práctica de laboratorio siguiendo las instrucciones de manera escrita.
- Presenciar una clase sobre un tema nuevo.
- Elaborar un manuscrito, resumen, composición o ensayo.
- Presentación de un discurso sin el apoyo de guiones o materiales visuales.

Las actividades que incluyen el contexto sirven para conectar ideas abstractas con experiencia concreta.

De este último enunciado se desprende el segundo momento de la pedagogía EALE, el desarrollo de la literacidad en la segunda lengua. Uno de los fines más importantes de esta pedagogía consiste en el establecimiento de estrategias didácticas y parámetros graduales que conduzcan al desarrollo de la lectura y escritura en ambas lenguas dentro de un proceso paralelo.

En la actualidad, la cantidad de información que se encuentra al alcance de los alumnos de manera más rápida rebasa notablemente lo que de ésta realmente se puede procesar, pues la cantidad, variedad y velocidad en la que se genera la información en nuestros días provoca que su análisis y comprensión resulten lentos comparados con la disponibilidad de nueva información.

Yoneji Masuda (en Gutiérrez Valencia, 2005) menciona que:

La sociedad de la información es aquella que se caracteriza por basarse en los esfuerzos, por transformar la información en conocimientos útiles y prácticos para la sociedad. Una dimensión que la caracteriza sin duda alguna es la gran velocidad con que tal información se genera, transmite y procesa, lo cual hace

posible que en la actualidad la información pueda obtenerse de manera prácticamente instantánea y, muchas veces, a partir de la misma fuente que la produce, sin distinción de lugar (Gutiérrez Valencia, 2005: 2).

La velocidad de acceso a la información permite, por un lado, que el alumno localice aquella que sea de su interés, actualice la que ya tenga y adquiera datos sobre el tema; sin embargo, no permite que logre la lectura y comprensión deseada. La misma sociedad de la información ha generado transformaciones en cómo interpretamos y producimos conocimiento, entendiendo que la información es la materia prima del conocimiento que adquirimos día con día. Es por ello que la lectura se ha convertido hoy en día en la principal herramienta que permite acceder, entender, comprender y convivir con la sociedad globalizada. En este mismo contexto, la escritura es la forma que tiene el conocimiento de materializarse y trascender, es gracias a la escritura como queda registrado el pensamiento de la humanidad. Sin embargo, tanto la lectura como la escritura han sido modificadas e inclusive reducidas por el uso de las tecnologías. Ahora, se lee y se escribe cada vez menos.

Esta problemática ha sido abordada por las investigadoras Emilia Ferreiro y Paula Carlino. Las autoras exponen la enorme problemática que implica para la mayoría de la población latinoamericana el desarrollo de la lectura y de la escritura en la era de la sociedad de la información. El déficit cultural y educativo que representa el no leer ni escribir no sólo se ve reflejado a través de los diferentes resultados obtenidos en pruebas nacionales o internacionales, sino que también influye en el aprendizaje de una L2. Como se menciona en este capítulo, una persona que no sabe leer ni escribir en su L1 tampoco lo podrá hacer en una L2. En la literatura relacionada con el tema, se puede encontrar el caso de *la alfabetización académica* como puntal de problemáticas educativas, sociales, culturales y económicas en países principalmente conocidos como de economías en desarrollo. En relación con la educación a nivel superior, Carlino (2007: 14) argumenta:

En nuestro país —Argentina— es muy reciente la preocupación institucional por la escritura de los universitarios, son escasas las acciones que se ocupan de su enseñanza, suelen circunscribirse a los primeros años, depositarse en materias específicas (en vez de compartir la responsabilidad entre todas las asignaturas), solventarse con financiación discontinua, impartirse fuera de la estructura curricular de las carreras y quedar a cargo de docentes que se comprometen

personalmente con la tarea pero reciben escaso reconocimiento institucional. En las universidades argentinas, la escritura no suele ser objeto de enseñanza en el resto de las asignaturas, y en los pocos casos en que lo es, esto no depende de una política orgánica de las casas de estudio (Carlino, 2007: 14).

Ahora bien, este problema se agudiza en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual incluye el desarrollo de habilidades lingüísticas para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta condición no garantiza que el alumno sepa leer y escribir en su L1. Por lo tanto, se crea un distanciamiento entre los planteamientos curriculares y los procesos culturales de los alumnos. Para ellos, se requiere de un diseño curricular que permita el desarrollo de dichas habilidades en L1 y posteriormente en L2. Zwiars (2008) refiere que para lograr que los alumnos alcancen un dominio en la L2 es necesario mucho más que sesiones de tutoría extraclase, nuevos programas de software, clases especiales, apoyos extra de materiales visuales y exámenes de certificación.

Lo que en realidad se necesita es que los alumnos reciban experiencias enriquecedoras de clases que aceleren el desarrollo del lenguaje académico que apoye no sólo el conocimiento de los contenidos, fomento de las habilidades cognitivas superiores (conceptualización y análisis de conocimientos previos, cambios conceptuales, manejo de conocimiento procedural, comprensión y escritura de textos, contexto social y adquisición de habilidades cognitivas, manejo de información, etcétera), sino también el desarrollo de las habilidades relacionadas con el fomento de la *literacidad*, y subraya que para lograr lo anterior se requiere de lo siguiente: “Students need curricula and teaching that connect to their cultural and cognitive roots, and they need accelerated learning because their high-performing peers do not just linger around, waiting for them to catch up” (Zwiars, 2008: XIV).

Este aprendizaje acelerado que se sugiere es posible sólo si las condiciones de diseño y planeación curricular lo permiten. Los resultados que se han registrado en diversas experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras dependen de distintos factores, tal y como se afirma en las primeras páginas de este capítulo. Sin embargo, el elemento central es un diseño curricular incluyente y con objetivos que se puedan reflejar en ambos idiomas un proceso paralelo de enseñanza-aprendizaje, llegando así a la literacidad y/o alfabetización en dos lenguas.

El desarrollo del lenguaje de corte académico constituye el foco de acción para lingüistas y pedagogos preocupados por la efectividad y calidad de los pro-

gramas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero, ¿cómo lograr el diseño y elaboración de programas educativos de calidad en lengua extranjera? Una primera respuesta sería retomar los contenidos del currículum e incluir no sólo clases de lengua, sino clases extracurriculares que incluyan parte de los contenidos curriculares en L2 que los alumnos abordan en sus distintos cursos en L1. El propósito de este diseño consiste en ayudar a los alumnos para que realicen asociaciones de los contenidos curriculares tanto en L1 como en L2. De forma gradual se incrementaría la revisión e incorporación de los contenidos curriculares o del plan de estudios hasta que el alumno logre identificar relaciones y conexiones tanto lingüísticas como cognitivas que le permitan un aprendizaje significativo en ambas lenguas.

Conclusiones

La pedagogía EALE se presenta como una alternativa para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras cuyo punto central consiste en la transformación y resignificación de las actuales prácticas educativas de los profesores de inglés como lengua extranjera, donde se privilegia la inclusión y enseñanza de los contenidos curriculares y desarrollo conceptual, principalmente. Basada en tales metodologías, el CBI y la propuesta de Zwiers (2008) sobre el desarrollo del lenguaje académico, la pedagogía EALE retoma de manera incluyente la importancia de la L1 antes de iniciar el estudio de una segunda lengua.

Ahora bien, la decisión del factor tiempo sobre cuándo se deberá incluir la L2 y por cuánto tiempo representa una acción vital para la propuesta EALE. Como primer principio de la pedagogía, se tiene que para implementarla de manera efectiva hay que considerar cómo deberá incluirse la L2. La propuesta específica es que al inicio se desarrollen materias extracurriculares apoyadas de una enseñanza de la lengua extranjera en cuestión. El planteamiento que se presenta en estas páginas enfatiza primero la instrucción de la L1 seguido de la enseñanza de la L2. Pero este proceso no estará completo hasta que se ejerza la trasdisciplinariedad de los ejes que comprende el currículum. En este sentido, los alumnos de los diferentes niveles académicos desarrollarán habilidades lingüísticas, cognitivas, académicas y sociales en ambas lenguas.

Después de haber abordado factores tales como la importancia de la L1 y el tiempo acerca de cuándo incluir la enseñanza de una L2, se tiene como segun-

do principio el desarrollo del lenguaje académico en la L2. En la pedagogía EALE no se reconoce el estudio de una L2 tal y como se realiza en la mayoría de escuelas e instituciones públicas en México, principalmente donde la enseñanza se basa especialmente en la presentación y repetición de reglas gramaticales en las cuales los alumnos difícilmente logran asociar el conocimiento adquirido en otras asignaturas y con el que adquieren en sus clases de lengua extranjera.

Lo anterior conduce a resultados poco efectivos, ya que los alumnos no logran reconocer el alcance y utilidad del estudio de la L2. Consecuentemente, ellos restan importancia y valor al aprendizaje de lenguas extranjeras.

En otros contextos se observa que pese a los esfuerzos que realizan maestros y alumnos, los objetivos y motivación de estos últimos se ven obstaculizados y en ocasiones opacados porque después de años de estudio y exposición a la L2 la producción académica que pueden obtener es escasa. De manera específica, la producción de discursos orales y textos académicos en L2 representan indicadores de la baja relación que existe entre la enseñanza de los contenidos curriculares en una L1 y de una lengua extranjera.

La EALE recupera esta problemática y ofrece una alternativa para la inclusión de una L2 como parte del currículum, evitando la limitación de ésta y que sólo sea considerada como una asignatura más. Al contrario, en la pedagogía EALE, la L2 servirá como vehículo para la presentación y desarrollo del resto de las asignaturas que comprende el currículum.

Finalmente, el tercer principio consiste en el desarrollo del lenguaje académico, entendido como el de la escuela, pero ¿qué hace al lenguaje académico, académico? La respuesta, según Zwiers (2008) es la posibilidad de expresar ideas complejas y conocimiento abstracto, a través del desarrollo de habilidades cognitivas superiores, así como de conceptos abstractos.

La falta de lenguaje académico es el indicador principal que marca la diferencia entre alumnos que tienen un excelente desempeño académico y aquellos que fracasan y abandonan la escuela. Este problema aumenta cuando se trata de aprender —y utilizar— una lengua extranjera. En este sentido, la pedagogía EALE requiere de la integración de la enseñanza de la L2 durante el desarrollo de los contenidos curriculares y el fomento de habilidades y estrategias que permitan lograr el lenguaje académico.

Ahora bien, el lenguaje académico parte del conocimiento adquirido dentro del seno familiar y de las experiencias aprendidas en la comunidad, de ahí establece el puente para lograr formas más especializadas del len-

guaje. Lo que vuelve al lenguaje académico difícil de enseñar, es que para muchos profesores forma parte de su lenguaje cotidiano. Esto sucede principalmente con profesores universitarios, pues no logran identificar este tipo de lenguaje.

Finalmente, cabe señalar que la educación es un asunto que comprende la participación activa de autoridades, profesores, alumnos y padres de familia. Cualquier alternativa o recurso de enseñanza requiere de la colaboración de cada una de las partes que conforman un sistema educativo. En la literatura sobre la enseñanza de lenguas extranjeras se pueden identificar experiencias positivas de que a pesar de las condiciones políticas, sociales y culturales de un país se han obtenido resultados positivos en esta materia. Tal y como se menciona en una de las páginas de este capítulo, la enseñanza de una LE requiere de mucho más que el uso e implementación de tecnologías, libros de textos, certificaciones y exámenes estandarizados. La pedagogía EALE puntualiza elementos previos al ingreso a la escuela (L1 de los estudiantes) y durante la edad escolar (reestructuración curricular, integración gradual de la enseñanza de la L2 y desarrollo del lenguaje académico y literacidad en L1 y L2). De implementarse lo anterior, se obtendrá una población no sólo alfabetizada en L1, sino también en una segunda lengua.

Fuentes consultadas

- BACHMAN, Lyle F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- y Adrian Palmer (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Language Tests*, Oxford, Oxford University Press.
- BAKER, Colin (1988), *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- (2000), *The Care and Education of Young Bilinguals*, Londres, Multilingual Matters.
- (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Londres, Multilingual Matters.
- CARLINO, Paula (2005), "Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: el caso de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina", en Actas del Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y UNLM, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre.

- CANALE, Michael y Merrill Swain (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", en *Applied Linguistics*, vol. 1, pp. 1-47.
- CHAMOT, Anna y Michael O'Malley (1987), "The Cognitive Academic Learning Approach", en *TESOL Quarterly*, vol. 21, núm. 2, pp. 227-247.
- COLLIER, Virginia (1987), "How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language", en *TESOL Quarterly*, vol. 23.
- CRANDALL, Jo Ann (ed.) (1987), *ESL Through Content Area Instruction*, Eaglewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall-Regents Center for Applied Linguistics.
- CUMMINS, Jim (1986), "Empowering Minority Students: A Framework for Intervention", en *Harvard Educational Review*, vol. 56, pp. 18-36.
- (1989), "Language and Affect: Bilingual Students at Home and at School", en *Language Arts*, vol., 66, núm. 1, pp. 29-43.
- y Nichols McNeely (1987), "Language Development, Academic Learning, and Empowering Minority Students", en William Tikunoff, *Bilingual Education and Bilingual Special Education: A Guide for Administrators*, Boston, College Hill.
- (1991), "Language Development and Academic Learning", en Lilian Malave y Duquette, *Language, Culture and Cognition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- (1994), "The Acquisition of English as a Second Language", en Karen Spangenberg-Urbschat y Robert Henri Pritchard (eds.), *Reading Instruction for ESL Students*, Delaware, International Reading Association.
- (2000a), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- (2000b), "Putting Language Proficiency in its Place: Responding to Critiques of The Conversational/Academic Language Distinction", en Jasone Cenoz y Ulrike Jessner (eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DELPIT, Lisa (1988), "The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating other People's Children", en *Harvard Educational Review*, vol. 58, núm. 3, pp. 280-298.
- (1995), *Other People's Children*, Nueva York, The New York Press.
- ELLIS, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Nueva York, Oxford University Press.
- FILLMORE, Wong (2004), *The Role of Language in Academic Development*, Santa Rosa, CA., Sonoma County Office of Education.
- GUMPERZ, John y Dell Hymes (1972), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Nueva York, Basil Blackwell.

- GUTIÉRREZ, Ariel (2005), "La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México", en *Anales de Documentación*, vol. 8, Espinardo, España, Universidad de Murcia, pp. 91-99.
- LISTON, Daniel y Kenneth Zeichner (1996), *Culture and Teaching*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- MCNAMARA, Tim (2003), "Looking Back, Looping Forward: Rethinking Bachman", en *Language Testing*, vol. 20, núm. 4, pp. 446-473.
- SCHIEPPEGRELL, Mony, Mariana Achugar y Teresa Oteiza (2004), "The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language", en *TESOL Quarterly*, vol. 38, núm. 1, pp. 67-93.
- SPANGENBERG-URBSCHAT, Karen y Robert Pritchard (1994), *Kids Come in All Languages: Reading Instruction for ESL Students*, Nueva York, IRA.
- ZWIERS, Jeff (2008), *Building Academic Language*, San Francisco, CA., International Reading Association.

Sugestopedia/pedagogía desuggestiva

Gloria Alguacil Buchna

La sugestopedia satisface óptimamente las necesidades funcionales del cerebro en su globalidad, convirtiéndose así en un factor psicoterapéutico positivo para el desarrollo de la personalidad.

GEORGI LOZANOV

Una experiencia vital

Tenía 16 años. Como cualquier adolescente quería vestir a la última moda, llevar minifaldas y lucir pantalones tejanos norteamericanos... Hija de español y alemana, ambos profesionales, cursé estudios escolares en el Colegio Alemán de Madrid, en el Centro Cultural de los Estados Unidos y en el British Council. Gran apuesta económica por la educación para una familia de clase media que tenía, además, otros dos hijos más pequeños.

Cursaba el año preuniversitario (opción de Letras), por aquel entonces último curso escolar obligatorio para poder proseguir estudios universitarios. No era una estudiante especialmente brillante, pero sacaba mis cursos adelante. Seguiría estudiando en la universidad —¿qué otra cosa podía hacer con 17 años?—, pero no tenía muy claro qué. A mí me gustaban los niños, la naturaleza —especialmente las flores— y pintar. Muy a menudo andaba “en las nubes”.

Ese año apareció un cartelito en el tablón de anuncios del colegio: una familia necesitaba una estudiante para reforzar el alemán a sus dos hijos de seis y ocho años dos tardes a la semana. ¡Pagaban “una fortuna”! Después de arduas negociaciones, mis padres me permitieron aceptarlo con la promesa de que no iba a dejar de lado mis estudios. ¡Podría comprarme aquellos zapatos que me gustaban tanto y que mi madre decía que no me hacían falta!

No tenía ni idea de cómo dar una clase de alemán. Los niños en cuestión, dos chicos, estaban un tanto consentidos y eran difíciles de tratar. Uno de ellos tenía problemas de atención en la escuela y el otro mostraba una agresividad continua. Ninguno de ellos quería decir ni una palabra en alemán. No sabía qué hacer, pero no estaba dispuesta a perder mi recién batallada pequeña independencia. Además, estaba segura de que aquellos dos pequeños monstruos eran absolutamente capaces de aprender cualquier cosa.

Era difícil que ellos se sentaran a estudiar, pero era fácil que yo me sentara a jugar. ¡Eso fue la clave! Mirábamos cuentos y libros con fotos de otros países y culturas, nos disfrazábamos, preparábamos la merienda después de lavarnos las manos, buscábamos mariposas en el jardín mientras observábamos los diferentes tipos de hojas de las plantas, jugábamos al escondite, dibujábamos —cada dibujo de ellos era una obra maestra que colgábamos en la pared—, cantábamos canciones y todo... en alemán!

En un par de días nos hicimos muy amigos y me esperaban con cosas para enseñarme y contarme. Ningún día querían que se acabara la clase. Al cabo de pocas semanas los padres me comentaron que sus hijos habían mejorado enormemente su rendimiento escolar en general, no sólo en alemán, y que eran mucho más sociables y cariñosos tanto en el ámbito de la escuela como en el familiar. Los padres estaban muy contentos conmigo, aunque lo único que yo hacía era jugar con ellos en alemán!

A mí me encantaban esas clases, cuanto más aumentaba el interés de los niños, más ganas tenía yo de sorprenderles con más y más cosas nuevas. Cuantas más sorpresas les daba, más aprendían. Era un disfrute y todos lo pasábamos muy bien. Me olvidé de que mi motivación era tener un poco de dinero de bolsillo para mis caprichos juveniles, lo que más me importaba era ver cómo avanzaban esos niños. Ésa era mi recompensa, aunque aumenté considerablemente mi vestuario.

Al término de aquel curso me matriculé en la universidad. Como en casa no me permitieron estudiar Bellas Artes, elegí Historia del Arte, que me sonaba cercano a la pintura, pero resultaba menos bohemio. No obstante, mis padres siempre pensaron que era una carrera poco práctica y con pocas salidas profesionales. No pude seguir con las clases de alemán, pero “mis niños” siguieron enviándome dibujos por correo durante mucho tiempo.

A lo largo de mis cinco años de carrera se fue perfilando una cierta vocación por la enseñanza. Pero la vida da muchas vueltas. Terminé mi carrera, me

casé y tuve dos hijos mellizos. Acababa de cumplir 24 años y tenía ya muchas obligaciones. Encontré un trabajo como secretaria trilingüe bastante bien remunerado y me olvidé de lo vocacional. Hasta que un buen día al cabo de los años, divorciada ya, perdí mi trabajo.

Como disponía de dos años de subsidio por desempleo, decidí aprovechar mi tiempo y me enrolé en la universidad en un curso de posgrado de Pedagogía, formándome también a la vez en Psicología Integrativa y Análisis Transaccional.

Preparé oposiciones para la enseñanza pública. En breve necesitaría empezar de nuevo a trabajar. Obtuve una plaza de profesora interina en un instituto de secundaria, donde durante un corto tiempo impartí clases de historia del arte, latín e inglés.

Tenía un grupo de 30 alumnos de entre 16 y 17 años. El centro pertenecía a un barrio bastante deprimido, de clase obrera con poca cultura. Aquellos chicos eran malos estudiantes, no recibían motivación alguna ni desde la familia, que sólo esperaban de ellos que empezaran a trabajar lo antes posible para contribuir con su salario, ni desde la escuela, que de alguna manera les daba por perdidos. ¿Para qué valían el latín o la historia del arte?, y el inglés: ¡no había quien lo entendiera! El panorama era desolador. No sabía qué hacer. Yo ya conocía ese sentimiento, sabía que era difícil que ellos se sentaran a estudiar, pero era fácil que yo me sentara a jugar.

El latín lo salpimentamos con emocionantes batallas de romanos y bárbaros, césares coronados de laurel y centuriones con cascos de coloridos penachos, y bellas esclavas y libertas de todos los pueblos conocidos. Pequeñas historias que les abrían el apetito de la curiosidad y la imaginación antes de comenzar con la materia.

Escuchaban en el más absoluto silencio mientras algunos dibujaban algún caballo desbocado, un fiero guerrero o una esclava de sinuosas curvas. Aprovechando lo atentos que estaban les contaba también sobre el arte y arquitectura romanos y su posterior influencia. El inglés, aderezado con AC/DC, Scorpions y los Rolling Stones era, *of course* mucho más fácil. Y la historia del arte decidimos unánimemente sacarla a la calle de vez en cuando, explicando *in situ* algún edificio interesante del centro de la ciudad o visitando algún museo.

Moverse por la ciudad con un grupo de 30 adolescentes no era precisamente fácil, pero el haber creído en sus capacidades, el haber puesto toda mi confianza en ellos, me había generado su total incondicionalidad. Nunca me ocasionaron problemas.

Disfrutaba muchísimo con ellos. Y a ellos parecía que les había cambiado la cara, ¡hasta me parecía que iban más limpios! Todo esto me generó muchos desencuentros con colegas y alguna llamada de atención.

Al final de curso los chavales quisieron invitarme a tomar una cerveza. Habíamos compartido mucho durante el año. Les iba a echar de menos. Muchos de ellos dejarían de estudiar y empezarían a trabajar al año siguiente.

Y ¿qué iba a hacer yo? Por segunda vez en mi vida me las había ingeniado para atraer el interés de mis alumnos y había buscado una manera más atractiva de transmitir la información y de involucrarles en el aprendizaje. Ahora me daba cuenta de que estaba en total desacuerdo con el modelo de enseñanza que se ofrecía tanto para niños como para adultos.

Las clases estaban masificadas, demasiados niños para motivar en clases de 50 minutos, donde había que ir a toda prisa con la materia para cumplir con los programas del Ministerio de Educación. Los profesores —a menudo con los nervios en jaque— tenían que ir al ritmo de los “listos” de la clase, no había tiempo para entretenerse con los rezagados. Alto índice de fracaso escolar, se comentaba desde el gobierno.

Con la enseñanza de idiomas sucedía algo parecido. Salvo aquellos niños cuyas familias tenían suficiente poder adquisitivo como para enviarles a colegios bilingües donde vivían el idioma desde pequeños, pero el resto tenía que conformarse con estudiar un idioma como si se tratara de geografía, historia o cualquier otra materia a memorizar. Un cúmulo de datos en la cabeza aprendidos machaconamente de forma aislada, que como mucho permitían traducir algunas frases simples. El inglés se convertía al final en una “lengua muerta”, como si se tratara de latín o griego clásicos.

Nadie conseguía entender o hablar una palabra, algo frustrante después de 12, 15 o incluso más años de escolarización. No se tenía en cuenta que un idioma no suponía simplemente tener conocimientos de gramática y vocabulario. Aparte de eso un idioma era comunicación. Y en la comunicación intervenían diversos factores psicológicos y de la personalidad que podían condicionar el conocimiento memorístico que pudiéramos tener sobre esa lengua. En definitiva: saberse al dedillo el diccionario y la gramática no implicaba ser capaz de comunicarse en dicha lengua. Los métodos de enseñanza tradicionales eran frecuentemente lentos, lineales, aburridos, desmotivantes, alienantes y poco placenteros, en ocasiones incluso traumáticos, restringiendo así toda posible creatividad y capacidades imaginativas. A pesar de que necesitaba trabajar, yo

no quería seguir en la enseñanza en aquellas condiciones... era como traicionar mis propios principios. Se abrió el debate sobre si los profesores tenían que informar o que educar. La mayor parte de ellos pensaba que su cometido se limitaba a informar y que era exclusiva responsabilidad del alumno si aprendía o no. La educación en los valores correspondía sobre todo a la familia. Esto no era lo que yo entendía por educación. Sabía que en la antigua Grecia los jóvenes se sentaban alrededor del maestro y éste les instruía en la filosofía, la ética, la botánica, la danza, la música, la matemática, la anatomía, la astronomía, era el arte de enseñar.

También sabía que todavía en la actualidad en India, en ciertas tradiciones, a los cuatro años de edad se buscaba un gurú —maestro— al que se le confiaba la formación del niño tanto en lo espiritual como en las demás áreas cognitivas necesarias, buscando la integración de su conocimiento. La familia se ocupaba de dar amor, protección y sustento. ¿No era bello?

Yo seguía con mi debate interno. ¿Era yo acaso una romántica? ¿O demasiado idealista? ¿Una utópica? Entendía que en los tiempos que corrían no parecía apropiado sentarse debajo de un árbol para ser formados por el maestro en las ciencias y las artes. Pero ¿había forzosamente que renunciar a todo aquello? No podríamos rescatar algo de aquellas maneras tan humanistas de transmitir los conocimientos. Y aún había más preguntas en mi cabeza: ¿No debería seguir considerándose la enseñanza como un arte? A pesar de la alta cualificación de muchos enseñantes, pensaba sinceramente que algunos harían más beneficio dedicándose a la investigación que a la docencia. Tenía la sensación de que los profesores sabían mucho de sus propias materias, pero muy poco de pedagogía.

Sin embargo, recordaba aquella profesora que me daba clase de lengua española. ¿Qué podía hacer una criatura de nueve años con aquellos señores llamados “pretérito imperfecto”, “pretérito indefinido”, “pretérito anterior” o “pretérito pluscuamperfecto”? Pero ella con su infinita paciencia, su ternura y su sentido del humor nos decía que era muy sencillo, que nosotros éramos muy listos, que ella nos ayudaría. Y ¡lo aprendimos!, sin estudiar, entre juegos y risas, sin esfuerzo. Simplemente lo absorbimos. Ella, guardada después en mi subconsciente y en mi corazón, había conseguido que el aprendizaje de cualquier lengua resultara siempre verdaderamente fácil para mí.

¿Qué habría sucedido si todos los profesores hubieran tenido una actitud parecida con el resto de las asignaturas? ¿Habría conseguido alguna vez ser buena, por ejemplo, en matemáticas? A estas alturas de mi vida seguía teniendo verdaderas dificultades con ellas, aunque ya no me importaba porque no me eran necesarias para vivir y no tenía que aprobar ningún examen, pero ¡cuánto había sufrido! No quería, sin embargo, ser injusta con el profesorado en general, ya que tenía claro que también en el seno de las familias se ponderaban unas u otras habilidades en función de las propias limitaciones y creencias. No obstante, yo tenía interiormente la absoluta certeza de que todos los seres humanos veníamos a este mundo con todas las capacidades y que —en función de los estímulos recibidos— las desarrollábamos o no.

Por otra parte, ¿deberían separarse las artes y las ciencias? A los 14 años tuve que elegir en el colegio si continuaba en la rama de “letras” o en la de “ciencias”. Escogí la opción de letras porque siempre me costó, como ya he mencionado, entender las matemáticas. Pero lo cierto es que la historia tampoco se me daba bien. Se me reducía a una lista de etapas, reyes, batallas y fechas que aprendía de memoria para el examen y que luego iba olvidando. Nunca supe las causas psicológicas de aquellos seres humanos que marcaron la historia. No tenía ningún vínculo emocional con aquel aprendizaje. Más bien me resultaba tedioso. Lo estudiaba por obligación, no porque suscitara algún interés o curiosidad en mí.

Si nuestro cerebro tenía dos hemisferios con funciones diferentes, ¿por qué los sistemas educativos se empeñaban en fomentar uno en detrimento del otro? No sabíamos discernir, no se nos había enseñado a razonar, todo el aprendizaje era memorístico. Toda la enseñanza iba dirigida a nuestra mente consciente, a nuestras capacidades lógicas y analíticas; el resto de capacidades asociativas y emocionales no se tenían en cuenta.

Incluso tardé años en entender la historia de las antiguas civilizaciones mediterráneas: sumerios, acadios, babilonios, caldeos, medos, persas, hititas, hebreos, egipcios, cartagineses, griegos, romanos. Tal como me lo explicaban parecía que una vez extinguida una civilización aparecía la siguiente, no como si todas ellas conformaran el mundo antiguo. ¿Por qué el empeño en fragmentar la información en datos aislados? Sabía por propia experiencia que la falta de comprensión global había dificultado mi aprendizaje.

Y volviendo al tema de la separación entre las artes y las ciencias, ¿por qué socialmente se le daba más valor y prestigio a las carreras de ciencias que a las de letras? Parecía que los estudios de humanidades eran muy fáciles y que

casi los regalaban; mientras que los de ciencias —medicina, física, ingenierías, etcétera— eran mucho más difíciles, por lo tanto eran para “los inteligentes” y estaban francamente mejor considerados y remunerados.

¿Hacia dónde se dirigía nuestra cultura, tan eminentemente práctica, que todo aquello que le daba alimento al espíritu como el arte, la música o la literatura casi se convertía en una actividad de segunda clase o sólo para el tiempo libre? ¿No era más enriquecedor para el conocimiento y para el desarrollo de la personalidad seguir un modelo educativo más “renacentista”? ¿No debería haber una educación generalizada de alta calidad, independientemente de que, concluida ésta, pudiera accederse a otras posibles formaciones en función de la capacidad adquisitiva?

Y ¿dónde quedaba la creatividad? Nuestro gran talento, la parte más “divina” inherente a todo ser humano, no se estimulaba; por el contrario, quedaba reprimida. Se asociaba exclusivamente al mundo del arte, sin tener en cuenta que era necesaria en todos los ámbitos de la vida para poder afrontar los continuos nuevos desafíos de forma genuina y sin imitar otras conductas. Cada vez se tendía a una mayor especialización. ¿No contribuía esto a una robotización de la personalidad? ¿No se generaban así individuos menos libres, más fácilmente gobernables?

¿No era la educación una de las más grandes herramientas para contribuir al logro de un mundo mejor promocionando la paz y la tolerancia entre los pueblos por encima de razas, credos, ideologías y diferencias económicas y culturales? Pensaba incluso que del modelo educativo dependía también el respeto por la naturaleza y su preservación. Si la educación podía ayudar a una mayor felicidad del ser humano, ¿por qué no era un valor al alza?

Buscando respuestas a mis preguntas había indagado sobre otros modelos educativos alternativos que parecían ofrecer una educación más humanista. Todos ellos preconizaban una nueva enseñanza maravillosa para aprender con rapidez, de manera más divertida y con menos esfuerzo. A fin de cuentas, todo lo que habíamos aprendido de niños había sido como un juego y de forma totalmente natural. Era con la escolarización y siendo aún muy niños cuando el aprendizaje se ligaba a la idea de esfuerzo, de seriedad, de trabajo, desligándose por tanto del disfrute. Lo lúdico quedaba para después del trabajo, pues éste generaba un rendimiento mientras que jugar era tan sólo un entretenimiento.

Algunos métodos proponían también una mayor dedicación a los deportes, la música, la pintura y otras variedades artísticas con el objetivo de equilibrar

un poco más la enseñanza, básicamente orientada hacia lo práctico. Todos ellos ponían sus mejores intenciones en conseguir un modelo educativo más integrador. Yo misma lo había intentado de manera intuitiva. Creo que en la mente de todos los que estábamos concienciados con la educación quedaba algo de la progresista y polémica idea que exponía Alexander S. Neill en su mítica obra *Summerhill* —nombre también de la escuela que fundó ya en 1921—, que decía que la escuela tenía como función primera curar la infelicidad de los niños y, posteriormente, educar personas libres. Aunque yo no encajaba totalmente en ninguno de estos métodos, era esperanzador descubrir que, al menos, en algunos sectores minoritarios había una gran preocupación por la búsqueda de una educación mejor.

También había oído hablar de la sugestopedia, sobre todo en su aplicación para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero había un cierto halo de misterio alrededor de ella, y cada autor que leía ofrecía su personal visión de la misma. Unas versiones ponían el “secreto” de la técnica en el uso de música barroca lenta en la clase, o en ejercicios de respiración y relajación para generar ondas alfa en el cerebro, o en la hipnosis, o en el uso de ejercicios de visualización y fantasías guiadas, o en la comodidad de los asientos, o en audiocasetes especiales que se vendían bajo el nombre “método Lozanov”, o en dietas alimenticias diferentes, otros aseguraban que la fuente era el yoga... Otras decían que el método *superlearning* y sugestopedia eran lo mismo. Incluso me enrolé en un taller para formarme en el mencionado método *superlearning* con un profesor austriaco que proclamaba ser discípulo del doctor Lozanov y que luego resultó no ser así. Comencé a experimentarlo en clases privadas. Desde luego, era algo muy diferente a los métodos convencionales y resultaba más atractivo, la gente lo pasaba bien y aprendía cosas jugando y cantando, pero aún faltaban piezas para completar mi *puzzle* educativo. Aún seguía sin tener todas las respuestas a mis preguntas y sin saber cómo continuar profesionalmente.

Mi encuentro con la sugestopedia

Fue en ese momento de mi vida cuando me crucé con el doctor Lozanov y la sugestopedia. Era el año 1989. Por compañeros que también habían participado en el taller que había hecho en Austria, supe que el profesor Lozanov iba a sostener en Viena una conferencia sobre sugestopedia, ¡la sugestopedia auténtica! En los círculos docentes más inquietos él era un icono de la nueva ense-

ñanza, pero era imposible ponerse en contacto con él, algunos pensaban incluso que ya no vivía, casi se había convertido en una leyenda. Llena de expectación con el acontecimiento, no lo pensé dos veces.

Había un público de no más de 40 o 50 personas. Se oía hablar diferentes lenguas, sobre todo inglés, alemán y francés. Algunos se saludaban entre sí. Yo no conocía a nadie. Él pasó entre los asistentes para subir al estrado. Era un hombre de unos 60 y pocos años, pelo blanco ligeramente largo. Un poco cargado de espalda, vestía un traje y corbata grises, bastante usados. Le brillaban los ojos y sonreía tímidamente.

Unos pocos de los asistentes, que aparentaban su misma edad se levantaron para saludarle. Una señora japonesa muy elegante, de edad difícil de calcular como sucede en general con todos los japoneses y que años después sería colega mía en la enseñanza sugestopédica, le ofreció dos pequeñas latas de té: él se volvió hacia ella con una mirada de inmenso pero digno agradecimiento y las guardó en su bolsillo.

En su país —Bulgaria— en aquel momento político ese pequeño regalo suponía un lujo inasequible. Yo observaba sin perder detalle. ¿Era aquel hombre de modesto aspecto y una cierta expresión de tristeza el famoso científico reconocido en todo el mundo creador de la sugestopedia?

En un inglés de peculiar pronunciación se dirigió a los que allí estábamos con un “queridos colegas y amigos”. Acopló su postura en la silla enderezando su espalda y prosiguió diciéndonos que aquél era un día muy importante para la sugestopedia, porque era su primera visita al extranjero después de muchos años.

Sin un guión o siquiera un pequeño papel con anotaciones en el que apoyar su disertación, las manos cruzadas sobre la gran mesa del estrado —muy brillante y absolutamente vacía excepto el micrófono y un escueto vaso de agua— continuó hablando tras una profunda respiración. Nos contó cómo, después de las públicas conclusiones de la comisión de expertos en educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de 1978 que evaluaba la sugestopedia como un enfoque de enseñanza superior comparado con los métodos tradicionales, y recomendaba su aplicación en todo el mundo, había sido detenido en la frontera de su país cuando se disponía a hacer un viaje oficial a Estados Unidos de América y colocado bajo arresto domiciliario durante 10 años —desde 1980 hasta ese año 1989 en que se habían producido los nuevos cambios políticos en Bulgaria.

Su teoría de que el amor y la libertad de la personalidad eran necesarios para activar las reservas mentales estaba en peligrosa contradicción con la ideo-

logía política oficial. En todo ese tiempo no se le había permitido salir del país, se habían suspendido sus conferencias en la universidad y en la televisión, no había podido tener ningún tipo de correspondencia ni comunicarse telefónicamente con gente de otros países, ni publicar nada. Lo único que no se le había negado era ir de su casa al instituto donde seguía investigando.

Con un atisbo de amargura comentó que durante esos 10 años, utilizando su nombre, habían surgido en otros países diferentes versiones que nada tenían que ver con la verdadera sugestopedia, y que habían generado mucha confusión. Incluso su nombre —Lozanov— había sido registrado como marca comercial. No había podido defenderse, ni siquiera sabía qué había estado pasando en el mundo. Volvió a enderezar su espalda y, con renovado brillo en sus ojos, declaró con voz enérgica que ahora era libre y que podía empezar a formar médicos y profesores. Después permaneció un par de minutos en silencio —entre el público parecía que se contenía el aliento—, dijo en tono simpático que para entender las extrañas afirmaciones que hacía, convendría saber algo más acerca de su vida.

Georgi Lozanov

Nació en Sofía —prosiguió— el 22 de julio de 1926 en el seno de una familia de educación universitaria: su padre era profesor de Historia en la universidad y su madre abogada. Se graduó en Medicina por la Universidad de Sofía y se especializó en Psiquiatría y Neurología, aunque siempre estuvo interesado en la psicoterapia, por lo que siguió estudiando en la universidad para obtener también su graduación en Pedagogía y Psicología. Ya durante sus estudios concluyó con sus primeros experimentos sobre sugestopedia, que más tarde usaría para defender su tesis doctoral en 1971. Obtuvo el puesto de profesor universitario. Trabajó también durante cinco años en los dos hospitales psiquiátricos más grandes del país, llegando a ser director de uno de ellos. Luego, a la vez que seguía haciendo trabajo experimental sobre las funciones del cerebro en la Academia Búlgara de las Ciencias, se ocupó de la consulta de psicoterapia para enfermos ambulatorios en el Dispensario Psiconeurológico de Sofía e impartía clases de posgrado de psicoterapia a médicos.

Pero no todo fueron brillantes puestos académicos y de investigación —su tono de voz cambió súbitamente y se tornó más severo— también se vio obligado a trabajar de mecánico durante un tiempo para sacar adelante a su familia,

con un niño pequeño, cuando fue expulsado del Dispensario Psiconeurológico. Ya de muy joven, desde que el nuevo régimen político se asentó en su país, había tenido innumerables conflictos con la policía y había sido arrestado en varias ocasiones por defender sus ideas o a sus amigos y —con la ayuda de algún político amigo de sus padres— había tenido que cambiarse de domicilio en diferentes ocasiones para que no pudieran localizarle y contra viento y marea poder seguir con sus estudios.

Su voz se volvió muy tierna cuando mencionó que había sido un niño muy sensible. Su madre había muerto cuando él sólo tenía dos años. No podía recordarla, pero sabía que había sido una gran persona y que él siempre había querido ser como ella. Desde que era pequeño, cuando tenía que tomar decisiones, él siempre había intentado comunicarse con ella mentalmente e imaginarse lo que ella habría decidido. Siempre supo que ella seguía viviendo de alguna manera en algún lugar. Su vida había sido muy dura, pero con la constante ayuda espiritual de su madre, había conseguido a ser feliz.

Hizo una breve pausa como para dejar pasar aquella melancólica emoción y continuó. Como médico pudo llegar a conclusiones sobre la existencia real de las innumerables reservas del cerebro, entendiendo por reservas todas aquellas habilidades potenciales de las que ni siquiera éramos conscientes. Esto le proporcionó la oportunidad de crear métodos terapéuticos y educacionales. Creó y dirigió durante 20 años el Instituto de Sugestología en Sofía, que llegó a tener hasta 100 empleados, consiguiendo dotarlo con el más moderno laboratorio electrofisiológico de sus tiempos.

Dada la alta efectividad de los mencionados métodos en términos de aceleración del aprendizaje y su favorable impacto sobre la salud física y psicológica, había sido refrendado por diversas comisiones de expertos neurólogos, psiquiatras, psicólogos, fisiólogos, filólogos y pedagogos, siendo promovido para dirigir varias unidades de investigación. Los grupos piloto, tanto de adultos como de niños en diferentes edades, con los que investigó, propiciaron que el Ministerio de Educación búlgaro ordenara el establecimiento de más de 15 escuelas en Sofía donde se impartiera la enseñanza sugestopédica, que luego se extendió a otras ciudades del país. También creó y dirigió durante 10 años el Centro de Sugestología y Desarrollo de la Personalidad en la Universidad Saint Kliment Ohridski de Sofía.

Sus experimentos trascendieron las fronteras búlgaras y sus teorías fueron también validadas por especialistas e investigadores de universidades de otros

países, como las antiguas Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y la República Democrática Alemana (RDA), Estados Unidos, Hungría, Canadá, Francia y Austria. Finalmente, invitado por el gobierno austriaco, estuvo a cargo durante ocho años del Departamento de sugestopedia para Niños de la Academia Pedagógica de Viena y del Instituto Vienés de Investigación para el Aprendizaje.

Durante sus años de trabajo en esas instituciones su labor fue desarrollándose y evolucionando también gracias a la comprometida asistencia de sus muchos colaboradores. Todos trabajaban con gran entusiasmo a la vista de los increíbles resultados —sobre todo en el aprendizaje de lenguas— con grupos de estudiantes de diferentes edades, incluidos niños. Se crearon numerosos libros de texto adaptados a este modelo de enseñanza. Entre sus más eficaces y creativas colaboradoras estaba la doctora y profesora Gateva.

Evelyna Gateva

Hablaba de ella con agradecimiento, respeto y admiración. Ella no había podido acompañarle a Viena en esta ocasión. Evelyna Gateva, nacida el 4 de marzo de 1939 en Sevlievo (Bulgaria), doctora en Pedagogía de la Música y lingüista, se unió unos años más tarde a su labor en el Instituto de Sugestología. Su trabajo supuso una gran contribución a la sugestopedia. Su valiosa e innovadora aportación se basaba en incluir diferentes tipos de arte como la música, la canción, el teatro, la poesía, la pintura, el dibujo, la danza, los títeres, etcétera, en el proceso de enseñanza como medio para destapar las capacidades de reserva del cerebro/mente.

Creó nuevos libros de texto y compuso muchas canciones para el aprendizaje de diferentes lenguas extranjeras, así como óperas infantiles para el aprendizaje de diferentes materias incluyendo las matemáticas. A partir de ese momento empezaría a desarrollarse la nueva variante artístico-global de la sugestopedia.

Fundamentos de la sugestopedia

Se detuvo un momento, dio un gran sorbo de agua y dijo que, como ya lo sabíamos “todo” sobre él, aunque —rió con cierta malicia— mucha gente sabía

más de él que él mismo, podía hablar un poco sobre el origen y principios en los que se basaba la sugestopedia. Durante más de 20 años de investigación había estado centrado en un objetivo prioritario: concienciar al mundo del inmenso potencial físico, psíquico e intelectual del ser humano, un potencial ilimitado. No era el primero que lo intentaba, pero quería demostrarlo científicamente basándose en el estudio de los fenómenos sugestivos con su constante presencia en todos los ámbitos de la vida y utilizando las posibilidades de la sugestión en el campo médico, psicoterapéutico y pedagógico.

Comenzó afirmando que la *sugestibilidad* era un factor de la personalidad independiente de la inteligencia y que, en función de las sugerencias recibidas, se estimulaba o desestimulaba a un ser humano. Las sugerencias negativas eran fuente de inhibiciones y disminuían la capacidad real del individuo, pero, si se le ayudaba a liberarse de las limitaciones sugeridas por su entorno desde la infancia, se conseguían grandes mejoras en la personalidad y en la conducta y aumentaban también significativamente los niveles de aprendizaje.

La *sugestología*, ciencia de la sugestión, que él había creado, se basaba en la activación sistematizada de las capacidades de reserva del cerebro/mente para *desugestionar* a la persona de las frecuentes sugerencias limitativas impuestas a lo largo de su vida por las diferentes normas sociales. La *sugestión* se convertía así en un elemento curativo determinante y no había que confundirla —insistía— ni con la persuasión ni con la hipnosis. Consideraba la sugestión como una influencia psíquica que no penetraba en la esfera racional de la conciencia, sino que se desarrollaba fundamentalmente en el plano inconsciente.

Sostenía la hipótesis de que el hombre utilizaba sólo un porcentaje mínimo de su capacidad intelectual, quedando el resto en forma de reservas pasivas de la actividad psíquica inconsciente, por lo que, basándose en la teoría de la sugestión, comenzó también a enfocar sus investigaciones hacia objetivos educacionales organizando los estímulos sugestivos periféricos de forma sistematizada con el fin de destapar las reservas mentales para orientarlas esta vez a potenciar el aprendizaje. El resultado fue lo que llamó *sugestopedagogía* o *sugestopedia*.

Resultados académicos y psicoterapéuticos de la sugestopedia

Desafiando los métodos de enseñanza tradicionales, proponía que el proceso de instrucción no fuera dirigido sólo a la atención consciente del alumno, sino también a la inconsciente. Factores —algunos de ellos todavía no totalmente

claros para mí en aquel entonces— como la involucración del paraconsciente, el uso del arte clásico, el efecto placebo, el prestigio y credibilidad de la fuente de información, las percepciones periféricas, el plano dual global-parcial y parcial-global en la transmisión de la información, la proporción áurea, la psicorrelajación concentrada o relajación en forma de calma, la entonación y el ritmo de la voz, la infantilización, la activación de las múltiples personalidades del ser humano, las canciones, la música, los juegos, la risa, el ambiente agradable, la total organización estética en forma de método, una comunicación no manipuladora, la desugestión, la sugestión verbal suave y la gran humanidad eran determinantes en el proceso sugestopédico. Todos estos factores, cuidadosamente interrelacionados y orquestados, se daban en forma de sistema estructurado con el objetivo de eliminar las restricciones internas, las barreras psicológicas.

El aprendizaje se volvía agradable, no alienante, un disfrute. El sentido del tiempo desaparecía. Había armonía en todo el proceso. El resultado de todo esto era la memorización a largo plazo y en breve tiempo de gran cantidad de materia —fenómeno conocido como hipermnésia— sin fatiga, sin aburrimiento, sin tensión, sin miedo, aumentando la motivación por aprender y potenciando la creatividad, por tanto, incidiendo positivamente en la salud mental, emocional y física del alumno. La sugestopedia se convertía así también en un método psicosigiénico y psicoprofiláctico con efectos psicoterapéuticos.

Dichos efectos psicoterapéuticos se observaron en los primeros cursos de lenguas extranjeras. Muchos estudiantes con enfermedades neuróticas o psicosomáticas pudieron beneficiarse de los favorables efectos sugestopédicos. Los resultados eran mucho mejores que los que se obtenían con otros métodos psicoterapéuticos. En la enseñanza sugestopédica —recalcó— el volumen de material era muy considerable, hasta cinco veces más que en métodos convencionales, sin embargo, era fácilmente aprendido por los estudiantes.

En el caso de los adultos había también que tener en cuenta que éstos atendían los cursos durante su tiempo libre y que la mayor parte de ellos tenían jornadas laborales completas. A pesar de esto, se sentían contentos, de buen humor, relajados y energizados después de las clases diarias, mejor que antes de comenzarlas, contribuyendo todo esto a mejorar su salud en general. Ello se manifestaba en la desaparición de dolores de cabeza, regularización del apetito y el sueño, desaparición de viejas manías o de síntomas hipocondríacos, bajada de la presión arterial y mejora en las enfermedades neurovegetativas, entre otras.

En el caso de niños que asistían a escuelas experimentales de enseñanza sugestopédica, donde se impartían diferentes asignaturas, también se comprobó que los síntomas neuróticos habían descendido en general, aprendiendo a su vez dos terceras partes más de materia que en los colegios convencionales, y todo ello sin trabajos para casa.

Había una relación genuina entre maestros y alumnos. La adquisición de conocimientos se daba en un ambiente lúdico que motivaba la curiosidad y ganas de aprender en los niños, quienes se volvían cada vez más creativos, observándose que los niveles de agresividad —frecuente en estas edades— descendían considerablemente. Al aprender mucha más materia en menos tiempo, se reducían el número de clases obligatorias quedando así más tiempo para actividades artísticas o al aire libre. Este modelo educativo creaba las condiciones para un rápido desarrollo de personalidades armónicas e, incluso, la temprana revelación de talentos. Los comités de expertos constataban que los resultados que se obtenían eran impensables con otros métodos. Los profesores, supervisores y padres se mostraban muy satisfechos con los resultados que se obtenían y recomendaban la continuación de los experimentos.

Conclusión

El doctor Lozanov concluyó diciendo que la sugestopedia y su proceso desugestivo requería —tanto para la educación de niños como la de adultos— de las siguientes condiciones, sin las cuales no podía existir: cubrir con gran cantidad de material de aprendizaje, estructurar dicho material de manera sugestopédica interrelacionando lo global con lo parcial y viceversa, el profesor debía tener un alto prestigio y credibilidad tanto personal como profesionalmente, manteniendo la expectativa absoluta en los resultados positivos del aprendizaje e instruyendo a sus alumnos con afecto verdadero y con su propia participación en juegos, canciones y demás elementos artísticos. Todo eso llevaría al despliegue de las reservas de la memoria, de la actividad intelectual y de toda la personalidad en general. Pero todo se reducía a una sola cosa: la sugestopedia era un método para destapar las reservas mentales a través del amor a los seres humanos. El resto de elementos descritos y su orquestación aportaban tan sólo el terreno donde desarrollar el método. Por lo tanto, subrayó, el entrenamiento de profesores era de capital importancia.

Al finalizar dio las gracias. Hubo unos minutos de silencio tras los cuales algunos asistentes comenzaron a hacerle preguntas. Respiré profundamente y

aflojé mi cuerpo sobre el asiento. Yo no tenía nada que preguntar. En aquel momento supe que al fin había encontrado un modelo educativo holístico, global y artístico que contribuía a destapar las capacidades potenciales del ser humano basado en el amor, la tolerancia y el respeto. Parecía hecho a mi medida. De pronto todos mis ideales sobre la educación, los conocimientos adquiridos a lo largo de mi vida, mi experiencia, mi filosofía personal, mi espiritualidad, mis intereses y mis habilidades se juntaban en este método. De pronto tenía una explicación científica y estructurada a mis pequeños intentos intuitivos de enseñar de una manera más humanista. Había en mi estómago una cierta sensación de vértigo, esa sospecha de que a partir de ese momento había comenzado el resto de mi vida. Estaba decidido que quería recibir la formación. A partir de entonces iba a dedicar la mayor parte de mi tiempo, trabajo, energía, esfuerzos e ilusiones a la sugestopedia.

El profesor de sugestopedia

Era sábado, mediados de septiembre de 1992. Había volado de Madrid a Zürich y viajaba en un tren suizo que me acercaría a mi destino: Viktorsberg. Debía ser un pueblo insignificante porque ni siquiera había podido encontrarlo en el mapa. El tren iba cruzando los Alpes, bellísimas montañas, algunas ya con las cimas cubiertas de nieve, y lagos enormes de aguas cristalinas. Cruzaría Suiza, Lichtenstein y una pequeña parte de Austria hasta llegar a Feldkirch, recoleta ciudad medieval cercana a mi destino final. Mientras admiraba los bellos paisajes, sentía una cierta inquietud mezclada con emoción. ¿Hacia dónde me empujaba la vida? El tren se detuvo. Tenía que apearme allí. No se veía a nadie en la pequeña estación. Me bajé con mi pesada maleta —iba a pasar allí casi tres meses— y allá, al final del andén, me estaban esperando.

El doctor Lozanov con expresión solemne, pero cordial, me tendió la mano y se inclinó un poco al estilo de los caballeros antiguos mientras me daba la bienvenida. La doctora Gateva acercó sonriente su mejilla a la mía y me ofreció un ramito de flores. Enseguida me sentí acogida y los nervios empezaron a desaparecer. Después de aquella conferencia en Viena donde había conocido al doctor Lozanov, hubo otra en Salzburgo, también Austria, donde conocí a Evelyn Gateva y a profesores de diferentes nacionalidades interesados también en la sugestopedia. Había asistido también a unas conferencias en Seattle, Estados Unidos, donde expresé de nuevo al profesor Lozanov mi interés por

formarme con ellos en sugestopedia. Al fin habían aceptado entrenarme. Eran escrupulosos eligiendo a los candidatos, además, había mucha gente que les había fallado.

El doctor Lozanov conducía su pequeño automóvil color azul oscuro a una velocidad vertiginosa por las numerosas curvas de la estrecha carretera alpina que nos llevaba a Viktorsberg, arriba en la montaña. Bulgaria, con los nuevos cambios políticos, no les parecía todavía un lugar suficientemente seguro como para invitar a profesores extranjeros para hacer allí su formación. Por otra parte, las escuelas experimentales y centros de investigación de la sugestopedia habían sido desmantelados. Decidieron, entonces, abandonar su país y establecer un nuevo centro de formación. Eligieron Austria, país donde habían trabajado durante años y que les había acogido con reconocimiento. Y en el sur de Austria, cerca de las fronteras con Alemania, Suiza y Lichtenstein, habían encontrado un bello lugar en medio de la naturaleza, un poco apartado del mundo, que invitaba al recogimiento, a la introspección y al estudio. Era perfecto para sus propósitos: empezar a formar profesores extranjeros para expandir y preservar la sugestopedia.

Aparcó el coche en la puerta de un edificio bastante singular. Era un viejo monasterio del siglo XI que había sido remodelado y habilitado para convenciones. Allí disponían de varias salas para sus fines formativos. Con esa luz dorada que se extiende justo antes del atardecer, se podía divisar una fantástica vista del valle y la ciudad, así como de las montañas de alrededor vestidas ya con los colores del otoño. Ellos vivían abajo en la ciudad. Yo me quedaría en una pequeña casa de huéspedes muy cerca del monasterio.

Al día siguiente, domingo, fuimos a dar un largo paseo por el bosque. Brillaba el sol en un cielo azul intenso, aunque en el valle quedaba aún la niebla de la mañana y hacía frío. Olía a hierba húmeda, a pino, a aire limpio. Colores verdes, rojizos, amarillentos. Excepto el canto de los pájaros, inmenso silencio. El profesor Lozanov me explicó que asistiría como alumna dentro de un grupo a un curso de idioma —italiano en este caso— que iba a impartir la doctora Gateva. Aparte de esto, ella se ocuparía básicamente de mi entrenamiento didáctico-artístico y él de la parte científica. Al concluir este curso, yo impartiría uno de inglés a un grupo de alumnos, que ellos supervisarían.

El papel del profesor —me explicaron— era muy importante en el proceso sugestopédico, pues éste tenía que materializar el enfoque global característico del método desde el punto de vista de los contenidos didácticos y teniendo siempre en cuenta los rasgos de personalidad y sistemas de creencias tanto individua-

les como del grupo en su conjunto. El *sugestopedia* no era sólo un enseñante, sino que además era un educador, reeducador y terapeuta. Tenía que ejercer como pedagogo, artista, psicólogo y psicoterapeuta, aparte de tener valiosas cualidades humanas y artísticas, así como un gran amor a su trabajo.

La comunicación, vehículo de toda enseñanza, debía basarse en una afectividad verdadera. Debía creer realmente en lo que hacía, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje y transmitiendo su absoluta confianza en las capacidades de sus alumnos. Su autoridad tenía que ver con su alta cualificación profesional y con su capacidad de generar un ambiente artístico, lúdico, relajado, respetuoso y libre de juicios, donde cada alumno pudiera sentirse seguro y expresarse libremente. Conducía al grupo por las diferentes actividades, pero era uno más participando en las lúdicas y artísticas. La *sugestopedia*, más que un conjunto de técnicas, era una excelente comunicación entre profesor y alumno. Esto era la base para eliminar bloqueos psicológicos y destapar las reservas mentales. Mi proceso de formación había comenzado.

La clase sugestopédica

Ella entró en el aula con una gran maleta. Llevaba puesto el típico sombrero de *gondoliere* —de paja con una cinta negra— y saludó alegremente: *buon giorno!* Éramos un grupo de ocho personas, cuatro hombres y el mismo número de mujeres, de diferentes edades y nacionalidades: japoneses, austríacos y española. Sonreímos divertidos a la vez que sorprendidos. Expectantes, nos sentamos cómodamente sobre nuestras sillas: aquello prometía ser algo diferente.

Nos encontrábamos en una sala amplia, con mucha luz, sentados alrededor de una gran mesa alargada, donde aún estaba libre la silla que ocuparía la profesora, y desde donde todos podíamos tener contacto visual con los demás.

Previamente, en la presentación del curso, el doctor Lozanov nos había explicado que la enseñanza sugestopédica no tenía nada que ver con lo que tradicionalmente se entendía como un proceso de instrucción. En una clase sugestopédica había pocos elementos que recordaran a una clase convencional, lugar asociado habitualmente con el estudio, el esfuerzo, el sacrificio, el aburrimiento e incluso el sufrimiento.

Mientras que la pedagogía tradicional se basaba en un enfoque fragmentario que se dirigía a una pequeña parte de la estructura funcional del cere-

bro y de la personalidad, suprimiendo las emociones, limitando la fantasía y aparcando la información en lugares estancos de la memoria —creando así una continua lucha tácita entre el enseñante y el alumno—, la sugestopedia se ajustaba a las leyes del funcionamiento cerebral y del desarrollo de la personalidad de manera global. Dicho enfoque global conducía a un estado de calma de óptima vigilancia para el aprendizaje. Este proceso de concentración relajada estaba basado en el concepto de unidad de las leyes psicofisiológicas, neuropsicológicas, psicoterapéuticas, psicosociológicas, psicosociológicas y medicofisiológicas del cerebro y de la personalidad.

La idea más importante —“todo está en todo”— se refería a que cualquier reacción de la personalidad o cada actividad cerebral, hasta la más insignificante, tenía su reflejo en el consciente y en el paraconsciente, así como en las numerosas interconexiones de todas las estructuras cerebrales e íntegramente en la personalidad, afectando esto finalmente las funciones biológicas. El enfoque artístico-global no sólo contemplaba la activación de las funciones receptoras e intelectuales de la memoria, sino que se estimulaba la totalidad de la personalidad, es decir, tenía en cuenta la actividad bihemisférica del cerebro, satisfaciendo la necesidad simultánea de contenido lógico y de saturación emocional. Esto llevaba a una aceleración en el aprendizaje y en el desarrollo de la personalidad.

La materia a impartir estaba, por tanto, cuidadosamente organizada de forma que se implicaran simultáneamente las capacidades lógicas y asociativas del cerebro. También el libro de texto, los materiales didácticos y la comunicación del profesor satisfacían este doble plano, dirigiéndose siempre al consciente y al inconsciente, a lo intelectual y a lo emocional.

Por último, el doctor Lozanov nos recordó que asistiríamos a un curso intensivo de italiano de 80 horas (100 horas académicas) que duraría 20 días seguidos —cuatro semanas—, cuatro horas diarias excepto los fines de semana en el que, como principiantes, aprenderíamos toda la gramática básica, nos comunicaríamos con unas 2 mil palabras de vocabulario —de tres a cinco veces más que en métodos convencionales—, podríamos pronunciar y entonar correctamente y entender una cantidad considerable de la lengua hablada, así como leer textos básicos. Éste era el modelo típico de curso de idioma para adultos, cuyo objetivo prioritario era la comunicación. La enseñanza a niños o de otras materias seguía, por supuesto, los mismos principios sugestopédicos, pero se materializaba de maneras diferentes.

Nos recomendó que, en la medida de lo posible, fluyéramos con el proceso y lo disfrutáramos sin esforzarnos por memorizar nada. Tampoco se recomendaba “estudiar” en casa, pero podíamos leer el texto someramente durante un máximo de 15 minutos diarios, preferiblemente al levantarnos por la mañana o antes de acostarnos, en caso de que —añadió simpáticamente— estuviéramos demasiado “contaminados” por las viejas normas sociales que proclamaban que el ser humano tenía unas aptitudes limitadas que, además, iban reduciéndose con la edad y que todo aprendizaje era difícil y requería mucho esfuerzo.

La doctora Gateva continuó diciéndonos —siempre en italiano— que era directora de cine y que venía desde Venecia para buscar actores y actrices para su nueva película, mientras iba sacando de su maleta fotos de “su familia” y de “su país”, una cámara de video, antifaces, muñecos y un sinfín de otros objetos a la vez que iba preguntándonos por nuestras familias, países, profesiones, aficiones... En esta primera *introducción* había utilizado unos 800 vocablos diferentes y todos los tiempos verbales. Era la primera visión global que recibíamos de esa lengua y la sensación era de ser muy fácil ¡incluso para los asistentes japoneses!

Posteriormente nos entregó el bello e invitante libro de texto escrito en forma de diálogos —el guión de nuestra película—, lleno de fotos de cuadros de pintores italianos, y una separata con la traducción al inglés —lengua que todos dominábamos— del primer capítulo. El paso siguiente eran las sesiones de *conciertos*. Sonaba una pieza musical de los llamados clásicos vieneses (Mozart, Haydn, Beethoven...) mientras ella, de pie, con cierta solemnidad y modulando la voz al ritmo y entonación de la música, nos leía el primer capítulo del libro que incluía la mayor parte del vocabulario utilizado en la introducción a la par que nosotros seguíamos su lectura y la traducción en nuestro libro: era el *concierto activo*. Inmediatamente después, sentada, volvió a leer el mismo texto, esta vez acompañada con música de algún compositor del periodo preclásico (Corelli, Vivaldi, Bach, Händel...), su voz siguiendo lo que expresaba el texto, mientras nosotros sólo escuchábamos. Era el llamado *concierto pasivo*.

En los días siguientes se haría la *elaboración* del material presentado dentro de un marco artístico de juego, de humor, de sorpresa y de participación continua que estimulaba constantemente nuestra creatividad. Ninguno estábamos asustados ante la gran cantidad de material, participábamos como niños llenos de entusiasmo mientras absorbíamos vocabulario, gramática, estructura lingüística, pronunciación y entonación. La corrección era mínima y siempre de forma sutil.

Esto nos conduciría a la cuarta etapa del ciclo de aprendizaje: la *producción*, donde cada uno de los alumnos narrábamos una pequeña historia o cuento utilizando lo aprendido en los días anteriores. Nos dábamos cuenta de que irrealmente podíamos hacerlo!, lo que aumentaba enormemente nuestra motivación. La enseñanza sugestopédica con su enfoque artístico-global contribuía a integrar la personalidad del alumno.

Mi experiencia con la sugestopedia

A partir de mi formación en aquel año 1992 me he dedicado a impartir cursos de inglés y alemán siguiendo de manera “purista” el modelo típico de curso de sugestopedia. Ha sido una labor pionera en España de casi 20 años de enseñanza, expansión y preservación del método, y me he ganado la vida con ello. Tengo que decir, sin embargo, que —aparte de la fuerza que me daba el creer absolutamente en lo que hacía— no ha sido un camino de rosas. Siempre he trabajado de forma privada y en ocasiones he pasado por serias dificultades económicas.

Cuando comencé con mis cursos la gente no había oído hablar de la sugestopedia y, además, encontraba inconvenientes para dedicar todas sus tardes durante aproximadamente un mes para atender las clases de inglés. Habría tenido la opción de ofrecer una versión “más comercial” del método dividiendo los cursos y ofreciendo clases sólo un par de días a la semana o durante los fines de semana, pero yo sabía que esto ocasionaría una alteración en el proceso de aprendizaje. Poco a poco la gente fue oyendo de los increíbles resultados y conseguían organizarse para sacar el tiempo para sus clases después de sus largas jornadas laborales. Hoy en día la gente sólo quiere cursos intensivos.

Aunque he trabajado ocasionalmente con grupos de 10 o 12 personas máximo y hasta con mínimo tres, prefiero —como los doctores Lozanov y Gateva— los de ocho personas por razones de dinámica de grupo. Los cursos son atendidos por toda clase de gente: hombres y mujeres —que vienen de diferentes ciudades de España o, a veces, incluso de otros países—; jóvenes y mayores —de 18 a 75 años—; empleados y empresarios; profesionales de todos los sectores: funcionarios, secretarias, ingenieros, médicos, arquitectos, taxistas, camareros, muchos psicólogos y psiquiatras —más interesados en el método que en el aprendizaje del idioma—, muchos maestros y profesores universitarios —interesados también en observar el proceso—; gente con alto nivel

educativo y otros con poca cultura; personas importantes y normales; gente convencional desengañada de los métodos convencionales de aprender inglés; individuos alternativos que sólo quiere aprender con métodos alternativos; gente relacionada con el mundo de las artes: fotógrafos, pintores, músicos, cantantes, actores y actrices, directores de cine; personas famosas y desconocidas. Sólo en algunas ocasiones he hecho publicidad de los cursos; la mayor parte de los alumnos vienen porque alguien se lo ha recomendado.

Sobre los resultados obtenidos puedo afirmar que, a lo largo de los muchos años de dedicación y de los más de 130 cursos impartidos, nunca me he encontrado con “fracasos”. Sólo puedo hablar de “éxitos”, incluso con los casos más difíciles, dándome siempre el valor para seguir adelante a pesar de las dificultades. He aprendido tanto de mis alumnos como ellos de mí y, en la medida que yo he ido avanzando en mi propio desarrollo personal, mejores resultados han obtenido mis alumnos. La sugestopedia es, por tanto, una experiencia integradora no sólo para el alumno, sino también para el enseñante.

Una nueva educación para tiempos nuevos

En una era en la que la ciencia y la tecnología avanzan a ritmo vertiginoso y la educación está eminentemente orientada hacia lo material y lo práctico sin haber podido, sin embargo, aportar al hombre una mayor felicidad, ¿quedará un resquicio de sensibilidad y de voluntad política para una mayor humanización del sistema social y escolar? La sugestopedia va mucho más allá de ser un nuevo sistema pedagógico, es una manera de entender la vida.

Fuentes consultadas

GATEVA, Evelynna (1991), *Creating Wholeness Through Art*, Londres, Accelerated Learning Systems.

LOZANOV, Georgi (1978), *Suggestology And Outlines Of Suggestopedya*, Nueva York, Londres, París, Gordon & Breach.

——— y Evelynna Gateva (1988), *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*, Nueva York, Gordon & Breach Science Publishers.

——— (2009), *Suggestopedia/Reservopedia Theory and Practice of the Liberating-Stimulating Pedagogy on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind*, Sofía, Sofia University Press.

Parte IV

Pedagogías para la convivencia

Educar desde los derechos humanos

María del Rosario Guerra González

Punto de partida

Esta reflexión gira en torno a tres ideas: situación de la sociedad actual, educación en la misma y derechos humanos. Al mundo actual se le llama “la sociedad de la información”, pero millones de personas ni siquiera tienen acceso a la energía eléctrica. En algunos lugares la educación usa las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mientras que en otros, niñas y niños no pueden llegar a una escuela primaria porque están trabajando. Ante esta realidad las teorías sobre los derechos humanos necesitan incluir los grados crecientes de desigualdad. Esto en parte fue el intento de Rawls con su *Teoría de la justicia*, pero la situación ha rebasado el célebre segundo principio planteado por el filósofo norteamericano, no es suficiente con que las desigualdades sean mantenidas en beneficio de los menos aventajados.

Sin embargo, en este proceso hay un notorio avance al pasar del análisis de la justicia en una “sociedad bien ordenada” a pensar en “pueblos” en lugar de “estados-nación”,¹ pero no es suficiente, porque las peculiaridades culturales de cada pueblo —en los casos que no violan los derechos humanos fundamentales— no son protegidas, solamente son toleradas. Kymlicka da este paso, pero no toma en cuenta, de manera enfática, los derechos económicos pospuestos cada día, con el pretexto de ser objeto de justicia progresiva. Especial aporte conceptual agregan Sen y Nussbaum, quienes hablan de “capacidades” en lugar de “derechos básicos”, que son abiertas y se formularían con un contenido específico en cada época.

Lo que se quiere mostrar en este texto es la necesidad de educar en un método donde se fomenten diferentes estilos de vida —siempre que respeten los

¹Esta evolución se encuentra en el enfoque propio de *Teoría de la justicia* (p. 18) y el posterior planteamiento en *Derecho de gentes*.

derechos fundamentales— y que, simultáneamente, se beneficie a los hombres y mujeres que son perjudicados dentro del desigual sistema económico, social y cultural actual.

La visión de los derechos humanos exige tener presente lo que significa el pluralismo: reconocimiento de las diferencias, tolerancia y solidaridad. Los derechos culturales reconocen la facultad de toda persona de participar en la vida de su comunidad; ello se garantiza a través de los siguientes principios:

- Derecho a la existencia: asegura conservar la vida de los miembros de un grupo y evitar los exterminios masivos.
- Derecho a la no discriminación: prohíbe un trato desigual.
- Derecho a la preservación de la identidad cultural: busca mantener y propiciar lo diferente; incluye aspectos religiosos, lingüísticos, y de organización social.
- Derecho a la autodeterminación.

La comunidad internacional, si es congruente con lo que ha suscrito, debe respetar los rasgos culturales de cada pueblo. Los enfrentamientos étnicos y religiosos podrían evitarse si se protegieran las personas y los pueblos reconociendo el derecho que poseen para desarrollar su singularidad cultural.

Para pensar cómo educar dentro de una teoría de los derechos humanos, habría que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Pensar una nueva forma para aceptar o rechazar estilos de vida, partiendo de la dignidad de la persona como agente moral y no por los criterios de quien juzga.
- Partir de una noción realista de *hombre* en el sentido de apego a lo que sucede. Incluir una persona con racionalidad, sentimientos, deseos, irracionalidad, sentido lúdico, etcétera; un humano capaz de la “sobrereabundancia del don” de la que habla Paul Ricoeur y también de las crueldades inimaginables como lo planteó Anna Harent.
- Aceptar la importancia de lo subjetivo, incluyendo una verdad parcial, propia de un tiempo, un espacio y un momento en la evolución de la humanidad.
- Considerar al otro, espejo de “uno mismo”, fuente de posibilidades y de restricciones.

- Establecer límites: evitar el daño físico, mental, espiritual, con principios generales porque es imposible asir la diversidad en fórmulas.
- Presentar una relación entre los seres humanos donde construir y/o destruir es obra de todos; no existen acciones aisladas, dadas las consecuencias globales de un todo interconectado.
- Presentar el orden social junto con el caos real o posible; pensar lo real bajo el punto de vista de un orden inestable, momentáneo. El caos establece otro equilibrio inestable.
- Esbozar una teoría de los derechos humanos como reparto desproporcional porque éste es el efecto de numerosas consecuencias.
- Ubicar los bienes que permitan que cada persona pueda buscar su felicidad (floreamiento) a su manera, nuevamente la diversidad.
- Partir de un núcleo de derechos humanos básicos que garanticen un estilo de vida donde la persona tenga autonomía, es decir, sea agente moral. Este núcleo a salvaguardar necesita estar acompañado de referencias sobre la particularidad de cada pueblo o, dicho de otra manera, garantizar la diversidad cultural.
- Subrayar el papel de la diversidad física, mental, espiritual y cultural. Simultáneamente, señalar los rasgos comunes a todos los hombres.
- Fomentar la diversidad cultural, no sólo protegerla.
- Establecer límites dentro de la diversidad, condenar las costumbres que impiden los derechos fundamentales.
- Permitir la existencia de identidad múltiple, ejemplo: ser mexicano menonita.
- Plantear la teoría desde un modelo de organización social más amplio que el concepto Estado-nación, incluir la vida de las comunidades culturales en el interior del Estado y considerar entidades supraestatales establecidas en acuerdos, tratados y pactos supranacionales.
- Incluir junto con los derechos humanos individuales aquéllos de los pueblos.

Sólo con el objeto de presentar una ruta se enumeran, a continuación, bienes a proteger dentro de una educación en derechos humanos en la segunda década del siglo XXI:

- La vida en todas sus formas: vegetales, animales, personas, dentro de un ambiente propicio (incluye privilegiar lo vivo aún en oposición a intereses financieros).
- La diversidad: razas, lenguas, religiones y costumbres.

- Los derechos humanos ya reconocidos: “civiles y políticos”, “económicos, sociales y culturales”, los de “interés difuso” como el derecho a la paz o al desarrollo.
- El derecho al trabajo y a un salario justo, donde las aptitudes personales pudieran ser desarrolladas (significa proteger el trabajo artesanal y la creatividad en todas sus formas, no es suficiente con los derechos ya garantizados).
- El derecho al crédito.
- El derecho a sobrevivir en épocas de emergencia (incluye considerar el desempleo o catástrofes naturales).

Las ideas anteriores necesitan incluirse en diferentes formas de acceder a lo real: arte, religión, ciencia y tecnología, entre otras.

Diversidad de saberes

La educación en derechos humanos puede vivirse en diferentes niveles educativos, donde urge vivir diariamente con lo diferente, lejos de un modelo uniforme impuesto por intereses globales de mercado que necesitan homogeneidad para vender con facilidad.

En esta reflexión se recordarán los límites del conocimiento al tener dificultades para acceder a la verdad. Además, no se defiende un escepticismo sino, por el contrario, la posibilidad de acercarse, por diversos caminos, cerca de información verdadera. Las rutas señaladas dentro de esta propuesta educativa son cinco: ciencia, filosofía, literatura, religión y arte. Se invita a presentar cada tema bajo la visión de estas cinco áreas —una central y otras complementarias— con el objeto de evitar parcialidad.

Cuando se transmite conocimiento científico —en este caso es área central de la clase— suele hacerse con actitud dogmática; así como en otra época la religión habló y su autoridad era suficiente para reconocer sus preceptos como verdaderos, todavía se sigue identificando *verdad* con demostración *científica*.

Si se quiere llegar a vivir dentro de una sociedad con paz estructural, se necesita educar de otra manera. Olvidar las situaciones que hacen dudar conduce a la intolerancia intelectual que luego se extrapola a la vida cotidiana. La situación variaría si se enseñara, en el aula, cierto carácter histórico de la información. Es obvio que no se va a dar la historia del concepto; sería suficiente con explicar la idea actual y mencionar otra defendida en otra época. El

alumno captaría indirectamente la noción de una racionalidad científica que se va construyendo y es autocrítica.

Otra forma de presentar una ciencia no dogmática es citar al autor que crea el concepto, modelo, ley o teoría. El nombre del investigador da la idea de un pensamiento propio de una época, lugar, incluso de una conciencia personal; enumerar leyes y teorías sin el nombre de su creador conduce a una absolutización del conocimiento. Una tercera forma de evitar la dogmatización consiste en presentar un modelo o teoría y nombrar someramente a una concepción opuesta, dentro de la misma disciplina. Se explica solamente una visión, se nombra a la contraria.

Si la sesión es de una asignatura científica, la mayoría del tiempo será ocupado por información proveniente de esta área, y las referencias filosóficas, literarias, religiosas y artísticas —áreas complementarias en este caso— serán breves: una cita, una canción, la muestra de una pintura o un video de tres minutos. Si, por el contrario, el curso es de filosofía —disciplina central—, ésta ocupará casi la totalidad de la sesión, por lo que serán secundarias y breves las referencias a las otras cuatro áreas. Lo mismo sucederá con las otras tres restantes.

Al enfocar un tema filosófico también es deseable evitar el adoctrinamiento. Cuando se presenta un autor idealista, se sugiere citar rápidamente la idea opuesta, realista, sin confundir ni mezclar información; sólo hay que recordar que existe quien piensa diferente.

Puede sintetizarse la propuesta diciendo que se hablará en el aula de las cinco áreas, una extensamente —la central— y las otras serán tratadas sólo como referencias —al ser complementarias—; en cada una de ellas se mostrarán posturas opuestas o por lo menos diferentes.

Si literatura, filosofía o religión son complementarias, las citas breves son un recurso útil. El aspecto artístico puede incorporarse mediante una canción cuya letra tenga relación con el tema, a través de la observación de una obra plástica o proyectando una parte de un video o película durante al menos 10 minutos.

En todo este trabajo la creatividad del maestro es fundamental, pero sus gustos no deben sobresalir, sino la diversidad de planteamientos y fuentes. Al usar recursos literarios puede recurrirse a obras clásicas en los diversos géneros o a publicaciones actuales. Esta actitud se mantiene también cuando se muestran respuestas religiosas. Si, por ejemplo, se va a hablar de la compasión como

la identificación con el otro, actitud necesaria en la mediación como solución de conflicto, se puede citar a Jesús cuando dice: “Y como queréis que hagan los hombres con vosotros, así también haced vosotros con ellos” (Lucas, 1995: *Evangelio* 6-31) y a continuación las palabras de Buda: “Piensa en los otros como en ti mismo” (Borg, 2002: 35).

El objetivo es vivir, en el aula, de manera similar a lo que se vive afuera; explicar cómo nuestra capacidad intelectual y sensible tiene límites e ilusiones, por lo tanto, ninguna visión, ni la del maestro más excelso, es completa. Tampoco ninguna disciplina es inobjetable; se busca mostrar el hacer de múltiples áreas.

Maestros, aquellos que nos enseñan, son todos: el que está delante del grupo, el compañero, uno mismo, la naturaleza, cada ser vivo. La acción de los maestros es a través de la palabra y la vida o, como contraejemplo, aprendemos mucho por el modelo que resolvemos no imitar.

En cada instante se trata de buscar no manipular, sino mostrar conocimiento y dejar que el centro vital de cada alumno acepte o rechace, es decir, elija para ese momento, aunque en otra etapa de su vida cambie de opinión.

Fomentar las diferencias en todos sus matices; el eje del sistema propuesto es la diversidad. Diversidad biológica: mujeres, hombres, niños, jóvenes, adultos, sanos, enfermos y personas con discapacidad; así como otras diversidades socioeconómicas, de credos, de gustos e intereses, de capacidades. Incluso diversidad de métodos de trabajo: uso de la palabra, tecnología, juego, dramatización, música, video. Todo esto se va desarrollando a través de un proceso; no nadamos la primera vez que nos metemos al mar, lo importante es tener presente que nos sumergimos porque queremos flotar, siendo capaces de disfrutar cada brazada. Educar para caminar hacia una sociedad que viva en paz dentro de diferencias individuales y culturales es más que memorizar los títulos y contenidos de los documentos que promueven, protegen y garantizan los derechos humanos, es *practicar* en las aulas la defensa del pensamiento propio y el respeto hacia los puntos de vista ajenos no compartidos, aunque hoy se quiera establecer un único estilo de vida.

Los derechos humanos frente
a un modelo único de vida deseable

Para el liberalismo extremo sólo es legítimo ese estilo de vida y, por lo tanto, puede imponerse a los pueblos que no entienden las ventajas garantizadas por

los derechos básicos. Un segundo estilo presenta otra alternativa teórica, porque no se trata de obligar a los no liberales a que lo sean, se pueden mantener muchas prácticas tradicionales, pero hay costumbres inaceptables. Estas posturas, tomadas en el presente como pensamiento de vanguardia, no logran pensar lo diferente sino que respaldan, conceptual y argumentativamente, el mismo modelo que se ha impuesto como único. Se está exigiendo que la cultura de cada pueblo quede bajo la cosmovisión europea, pero se da un paso más dentro de un planteamiento de justicia distributiva. El Estado tiene que proteger a las culturas minoritarias a través medidas especiales. No se trata de tolerar la diversidad, sino de fomentarla.

Los ideales liberales —entendiendo por tales a los derechos fundamentales— son una conquista de la humanidad que no puede permitirse sea perdida y, además, pueden imponerse a los pueblos no liberales. Aquí se ubica al filósofo argentino Ernesto Garzón Valdés, quien ha concebido mecanismos para evitar que un día, dentro de sistemas democráticos, se resuelva derogar las normas que garantizan los derechos básicos. Pero, a pesar de aplaudir el lugar que ocupan los derechos de las personas en el pensamiento de este autor, se considera que Garzón Valdés no es capaz de reconocer la validez de enfoques culturales diferentes del europeo, que tienen una concepción de la relación causa-efecto distinta y que no violan principios éticos que reconocen la autonomía de la persona como agente moral.

A nivel democrático hay temas sobre los que no se puede discutir, éste es un límite a la tolerancia. Aquellas prácticas que destruyan la democracia se rechazarán automáticamente, no serán objeto de discusión. Desea evitar que una mayoría acabe con el sistema democrático, aquí no vale el consenso fáctico de los miembros de la sociedad. La soberanía de los Estados no es el equivalente político, para el autor, de la libertad personal.

Garzón Valdés entiende que dentro del “coto vedado” está la *homogeneidad*: que todas las personas deben tener acceso a los bienes que permiten disfrutar de los derechos básicos. Aquí aparece el problema: *cumplir con la homogeneidad puede significar violar el derecho a la identidad colectiva de las minorías*. Garzón lo dice en los siguientes términos: “la democracia representativa en países con minorías étnicas (minorías culturales) o bien se basaría en la violación de un principio moral —y equivaldría a la imposición a las minorías de una tiranía homogeneizante— o bien es impracticable” (Garzón Valdés, 2004: 36).

El principio de homogeneidad ha sido considerado requisito indispensable para la democracia, Ernesto Garzón usa el concepto con una definición precisa:

“Una sociedad es homogénea cuando todos sus miembros gozan de los derechos directamente vinculados con la satisfacción de sus necesidades básicas” (Garzón Valdés, 2004: 45). Entiende que los derechos directamente vinculados con la satisfacción de estas necesidades constituyen un “coto vedado” a las negociaciones y a decisiones mayoritarias, son una conquista realizada por la humanidad dentro de una evolución ética, no están puestos a discusión. Quien pretenda reducir el ámbito del “coto vedado” debe demostrar que esa reducción está justificada por la imposibilidad real de la vigencia efectiva de algún derecho vinculado con necesidades básicas.

Dentro de su planeamiento es fundamental la definición de *bienes básicos*. Para Garzón son los necesarios para realizar cualquier plan de vida, incluyendo la acción del individuo como agente moral. De ello deriva que, si los miembros de una comunidad no comprenden la importancia de estos bienes, se justifican medidas paternalistas. El autor dice: “en efecto, la no aceptación de la garantía de los propios bienes básicos es una clara señal de irracionalidad o de ignorancia de relaciones causales elementales. En ambos casos, quien no comprende su relevancia puede ser incluido en la categoría de incompetente básico” (Garzón Valdés, 2004: 46).

Una segunda opción liberal consiste en aceptar el estilo de vida de cada pueblo, siempre que allí se respeten los derechos humanos.

Queremos preguntar si el pluralismo razonable dentro o fuera de los pueblos es una condición histórica con la cual debemos reconciliarnos. Si bien podemos imaginar lo que sería un mundo feliz, en donde todos y cada uno de los pueblos tuvieron la misma fe que nosotros, este ejercicio queda excluido por la naturaleza y la cultura de las instituciones libres. Para mostrar que no hay que lamentar el pluralismo razonable, debemos indicar que, dadas las alternativas socialmente factibles, su existencia da paso a una sociedad con más justicia política y con más libertad (Rawls, 2001: 24).

El autor representativo de esta corriente es John Rawls. Este pensador norteamericano cambió el debate sobre el tema, al proponerse crear una teoría sobre la justicia que incluyera el principio de igualdad entre los hombres y también tomara en cuenta las diferencias que hay entre una persona y otra. En 1971 Rawls publica *Teoría de la justicia*, plasmando sus dos *principios* dentro de la vida que acontece en el interior de un Estado. Éste no es el libro que se analizará, sino su trabajo alrededor del concepto *derecho de gentes*; expresión creada para indicar lo que tienen en común todas las leyes de los pueblos. Di-

cho de otra manera, un conjunto de principios de justicia aplicables a todos los grupos sociales en todos los lugares. El *derecho de gentes* es un conjunto de conceptos políticos, principios de derecho, justicia y bien común similares, aunque más generales a las ideas presentadas en *Una teoría de la Justicia*. Al autor le interesa aplicar los principios de la justicia, propios de una entidad nacional, a la comunidad internacional.

Distingue las *sociedades liberales* (bien ordenadas) y las *jerárquicas* que pueden estar bien ordenadas. Una sociedad jerárquica bien ordenada, que incorpora la “idea liberal de justicia del derecho de los pueblos”, necesita cumplir con *tres exigencias*.

La *primera* es necesario que la sociedad sea pacífica y persiga sus fines a través de la diplomacia, el comercio u otro medio pacífico (la religión que se supone influye en la política gubernamental, no tiene legitimidad si es expansionista, Rawls señala cómo ésta fue la actitud de los Estados europeos durante los siglos XVI y XVII).

La *segunda* exigencia establece que el sistema jurídico imponga deberes y obligaciones morales a todas las personas residentes en su territorio, se guíen por una justicia que incluya el bien común, lo que implica tener en cuenta los intereses de todos los miembros del grupo, de manera imparcial y además que los jueces y administradores jurídicos confíen, de buena fe, en que el derecho está orientado por esa concepción de justicia.

El *tercer* requisito exige que todas las personas miembros de una sociedad jerárquica tengan una serie de derechos mínimos que garanticen: subsistencia y seguridad (derecho a la vida), libertad (frente a la esclavitud, servidumbre y ocupación armada) propiedad personal, igualdad formal (tratamiento igual de los casos iguales), libertad de conciencia, asociación y posibilidad de emigrar (para quien no estuviera de acuerdo con el pensamiento dominante).

Para argumentar dentro de otra posibilidad se recurrirá al pensamiento del profesor canadiense, Will Kymlicka y del mexicano Luis Villoro. El primero se refiere, básicamente, a la diversidad cultural, que es necesario incluir dentro de las teorías de la justicia que pretendan justificar el pensamiento de los derechos humanos; el segundo parte de la conciencia de exclusión de las minorías.

Kymlicka considera que el pensamiento de los derechos humanos no da soluciones a problemas candentes dentro de pueblos multiculturales, habría que partir de ellos pero *complementarlos* con una teoría sobre los derechos de las minorías, expresa: “una teoría de la justicia omniabarcadora incluirá tanto derechos universales, asignados a los individuos independientemente de su

pertenencia de grupo, como determinados derechos diferenciados de grupo, es decir, un 'estatus especial' para las culturas minoritarias" (Kymlicka, 1996: 19). De hecho así ha sucedido.

Otra alternativa teórica que incluye la diferencia es la presentada por Villoro, quien rechaza dos ideas: en primer lugar concebir un modelo hipotético, propone partir del contexto social formado por hombres y mujeres concretos y, en segundo término, parte de un disenso crítico.

Según este filósofo el consenso social se ha invocado para mostrar la legitimidad del poder; la discrepancia abre la puerta al disenso. Por esto dice Villoro: "podríamos interpretar la 'exclusión del otro' como una acción pragmática que presentaría dos niveles: 1) la exclusión del otro respecto al orden del derecho vigente, pero incluido en ese orden 2) la exclusión del otro como sujeto de una comunidad de comunicación" (Villoro, 2007: 27).

Derechos junto a deberes

El esfuerzo educativo necesita dirigirse a evitar esta "exclusión del otro". Paralelo a esta dirección hoy es necesario educar no sólo en reclamar los derechos individuales y sociales, sino también en cumplir con los deberes.

Para el Galtung la Declaración Universal tiene tres buenas ideas occidentales: sacralidad del cuerpo humano, sacralidad del espíritu humano e igualdad ante la ley, pero falta incluir principios que hicieran posible el "Yo acepto algunos de tus derechos humanos si tú aceptas algunos de los míos" (Galtung, 2010: 152). El autor es muy prudente con la inclusión de ese "algunos", luego tendríamos que ponernos de acuerdo en qué incluye esa expresión.

Frente al problema de la supervivencia de las tradiciones Galtung considera que tienen derecho a sobrevivir si están vivas en los pueblos, con este criterio expresa:

Una pequeña nota sobre los casos tradicionales aldeas-clan-artesanías. Se les menciona como propuestas asiáticas para los derechos humanos colectivos como personas jurídicas con derecho a la supervivencia, al bienestar, la libertad y la identidad. Como en el caso de los seres humanos, esto no les garantiza la vida eterna, sino su derecho a sobrevivir siempre y cuando se encuentren vivos, y el deber de los otros a protegerlos (Galtung, 2010: 175).

La nueva globalización que propone Galtung exige la reinención de:

- *Autoridades locales* para satisfacer las necesidades básicas, reduciendo la contaminación provocada por el transporte en largas distancias, usando monedas locales y rindiendo cuentas a una democracia local.
- *Estados dentro de confederaciones*, para internalizar las externalidades, ser un agente redistributivo accesible a todos, que rinde cuentas a una democracia nacional.
- *Compañías* que asumen responsabilidades ecológicas y sociales, recompensadas o castigadas por consumidores bien informados.
- *Economía como ciencia*, que ya no sirva a los productores-vendedores sino a los “consumidores-compradores y a sus líneas de necesidades básicas y supervivencia , bienestar, identidad y libertad.
- *Sociedad civil* que sea algo más que grupos de presión, que tome en sus manos la solución de problemas, porque la experiencia indica que luego el Estado sigue las rutas trazadas, como pasó con los tratados sobre minas terrestres, el perdón de la deuda y la Corte Penal Internacional.
- *Medios de comunicación* libres de intereses corporativos o estatales y sin censura directa o indirecta. “Los medios deben hacer transparentes entre sí al capital, al Estado y a la sociedad civil, tanto a las élites como a los pueblos, y en los niveles local, nacional y global”.
- *Gobernanza global* propia de una ciudadanía global y derechos humanos globales (Galtung, 2010: 123-124).

El esquema de Galtung, para el ciudadano global relacionado con una gobernanza global, consta de derechos y deberes correspondientes:

1. El ciudadano global tiene derecho a un empleo por el que recibe un salario suficiente para satisfacer sus necesidades básicas materiales; y tiene el deber de pagar impuestos globales, aunque sean mínimos en algunas personas.
2. Tiene derecho a la protección contra la violencia por parte de la autoridad mundial central, y tiene el deber de servir en la mediación de conflictos y en las actividades de mantenimiento de la paz, mediante medios pacíficos, militares y/o civiles.
3. Tiene derecho a la libre expresión respecto a cómo debe ser dirigida la sociedad mundial, con libertad de asamblea y representación, mediante elecciones libres y secretas para nombrar una Asamblea de los Pueblos de las Naciones Unidas; a su vez tiene el deber de participar en estas elecciones.

4. Tiene derecho a la identidad cultural y no posee ningún derecho a imponer su identidad; tiene deber de participar en diálogos con otros sobre su identidad (Galtung, 2010: 143).

En el presente otra iniciativa internacional ha hablado sobre el tema, la sistematización de las propuestas ha recibido la denominación de *Pacto Global*. Es un acuerdo voluntario a través del cual las empresas se comprometen a planear sus estrategias y operaciones siguiendo 10 principios en cuatro áreas: derechos humanos, estándares laborales, medio ambiente y corrupción. Como puede observarse el primer punto se refiere específicamente a derechos humanos, pero los otros tienen implícitos los derechos laborales trabajados durante décadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el derecho a un medio ambiente sano y el derecho al acceso a la justicia, respectivamente. Los principios son:

Derechos humanos:

Principio 1: Las empresas deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos fundamentales reconocidos universalmente, dentro de su ámbito de influencia.

Principio 2: Las empresas deben asegurarse de que sus organizaciones no sean cómplices de la vulneración de los derechos humanos

Estándares laborales:

Principio 3: Las empresas deben apoyar la libertad de asociación y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva.

Principio 4: Las empresas deben apoyar la eliminación de toda forma de trabajo forzoso o realizado bajo coacción.

Principio 5: Las empresas deben apoyar la erradicación del trabajo infantil.

Principio 6: Las empresas deben apoyar la abolición de las prácticas de discriminación en el empleo y ocupación.

Medio ambiente:

Principio 7: Las empresas deberán mantener un enfoque preventivo que favorezca el medio ambiente.

Principio 8: Las empresas deben fomentar las iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental.

Principio 9: Las empresas deben favorecer el desarrollo y la difusión de las tecnologías respetuosas con el medio ambiente.

Anticorrupción:

Principio 10: Las empresas deben trabajar en contra de la corrupción en todas sus formas, incluidas la extorsión y el soborno (Pacto Global).

En las diversas licenciaturas de la educación universitaria se necesita incluir esta idea.

Propuesta

Además de los puntos de partida antes citados, en esta propuesta se incluyen las ideas de “educación para la paz” y “educación para los derechos humanos” (EPDA).

La “educación para la paz” surge del contexto europeo posterior a la Primera Guerra Mundial y es un ideal retomado por la UNESCO. Se nutre de la teoría gandhiana del conflicto difundida por Galtung y Lederach, de la pedagogía de Freinet con la Escuela Moderna, de Pablo Freire y su pedagogía del oprimido, de Neill y su experiencia de Summerhill y de Lorenzo Milani y su escuela de Barbiana.

Se pretende presentar una forma de educación superior que permita, en la realidad del aula, formar personas que sepan combatir la violencia con una actitud de “paz positiva”.

La EPDH surge en un contexto latinoamericano, después de las dictaduras militares, para llevar estos derechos a la práctica cotidiana. Pretende impulsar una nueva actitud en la que los docentes sean los impulsores de la transformación.

Han existido múltiples proyectos para incorporar la educación en valores de manera sistemática a través de una asignatura escolarizada. La EPDH es uno de estos planes, ya que es una manera de concretar los valores en la educación. No se conforma con concientizar los valores en la “inserción transversal” o en el “currículum oculto”; consiste en crear una nueva asignatura, no para dar información sobre declaraciones, pactos o convenciones, sino para crear una actitud diferente frente a las particularidades individuales y culturales. Se necesita que la materia esté incorporada a la currícula para tener asignado tiempo, recursos humanos y materiales, para que sea tomada con seriedad.

La legitimación institucional de estas propuestas puede realizarse por dos caminos. En uno, el proyecto forma parte de las políticas educativas del Estado, de las decisiones de los consejos universitarios o de la autoridad que modifica los planes de estudio según sea el caso. Por el otro camino, el docente usaría

la metodología de educación para la paz y los derechos humanos con el fin de trabajar asignaturas ya establecidas que tuvieran un contenido valorativo (por ejemplo, ética profesional, historia, geografía humana, derecho comparado), sin que fuera necesaria una reforma en los planes de estudio.

Sobre estas áreas los alumnos no tienen información ni formación, por lo que es tarea de los docentes propiciar este trabajo. Pero, como los profesores tampoco son especialistas, la educación en los valores de la paz y los derechos humanos es un proceso que necesita empezar por la capacitación de docentes y directivos comprometido en aplicar una pedagogía acorde con la educación valoral, la retroalimentación y la participación de todos los implicados en el proceso, lo que propicie el cambio y el dialogante.

Para formar parte de estos proyectos hace falta, en primer lugar, el deseo de participar en estas actividades y luego una capacitación especial en tres áreas: axiología, temática sobre la que se hablará y metodología para conducir las sesiones. Se requiere información axiológica porque no se trata de improvisar; hay que luchar contra la postura de quienes creen que para hablar de valores la simple condición humana es suficiente. Se necesita conocer qué son los valores, su subjetividad u objetividad, su universalidad o particularidad, tablas de valores defendidas por autores y visión histórica del tema.

El docente requiere tener una amplia visión de la temática específica sobre la que se hablará, por ejemplo, derechos de las personas con VIH positivo, derechos de las personas de la tercera edad, formas de garantizar la libertad de expresión, responsabilidad del que emite las ideas, límites del derecho a la información para salvaguardar el derecho a la intimidad, etcétera.

En tercer lugar, el profesor debe estar capacitado para el dirigir el diálogo, saber cuándo suspender un enfrentamiento y cuándo encauzarlo. Las diversas metodologías propuestas implican una ruptura con las formas tradicionales de enseñanza. Se usan los debates y exposición de posturas opuestas para evitar el adoctrinamiento, la investigación creativa, el análisis y la reflexión individual y colectiva, la dramatización de situaciones cotidianas, los juegos de roles o simulación, el uso y análisis de medios audiovisuales, la organización democrática y el establecimiento de consensos, la búsqueda de soluciones a problemas reales o hipotéticos. Se trata de educar al hombre, no sólo su intelecto; por ello se recurre también a los sentimientos y a las emociones, así como al arte que expresa lo racionalmente inexpresable.

El proceso de formación de docentes que sean capaces de conducir estas tareas incluye sesiones teóricas en talleres y actividades en el aula para fortalecer teoría y práctica.

Un método que ha creado conciencia sobre el aspecto moral implícito en cada decisión es llamado "reflexivo dialógico". Se presentan casos de la vida real o hipotética. El grupo identifica los valores implícitos, principalmente en situaciones con disyuntivas o dilemas éticos. Al discutir las situaciones y posibles conductas, los alumnos elaboran juicios con contenido moral, situación a la que están poco acostumbrados. Entenderán que cada resolución que tomen será buena o mala para ellos mismos, para los otros y para el medio natural.

Si los alumnos son sinceros, si se logra un ambiente de comunicación y respeto por las posturas individuales, en un grupo de aproximadamente 30 personas aparecerá el "práctico" o "materialista", a quien sólo le interesa el dinero, el poder o condiciones máximas de bienestar. Se le opondrá la persona "religiosa", quien en cada decisión siente que tiene la responsabilidad de manifestar lo que ha dicho el ministro del culto al que asiste. Estará el "tradicionalista", partidario de los valores familiares, defensor del derecho a la vida, enérgico opositor del aborto. El "revolucionario" acusará a la tradición de todos los errores del presente. Es probable que no falte el "artista", quien toca la guitarra o escribe poesía. El diálogo en el aula enseña a vivir interesado en lo que piensan otros, aceptando que así es la realidad.

La educación para la paz ha creado diferentes metodologías para trabajar los conflictos. El conflicto es consustancial al hombre como ser social, la interacción de una persona con otras conduce a la discrepancia. Lo usual es huir del conflicto, dejarlo a su propia evolución, actuar cuando es inevitable, porque enfrentar la situación es emplear energía y tiempo en algo desagradable.

En la educación para la paz el conflicto es positivo. Vivimos en un mundo plural, la diversidad es riqueza, es fuente de crecimiento y enriquecimiento. Se trabajan conflictos cercanos (interpersonales, intergrupales) en el llamado microanálisis; los grandes conflictos (sociales, internacionales) en el macroanálisis. Esta metodología pretende que se comprendan realmente las diferentes posturas, no sólo es un conocimiento intelectual de ideas. Por ello se experimenta la situación a través del juego de roles, dramatizaciones, lecturas vivenciadas. Después de este paso se agregan impresiones y vivencias de la vida real. Luego se trata el tema a fondo. Se sugiere qué se puede hacer con la realidad y recursos que se poseen y se presentan propuestas que modifiquen la situación.

Antes de elaborar el temario del curso se debe confeccionar la lista de dificultades u obstáculos que impiden *convivir en paz*. Se parte del interés del alumno, se le puede preguntar, por ejemplo: ¿cuáles son los problemas a los que se enfrenta el país que más te inquietan?, y ¿cuáles son los problemas mundiales que te preocupan más? Obtenidas las respuestas, el profesor se pregunta: ¿existe alguna forma de ayudarlos a entender mejor las cuestiones relacionadas con la paz y el conflicto? En la educación para la paz se comienza por conocer las necesidades propias, los conflictos más cercanos, para luego ir a los macro-conflictos. Es similar el concepto de no-violencia manejado por Parent:

La No-violencia tiene dos vertientes. 1. Vertiente Ética, que consiste en esta lucha interior para lograr dominar o eliminar las huellas de la violencia que se esconde en nuestro interior. 2. Vertiente Política, que nace en todos los que han desterrado la violencia de sus modales y se encuentran ante la violencia de las personas y de las estructuras. De este descubrimiento doloroso surge la voluntad de una acción política que cambie este estado de cosas (Parent, 2011: 64-65).

Todo lo planteado hasta aquí son sugerencias, cada docente tendrá su estilo, experiencia y creatividad, sólo se ha pretendido mostrar una posibilidad de educar dentro del cultivo de los derechos humanos, entre muchas.

Fuentes consultadas

- Autores diversos (1995), *La Biblia*, Madrid, BAC.
- BORG, Marcus (2002), *Jesús y Buda. Enseñanzas Paralelas*, México, EDAMEX.
- GALTUNG, Johan (2010), *La caída del imperio de los EEUU ¿Y luego qué?*, México, Transcend University Press.
- GARZÓN VALDÉS, Ernesto (2004), "El problema ético de las minorías étnicas", en *Ética y diversidad cultural*, México, UNAM-FCE.
- KYMLICKA, Will (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós.
- PARENT JACQUEMIN, Juan María (2011), *Reflexiones sobre la no-violencia*, Colección Dimensiones, Toluca, CODHEM (Dimensiones).
- RAWLS, John (2001), *El derecho de gentes*, Barcelona, Paidós.
- (2002), *Teoría de la justicia*, México, FCE.
- VILLORO, Luis (2007), *Los retos de la sociedad por venir*, FCE.

Pedagogía del género oprimido

Carolina Serrano Barquín

Héctor Serrano Barquín

Patricia Zarza Delgado

Preámbulo

El concepto “educación” tiene muy distintas interpretaciones y diversos espacios, periodos y contextos expresivos, se puede concebir como proceso de sociabilización y perfectibilidad del ser humano, que se manifiesta durante toda su vida y a través del tiempo. A partir de las diversas teorías pedagógicas, se puede analizar cómo es que la existencia de un conjunto distintivo de supuestos acerca de la naturaleza de los estudiantes, de su desarrollo, aprendizaje, conocimientos, enseñanza y otros factores que la conforman para hacerlas colaborar a través de mejores prácticas didácticas.

El vocablo *educación* es polisémico, encierra conceptos dispares y requiere que pongamos cierto orden en tal abundancia semántica. La palabra *educación* está colmada, a rebosar, de señales y signos. Tanto derroche de significaciones la hace peligrosa y alarmante pues todas las pasiones pueden disimularse bajo carátula lingüística tan rara (Fullat, 1992). Por lo cual, hablar de pedagogía del género oprimido es un tema muy debatible ya que si se analiza el proceso educativo: formal, informal o no formal, se comprueba que en todo el devenir histórico de la educación no ha habido un ser humano más discriminado y excluido del proceso educativo que la mujer y que abierta o encubiertamente existe una pedagogía del género oprimido, para poder ejercer control y mantenerla sumisa.

La experiencia histórica nos revela que la educación sigue desempeñando uno de los papeles protagónicos en la preservación y transformación de la sociedad. Su presencia cotidiana, revestida de las más diversas formas, desde la socialización familiar hasta la cultura de los grandes medios de comunicación, pasando desde luego por la cultura de los aparatos escolares, proporciona uno

de los contenidos más significativos del devenir histórico social. Consecuentemente, la educación ha demostrado plenamente su efectividad como instrumento de control social e ideológico (Gómez y Hernández, 1991). Sin embargo, cuando se analiza la historia de la educación, se considera su parte científica, pedagógica, sociológica y antropológica y no así sus partes controvertibles u obscenas.

El conocimiento histórico lleva algo de obscenidad, porque sirve para proyectar una serie de pasiones que el historiador se niega sistemáticamente a sacar a luz y a las que esconde detrás de una cortina de humo de la racionalidad implícita en la crítica del documento o de la fuente histórica. Si el historiador negase totalmente esas pasiones la historia no tendría sentido, porque la labor crítica del documento (o de otra fuente de la historia) no es más que un proceso de extracción de una información que posee un carácter intencional. La información no existe por sí misma, se busca; y si se busca es para un fin determinado (Bermejo, en Rangel, 2001: 10).

Con esta cita, los autores pretenden más que dar un recorrido histórico por la educación, provocar al lector para reflexionar sobre lo que la pedagogía no ha podido resolver, su parte obscena y las ingenuas posturas “altruistas”, tal es el caso del poder ideológico de la educación exclusivamente para el género masculino. Desde Aristóteles se pueden encontrar propuestas y métodos educativos, que incluyen un maternaje doméstico. Para Comenio la escuela era donde los alumnos aprendían a ser humanos y la universidad debería ser donde el hombre se humaniza (Kosik, 2000). Es decir, se humanizaba solamente a los varones, ya que las mujeres —como pensaba Santo Tomás— son seres de fe, de ahí el concepto de fémmina, femenino, seres de fe, no de razón; son asimismo, el componente de la naturaleza y, por tanto, su parte biológica y vegetativa.

De esta manera es que a las mujeres se les ha excluido de la educación; ellas pueden por sus dotes maternas ser educadoras, más no educandas, ya que se les adjudica estar más cerca de las creencias y los mitos, que de la lógica, la razón y el pensamiento, es decir, la educación de los hijos o, en su caso, de los estudiantes, ése es su rol social atávico.

En tal sentido cabe cuestionarse qué tan auténticas son nuestras creencias y mitos, o qué tan verdadera es la realidad a la que sometemos nuestras ideas, ya que así se podría tener una red infinita de elementos que se van entretejiendo para formar nuestras ideologías, personales y colectivas. Es así que tendríamos dos elementos: la mente (como productora de ideología personal) y

la memoria colectiva (como productora de ideología social e imaginario colectivo), de tal suerte que resulta interesante el análisis de las formas que adopta el recuerdo social.

Es así que existe una relación entre la memoria social y la personal, se influyen y modelan mutuamente y se reproducen en las prácticas sociales, las comunidades celebran hechos del pasado con el propósito de recordarlos, darles continuidad generacional y que se mantengan vigentes en el tiempo, pero que en ese mismo proceso, a su vez se silencian ciertos aspectos contradictorios de la historia común a ellos en función de su identidad o unión como grupo social. Se ha silenciado la inequidad de género, la violencia, la injusticia, incluso hasta se han silenciado el perverso proceso de violencia de género expresado mediante los feminicidios.

Así, la memoria colectiva nos lleva a retomar los trabajos del psicólogo ruso Lev Vygotsky (2010), para él conciencia es un conjunto de capacidades cognitivas interrelacionadas, entre las cuales encontramos a la memoria y el pensamiento, éstas surgen de un desarrollo cualitativo entre funciones elementales y superiores. Las primeras son biológicas y se distinguen el pensamiento no verbal, la atención y memoria primitivas. Las segundas son características de los humanos y entre ellas se diferencian el pensamiento verbal y las formas voluntarias de atención y memoria. Los cambios cualitativos que se producen entre las primeras y las segundas dependen de la adquisición del signo, éste es una creación cultural que media la relación entre los sujetos y el mundo. A través de ellos interpretamos al mundo, pero como su significado se establece a partir de interpretaciones no individuales podemos afirmar que los signos son constituidos socialmente, y éstos actúan sobre nosotros y no sobre el mundo tal cual es, así permiten el desarrollo desde las funciones elementales a las superiores y por lo tanto se producen cambios entre las capacidades cognitivas.

Se podría decir que la memoria determina el pensamiento, ya que pensar significa recordar algo, pero con el desarrollo de las funciones superiores la memoria quedará reducida a establecer relaciones lógicas y va a quedar determinada por el pensamiento. A partir de esto podemos caracterizar los cambios que se producen en esta capacidad llamada memoria. Por lo cual, el mito lleva una carga fuerte de la memoria social. Originalmente la memoria es natural, de origen biológico, surge a partir de estímulos externos y se caracteriza por su inmediatez. Con la incorporación del signo (que implica su interpretación) va a surgir una memoria mediada por ellos ya que son el producto del desarrollo

social y surgen a partir de estímulos autogenerados y operan sobre la conducta en vez del mundo físico.

Es así, que los signos y el género son construcciones culturales que conforman la memoria social, cargada de signos que fomentan la inequidad de género. Es decir, a todo el conjunto de signos vinculantes a los procesos educativos de una comunidad específica, se adiciona el enorme grupo de significados que históricamente se han impuesto desde el sistema binario feminidad/masculinidad.

Si bien la educación ha dejado de entenderse como una estructura monolítica y dogmática, ya rebasada por los acelerados cambios sociales y tecnológicos como los que hoy ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se requiere igualmente de nuevos enfoques e incluir perspectivas integradoras que incorporen a las minorías, los grupos específicos, con amplia visión de género o bien la inclusión de los débiles y marginados de la población, con ciertas particularidades y afinidades que tampoco propicien el aislamiento de ellos respecto de las mayorías dentro de estos procesos de inserción. Se deja por sentado que este libro promueve una visión integral del ser humano en el que se potencialicen tanto habilidades como competencias en el ámbito del conocimiento, así como sus valores y desarrollo emocional; además de que busca su integración con el medio natural, todo ello bajo una clara conciencia del “otro”, con la pretensión de canalizar estos enfoques hacia una pedagogía más actualizada, dinámica, flexible y más equitativa en lo que hace a los estudios de género y otras ausencias o exclusiones dentro de ciertas conceptualizaciones que plantea la sociedad actual.

Por ello, este capítulo pretende enfatizar que los procesos educativos, siempre incluyentes, deben promover valores éticos y tolerancia social —desde una temprana noción del respeto hacia los “otros”— a partir de las primeras etapas formativas de los discentes, ya que se observan complejas y recientes tendencias sociales coadyuvantes de la disminución de los tiempos reales y la calidad¹ en las responsabilidades de los padres en cuanto a la atención, convivencia y enseñanza de los hijos.

¹ La secretaria general del Consejo Nacional de Población (CONAPO), Elena Zúñiga, ha señalado que actualmente 6.7 millones de mujeres se han convertido en jefas de familia (más de 20 por ciento respecto del total) por divorcio, abandono, viudez o decisión propia (www.terra.com.mx/noticias/articulo/155662/Son+jefas+de+hogar+20++de+mujeres.htm), lo que disminuye la participación de ellas y de los respectivos padres separados o ausentes para lograr la mencionada atención de los hijos. A lo anterior se suma la acelerada incorporación de mujeres al campo laboral en situaciones de menor salario y mayor carga horaria laboral en detrimento de su presencia en el hogar.

Lo anterior, añadido a los tradicionales conceptos de la pedagogía, como la educación informal, es decir, aquellos procesos que, desde la primera infancia configuran los fundamentos de personalidad, identidad, sentido de responsabilidad, moral y valores, entre otras consideraciones básicas del individuo; la interacción de ambos ámbitos (formal-informal) es determinante en la educación para que también abarque valores derivados de la perspectiva de género dentro de la educación en lo general. Sin embargo, esta configuración va equiparada con un fuerte componente identitario de género que, en la sociedad mexicana y otros contextos latinos igualmente androcéntricos,² parece inclinarse a una confrontación de lo femenino contra lo masculino, dentro de oposiciones gratuitas, inútiles e indeseables, en la mayoría de los casos. En lugar de educar bajo el principio: “El Yo delante del Otro es infinitamente responsable” (Lévinas, 2001: 100), lo que implica una comprometida complementariedad.

La escuela, como coadyuvante en la formación de identidades de género, equiparada con otras instituciones como la Iglesia, el propio Estado o la milicia, también fomenta dicha confrontación, de ahí que la postulación de nuevos enfoques en la educación debiera examinar estos procesos identitarios en las instituciones públicas y privadas con mayor cuidado y detalle. En este apartado conviene adelantar que los enfoques sobre complementariedad en la construcción sociocultural de los géneros deben ser privilegiados para disminuir los “atributos”, hábitos, comportamientos y actitudes —que resultan más sexistas que propiamente masculinos— de los estudiantes varones, que inevitablemente interactúan en detrimento de los estereotipos de las educandas, lamentablemente construidos desde estereotipos como la fragilidad, la sumisión y otros prejuicios y predeterminaciones que acompañan la configuración de “lo femenino”.

La educación comprendida en su explicación verdadera no es otra que la de humanizar al hombre, en la acción consciente que éste debe hacer, para transformar al mundo, ya que el hombre no puede ser comprendido fuera de sus relaciones con el exterior. El hombre es un ser de la “praxis”, de la acción y

²El orden social preponderante ha sido de tipo masculino y, por derivación, se le considera “androcéntrico”. Este término se diferencia del de “patriarcal” cuando éste connota una estructura social primitiva o arcaica, sin embargo, en este capítulo eventualmente se consideran casi sinónimos y ambos confieren un carácter de *dominación masculina* a la organización básica de la sociedad, tanto anterior como actual. El carácter simbólico *per se* que posee este orden social es en beneficio de la masculinidad. Este último concepto es reiterado por Pierre Bourdieu (véase de él *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 2003). La definición de patriarcal es usada en varios textos de antropología.

de la reflexión. “Actuando, transforma; transformando, crea una realidad que, a su vez, “envolviéndolo”, condiciona su forma de actuar” (Freire, 2010a: 29). Si realmente se humanizara el hombre, las inequidades de género no existirían.

El nuestro es un país con muchos analfabetos y desertores del sistema educativo,³ por lo que la calidad de la educación está en entredicho —cuya visión se desprende de una estructura social de fuerte carácter androcéntrico—, lo cual hace más compleja tal problemática y reclama la revisión e investigación educativa y de ciertos elementos constitutivos o formativos de la identidad sexual femenina y masculina, para contribuir con la corrección de configuraciones sesgadas de los estereotipos antagónicos que están presentes a lo largo de todos los procesos formativos de los educandos.

El sistema educativo mexicano,⁴ hasta la fecha, no ha logrado incluir temáticas que propicien, específicamente, la equidad de género dentro de las diferentes estructuras curriculares, ni siquiera en las del nivel superior donde ya existen investigaciones y propuestas pedagógicas al respecto, aunque éstas son aisladas. Lamentablemente la burocracia del anquilosado sistema educativo no parece mostrar interés alguno en esta inclusión de contenidos genéricos. La reflexión sobre la pedagogía que se plantea en este capítulo y el enfoque desde el género enmarcan este tipo de investigaciones que se desprenden de los citados estudios de género, mismos que pretenden identificar desigualdades sociales y propiciar condiciones para la tolerancia y la equidad de género. Como es sabido, los estudios de género se basan en un carácter construido y *no natural* de los comportamientos, personalidades y roles donde se estructura la

³La población mexicana entre 15 y 19 años (cerca de 10 millones de personas) que no asiste a la escuela corresponde a 53 por ciento, o sea que más de 5 millones de jóvenes son proclives a delinquir o permanecer como “ninis”, y por lo tanto están fuera del sistema educativo; ello por diversas causas. Según se desprende de afirmaciones del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), con base en datos del XII Censo General de Población y Vivienda (Navarro, 2011: 45).

⁴En otros países se observa una mayor preocupación por la inclusión de criterios de género dentro de los currículos de los tres niveles educativos. Tal es el caso de dos universidades españolas que reescriben cuentos infantiles para disminuir la representación victimizada de las protagonistas o bien los esfuerzos en materia pedagógica: “En España se está avanzando en la inclusión del *mainstreaming* de género en la agenda política[...] en la formación del profesorado de infantes éste no es aún un tema prioritario. A través de entrevistas cualitativas y un cuestionario cuantitativo se pone de manifiesto la ausencia de formación, de materiales y de sensibilidad para la introducción del género y la diversidad sexual”, www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240850050.pdf (consultada en página electrónica el 27 de agosto de 2001). Referencia: Alfonso Romero Díaz y Paco Abril Morales (2008), “Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil, en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. II, núm. 3, pp. 43-51. [Enlace web: <http://www.aufop.com/>].

constitución social de un orden simbólico que genera tales identidades a través de procesos culturales, y en particular los de carácter educativo.

Adicionalmente, la pedagogía y el ambiente escolar donde se generan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como sus efectos en términos de género parecieran retroceder más que avanzar y para ello habrá que incluir en esta revisión sintética algunas de las problemáticas que de modo muy reciente están contribuyendo a acentuar la violencia de niños y adolescentes hacia ellos mismos y hacia las adolescentes y niñas, tanto al interior como al exterior de las escuelas.

Éste es el caso del *bullying*, la amplia disponibilidad de páginas electrónicas con pornografía denigrante y violenta, así como la extensa ocupación del tiempo de niños y jóvenes en la interacción con videojuegos de inusitada violencia —y contenidos francamente sangrientos y gratuitamente agresivos— que consumen horas valiosas de los educandos frente a los monitores dentro de cibercafés, celulares, *lap tops* o computadoras fuera o dentro de las casas. Más cuestionable es la permisividad tanto de autoridades educativas, civiles y jefes de familia ante un creciente consumo de estos distractores de los procesos educativos dentro de un contexto —el mexicano— que es más abierto y “tolerante” —por no decir incapaz e ineficiente— como para ejercer un mínimo control y aminorar estos indeseables consumos culturales de entretenimientos electrónicos, juegos, pornografía y en el uso indiscriminado del ciberespacio comunicacional —en permanente expansión—, que en ocasiones, como se señaló, suele ser violento y con mínimos contenidos culturales, que bien podían denominarse “des-educativos” tanto en lo cualitativo de la educación mexicana en general como en los asuntos de género y la discriminación, en lo particular.

La acelerada intrusión de dichos contenidos por estas vías se observan a partir de las siguientes estadísticas: los niños⁵ mexicanos invierten tres horas y 21 minutos diariamente en la Internet al abrir y contestar correos, chatear y buscar páginas de “entretenimiento”, mientras que los nuevos usuarios de redes sociales en México contabilizan crecimientos anuales mayores al 90 por ciento (2011 respecto de 2010), que resultan incrementos extraordinarios a

⁵Los niños y jóvenes entre 12 y 19 años de edad conectados a la Internet emplean ese número de horas en promedio; donde seis de cada 10 lo hace desde su casa, aunque ese consumo se reduce casi a la mitad los fines de semana, cuando los padres podrían contar con cierta supervisión en tales consultas electrónicas, pero se puede inferir que es inexistente la orientación o supervisión de los profesores en dichos accesos y consultas (*Foro TV*, 2011).

nivel mundial, para sumar actualmente 26 millones de usuarios dentro de ese concepto de consumo cultural. Sin embargo, se estima que 19 por ciento de los estudiantes de primaria y secundaria sufren de acoso electrónico o *bullying* y tan sólo en la capital mexicana se han presentado 13 mil denuncias policiales de este tipo de acoso en los primeros meses de 2010.⁶

Considerando errores educativos o desviaciones en los aspectos formativos de niños y adolescentes, el análisis aquí propuesto se fundamenta más dentro de los procesos socioculturales, el consumo y en el planteamiento que de los *modos de ser*, así como en el conjunto de preferencias, actitudes, paradigmas y costumbres que están fuertemente arraigados en los procesos formativos, en los que la sociedad ha representado y perpetuado, históricamente, roles sociales claramente definidos. Es por ello que la aplicación de algunos aspectos metodológicos incluyen autores de los campos de la sociología, antropología social, semiótica, educación, estética y de la historia del arte; es decir, se ha propuesto aquí un trabajo analítico interdisciplinario, donde el hilo conductor son diversos exámenes de dichas variables desde el análisis de tipo comparativo que parte de estructuras binarias o sistemas de opuestos y su relación con la pedagogía en uso.

Sinopsis histórica sobre educación y pedagogía
en México desde la perspectiva de género

*Desde muy pequeño tuve que abandonar
mi educación, para empezar a ir a la escuela.*

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

De modo sucinto se puede afirmar que lo que hoy se define como el sistema educativo de México ha vivido retrasos, modestos avances, perversiones y limitaciones hacia el género femenino que lo mismo ha relegado o subestimado a las estudiantes mujeres limitando su acceso a ciertos niveles y programas, que a la educación básica tradicional, particularmente en tiempos virreinales, cuando se consideraba inútil que ellas tuviesen acceso a ciertas informaciones,

⁶En el artículo de Proal y Vivas (2011: 37-43), refieren dichos datos, a los que se adicionan alarmantes percepciones del estudiantado mexicano: "35 por ciento de los estudiantes ha llegado a pensar que 'vale más morir que vivir' advierte la *Primera Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior*" de la SEP, según la misma fuente.

dando por resultado su aislamiento y permanencia en el analfabetismo. Esto porque antes de “inquietarlas” aprendiendo asuntos inútiles para su vida adulta, dentro del dominio masculino, era más válido que se mantuvieran ignorantes de cuestiones culturales que entonces pertenecían a la esfera de actuación de los varones y que bien pueden resumirse en el dicho *Mujer que sabe latín...*, que dio título a uno de los libros de la escritora del siglo XX Rosario Castellanos, quien empieza a cultivar un ambiente de crítica a la inequidad en que viven las mujeres de su tiempo.

Ya antes, Sor Juana Inés de la Cruz había intentado desvelar la unilateralidad de ciertas apreciaciones androcéntricas en poemas como (*Hombres necios que acusáis a la mujer...*) y sufriendo las limitaciones de su condición de mujer intelectual cuando es severamente censurada y sancionada al ser presionada para deshacerse de su biblioteca personal y dejar de escribir libremente en cuanto a temática se refiere.

Así, la enseñanza de las niñas novohispanas de posición social alta —dado que en las otras capas sociales la educación era impensable para la mujer— se limitó a la práctica de la lectura de textos religiosos, a historias de santos o a libros con contenidos sobre economía doméstica, esto último ya a principios del siglo XIX. Todavía en los inicios de la guerra de Independencia, se especula sobre ciertas mujeres destacadas que sabían leer más no escribir, con objeto de obligarlas a ser receptoras de mensajes, pero hacerlas dependientes de un tercero para expresarse de modo personal en el lenguaje escrito, dentro de un mito sexista y limitativo.

En el siglo XIX y principios del siguiente, con modelos como el positivismo en boga y la visión cientificista del régimen porfirista, incluso dentro de la escuela educación básica, en las escuelas primarias se dosifica un mayor número de asignaturas para las niñas, así como contenidos programáticos relativos a la salud, la moral, religión y a diversas tareas domésticas y talleres para su futura actividad de esposa y madre. Por el contrario, los niños recibieron un menor número de asignaturas y cierto énfasis hacia diversos contenidos científicos.

Sin embargo, el antecedente o salvedad que facilitó que los roles sociales aceptados permitieran la transformación hacia nuevas carreras como las de enfermería o maestra normalista —anteriormente configurada a través de la monja o catequista que enseñaban doctrina cristiana— se reflejan como la “madre educadora”, la “madre que cura” y un sinnúmero de roles vinculados a las condiciones derivadas del ama de casa ideal, circunscrita al espacio privado del hogar que lidera un varón.

También en el área de la enseñanza de las artes plásticas durante el fin del siglo XIX, se aprecian diversas limitaciones a las tenaces mujeres que se aventuran a incursionar, no sólo en un campo masculino sino en un entorno de laxitud moral y de bohemia para la época, lo que resultaba sumamente impropio para el concepto de decencia durante este periodo. Esto es visible en la educación que se ofrecía en la Academia de Bellas Artes de San Carlos en la Ciudad de México, que era la institución de enseñanza artística de mayor prestigio en el país; ahí, desde su fundación a fines del siglo XVIII y casi todo el XIX, no hubo estudiantes regulares, sólo se permitieron alumnas oyentes.

No se les aprobó cursar asignaturas de desnudo ni de anatomía; en la institución no hubo maestras ni modelos mujeres para las clases de dibujo de figura humana y dibujo al desnudo, es decir, este recinto se mantuvo como reducto de masculinidad hasta los últimos años del siglo XIX. Cabe aclarar que las pocas mujeres que fueron aceptadas en esta academia eran hijas de pintores destacados o personas influyentes, pero nunca ejercieron su "profesión" ya que la mayoría se dedicó a las tareas domésticas y maternas. Las pocas artistas mujeres que pudieron exponer en las significativas exposiciones bianuales de esa institución educativa lo hacían de forma externa y frecuentemente recibían de los críticos comentarios sexistas como "no obstante ser una bella mujer... logra avances".

Consumos culturales de género

*¿En qué habrá afectado a nuestra existencia
el hecho de ser mujer?*

SIMONE DE BEAUVOIR

Un aspecto muy importante de la evolución del ser humano ha sido el intercambio, éste forma parte de los consumos culturales, situación por demás compleja, porque intervienen afectos, poder, lo objetivo y lo subjetivo, como los mitos que derivan en actividades sociales, comunitarias, domésticas o personales, y también interviene el intercambio de objetos, el objeto como signo desbordante de significados. El usuario (sujeto) intercambia objetos (trueque), ahora dinero por mercancía (objetos), el sujeto intercambia su producto (objeto), afectados por la intersubjetividad. Donde la mujer en muchos de los casos es sujeto y objeto de dichos intercambios sin su consentimiento.

El intercambio simbólico de objetos, poder y afectos es una forma de interacción de la sociedad:

En el intercambio subsisten dos lógicas principalmente que se estorban mutuamente: una lógica *fantasmática*, que se refiere principalmente al psicoanálisis, sus identificaciones, proyecciones y todo el reino imaginario de la trascendencia, el poder y la sexualidad que actúan en el nivel de los objetos y el entorno, con un privilegio concedido al eje casa/automóvil (inmanencia/trascendencia); y una lógica social *diferencial* que efectúa distinciones refiriéndose a una sociología, ella misma derivada de la antropología (el consumo como la producción de signos, diferenciación, posición social y prestigio). Detrás de éstas lógicas, en cierto modo descriptivas y analíticas, estaba ya el sueño de intercambio simbólico, un sueño de la condición del objeto y el consumo más allá del intercambio y el uso, más allá del valor y la equivalencia. En otras palabras una lógica *sacrificial* de consumo, regalo, gasto, grandes convites y —la parte maldita— (Baudrillard, 1988: 187).

En el universo de los intercambios existe el de género, como un consumo cultural cada día más aceptado.

El mundo del consumo hoy día se caracteriza por mercados globalizados donde es posible consumir productos de diversas partes del mundo, y ante este escenario la elección por tal o cual producto, según lo refiere Navarro (2011), no se debe simplemente a que haya una mayor disposición de bienes foráneos, sino a lo que pueden representar significativamente dichos productos. Así pues, Lury (1996) considera que los objetos actúan como tótems⁷ y los consumidores como tribus, de tal forma que, por ejemplo, la ropa puede actuar como un tótem que refleja diferentes identidades sociales que identifican diversas “tribus”.

Es decir que el estilo de vestimenta no funciona únicamente como un grupo de objetos materiales para mantener a los usuarios cubiertos del frío, sino que también funciona como un código simbólico a través del cual sus usuarios comunican su pertenencia a un grupo social particular. Por ejemplo, la ropa específicamente diseñada para hombres y mujeres muestra las diferencias que se supone deben existir entre ellos, tales como “delicadeza” para las mujeres y “rudeza” para los hombres. En palabras de Muñiz (2002), el vestido funciona como un medio retórico de distinción no sólo de clase, sino también de género, de moralidad y de origen, entre otros.

⁷El tótem considerado como un animal, planta u objeto que funciona como emblema que identifica una tribu, clan o familia.

Es así que los bienes de consumo funcionan como medios a través de los cuales los individuos intentarán obtener tanto acceso como control de los significados culturales, adoptando estrategias para asegurar que no queden marginados por el sistema. El significado de estos bienes de consumo es cambiante dependiendo de su circulación por diversos contextos y además se ve fuertemente influido y determinado por los medios de comunicación ya que los mensajes de los bienes de consumo manipulan los deseos, necesidades y emociones de los consumidores a través de imágenes que se emplean en el empaque, la publicidad y la promoción de los objetos, de tal forma que es posible relacionar imágenes de romance, éxito, erotismo o buena vida con objetos tan mundanos como pueden ser un jabón, un rastrillo, o bebidas alcohólicas (Croghan, Griffin, Hunter y Phoenix, 2006; Lury, 1996). Consumos que en nada favorecen la equidad de género.

Ahora que cobran gran importancia las TIC, nos lleva a repensar la función e importancia que tienen los medios y las diversas tecnologías, herramientas muy valiosas pedagógicamente hablando, siempre que no estén por encima del conocimiento. "La tecnología ha sido usada para mejorar la eficiencia de los modelos educativos, no para transformarla" (Dolence, 2003). Podría ser semejante con los estudios de género pues, la tecnología ha sido usada para mejorar la eficiencia de la información sobre equidad, justicia, educación de género, pero no para transformarla.

El estudio de los elementos que integran la esfera de lo imaginario, de los mitos, de los dioses, de las ideas, es decir, de los miembros de la noosfera, podría con este tipo de conocimientos apoyar la educación de los jóvenes para moverse en el mundo viviente, virtual e inmaterial constituido por la información, las representaciones, los conceptos, las ideas y los mitos dotados de una relativa autonomía y descontextualización, pero a su vez dependientes de nuestras mentes y nuestras culturas (Tovar, 2008).

El consumo cultural sobre satisfactores novedosos o de moda como es la incontenible oferta de imágenes, páginas, letras de música y videos que los jóvenes demandan cotidianamente y que propician la construcción de sus nociones sobre la vida y sus entornos, ya sean familiares, sociales, configuran en conjunto la identidad de género, grupo y edad, ya que su navegación por el ciberespacio comunicacional no necesariamente conlleva la noción del sitio o lugar de pertenencia, menos el arraigo por él, y no los ubica dentro de escenarios fijos que debieran ser el centro y territorio de un consumo responsable,

aun del que deriva de la tecnología de los medios electrónicos de comunicación contemporáneos.

La amplia disponibilidad de páginas electrónicas con contenidos superfluos, con excesivo mercado para la música popular de contenidos agresivos o bien promotores de la violencia de género,⁸ juegos agresivos, pornografía y/o escenas de violencia de todo tipo, dada la acelerada demanda en jóvenes y niños, cada vez son de menor edad, y pocas las propuestas educativas. Esto, se torna más etéreo e inasible en contextos cibernéticos por los sistemáticos alejamientos de la “realidad” en que viven niños y jóvenes, siempre dispuestos a contactarse con tópicos aislantes de su medio para mantener a distancia su “aquí y ahora”. Según Bernard Miége (2010):

la mediatización de la comunicación provoca tanto esperanzas como temores, tanto escatologías como utopías, particularmente en los niños. El autor sugiere que este proceso de mediatización también conlleva consideraciones despectivas como el advenimiento del reino de la velocidad, de la fragmentación y de la espectacularización del pensamiento, la cosificación de la mujer, entre otros, tanto los juicios morales (enfocados hacia las posibilidades de que disponen los niños para abrirse al mundo) o las reticencias que despierta la técnica, las previsiones basadas en las ventajas tecnológicas (Miége, 2010).

El uso indiscriminado de las TIC, entendidas como redes e Internet, telefonía móvil, microinformática y todo tipo de contenidos digitales como páginas electrónicas con o sin costo, los correos o tuits configuran la parte visible y más tecnológica del ciberespacio comunicacional. Ante tal amplitud de los servicios comunicacionales, Miége (2010) advierte sobre las mutaciones tanto en la comunicación en sí como en los procesos culturales de esta “era digital”, donde predomina la presencia de una comunicación mediatizada diferente de la comunicación ordinaria

e incluso opuesta a ella en aspectos originales y bien diferenciados, parece una perspectiva que debe ser sometida a revisión. A pesar de los temores y reacciones alarmistas siempre dispuestas a alzar la voz, principalmente a propósito del uso de las TIC por los niños o por los hiperconsumidores[...] lo que real-

⁸Los autores de este trabajo hemos investigado sobre los consumos culturales de jóvenes en los que se observa, particularmente en las letras de música popular y en videos, la promoción de conductas agresivas y de violencia de género, así como estereotipos sexuales negativos; véase la investigación “El consumo del cuerpo femenino en imágenes y música como expresiones de violencia simbólica” (Serrano, Zarza y Serrano, 2013), en proceso de publicación.

mente vemos organizarse en este ámbito mantiene los términos de la coexistencia y del funcionamiento paralelo [entre ambos tipos de comunicación] (Miége, 2010: 30).

Neoidentidades e inequidad de géneros

*...la exterioridad —lo otro— como lo que,
por excelencia, no es tiránico
y hace posible la libertad —se opone a nosotros,
porque se vuelve
hacia nosotros; más allá de la
violencia de la brutalidad,
pero también del encantamiento,
del éxtasis y del amor...*

EMMANUEL LÉVINAS

Las políticas globales han provocado cambios en la vida de las mujeres. Gayle Rubín (en Quintero y Fonseca, 2006), define al género desde la antropología como el sistema sexo/género, que alude al conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica de productos de la actividad humana y en el cual se satisfagan sus necesidades humanas transformadas. Se observa la separación sexo (campo biológico) y género (campo cultural). Es así como el papel de género queda asimilado a través de numerosos canales como son el trato de los familiares, los compañeros y los medios de comunicación, la escuela, la comunicación verbal y no verbal, entre otros.

La estructuración de género llega a convertirse en un hecho social tan profundo que parece “natural”, por ejemplo, que las mujeres por el hecho de parir hijos, nacen sabiendo coser y planchar. “Las consecuencias de esta vivencia diferente para mujeres y hombres se expresa también en la educación formal e informal, como vías especialmente efectivas para transmitir los estereotipos genéricos socialmente aceptados” (Quintero y Fonseca, 2006: 284).

De hecho, la etnia colonizada, la nación dominada, la juventud revuelta, la mujer reivindicadora son portadores cada cual de una especificidad, de una identidad no totalmente reducible a la condición social: una originalidad biosocial; la etnia no está hecha de diferencias culturales, también está constituida por rasgos genofenotípicos; el joven es diferente no sólo porque es socialmente marginal, sino porque vive la etapa última del desarrollo de

adolescencia; la mujer es diferente no sólo por la ropa, sino sobre todo bajo la ropa (Morin, 2010).

Es muy probable que se esté viviendo una época de cambios y no un cambio de época, que no sea un cambio de paradigma sino una complejización paradigmática, que el proceso educativo se diluya y condense constantemente hasta formar una nebulosa masa informe. La educación en el pasado se ajustaba a las cambiantes circunstancias, se adaptaba a las condiciones existentes, pero ahora debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información.

El conocimiento tenía valor porque implicaba un compromiso y se esperaba que durara, así como la educación tenía valor en la medida en que ofrecía conocimiento de valor duradero. Sin embargo, ahora que hay tanta información, conceder importancia a las diversas porciones de información y más aún asignar a alguna más importancia que a otras, es probablemente una de las tareas más complicadas y una de las decisiones más difíciles de tomar.

La única regla empírica que puede guiarnos es la relevancia *momentánea* del tema, una relevancia que, al cambiar de un momento a otro, hace que las porciones de conocimiento asimiladas pierdan su significación tan pronto como fueron adquiridas y, a menudo, mucho antes de que se les haya dado un buen uso. Como otras mercancías del mercado, son productos concebidos para ser consumidos instantáneamente, en el acto y por única vez (Bauman, 2008: 46).

Pero ahora que el conocimiento y la educación tienen una dimensión etérea, efímera y tal vez sin una identidad propia como las nuevas generaciones, donde las personas se pierden en los no lugares.⁹ “El lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación” (Augé, 2008: 84).

De esta manera, las personas pierden sus propias identidades, se construyen cuantos avatares se les antoje, o cambian de nombre, sexo y personalidad, porque entrar a las redes sociales es entrar a una dimensión donde puede exis-

⁹Un lugar puede definirse, según Augé (2008) como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad, ni como relacional, ni como histórico, es un no lugar. La hipótesis que este autor defiende es que la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos: éstos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de “lugares de memoria” que tienen un lugar circunscripto y específico.

tir una masa informe de un anonimato colectivo que a la vez se reconoce por sus propios participantes.

En las ciberculturas es posible modificar el género, ocultarlo o, lo contrario, exhibirlo e intercambiarlo, he ahí la importancia de la identidad de género en las ciberculturas, o incluso las neoidentidades que se están conformando, donde el nuevo ser oprimido puede ser un opresor distinto o tal vez anónimo, sin identidad específica o incluso con identidad grupal.

Desafortunadamente, la confrontación y el concepto binario no han sufrido correcciones mayores en la actualidad. Habría entonces que reconsiderar la repetición de tales esquemas al presente y reconocer que poco se ha hecho por visualizar y enfocar la inequidad de género para disminuir la estereotipación insidiosa mujer *contra* varón, para transitar hacia una postura complementaria de la mujer y el varón, o bien hacia una aceptación de multiplicidad de masculinidades y feminidades, es decir, diversas formas de ser hombre y de ser mujer.

Sin embargo, en la actualidad la profusión de otros materiales de imágenes pornográficas, como las películas en DVD o la abundante oferta de estas imágenes en Internet, que sustituyen a aquellas viejas fotografías pornográficas, dejan en entredicho muchos avances que se vienen dando en busca de mejores condiciones de equidad de género para las mujeres.

La apertura y accesibilidad de estos materiales hacia un público femenino no abona mucho en la mejora de ambientes de tolerancia, ya que mientras la fragmentación corporal y la objetivación se sigan presentando dentro de este creciente mercado de imágenes, ahora digitales, se continuará fomentando la cosificación femenina y después sobrevendrá la masculina.

De ahí que, para lograr mejores ambientes de equidad de género, se requiera buscar reducir los antagonismos entre las identidades. Habría, pues, que propiciar conceptos de complementariedad, diversidad, respeto y tolerancia en la educación formal e informal, así como otorgar un tratamiento equitativo que defina a mujer y varón, cada uno como *ser humano* en lo general; en sentido neutro, sin que ello implique subestimar o estigmatizar la diferencia biológica. Es quizá el momento de pensar, ¿si se están gestando nuevas identidades de género en plural y no solamente las tradicionales?

Se dice que para el hombre la búsqueda de su identidad es más compleja que para las mujeres, según Guiza (2010). Para ser varón se requiere aceptar y asumir un papel cultural que tradicionalmente le exige ser: valiente, decidido, combativo, agresivo, fuerte, arriesgado y poco emotivo. En nuestra sociedad

existen principalmente tres métodos de aprendizaje de la masculinidad, los cuales conllevan riesgos:

El primero es a través de los medios de comunicación, un niño típico mira más televisión que su padre, y dejando de lado el potencial educativo positivo de la televisión, usualmente ésta presenta tres tipos de hombre: el deportista muy competitivo, el hombre violento o criminal y el alcohólico o drogadicto. “Las imágenes percibidas por el niño son, entonces, de hombres violentos, invulnerables, insensibles, emocionalmente cerrados y muy negligentes respecto a su bienestar personal” (Guiza, 2010: 10). Simplemente, los niños y los adolescentes tienen poco de donde elegir, y mucho afecta que estos modelos sean reforzados continuamente en los hogares, la escuela y la comunidad en general.

La segunda fuente de modelos de masculinidad proviene del grupo de amigos. Los jóvenes pasan mucho más tiempo con sus coetáneos que con hombres adultos, en esos grupos gana siempre el más violento y agresivo, el que más desafía la autoridad, dando así ejemplo de una masculinidad exitosa, ya que con su conducta consigue lo que pretende.

La tercera forma en la que se aprende acerca de la masculinidad es por reacción. Esto es potencialmente más dañino para la convivencia humana, puesto que al no poder aprender sobre la masculinidad, pues en el hogar y en la escuela se encuentra rodeado de mujeres, el niño llega a interpretar el concepto de “masculinidad” como “no femenino” y el peligro de esta forma de aprendizaje es que usualmente se acompaña de una cultura de misoginia en la cual se denigra todo lo percibido como “femenino” y se evita mostrar emociones, cuidar de otras personas y del propio cuerpo. “Estas tres formas de aprendizaje transmiten a los niños y a los jóvenes una imagen estereotipada, distorsionada y limitada de la masculinidad” (Guiza, 2010: 11). Sin embargo, existen diferentes posturas en cuanto a identidades de género se refiere:

Consideramos fundamental replantear la manera en que teórica y metodológicamente se ha abordado el estudio del proceso de socialización diferencial entre géneros, así como la discriminación por sexo e inequidad entre hombres y mujeres, pues si bien los datos y estadísticas apuntan hacia mayor información sobre lo que sucede con las mujeres y la forma en que se ven afectadas, es necesario reconsiderar la idea de que tanto hombres como mujeres son presas del mismo proceso polarizante e injusto... hoy es necesario empezar a crear un nuevo discurso, una nueva forma de ver e interpretar el mundo y las relaciones entre hombres y mujeres (Rocha Sánchez y Díaz, 2011: 11).

Estos autores también consideran que la identidad de género se estructura a partir del proceso de definición que una persona hace sobre sí misma, y esta definición está intrínsecamente ligada con los significados que a nivel social y cultural se establecen como parte de la diferenciación sexual. En los últimos años se ha indicado que han presentado cambios en la representación cultural que existe acerca de cada sexo, sobre todo en relación con aquellas premisas dentro de nuestra cultura que se vinculan directa e indirectamente con esta diferenciación entre los géneros, es por ello que nos hace reflexionar sobre neoidentidades que no permitan diferenciar entre el género oprimido y el opresor, y mucho menos proponer una pedagogía para el género oprimido, antes bien se trataría de una pedagogía que impulse el respeto y valoración a la diversidad humana.

Reflexiones sobre una pedagogía del género oprimido

*El suelo de nuestras seguridades tiembla
a medida que se revela
el hecho de no poder pensar más
un pensamiento de ayer.*

MICHEL DE CERTEAU

En diversos países latinoamericanos se presenta una queja constante sobre la escasa reflexión que exigen unidades de aprendizaje relacionadas con la historia y otras ciencias sociales:

la enseñanza de la Historia a nivel primario, medio y universitario no pasa de ser un recuento sin sentido de acontecimientos, fechas y otros elementos, sin análisis profundo de esos acontecimientos[...] el Estado no coopera en este sentido. Están empeñados en una llamada Transformación Curricular, que por el contrario, transforma la enseñanza de la Historia englobada en Geografía, Cívica e Historia, llamándole a esto Ciencias Sociales, y reduciendo el número de horas que se deben dedicar a la enseñanza de esta asignatura (De Cruz, 2011: 2).

Desde la perspectiva de género esta reducción de contenidos curriculares también afecta la enseñanza de estas asignaturas, ya que es evidente que las distintas historias de la humanidad han sido escritas por varones, donde los protagonistas fundamentales también han sido los hombres revestidos de una mag-

nanimidad y lucidez heroicas y glorificantes, pero con la ausencia de papeles relevantes de muchas mujeres envueltas en el anonimato.

A esta falta de protagonismo femenino se ha dado en llamar la “invisibilidad de las mujeres”, cuya primera medida correctiva debiera ser la inclusión de contenidos programáticos, en todos los niveles educativos, de actuaciones trascendentales de algunas mujeres que han sido subestimadas por los historiadores varones. Sin embargo, se debe tener cuidado en la búsqueda de actuaciones de mujeres valiosas para la Historia, ya que uno de los errores iniciales de cualquier tarea reivindicadora de las mujeres es su tratamiento apologético excesivo, que al tiempo también recaerá en situaciones inequitativas en lo que a género se refiere y que suele dar por resultado un simple recuento de hazañas o actos definitorios, más no genera en lo esencial, una clara idea de equidad en lo ideológico o en el necesario cambio de mentalidad, incluido el concepto de “nueva masculinidad” o masculinidad emergente, que empiezan a ser considerado por muchos especialistas en estudios de género. El tratamiento injusto de las mujeres por diversos historiadores o formadores sin lugar a dudas proviene de la ancestral reclusión de las mujeres al espacio privado, al entorno doméstico.

Citando a Freire en su apartado: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” dice:

Las oprimidas deben luchar como mujeres que son y no como “objetos”, en la relación de opresión, que se encuentran destruidas. Para reconstruirse es importante que sobrepasen el estado de “objetos”. No pueden comparecer a la lucha como “cosas” para transformarse después en mujeres. Esta exigencia es radical. El pasar de este estado, en el que se destruyen, al estado de mujeres, en el que se reconstruyen, no se realiza a *posteriori*. La lucha por esta reconstrucción se inicia con su autorreconocimiento como mujeres destruidas (Freire, 2010b: 72).

Así, pues, bajo el planteamiento general de este capítulo, a manera de reflexión final y evidenciando los dilemas e incertidumbres que todavía existen en el tema, se plantean las siguientes preguntas con la intención de incentivar en el lector su propio análisis y juicio.

¿Es quizás el elemento triádico de la ética-ontológica del género lo que aún no se ha desarrollado ni social ni cultural, mucho menos pedagógicamente, lo que perenniza la inequidad y violencia? ¿O es probablemente la falta de reconocimiento de diversos géneros que conciben nuevas identidades, donde el opresor

ya no necesariamente pertenece al prototipo tradicional y que el oprimido puede ser el más fuerte? ¿El momento actual que vive México es uno donde la niñez y juventud se “des-educan” constantemente?

Fuentes consultadas

- AUGÉ, Marc (2008), *Los no lugares. Espacios del anonimato*, Barcelona, Gedisa.
- BAUDRILLARD, Jean (1988), “El éxtasis en la comunicación”, en *La posmodernidad*, México, Kairós.
- BAUMAN, Zygmunt (2008), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (2003), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- CONAPO-Elena Zúñiga, “Son jefas del hogar 20% de mujeres”, consultado el 20 de junio de 2011. Disponible en www.terra.com.mx/noticias/articulo/155662/Sonjefas+de+hogar+20++de+mujeres.htm
- CROGHAN, Rosaleen, Christine Griffin, Janine Hunter y Ann Phoenix (2006), “Style Failure: Consumption, Identity and Social Exclusion”, en *Journal of Youth Studies*, vol. 9, núm. 4.
- DE CRUZ SAMUDIO, Porfirio (2011), “Viadeo”, consultado el 13 de octubre de 2011, en <http://pa.viadeo.com/es/profile/porfirio.de-cruz-samudio>
- DOLENCE, Michael y Donald Norris (2003), *Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the 21st Century*, Pensilvania, Society for College and University Planning.
- Foro TV, Programa matutino “Respuesta oportuna”, transmitido el 8 de julio de 2011, 12:00 horas en televisión por cable (fuente televisiva mexicana).
- FREIRE, Paulo (2010a), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI.
- (2010b), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FULLAT, Octavi (1992), *Filosofías de la educación paideia*, Barcelona, CEAC.
- GÓMEZ VILLANUEVA, José y Alfonso Hernández (1991), “El debate social en torno a la educación, enfoques predominantes”, en *Serie de Antologías*, Acatlán, UNAM-ENEP.
- GUIZA-LEMUS, Gerardo (2010), *Masculinidades. Las facetas del hombre*, México, Fontamara.
- KOZIK, Frantisek (2000), *Comenio, ángel de la paz*, México, Trillas (Grandes Educadores).
- LÉVINAS, Emmanuel (2001), *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, transcendencia y altura*, Madrid, Trotta.
- LURY, Celia (1996), *Consumer culture*, Nueva Jersey, Rutgers University Press.

- MALDONADO, Tomás (1994), *Lo real y lo virtual*, Barcelona, Gedisa.
- MIÉGE, Bernard (2010), "La cuestión de las TIC: hacia nuevos planteamientos", en Dénis de Moraes (comp.), *Mutaciones de lo invisible*, Buenos Aires, Paidós.
- MORIN, Edgar (2010), "La crisis femenina. Neofemineidad y neofeminismo", en *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis*, Valencia, Universitat de Valencia.
- MUÑOZ, Elsa (2002), *Cuerpo, representación y poder*, México, UAM-A.
- NAVARRO, Luz (2011), consultado el 13 de octubre de 2011. Disponible en www.inegi.gob.mx
- NAVARRO, Ramiro (2011), *Cultura juvenil y medios. Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1999*, México, IMJ.
- PÉREZ RANGEL, Miguel (2011), "Los contenidos educativos del LITE", en *Revista Electrónica ID, Investigación y Desarrollo*, periodismo en ciencias, tecnología e innovación, julio 1, pp. 1-2.
- PROAL, Juan y Luisa Vivas (2011), "Sexting o la adolescencia peligrosa; suplicio en las aulas", en *Proceso*, núm. 1808, México, junio.
- QUINTERO, Ma. Luisa y Carlos Fonseca (coords.) (2006), *El género y sus ámbitos de expresión en lo cultural, económico y ambiental*, México, Porrúa.
- RANGEL RUIZ DE LA PEÑA, Adalberto (2001), *La configuración del discurso educativo en José Vasconcelos; una propuesta educativa y un posible modelo de formación de maestros*, México, UPN-Fomento Editorial.
- ROCHA SÁNCHEZ, Esmeralda y Rolando Díaz Loving (2011), *Identidades de género. Más allá de cuerpos y mitos*, México, Trillas.
- TOVAR, Virgilio (2008), "Complejidad noosférica", consultado el 5 de octubre de 2001, disponible en <http://virgilioovar.blogspot.com/2008/10/complejidad-noosfrica.html>
- VILCHES, Lorenzo (2010), "¿Es posible una estética de las tecnologías de la comunicación?", en Dénis de Moraes (comp.), *Mutaciones de lo invisible*, Buenos Aires, Paidós, pp. 62-71.
- YVGOTSKY, Lev (2010), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- ZARZA DELGADO, Patricia, Héctor Serrano Barquín y Carolina Sarrano Barquín (2013), "Los diseños reflexivos ante los nuevos enfoques y retos: violencia simbólica, género y responsabilidad social", en *Revista Digital Universitaria*, vol. 14, núm. 1, agosto. pp. 1-11, México, UNAM. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num8/art23>

Parte V

**Pedagogías
emancipatorias**

Pedagogía emancipadora: una utopía necesaria

*Jorge Mario Flores Osorio**

A questão do uso necessário de instrumentos indispensáveis à nossa leitura e a nosso trabalho de escrever levanta o problema do poder aquisitivo do estudante e das professoras e professores em face dos custos elevados para obter dicionários básicos da língua, dicionários filosóficos etcétera. Poder consultar todo esse material é um direito que têm alunos e professoras a que corresponde o dever das escolas de fazer-lhes possível a consulta, equipando ou criando suas bibliotecas, com horários realistas de estudo. Reivindicar esse material é um direito e um dever de professores e estudantes (Freire, 1997: 24).

Introducción

Cincuenta y dos años pasaron desde que en América Latina se postularon propuestas teórico-prácticas vinculadas a la educación, la sociología, la teología, la filosofía y más tarde a la psicología. Dichas perspectivas se construyeron desde una praxis de liberación/emancipación con los oprimidos y fueron orientadas por la necesidad de comprender/transformar la dinámica de opresión/exclusión. En tales perspectivas teórico-prácticas el conocimiento fue considerado como principio de concientización y transformación social.

El proyecto planteado trazaba la posibilidad de construir una sociedad con justicia y equidad, para lo cual era necesario, según Freire (1997, 1999 y 2006) aprender a leer el mundo como sustento para leer la palabra; además de recuperar la memoria histórica, que para el caso de la región, devenía colonizada. La tarea de recuperar la memoria histórica de los oprimidos/excluidos constituye parte importante del proceso de concientización. La praxis de liberación requie-

*Presidente-investigador del Centro Latinoamericano de Investigación, Intervención y Atención Psicosocial, A.C.

re el reconocimiento del tiempo histórico, acción de suma importancia para trascender las visiones hegemónicas de la sociedad a quienes les interesa negar las condiciones de represión/opresión/exclusión; luego de las atrocidades que promovieron, esas fuerzas hegemónicas financian programas comunitarios orientados al perdón y al olvido con población víctima de genocidio y/o etnocidio; tal es el caso de Guatemala, El Salvador, Chile y Argentina, entre otros.

La praxis de liberación/emancipación implicaba una posición ética y política desde donde debía trazarse el proyecto de futuro; pero siempre desde y con los oprimidos/excluidos. En ese proceso se buscaba consolidar el principio de producción, reproducción y desarrollo de la vida en comunidades críticas (Dussel, 1998) siempre con la mirada puesta en un proyecto de futuro sustentado en lo real-utópico.

Bajo las premisas enunciadas, en el presente capítulo analizamos la posibilidad de liberación/emancipación en el contexto de la sociedad neoliberal a través de un proyecto pedagógico, cuyas dimensiones son lo ético, lo político y lo democrático, para lo cual es necesario recuperar la memoria histórica y la construcción de una ética de solidaridad y convivencia entre y con los oprimidos/excluidos con la finalidad de trazar el camino de liberación, que reclama una visión intelectual contrahegemónica.

Pedagogía y emancipación

La transformación definida como cambio estructural y desarrollo de una nueva gestión en las relaciones de poder; implica un proceso de formación de los nuevos hombres y mujeres que han de involucrarse en la construcción de una sociedad simétrica, en la cual la diversidad se constituya en premisa fundamental de la vida en comunidad. Tal dimensión puede producirse a través de una praxis pedagógica contrahegemónica que asuma las posibilidades y los trayectos de la historia desde un horizonte crítico pues, como señala Corominas, si la acción pretende ser “efectivamente transformadora no puede quedarse en la crítica del presente, sino que, de algún modo, ha de esforzarse en pensar alternativas razonables” (Corominas, 2000: 45); tal como recuperar el pasado para proyectar el futuro.

Para realizar prácticas pedagógicas contrahegemónicas, es necesario pensar la presencia del Estado de manera distinta, así como las relaciones de poder, incluso la locura, la enfermedad y las prácticas educativas hasta hoy realizadas.

Las estrategias emancipadoras en ese horizonte implican la construcción de nuevas formas de organización colectiva, especialmente porque: “si los rostros de la dominación son múltiples, también deben ser diversas las formas y los agentes de resistencia a ellos” (De Sousa, 2005: 103).

Una pedagogía emancipadora tiene que dar prioridad al “conocimiento emancipador sobre el conocimiento regulación” (Monedero, 2005: 51). En ese sentido, es necesario construir una nueva perspectiva de mundo, lo que implica “hacer énfasis en la parte más castigada construyendo un desequilibrio” (Monedero, 2005: 51) y de la misma forma que Martín-Baró (2006) lo plantea para la psicología, será imprescindible replantear el bagaje teórico/práctico de la pedagogía a partir de la vida real de los oprimidos/excluidos, de comprender/transformar los sufrimientos, aspiraciones y proyectos de lucha comunitaria.

En el marco de una pedagogía emancipadora la preocupación no debe centrarse en saber cómo conocer, sino en conocer a través de una hermenéutica diatópica (De Sousa, 2005); es decir, conocer a través de diferentes lugares y espacios comunitarios. Además es necesario superar el dualismo entre “el científico individual como creador autónomo de conocimiento y la totalidad de la actividad social que lo rodea” (De Sousa, 2005: 99). Una pedagogía contrahegemónica se inicia cuando se comprende la necesidad de superar el conocimiento regulación y asumir el conocimiento emancipador que se refiere a la necesidad de superar la ignorancia como colonización a través de la solidaridad de los oprimidos/excluidos quienes necesitan asumir la conciencia crítica en torno a que:

El colonialismo es la concepción que ve al otro como objeto, no como sujeto. De acuerdo con esta forma de conocimiento, conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del *status* de objeto al *status* de sujeto (De Sousa, 2005: 106).

Al conocimiento emancipación, De Sousa (2005) lo considera como solidaridad; según él, en el marco del colonialismo el acto de conocer implica hacer una pregunta ética, en la medida que no existe ni conocimiento universal, ni ética universal; lo que existe, según De Sousa, son distintos tipos de conocimiento, como consecuencia diferentes maneras de conocer, las cuales están determinadas como las dimensiones histórico-culturales, espaciales y temporales de producción cognoscitiva.

En una pedagogía emancipadora, el escenario de construcción de conocimiento “debe desarrollarse desde el Sur, entendiendo por Sur la metáfora con

la que identifico el sufrimiento que ha padecido el ser humano bajo el sistema capitalista globalizado” (De Sousa, 2005: 107-108). Cuando dicho conocimiento se entiende como solidaridad, es condición de necesidad y suficiencia saber que ello sólo se produce en lo comunitario como expresión de lo diferente.

Epistemológicamente, una pedagogía emancipadora necesita construir un proyecto de comunicación a partir de “revalorar la solidaridad como forma de conocimiento y el caos como una dimensión de la solidaridad” (De Sousa, 2005: 133); esa pedagogía contrahegemónica orienta su reflexión-acción a través de la convivencia (Hinkelammert, 2005) entre los oprimidos/excluidos y los intelectuales orgánicos.

Lo antes dicho nos permite pensar en una pedagogía emancipadora que inicia contextualizando los conocimientos y enfrenta el fatalismo de los oprimidos a través de una praxis de rebelión y una visión crítica de la educación colonial, un proyecto orientado a recuperar la memoria histórica de los oprimidos/excluidos como sustento de la utopía necesaria.

Memoria histórica y emancipación

De acuerdo con De Sousa “no podemos pensar en la transformación social y la emancipación si no reinventamos el pasado” (De Sousa, 2005: 117) como forma específica de construir el proyecto de futuro; superar lo discursivo del pensamiento hegemónico, que al expresar la necesidad de superar el pasado, no tiene prevista su reelaboración y menos el interés de asumirlo con seriedad para: “romper su hechizo mediante la clara conciencia, sino que lo que se busca es trazar una raya final sobre él, llegando incluso a borrarlo” (Adorno, 1998: 15). Para el caso que nos ocupa, la recuperación del pasado tiene un fin epistemológico y político; es decir, conocer o reconocer nuestro pasado como principio para comprender el presente y transformarlo es importante puesto que:

Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia, el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido (Freire, 1999: 30).

Recuperar la memoria histórica permite cuestionar los discursos hegemónicos acuñados por diversos organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros, bajo el supuesto de que los oprimidos las víctimas de genocidio y los excluidos debemos olvidar y perdonar las injusticias. Los postulados del pensamiento hegemónico están orientados a justificar las atrocidades de los regímenes etnocidas y genocidas del pasado reciente. En tales propuestas observamos un símil de lo acontecido luego de la caída del fascismo en Alemania, donde según Adorno “A los asesinatos ha de serles sustraído[...] lo único que nuestra impotencia puede regalarles, la memoria” (Adorno, 1998: 17).

Según el mismo Adorno (1998), es importante la forma en que se representa el pasado; es decir, si se convierte en reproche o se enfrenta la consternación a través de la capacidad y la fuerza que permita comprender hasta lo incomprendible para enfrentarlo. Los educadores, en ese horizonte, necesitamos ser educados, o más bien reeducados en razón de la necesidad de comprender que: “El pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy, es porque las causas siguen vivas” (Adorno, 1998: 29). De aquí podemos colegir que una pedagogía emancipadora debe partir de comprender la historia que deviene opresión y exclusión y, sobre todo, asumir que las condiciones generadas por el colonialismo y el neocolonialismo siguen vigentes y día con día se convierten en una pesada losa difícil, pero no imposible, de transformar.

Ética y convivencia humana

La ética de la convivencia está acompañada de un proyecto de vida construido a partir del consenso crítico de los excluidos/oprimidos. En ese contexto, la praxis se concreta en consecuencia lógica de la necesidad de promover la producción, reproducción y desarrollo de la vida a partir de: “un nuevo criterio de validez discursiva, la validez crítica de la razón liberadora” (Dussel, 1998: 411). Esa ética de la convivencia no se orienta por normas, aunque las implique, sino por un principio de respeto a la vida y al otro diferente.

La ética construida al interior de la praxis liberadora parte de la necesidad de interpelar al Otro representado como opresor y la de construir un proyecto de sociedad democrática y simétrica; es decir, un proyecto de futuro situado en lo real utópico; un proyecto que debe realizar la población a través de la media-

ción comunitaria como espacio colectivo que abre el camino para superar la condición de masa a través de construir la conciencia de sí mismo desde donde se “bosqueja un proyecto histórico de justicia y participación para todos y no sólo para sí mismo, y ensaya prácticas que apuntan a la realización aproximada de esa utopía” (Boff, 1986: 63).

Actuar desde un horizonte que interpela a la comunidad de convivencia hegemónica “es fruto de la razón ética preoriginaria, cuyo primer sujeto es el Otro dominado o excluido que se reconoce comunitariamente como Otro afectado” (Dussel, 1998: 421), momento metodológico en el cual la analéctica permite al oprimido/excluido interpelar al pensamiento hegemónico desde la exterioridad.

El camino de liberación/emancipación

El camino de liberación/emancipación necesita de la razón del otro, una razón interpela como exterioridad que “no niega a la comunidad sino que la descubre como re-unión o convergencia de personas libres, unas con respecto a las otras” (Dussel y Apel, 2005: 157). Dicha razón está siempre abierta a la del otro como razón crítica e histórica; en última instancia, como razón ética (Dussel y Apel, 2005).

La ética de liberación lo es de la vida pues: “La consensualidad crítica de las víctimas promueve el desarrollo de la vida humana: Se trata entonces, de un nuevo criterio de validez discursiva; la validez crítica de la razón liberadora” (Dussel, 1998: 411). En esa dimensión, el camino de liberación tiene en su praxis el compromiso de crear los mecanismos sociocomunitarios que generen las condiciones para producir, reproducir y desarrollar la vida en comunidades críticas (Dussel, 1998), bajo la idea de que ético es toda acción que ayuda a mejorar el ambiente y consigue construir una morada saludable, “materialmente sustentable, psicológicamente integrada y espiritualmente fecunda” (Boff, 1999: 49), desde donde se estructura la utopía de los oprimidos/excluidos.

En el trayecto de liberación, la praxis se asume como método, la afirmación analéctica que sitúa el proyecto de los oprimidos/excluidos al otro lado del discurso hegemónico y permite que se reconozcan “comunicativamente como otro afectado” (Dussel, 1998: 421). Dicha praxis lo es de interpelación hacia quien no tiene la voluntad de escuchar y no asume la idea en torno a que los

seres humanos existen unos por los otros “Nadie está fuera de esa relación incluyente” (Boff, 1999). En consecuencia, podemos afirmar que metodológicamente la liberación se construye si entendemos que saber oír es condición del saber interpretar; ese saber escuchar actúa como principio de convivencia y solidaridad.

En el trayecto de liberación la analéctica es delineada de manera diferente a la dialéctica, la analéctica es concebida como totalidad que va y viene, y como base para comprender la diversidad. En ese horizonte la analéctica se constituye en método útil para revelar la existencia del otro como ser libre más allá de la totalidad; en otras palabras, la analéctica es la expansión de la totalidad que permite reconocer al Otro en un campo imposible de superar por la dialéctica, pues el Otro en la sociedad que oprime y excluye aparece como fuera de sí mismo, lo que constituye su carencia (Dussel, 1998).

El camino hacia la totalidad es dialéctico, sin embargo, la dialéctica verdadera inicia en el diálogo con-el-Otro, no del que piensa consigo mismo. Por su lado la analéctica representa el paso del crecimiento de la totalidad desde el otro para servir-le de manera creativa (Dussel, 1974); en ése la analéctica se considera como intrínsecamente ética, pues la aceptación del otro-como-Otro supone una dimensión ética, siempre vinculada a una práctica histórica. La analéctica inicia el recorrido de la revelación del Otro como libre.

La transformación analéctica es la exposición del pensador popular, que para el caso de la región latinoamericana es el oprimido/excluido considerado como Otro-fuera-del-sistema. Sólo cuando el oprimido/excluido se da cuenta de lo valiosa que es su racionalidad, es cuando reclama su derecho a la autonomía de pensamiento y su inclusión real en la totalidad (Burton y Flores, 2011).

La analéctica como método de la praxis de liberación se acerca a la totalidad expandida a través de cinco pasos:

1. Transición de la cotidianidad óptica dirigida hacia el fundamento ontológico con intermediación de la dialéctica; entendida la cotidianidad como acción del presente que construye futuro y desde donde se construye el ser. Mientras lo ontológico como posibilidad de ver al ente desde adentro de él mismo; merced al despliegue de una actividad que lo proyecta como logos sobre la evidencia irrefragable de que todo cuando existe, existe consistiendo en algo.

2. Demostración de la existencia de entes o científica que demuestra la relación entre lo ontológico sobre lo óntico; es decir, la posibilidad de ver al ente desde afuera con pasividad y de forma contemplativa.
3. Identificación o reconocimiento del Otro entendiendo al Otro como el latinoamericano oprimido, el que interpela al opresor desde la exterioridad, el pobre, el indigente, la mujer, el indio, el homosexual; en general el diferente que se ubica en el ámbito contrahegemónico.
4. Revelación del Otro como primera negatividad que cuestiona el nivel ontológico y permite crear un nuevo ámbito, y en este momento el discurso se constituye en ético, de donde lo ontológico no es ya el origen y la ética es la fundante en la revelación del Otro.
5. Realización del Otro a partir de una praxis de liberación que tiene como método la analéctica como reconocimiento del otro opresor y fundamento de la praxis de liberación como proyecto ético y político.

Lo analéctico muestra la imposibilidad de pensar al Otro desde la totalidad ontológica; es decir, se presenta como discurso negativo y positivo de la totalidad. Negativo en tanto que se piensa la imposibilidad de pensar al Otro y positivo al pensar en la posibilidad de interpretar la revelación del Otro desde el Otro (Dussel, 1974).

La expansión de la totalidad es el momento en el que no sólo se revela el otro, sino se comprende la racionalidad del otro, momento final e inicial del proceso de conocimiento. Final porque es el momento en el que se descubre con toda su complejidad, e inicial porque abre un ámbito de conocimiento totalmente nuevo, en el que el conocer implica una apertura del mundo conocido a uno desconocido o con mayor exactitud un proceso de liberación/emancipación del oprimido/excluido.

Una propuesta contrahegemónica

Un proyecto contrahegemónico orientado a la emancipación/liberación de los oprimidos/excluidos, tiene en su horizonte la necesidad de rescatar la identidad negada por los opresores; por consiguiente, de "Reconquistar la patria dominada y pueden construir una historia autónoma, asociada a la historia de otros pueblos libres" (Boff, 1999: 13-14).

En la praxis de liberación es necesario estar consciente de que no sólo se trata de comprender, que liberarse a sí mismo no es suficiente; pues es fundamental “liberarse para sí; para su propia identidad y para la realización de sus potencialidades” (Boff, 1999: 75). Durante el trayecto a recorrer en el proceso de transformación del presente de opresión/exclusión es de suma importancia construir una dimensión de “solidaridad-amor de otros, para con todos” (Boff, 1999: 73), así como la reconstrucción del pasado en tanto que fundamento del presente y sustento para la construcción de lo real utópico; especialmente porque los seres permanecen siempre unidos —presentes— pero en un presente que se extiende, gracias a la memoria y a la historia, a la totalidad determinada como la materia; en un presente sin fisuras ni imprevistos, del cual se expulsa el futuro; en un presente hecho en buena medida de representaciones merced a la memoria y a la historia (Lévinas, 2001: 47).

Asumir el presente como dimensión que necesita ser trascendida constituye el comienzo del proceso de liberación; en ese camino, el tiempo se presenta como posibilidad real de ser recuperado (Lévinas, 2001), y en ese camino los oprimidos/excluidos estarán en condiciones de asumir el riesgo, el peligro, un riesgo que: “implica la subjetividad de quien lo corre” (Freire, 2001: 41).

La educación contrahegemónica tiene en su horizonte la percepción consciente de la transformación, de donde es fundamental que los oprimidos/excluidos que participan en dicha perspectiva aprendan a nombrar las cosas, a tomar decisiones, a elegir y a valorar el mundo desde una perspectiva ética y política. La praxis de liberación está acompañada del sueño que se pretenda realizar, y ese sueño es el que motiva la esperanza de construir un mundo menos feo (Freire, 2001).

Para conseguir la liberación/emancipación los educadores trabajan con los oprimidos/excluidos y los acompañan en la superación del fatalismo al mostrarles que no se está en el mundo para adaptarse simplemente, sino que para transformarlo: “si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella” (Freire, 2001: 43).

Sin coherencia entre el discurso y la práctica es imposible la construcción de una educación contrahegemónica. Como señala Freire (2001), la voluntad se convierte en auténtica en la acción de quien asume sus límites, de quien se convierte en una persona directamente vinculada con la posibilidad de cambiar el mundo, acción que es tan difícil como posible, reflexión-acción que evidencia

el papel que juega la conciencia de quien asume, “de la decisión, de la opción, la cuestión de la ética y de la educación y de sus límites” (Freire, 2001: 50) para transformar la realidad concreta.

Tal y como lo señala Freire (2001), la lectura del mundo requiere de la comprensión crítica de la realidad, acción que implica, por un lado, la denuncia y el anuncio de la utopía por conquistar, en esa perspectiva el educador debe hablar con los oprimidos/excluidos; además de clarificar que la simple comprensión crítica de la realidad no libera, aunque sí permite dar un paso para trascenderla, siempre y cuando se realice en la lucha política que busca transformar las condiciones que oprimen y excluyen a la población latinoamericana.

Esperanzar el futuro

Superar la espera y promover la esperanza será una acción fundamental de una educación liberadora/emancipadora, donde los educadores al lado de los oprimidos/excluidos puedan diseñar estrategias para reinventar la sociedad entera, en la medida que sólo a partir de esa acción es posible reinventar la educación que “en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa, por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ello” (Freire, 1999: 29).

La educación contrahegemónica toma como punto de partida la necesidad de comprender que el opresor al tiempo que deshumaniza al oprimido, se deshumaniza; de donde se colige que la condición humana queda marginada para ambos; precisamente con el descubrimiento del Otro como Otro, en la interpelación opresor/oprimido se realiza la posibilidad real de conquistar la liberación/emancipación.

El intelectual/educador debe reflexionar y trabajar la manera de expulsar al Otro —opresor— introyectado a través del proceso de colonización o neocolonización, a ese que habita en la intimidad del dominado (Freire, 2006), y para ello “es necesario que yo sepa entonces como educador con quién estoy.Cuál es mi opción, cuál es mi compromiso” (Freire, 2006: 43); además, es ineludible que demos validez a nuestro discurso a través de la práctica.

La esperanza de futuro reclama “una ética de la resistencia, la interpelación y la intervención” (Hinkelammert, 2005: 73), que nos lleven a reinventar la sociedad. Dicha ética no considerada como accesorio del cual podamos prescindir (Dussel, 2000), sino como una ética de la vida y de la cultura, que en su

proyecto busque producir, reproducir y desarrollar la vida en libertad a través de la solidaridad y la convivencia a través de propuestas factibles, posibles y con validez concreta. Ello implica desarrollar la conciencia crítica con los oprimidos/excluidos en un proyecto comunitario referido como expresión de la diferencia; en definitiva será necesario un proceso de crítica, diagnóstico estructural como base para proyectar alternativas posibles reflejadas en la praxis de liberación/emancipación.

Fuentes consultadas

- ADORNO, Theodor (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.
- BOFF, Leonardo (1999), *El águila y la gallina. Cómo el ser humano se hace humano*, México, Dabar.
- BURTON, Mork y Jorge Flores (2011), "Introducing Dussel: The Philosophy of Liberation and a Really Social Psychology", en *Psychology in Society*, núm. 41, Sudáfrica, pp. 20-39.
- COROMINAS, Jordi (2000), *Ética primera. Aportación de X. Zubiri al debate ético contemporáneo*, Bilbao, España, Desclee de Brouwer.
- DE SOUSA, Boaventura (2005), *El Milenio Huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid, Trotta.
- DUSSEL, Enrique (1974), "Método para una filosofía de la liberación". Disponible en <http://es.scribd.com/doc/68084580/Enrique-Dussel-Metodo-para-una-filosofia-de-la-liberacion>
- (1998), *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid, Trotta.
- (2000), "El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo de la vida", en Heinz Dieterich (coord.), *El fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico*, México, Océano.
- (2004), *Ética del discurso, ética de la liberación*, Madrid, Trotta.
- y Karl Apel (2005), *Ética del discurso, ética de la liberación*, Madrid, Trotta.
- FREIRE, Paulo (1997), "Primeira Carta Ensinar —aprender Leitura do mundo— leitura da palavra", en Jorge Cláudio Ribeiro (ed.), *Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar*, Sao Paulo, Brazil, Ediciones Loyola.
- (1999), *Pedagogía de la esperanza*, 4a. ed., México, Siglo XXI Editores.
- (2001), *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- (2006), *Pedagogía de la tolerancia*, México, FCE/Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

- HINKELAMMERT, Franz (2005), *Solidaridad o suicidio colectivo*, Granada, Universidad de Granada.
- LÉVINAS, Emmanuel (2001), *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, trascendencia y altura*, Madrid, Trotta.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio (2006), "Hacia una psicología de la liberación", en *Psicología sin Fronteras. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, vol. 1, núm. 2, agosto, pp. 7-14.
- MONEDERO, Juan Carlos (2005), "Presentación", en *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid, Trotta.

Esbozos de pedagogía marxista en el México posrevolucionario

Jenaro Reynoso Jaime

Introducción

En una reunión de especialistas de octubre de 2007 en París, los representantes de América Latina demostraron que el marxismo está vigente, pues lo mismo se usa para fundamentar la crítica social y la comprensión de los problemas locales y regionales, que como guía de la acción política militante (Modonesi, 2007).

Una idea similar se planteó en el 2011, a partir de la realización del seminario permanente “Marx hoy”, en el cual, los organizadores concluyeron que a pesar de que el pensamiento marxista ha sido declarado muerto varias veces, la última como resultado del derrumbamiento del bloque socialista, hay indicios de la vigencia de sus planteamientos en los problemas actuales.

Las crisis recurrentes del capitalismo (hoy estamos en una de las más fuertes desde 1929); la polarización extrema entre riqueza y pobreza en los ámbitos nacionales e internacional; el incremento de la explotación de la clase trabajadora y la profundización en niveles insospechados de la enajenación pública, y qué decir de la mercantilización de todas las relaciones humanas y la conversión de la ciencia en fuerza productiva (Vargas, 2011).

Con base en la idea del retorno del marxismo, como teoría para interpretar los problemas sociales, entre ellos la educación, los esbozos de este trabajo constituyen un acercamiento al pensamiento mexicano que se tradujo en propuestas educativas, particularmente relacionadas con la enseñanza de la historia, durante la coyuntura creada por la Revolución mexicana, iniciada en 1910.

La exposición del contenido se hace con base en la idea de que el conocimiento de los hechos pasados es también una fuente para pensar y construir opciones ante los problemas actuales; de esa manera se recrean las condiciones de la Revolución como contexto en el que afloraron distintas ideologías —entre

ellas el marxismo— que buscaban conducir el proceso histórico posrevolucionario. Con la intención de reconocer los fundamentos pedagógicos de la política educativa, impulsada por el régimen político en construcción, se describen las críticas al modelo educativo liberal, que se identificaba con el capitalismo y el gobierno porfirista, así como los argumentos a favor de una reforma que estableciera la educación distinta para el proletariado integrado por obreros y campesinos. La educación socialista, y como parte de ella la educación histórica marxista, fueron señaladas como una condición básica para conducir a la Revolución en la instauración de una sociedad igualitaria y un Estado socialista.

La historia como fuente de alternativas

La idea de progreso que instauró la modernidad y la ilustración en la humanidad prevalece en ésta, a pesar de que el proceso histórico mundial ha mostrado la inexistencia de un camino lineal, ascendente de desarrollo y de mejoría natural y constante. Por el contrario, las historias personales y colectivas a menudo muestran que la línea temporal en que ocurren está llena de altibajos, giros inesperados y retrocesos. En este sentido, Morin plantea que es importante educar para la incertidumbre (Morin, 2001: 75-85); es decir, propone que se acepte lo incierto de un destino histórico, acuñado de antemano, sobre el cual se enganchen las acciones de los hombres sin más participación que la obediencia.

La aceptación de un destino inexorable tiene varias consecuencias: una de ellas es que se sobrevalore el presente como espacio de desgracias y limitaciones que sólo con el transcurrir, en sí mismo, del dios tiempo pueden ser superadas; que a partir del transcurrir de los días y los años, los problemas que hoy se viven se resolverán, particularmente, si se cuenta con la ayuda de los hombres públicos o gobernantes, que no son otra cosa que la versión viva de los héroes pasados. Concomitantemente a la idea de progreso como destino, se genera en los distintos sectores subordinados que componen la sociedad civil una actitud que niega su propia historicidad; es decir, su capacidad de usar su propio entendimiento para construir un destino razonado y conveniente a sus necesidades, como la misma Ilustración lo pregona.

Otra consecuencia es que la esperanza de la humanidad se finca en la llegada del futuro. No hay otro momento con mayor importancia para la mejoría de los problemas que aquejan al ser humano que aquel que, al estar por venir,

no existe. Esta sobrevaloración del futuro tiene, a su vez, varias derivaciones entre las que se pueden reconocer, tanto la agudización del ingenio y la creatividad para construir soluciones a la diversidad problemática desde los sectores más favorecidos, como la inacción de la mayoría de la población para dejar en manos de los dirigentes la construcción e implementación de soluciones que, de nuevo, vuelven a cerrar el círculo vicioso que apela al futuro como dotador de alternativas de solución sin la participación social.

La búsqueda de alternativas, entonces, nace del reconocimiento de los problemas que aquejan a la humanidad en el presente; es desde la necesidad desde donde se vive y un ideal de futuro cuando las limitaciones y contradicciones serán menores, entonces los seres humanos en forma individual o colectiva movilizan su talento para buscar remedio a los problemas en que se desenvuelven. Sin embargo, el pasado mismo de la humanidad también puede considerarse como fuente de alternativas para modificar inercias presentes y prevenir situaciones negativas del futuro, no en el sentido de que la historia es la maestra de la vida, sino de que muchas propuestas fueron construidas y experimentadas, aunque desechadas porque no eran convenientes para la tendencia dominante o las condiciones para su realización no eran las adecuadas en los tiempos en que se presentaron.

El modo de encontrar el futuro en el pasado es reconocer que en los hechos ocurridos se encuentran experiencias de relaciones sociales que sirvieron para que los hombres y mujeres de determinada época consiguieran el sustento material que les permitió vivir su vida de manera holgada, mediana o limitada. Si hoy se sufre demasiada pobreza valdría la pena recuperar las condiciones que permitieron a los grupos humanos vivir con menos limitaciones que en el presente. La actividad política del tiempo actual muestra cada vez un mayor alejamiento de la práctica temporal pasada en que se reconocía cierto grado de compromiso de los gobernantes con los gobernados.

Por lo tanto, también se puede hurgar en la política pasada para reconocer valores y actitudes que convendría traer al presente para que los políticos tengan como objetivo el servicio público. La cultura irracional y el egoísmo que ha impuesto el capitalismo global es una característica del presente pero no eterna, ni hacia atrás ni hacia adelante, por ello se impone rescatar formas de convivencia ya olvidadas, pero que procuraban un poco de felicidad y realización colectiva.

Aunque ya no existe, el pasado ya fue y de él sólo se conservan testimonios en modos de vida marginales en la memoria colectiva, en formas de organi-

zación, en testimonios documentales, en vestigios materiales a partir de los cuales la disciplina histórica reconstruye los hechos que pueden servir como experiencias y alternativas ante la insuficiencia del presente. En ese sentido, una de las tantas áreas específicas de la interacción social, en la que sabios y legos coinciden, que se encuentra en crisis, es el de la educación; por tanto, en dicho campo es aplicable la idea de revisar su pasado para encontrar alguna alternativa a los problemas vigentes.

La educación es un campo de estudio, entre otras ciencias, de la historia, la cual se auxilia de las teorías, metodologías y técnicas de otras disciplinas sociales y naturales para hacer inteligible el pasado ya muerto. En el caso de este trabajo los preceptos epistemológicos construidos por la pedagogía son fundamentales para revisar los vestigios de un periodo de la historia de México e intentar reconstruir con ellos las propuestas y experiencias educativas que se hicieron en el momento, en cuyo proceso se podrían reconocer las categorías de ser humano, conocimiento, institución educativa, objetivos, enseñanza, aprendizaje, docente, estudiante, metodología, relación pedagógica, currículo, evaluación, y otras que constituyen los medios para configurar un modelo o discurso pedagógico, pues sólo a través de éste se puede dar cuenta de la globalidad y complejidad del hecho educativo (Gutiérrez y Zapata, 2009: 39 y 40).

De los dos grandes enfoques o tradiciones investigativas que prevalecen en la ciencia de la pedagogía,¹ el fenomenológico-hermenéutico plantea los argumentos favorables a la búsqueda de una interpretación histórica que permita comprender las razones que los protagonistas de hechos históricos tuvieron para participar o hacer propuestas sobre un problema educativo concreto, toda vez que la aplicación de métodos cualitativos tiene como intención “el estudio de la acción humana desde la posición del actor y su interpretación subjetiva” (Durán, 2010: 259).

Con base en la postura descrita, esta investigación reconoce las características de la propuesta pedagógica que sobre la enseñanza de la historia y desde la perspectiva marxista acuñaron y difundieron algunos historiadores y docentes del periodo posrevolucionario mexicano, particularmente en la coyuntura que se dio a partir del impulso revolucionario a la educación y su ensayo socialista durante el régimen nacionalista de Lázaro Cárdenas.

¹ Teresita Durán distingue dos enfoques epistemológicos en la historia de la pedagogía: el empírico-analítico y el fenomenológico-hermenéutico.

Las coyunturas de la Revolución

A principios del siglo XX en México los primeros empresarios, en su mayoría extranjeros y algunos nacionales, realizaban actividades que hacen los hombres de negocios: dormían, vestían, se alimentaban, se divertían y se empeñaban en hacer producir las primeras fábricas textiles para obtener la máxima ganancia, aunque tuviera que lograrse a partir de un trabajo intenso y mal pagado de sus trabajadores, quienes también dormían, aunque menos tiempo, se alimentaban de modo menos nutritivo, se vestían raquíticamente, se emborrachaban y en ocasiones, ante el ritmo de vida miserable y los malos tratos que les daban sus patrones en complicidad con los políticos, organizaban protestas y huelgas como las de Cananea y Río Blanco.

Los políticos, por su parte, vivían su vida; llevaban ya algunos años en el poder que usaban para crear sus propios negocios o beneficiar a otros con la exención de impuestos o aplicando la fuerza pública contra aquellos que influidos por las ideas de quienes pregonaban que se podía y debería vivir mejor o acicateados por sus condiciones de vida se atrevían a pedir más salario y mejor trato. Porfirio Díaz, los Limantour, los jefes políticos, gobernadores, miembros del poder legislativo y de la elite en general también comían, vestían, dormían, se divertían intentando parecerse a los políticos de Francia que creían vivir en el momento de máximo desarrollo de la humanidad; es decir, realizaban sus actividades cotidianas y periódicas con normalidad hasta que comenzaron a escuchar que alguien de su propia clase demandaba la no reelección, entonces comenzó a alterarse su cotidianidad (Meyer, 1992: 40).

Entre los trabajadores, el sector de los maestros que habían estudiado en las normales creadas por el gobierno porfirista y enseñaban en la ciudad de México, las capitales de los estados y en algunas cabeceras municipales, también desarrollaban sus actividades de todos los días, tejían su historia con la de sus alumnos, las autoridades, los padres de familia. Los maestros rurales sin título, improvisados y, por tanto, con bajo salario también vivían sus vidas con penurias para vestirse, alimentar a sus familias y tener vivienda. Muchos escribían individualmente a Porfirio Díaz para que les concediera un aumento salarial que les aliviara su situación y para que les concediera una pensión por haber dedicado su vida a enseñar en las pocas escuelas miserables que había en las poblaciones más grandes (Arnaut, 1998: 35).

En ambos estratos del grupo magisterial se podían reconocer hechos cotidianos y actividades periódicas que al acumularse construían el acontecer de

su vida y de su historia que comenzó a alterarse por la irrupción de la lucha electoral antirreleccionista contra el empeño por permanecer en el poder, las protestas de los obreros, las demandas de campesinos para que se les restituyera o dotara de tierras, la respuesta represiva del gobierno y las suspensiones temporales de su raquíctico salario. La alteración en el transcurso de la vida cotidiana de los integrantes de los diferentes grupos sociales del México de hace cien años comenzó a reconocerse como el inicio de lo que llamamos Revolución mexicana.

De la alteración de la vida cotidiana y de los cambios que se produjeron se han construido distintas interpretaciones, de las cuales se destacó por muchos años la que enfatizaba sobre el quiebre del régimen político porfirista por parte del movimiento encabezado por Francisco I. Madero, la permanencia de las bases de dicho régimen durante el gobierno de Díaz, así como las características de su modo de ejercer el poder, le acarrearón el disgusto de todos los sectores a tal grado que la inestabilidad política propició la intervención norteamericana, a través de su embajador y en un golpe militar en contra suya, murió (Womack, 2001: 11-30).

La revolución política se continuó con el surgimiento del constitucionalismo encabezado por Venustiano Carranza y secundado por otros sectores descontentos como el villismo y el zapatismo; cuyos cabecillas lograron derrocar, al gobierno huertista y aunque luego intentaron unificarse para gobernar, no lo lograron y, en cambio, comenzó una guerra civil de la que salió triunfante el grupo con menores pretensiones revolucionarias (Ulloa, 2001: 51-95), que, a su vez, se fracturó periódicamente cuando había que renovar el poder público entre 1919 y 1929; pero logró cierta integración con la fundación del Partido Nacional Revolucionario, en este último año, y mediante sus transformaciones en las dos décadas siguientes (Meyer, 1991: 99-132).

La superación de la visión política de la Revolución se aceleró con la aparición del revisionismo histórico en el ámbito académico, así lo sostuvo Enrique Florescano (1992) en el capítulo respectivo de su libro *El nuevo pasado mexicano*, en donde describe el impacto del ímpetu revisionista en la generación de nuevas interpretaciones de la Revolución. El aporte de Javier Rico Moreno (2000), en su texto *Pasado y futuro en la historiografía de la Revolución mexicana*, fue el de perfilar el nuevo horizonte historiográfico a partir de la fundación y función de las instituciones académicas mexicanas y la constante y abundante mirada de la academia norteamericana sobre el proceso histórico mexicano, en

particular de la Revolución, las cuales contribuyeron en la conformación de nuevas interpretaciones y, por tanto, de nuevas editoriales y nuevos lectores.

Finalmente, Luis Barrón (2004), en *Historias de la Revolución mexicana*, hace un estudio, prologado por Friedrich Katz, en el que expone sus tesis de la existencia de un primero y un segundo revisionismo de la Revolución, y destaca las aportaciones de la nueva historia cultural a los estudios sobre la Revolución, dedicados a la participación de los grupos populares en el proceso revolucionario y en la construcción posrevolucionaria del nuevo régimen y de la historia regional.

Como puede observarse, la mirada más reciente sobre la Revolución mexicana y otros hechos, por parte de los historiadores, se hace desde la perspectiva de los estudios culturales que son objeto de estudio de la antropología. En ese sentido vale la pena señalar que si bien el hecho armado tuvo sus primeras consecuencias en la sustitución de los gobernantes porfiristas por los revolucionarios, las creencias, valores y comportamientos respecto del poder, los fines de su ejercicio, así como las formas de obtenerlo; es decir, la cultura política fue cambiando muy lentamente.

Podría decirse que la Revolución trastocó todos los ámbitos de la sociedad y la cultura y esa situación generó una coyuntura que permitió aflorar las posibilidades, por ejemplo, de iniciar la construcción de prácticas democráticas en la constitución del poder público. La dispersión de la estructura política porfirista, por los efectos de los grupos revolucionarios y sus acciones, hizo posible la aparición de alternativas en otros ámbitos como el educativo, pues la asimilación de corrientes, como el liberalismo, el anarquismo y el socialismo, en movimientos regionales, encontraron un espacio de expresión en la dislocación de los mecanismos que los inhibían antes del movimiento armado.

Los orígenes del marxismo y la Revolución mexicana

Las ideologías que condujeron no sólo la vida política, sino también las políticas sociales de siglo XIX en México fueron el liberalismo y el positivismo. Este último se convirtió, inclusive, en el sustento de la vida política y social del régimen de Porfirio Díaz entre fines del siglo XIX y la primera década del siglo XX. Sin embargo, las condiciones generadas por la aplicación del modelo de desarrollo capitalista fueron el momento ideal para la introducción y adopción

de ideas que se generaban en otras partes del mundo y continuaron la tradición libertaria iniciada por el liberalismo, entre ellas se reconocen al anarquismo, anarcosindicalismo y marxismo (Carr, 1996: 22).

Se asegura que la difusión del marxismo se dio en México desde fines del siglo XIX, por ejemplo, con la actividad de periodistas que estaban al tanto de los acontecimientos europeos, como fue el caso de Juan Mata Rivera “quien publicó la primera traducción al español del Manifiesto Comunista, en 1884” (Guadarrama, 2001: 2); aunque las condiciones sociales del periodo obligan a pensar que su alcance fue limitado.

El anarquismo y el marxismo fueron sistemas de ideas marginales frente a la hegemonía del pensamiento positivista enquistado en el Estado porfiriano. En el desmantelamiento de la visión positivista, que sostenía que la naturaleza y la sociedad pueden explicarse por leyes causales, fue más fuerte la agrupación organizadora de conferencias llamada el Ateneo de la Juventud, pues con sus acciones contribuyó en el agrietamiento de las bases del porfirato. Las ideas revolucionarias que dicha agrupación difundió en su momento consistían en sostener que en el universo hay espacio para la libertad creadora en el que los humanos no son autómatas, es posible la genialidad y se puede decidir la vida propia a contracorriente. La coincidencia de los miembros del ateneo con Francisco I. Madero, en el sentido de que el ser humano es espíritu, además de materia, y se podía mejorar el espíritu humano ocupándose de los demás, fue el detonante ideológico de la Revolución mexicana.

Las ideas del marxismo llegaron a México fundamentalmente a través de viajeros europeos y norteamericanos; en esa interpretación coinciden Pablo Guadarrama y Barry Carr. El primero señala que entre los europeos destaca Pablo Zierold, quien tenía experiencia en luchas sociales (Guadarrama, 2001); mientras Carr complementa los datos al destacar que Zierold era “un refugiado de la legislación antisocialista bismarckiana, corresponsal de *Die Neue Zeit* [y] parece haber establecido algún grado de contacto, antes de 1912, con un pequeño núcleo de sus compatriotas que eran trabajadores en una cervecería de Toluca” (Carr, 1996: 29).

Entre las acciones políticas del activista estuvo la formación del Partido Obrero Socialista en 1911, junto con el abogado mexicano Adolfo Santibáñez, del cual se desprendió el grupo *Luz*, núcleo del cual surgiría la Casa del Obrero Mundial. Sin embargo, el autor asegura que hasta principios de 1917 la ideología marxista no se hallaba extendida en sectores como trabajadores o

intelectuales, pues entre el grupo radical de los obreros era más fuerte el ideal anarquista, mientras en el resto de los pocos organizados privaba el liberalismo y el mutualismo (Carr, 1996: 29-30).

Pero, en el mismo año de 1917, la difusión y adopción del marxismo tendría un doble empuje; por una parte, con el triunfo de los bolcheviques en la Revolución rusa, cuyas noticias llegaban a México a través de la prensa radical española y la prensa diaria nacional, pues quienes habían sido cautivados por alguna corriente crítica comenzaron a ver en la Revolución rusa un ejemplo de realización de sus consignas. Por otra parte, la entrada de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial influiría en la ampliación de la tendencia marxista mexicana mediante la emigración de norteamericanos socialistas y desertores que se oponían al ingreso del país a la guerra:

Como Irving Granich (más tarde conocido como Mike Gold, un destacado escritor comunista), Carleton Beals, Charles Phillips (más tarde, el experto del Partido comunista de Estados Unidos en cuestiones latinoamericanas que escribió bajo el seudónimo de Manuel Gómez) y el caricaturista de *The Masses*, Henry Glintenkampf, llegaron tanto por accidente como por decisión al movimiento obrero y socialista mexicano del que surgiría el Partido Comunista Mexicano a fines de 1919 (Carr, 1996: 33).

Ya fundado, el Partido Comunista Mexicano (PCM) se vio influido por los intereses de la Tercera Internacional Comunista Europea, o Comintern, debido a la ubicación geoestratégica de México respecto de Estados Unidos y el impacto radical de la Revolución mexicana en el ámbito internacional. Desde el partido se comenzaron a irradiar las ideas comunistas y se comenzaron a formar núcleos organizativos o células entre panaderos, telefonistas, obreros textiles, choferes, carpinteros, periodistas, metalúrgicos, mineros, ferrocarrileros, campesinos, profesores, intelectuales y artistas, quienes organizaron sindicatos y comenzaron a publicar un órgano de difusión comunista llamado *El Machete* que, en diciembre de 1924, llegó a tener seis mil lectores (Carr, 1996: 50).

Para Berstein, la adopción del marxismo por varios actores sociales en la década de los veinte se debió a la libertad que les concedieron los gobernantes Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, quienes mostraron una actitud congruente con sus orígenes revolucionarios de luchar por las libertades cívicas. Asegura que "en un país en el que el marxismo no tenía ninguna base histórica bien establecida, el gobierno mexicano permitió y aun fomentó un clima

de opinión que favoreció el nacimiento y crecimiento de esa doctrina, y, así, no tardó en sentir soplar a través de su metrópoli los vientos del radicalismo norteamericano, asiático y europeo" (Berstein, 1958: 514).

Sin embargo, para Carr el comunismo y la izquierda fueron cautivos de la Revolución, en tanto que al obedecer las directrices de la Comintern, primero, aplicaron la estrategia del frente unido que consistía en aceptar acríticamente un supuesto potencial anticapitalista y antimperialista de la Revolución mexicana y los gobiernos que la administraban, con la creencia de que en los países poco desarrollados el nacionalismo precedía al comunismo, y luego dieron un giro a la izquierda que promovía la lucha de clases y hacía ver a los gobiernos revolucionarios como claudicantes ante el imperialismo norteamericano. Obedecer los cambiantes lineamientos de la Comintern para regular el comportamiento interno permitió a los comunistas reconocer el verdadero carácter del callismo, al que habían apoyado, en la persecución, represión y asesinatos de que fueron objeto entre 1929 y 1930 hasta quedar proscritos (Carr, 1996: 51-59).

Entre 1930 y 1934 los comunistas mexicanos fueron perseguidos por cuestionar el carácter revolucionario de los gobernantes del maximato; sin embargo, su discurso había sido asimilado por políticos e intelectuales integrados al régimen que comenzaba a reconstruirse bajo la guía de Plutarco Elías Calles. Dicha ideología comenzó a expresarse en el proceso de construcción de la candidatura presidencial de Lázaro Cárdenas; aunque tuvo mayor aceptación y práctica política durante la primera mitad de su gobierno. De hecho el PCM tuvo participación activa en la movilización y organización de los sectores popular y campesino que caracterizó al gobierno de Cárdenas, y sirvió de respaldo a éste para su política de nacionalización y para enfrentar las amenazas de insurrección de la derecha.

A decir de Carr, el logro mayor de los marxistas durante el periodo de Cárdenas fue ampliar su presencia en el sector educativo a través del reclutamiento de maestros que se convertían en líderes de células y eran quienes implementaban el programa de educación socialista de acuerdo con su grado de entendimiento. El autor explica la dimensión de aceptación de la ideología marxista en los siguientes términos:

La Secretaría de Educación fue sin duda el foco de influencia más importante del PCM durante el sexenio de Cárdenas. Los maestros, y especialmente los maestros rurales, tenían una arraigada reputación gracias a su dedicación y compromiso con la transformación moral y política de la sociedad mexicana.

La adopción del proyecto de Educación Socialista enunciado por primera vez en el Plan Sexenal de 1933 radicalizó la profesión magisterial y condujo a muchos maestros al Partido Comunista. A fines de los años treinta los maestros eran el mayor grupo profesional dentro del PCM, ya que constituían alrededor del 30 por ciento de miembros (Bertein, 1958: 70).

La política educativa de la Revolución

La educación fue un asunto siempre presente en las distintas fases de la revolución mexicana, debido a las limitaciones que presentó el modelo liberal positivista en cuanto a formar al ciudadano liberal patriótico durante el porfiriato, cuya política educativa se encaminó más a formar una elite en correspondencia con el modelo económico. Rosa Nidia Buenfil (1996), después de revisar los planes de las distintas facciones revolucionarias actuantes entre 1906 y 1916, asegura que el componente educativo evolucionó de menor a mayor importancia en el proceso histórico hasta convertirse en un signo de la mística revolucionaria depositada en el artículo tercero de la Constitución de 1917, en prioridad educativa de los años veinte y, particularmente, del cardenismo (1996: 102-107).

La preocupación por la educación, reconocible en el incremento del gasto, en la construcción de la oferta educativa y en el aumento de los ciclos escolares para la población, no contempló modificaciones profundas en el enfoque pedagógico hasta fines de 1933, pues asegura Mary Kay Vaughan (2000) que, contrario a la creencia de que con la Revolución inició el sistema educativo mexicano del siglo XX, con ésta no se modificó la pretensión liberal del siglo anterior de formar a los sujetos para la integración nacional en un contexto de modernización capitalista. No obstante, la autora señala que, después de varias investigaciones, pudo reconocer tres aportes de la Revolución y del Estado surgido de ella: "1) la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, con sus tendencias centralizadoras; 2) la aplicación de la pedagogía de la acción en las escuelas rurales; y 3) el inicio de un movimiento de nacionalismo cultural coordinado por el gobierno central" (Vaughan, 2000: 170).

La pedagogía del *aprender haciendo* estuvo presente en la cruzada educativa de Vasconcelos, en los esfuerzos de Calles y de los presidentes del maximato; pero también en la implementación del programa socialista durante el periodo de Cárdenas. Esta pedagogía fue una alternativa, toda vez que se aplicó a situaciones distintas en las que fue concebida; las condiciones propias del México

posrevolucionario posibilitaron que el modo de educar fuera el apropiado para superarlas. Así:

la pedagogía de la acción se expandió y se fortaleció con las preocupaciones eugenésicas por la salud de los sujetos, la “raza” y la nación. Las escuelas organizarían a las madres para limpiar no sólo sus casas, sino sus comunidades, eliminando el alcohol, los microbios y la basura. Los jóvenes formarían equipos de deporte: así remplazarían una sociedad alcoholizada y religiosa por una moderna, secular y sana (Vaughan, 2000: 174).

Ante esa realidad, los educadores debieron modificar su pedagogía según las circunstancias, pues la historia y experiencia de las comunidades generaban una respuesta distinta al proyecto cultural del Estado, a quien los maestros y maestras debían dar respuesta.

El marxismo y la educación socialista

Álvaro Matute (1976) asegura que:

la revolución, si no estableció ninguna teoría específica, sí permitió una pluralidad que puede recoger actitudes antagónicas, inclusive. Entre ellas se puede mencionar el intuicionismo y el espiritualismo de los ateneístas; el pragmatismo político de los propios revolucionarios; ecos positivistas matizados de diferentes maneras, *así como el materialismo histórico*, que por entonces comenzó a aparecer en su vertiente académica y no sólo en relación con las luchas político-sindicales (Matute, 1976).

Como puede intuirse, los comunistas y la ideología marxista estaban presentes desde antes de la Revolución y, como ya se dijo, fueron ampliando sus adeptos y su campo de acción, aprovechando el momento nacional e internacional que consideraron propicio para iniciar la construcción de una sociedad igualitaria con base en un nuevo hombre. Las posturas erráticas que los marxistas adoptaron en el terreno político no lo fueron tanto en el campo de la educación, pues la adopción del discurso y la lucha por imponerlo, hasta lograr una reforma constitucional que adoptaría la educación socialista, siguió un proceso constante con un final feliz que fue el contexto idóneo para generar alternativas pedagógicas de la educación en general y de las distintas disciplinas que componían el currículum oficial.

Desde los debates del Congreso Constituyente que aprobó la Constitución de 1917 se hizo presente la idea de trascender el modelo educativo liberal que se estaba discutiendo en la propuesta de Venustiano Carranza y en la contrapropuesta de la Comisión de Reformas a la Constitución. En relación con el dictamen, cuya discusión duró tres días, en él se definía a la enseñanza laica como la que fuera ajena a toda creencia religiosa; pero el diputado Luis G. Monzón criticó la acepción de neutralidad como inapropiada para los tiempos que corrían y propuso incluir el concepto de educación racional como más adecuado para conducir la formación cultural de los mexicanos (Mayo, 1964: 40).

En la Sexta Convención de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) realizada en Ciudad Juárez, Chihuahua, en 1924, Vicente Lombardo Toledano en su ponencia hizo una profunda crítica a la educación pública en tanto que, según él, imponía la idea de patria a los educandos como la Iglesia imponía el origen divino del mundo como verdad absoluta, por tanto propuso una escuela que implicara “la socialización de la vida, la cooperación, la guerra al fanatismo, al dogmatismo [así como lo estaba haciendo] el socialista Ferrer Guardia en España, en contra de la iglesia y a la luz de los hallazgos científicos de su época” (Mayo, 1964: 48). Con base en la idea de que la CROM defendía intereses concretos de clase, según Lombardo, la escuela del proletariado que proponía no podría ser laica, católica, racionalista ni de acción basada en pedagogías importadas, sino “una escuela proletaria, socialista, combativa, que oriente y destruya prejuicios” (Mayo, 1964: 49).

Otro de los eventos que prefiguraron el establecimiento constitucional de la educación socialista fue la Segunda Convención de la Confederación Mexicana de Maestros realizada en abril de 1933 en Toluca, en cuya inauguración se declaró que los maestros se identificaban completamente con las masas proletarias. A partir de dicha declaración se criticó la educación laica como hija legítima del liberalismo, con tanto desprestigio por no haber logrado el desarrollo individual pregonado que se hacía necesario que los maestros mexicanos orientaran sus enseñanzas hacia el colectivismo, pues si la tierra y el trabajo se estaban colectivizando se debía corresponder con un sistema especial de educación. Entre los acuerdos de la Convención se planteó la necesidad de federalizar la enseñanza para lograr la unificación pedagógica, realizar una campaña para lograr la reforma del artículo tercero que estableciera la socialización de la enseñanza primaria y normal, así como constituir la Internacional Latinoamericana de Trabajadores de la Enseñanza (Mayo, 1964: 53-55).

Aunque es claro que una reforma educativa a nivel constitucional no se lograba sin acuerdos entre los miembros de la clase política, la participación de las agrupaciones sociales en coyunturas específicas empujó el cambio en momentos como el de la posrevolución en que se buscaba restablecer la relación gobernante-gobernado e institucionalizar la transferencia del poder por la vía electoral. Fue precisamente durante el proceso de construcción de la candidatura de Cárdenas cuando se abundó en la formulación del proyecto socialista de la educación; el marco fue la Magna Convención Estudiantil Pro-Cárdenas realizada del 13 al 21 de julio de 1933 en Morelia. En la reunión se criticó enfáticamente la educación superior al señalar como negativas: “Las pruebas memorísticas dentro de una enseñanza de programas estáticos, para que los estudiantes lleguen a obtener un ‘cartón que acredite su capacidad explotadora’, sin crearles una conciencia sobre su función y deber social, y sin proporcionarles la preparación científica que se requiere en el país” (Mayo, 1964: 58).

Por lo que se proponía que la educación, la escuela y la enseñanza deberían socializarse al amparo del ideal revolucionario.

Los discursos insistieron en destacar los efectos negativos del capitalismo imperialista, pues impedía la autonomía política y económica que habían buscado las revoluciones de México y en esos años “domina la minería, el petróleo, la energía eléctrica, los ferrocarriles y parte importante de la propiedad rural. Vivimos un proceso de desmexicanización en todos los órdenes” (Mayo, 1964: 65). Ante esa interpretación de la realidad mexicana, los congresistas insistieron en su desacuerdo con que el funcionamiento de la sociedad derivada de la Revolución descansara sobre bases ideológicas individualistas y entre sus resolutivos plantearon que era “necesaria la inmediata reforma del Artículo 3º de la Constitución General de la República substituyendo la escuela laica por un criterio socializante que se encargue de ser propagandista de la ideología revolucionaria nacional” (Mayo, 1964: 66).

Como se sabe, los diversos planteamientos sobre la importancia de la educación socialista y otros objetivos que no había logrado la revolución gobernante hasta 1934, fueron recogidos en el primer plan sexenal del Partido Nacional Revolucionario que orientaría la gestión de Cárdenas; pero la reforma educativa se aceleró no sin un intenso debate, pues para el 13 de diciembre de ese año ya el Congreso de la Unión y la totalidad de las legislaturas había aprobado un nuevo artículo constitucional que establecía que “la educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá

el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social" (Loyo, 2010: 182). De esa manera, el proceso que estableció el programa de la educación socialista y la diversidad de orientaciones en su implementación configuraron el contexto para esbozar ideas sobre los fines de la educación, los sujetos a educar y el modo y materiales para hacerlo desde una perspectiva marxista.

La pedagogía marxista del periodo posrevolucionario

Los elementos pedagógicos implícitos en el artículo constitucional que estableció la educación socialista contenían una combinación de distintas corrientes, aunque en general trataba de dar respuesta a las demandas de la tendencia comunista que se encontraba en organizaciones obreras, campesinas, estudiantiles, partidarias, así como en varios dirigentes y miembros de la familia revolucionaria que tenían puestos burocráticos. Tanto en México, por estar saliendo de una reciente revolución y tener necesidad de reconstruir las instituciones políticas, como en Europa, donde el periodo entreguerras y la construcción del comunismo obligaban al protagonismo del Estado, era éste el encargado de educar a miembros de la sociedad, por ello se rescataba y establecía la idea del Estado educador.

El carácter socialista de la educación se refería, como hemos visto en las citas precedentes, a la necesidad de rescatar al trabajador explotado del campo y la ciudad; esto es, al proletario como sujeto de la educación para hacerlo tomar conciencia de su condición de clase y estimularlo a reivindicar por sí mismo una condición distinta de vida. En el resto de las clases, la educación socialista buscaría estimular su espíritu solidario al convencerlos de anteponer los intereses colectivos a los individuales que la educación liberal privilegiaba.

El combate al fanatismo y los prejuicios, así como el rechazo radical a que la educación tuviera entre sus contenidos la enseñanza religiosa, tenía relación, por un lado, con el discurso anticlerical de raíz liberal jacobina que venía del siglo anterior y predominó en la clase política en la década de los veinte; por otro lado, la postura se vio alimentada con las ideas que circulaban en relación con la importancia del estímulo a la razón y las virtudes de la ciencia en la escuela, que el imaginario comunista idealizaba como condición básica en

la construcción del proletario liberado para dar paso a una sociedad igualitaria. En ese sentido el argumento de Lombardo Toledano era que:

La religión, explicación mal intencionada del mundo, pudo tener una influencia social hasta que la razón logró despejar las incógnitas de la naturaleza; en la actualidad sólo persisten gracias a la ignorancia de las masas: cuando éstas se emancipen, la iglesia perderá su poder espiritual sobre el mundo. Expliquemos esto a los hombres desde que son niños; hagámosles ver que el espíritu (fuerza creadora) no es un don divino, algo por lo que debemos eterna sujeción a Dios, sino un aspecto también de la evolución universal (Mayo, 1964: 48).

El fin de que la escuela formara un concepto exacto y racional del universo y la sociedad era parte de la visión marxista que prevalecía en la mayor parte del mundo en la tercera década del siglo XX, ya que las fuentes documentales en las que sus simpatizantes abrevaron eran de segunda mano; en las cuales se sobrevaloraba, si no es que se tergiversaba, lo que estaba sucediendo en la URSS y “prevalecía una concepción doctrinaria, construida a partir de manuales didácticos, propaganda soviética y diccionarios” (Quintanilla, 2003: 51). Con una literatura de ese carácter, era lógico que se pensara en el inminente y próximo derrumbe del capitalismo para lo que era fundamental no sólo un partido revolucionario, y una revolución que ya el pueblo había hecho, sino también, y más importante, era menester la acción pedagógica de la escuela.

Para Susana Quintanilla, además del marxismo de manual, que sustentaba el discurso de algunas organizaciones e intelectuales de la época, se pudo constatar la aplicación de otro marxismo, como método de interpretación de la realidad mexicana y de su papel en el mundo, en la producción intelectual de Jesús Silva Herzog, Narciso Bassols, Luis Chávez Orozco, Vicente Lombardo Toledano, Enrique González Aparicio y Luis Enrique Erro (Quintanilla, 2003: 52). Por tanto, propone que, a partir de esa base, la orientación pedagógica marxista, ecléctica y heterogénea alcanzó cierta innovación específica en algunos aspectos de la educación.

El primero se refiere a la creencia generalizada entre los marxistas, como resultado del anhelo de cambio y el sobredimensionamiento del comunismo que se construía en Rusia, acerca de que el fin del capitalismo estaba muy próximo, la cual inyectó fuerza magnética a la educación, y al régimen que la impulsaba, como mecanismo de formación del hombre de mentalidad colectiva. El segundo era la creencia, también, de que el sector social que funcionaría como

motor del cambio era el proletariado, por lo que en éste debía concentrarse la actividad educativa, la que le proporcionaría “los instrumentos para su defensa y liberación: la conciencia de su papel histórico, la crítica y erradicación de los valores burgueses, el desarrollo de la actitud colectiva y el amor por el trabajo” (Quintanilla, 2003: 54). El tercer aspecto de la pedagogía marxista, según la autora, fue la reivindicación del poder del dogma, escudado en la idea de racionalismo científico, que consistía en enseñar a los sujetos educativos una concepción materialista del mundo natural y la sociedad humana, así como, según Lombardo:

Una concepción también dialéctica, vital de la historia[...] que enseñe y explique la perpetua lucha de clases congénita de la sociedad humana: una concepción exacta de la sociedad contemporánea, que diga cómo surgió el régimen burgués, cuáles son sus lacras, cómo ha ahondado la pugna secular entre explotados y explotadores, a qué peligros está expuesta la humanidad bajo este régimen y que, además, explique cómo ha de ser reemplazada (citando en Quintanilla, 2003: 55).

La pedagogía marxista del México posrevolucionario puede reconocerse en detalle si, partiendo de la idea general de trascender el capitalismo a través de la enseñanza de historia desde la perspectiva dialéctica como señala la cita, se revisa por lo menos un caso de las reformulaciones que la pedagogía de la historia sufrió en el contexto que se describe en este trabajo.

Al respecto, varios autores coinciden en destacar a Rafael Ramos Pedrueza (1879-1943) y Alfonso Teja Zabre (1880-1962) como historiadores marxistas del periodo posrevolucionario. Por un lado, Castillo Troncoso (2001: 225-238) señala que ambos asumieron una postura marxista en sus investigaciones a pesar que su primera formación se hizo en el porfiriato bajo el modelo positivista. Por su parte, Castañeda Zavala (2001: 239-256) asegura que la formación marxista de los historiadores en cuestión se dio al tiempo que terminaba la Revolución mexicana y surgía el comunismo de la URSS, por lo que una de sus ideas fue que la lucha de clases debería contribuir a la consolidación del régimen surgido del movimiento armado iniciado en 1910.

Al respecto, Matute Aguirre (1976) asegura que no debe sorprender a nadie que se reconozca a Ramos Pedrueza como principal aplicador del marxismo a la interpretación de la historia de México y califica su aporte como revolucionario. Ciertamente es que no puede separarse la postura teórica que adoptaron Ramos

y Teja en la interpretación de la historia; pero, para efectos del interés de este trabajo, es de mayor interés la relación que se establece entre las categorías teóricas y su función o uso en el proceso de enseñar y aprender en un contexto educativo. Por esa razón se comentarán brevemente los postulados expuestos por Rafael Ramos Pedrueza en sus *Sugerencias revolucionarias para la enseñanza de la historia* de noviembre de 1931 (Matute, 1999).

En las sugerencias de Ramos Pedrueza, para enseñar la historia, hace eco la visión marxista de la educación que se conocía en los años treinta del siglo XX, toda vez que en el texto resalta, en primer término, la función cultural profunda que el conocimiento disciplinario histórico tendría en el proceso educativo en estas palabras:

Su estudio constituye una fecunda disciplina educativa: orienta el criterio, rectifica o afirma la vocación, fortifica la voluntad, desarrolla la conciencia individual en su función de célula de la conciencia colectiva. Sabios y artistas encontraron su verdadera vocación, gracias al conocimiento de la historia. Estadistas ilustres realizaron altas misiones y pudieron gobernar eficientemente por su erudición histórica. Pensadores y filósofos debieron al estudio de la historia la autorrevelación (*sic*) de su potencial intelectual (Ramos, 1931, citado en Matute, 1999: 331-332).

En los conceptos implícitos se nota una insistente vinculación del conocimiento del pasado con la posibilidad de actuar en el futuro conscientemente de la potencialidad individual, de lo que el ser humano puede ser y, por tanto, puede hacer. Aunque lo dicho se fundamenta implícitamente en la idea de historia como maestra de la vida, resalta más el papel del conocimiento histórico en la formación de la conciencia de clase y, a pesar de que no desarrolla las características de los procesos cognitivos inherentes al acto educativo histórico, este planteamiento legitima la razón de ser de una disciplina humanística en la formación humana.

Según el autor, la formación humana en momentos en los que el capitalismo está agonizando y el socialismo naciendo requiere de una historia que colabore con la obra revolucionaria que plasmará el porvenir, lo cual se puede lograr si los acontecimientos de la historia que se enseña tienen como base la interpretación económica o materialista. Por tanto, el currículum que dirija la enseñanza y el aprendizaje de la historia acerca del viejo mundo, o historia universal como se conocería más tarde, debería contener una visión evolucionista de cuatro etapas: cavernario, pastoril, agrícola e industrial.

De cada una de estas etapas, los profesores de historia deberían resaltar: primero, la participación de los trabajadores en la forma de producción y las injusticias implícitas; segundo, la influencia negativa de las religiones en el desarrollo moral de los pueblos; tercero, los mecanismos políticos de cada momento y; cuarto, las luchas de liberación que los sojuzgados de cada periodo hicieron, pero que fueron silenciados por lo que llama la historia teocrática, feudal y burguesa (Matute, 1999: 332-334).

La pedagogía de la historia, de acuerdo con las sugerencias de Ramos Pedrueza, enfatiza que en la enseñanza de la historia moderna debiera, por un lado, desnudar al capitalismo al mostrar la explotación de los países coloniales y semicoloniales, el asesinato masivo del proletariado que se resiste a ser esclavo, el privilegio de la ganancia por sobre el beneficio social en medicinas y alimentos, y, en general "Todo el histrionismo, que caracteriza a la burguesía en el poder durante nuestros días, debe exhibirse valerosamente, presentándose en toda su desnudez y barbarie los grandes crímenes que perpetra en nombre de las patrias" (Matute, 1999: 337). Por otro lado, en la historia que se enseña debe resaltarse que la caída de los grandes imperios se debió a la rebelión de las masas; particularmente, deberá hacerse énfasis en la gran Revolución rusa, porque mostraba al mismo tiempo la destrucción del capitalismo y el papel de los obreros en la construcción del socialismo.

Desde la perspectiva marxista, la historia de México debería también adquirir un criterio revolucionario que se caracterizaría por sacar a la luz los hechos que intencionalmente se habían ocultado: las facultades y cualidades de los pueblos prehispánicos, los crímenes cometidos en nombre del cristianismo durante el descubrimiento de América, los ejemplos de resistencia indígena durante la Conquista, la injusticia para indígenas y pobres, así como el envilecimiento de los primeros mediante la religión católica y el alcohol, durante la Colonia, las conspiraciones, insurrecciones y rebeliones ahogadas en sangre por el gobierno virreinal, el carácter de lucha de clases de la independencia y de todos los hechos del siglo XIX, que se agudizaron durante el porfiriato y culminaron con la Revolución de 1910, cuando "una vez más, la masa popular, integrada por trabajadores de las ciudades y de los campos, que sufrían y producían, se levantó contra el pequeño grupo oligárquico que se apoderaba de toda la riqueza nacional" (Matute, 1999: 359).

En la pedagogía de la historia esbozada por este autor marxista estuvo bien definido el papel que correspondía a cada uno de los actores del acto educativo.

Al estudiante, particularmente de extracción obrera o campesina, le correspondía estudiar y tomar conciencia de que la historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases, porque sólo con el desarrollo de esa conciencia se impulsaría a lograr su emancipación económica. En los maestros era condición básica que adoptasen la ideología revolucionaria del marxismo para defender la actualidad de la Revolución mexicana que vivía, no en los gobernantes que se habían corrompido, sino en los obreros, campesinos y soldados, hacia quienes debería enfocar todas sus actividades intelectuales para fortalecer su conciencia de clase, para lo cual debería construir un conocimiento histórico escolar desde la ética y la pedagogía proletaria y complementar “sus cátedras en las aulas, con proyecciones y visitas a museos y lugares históricos. (Las polémicas entre alumnos son de grande utilidad)” (Matute, 1999: 331).

Conclusiones

La solución a los problemas educativos, por ejemplo el poco significado que hoy tiene para jóvenes y niños la escuela, puede contener elementos no sólo en la idealización del futuro o en prácticas locales y regionales del presente que vive el mundo, sino también en las formulaciones y experiencias educativas ya pasadas, en tanto que al recordar lo ya sucedido desde las necesidades actuales es posible recuperar propuestas fundamentadas y viables, aunque marginadas en su momento.

En los días que corren se ha generalizado como única alternativa pedagógica en el mundo occidental la educación basada en competencias, con el aparente argumento de que eso expresa mayor preocupación por la educación; sin embargo, al mismo tiempo la escuela tiene menor apreciación social como mecanismo de movilidad y de realización humana. Por tanto, hay la obligación de construir alternativas pedagógicas que eduquen a los sectores marginados no para adecuarse al mercado capitalista globalizado de trabajo, sino para que recuperen su historicidad y renazcan en ellos ideales de cambio del sistema que los niega.

Del mismo o de similar modo, como lo hicieron los comunistas que conocieron la teoría e ideología del marxismo de manual de principios del siglo XX, y desde la cual pensaron su propio presente e idealizaron un futuro, un siglo después se impone la necesidad de reconocer las características de nuestra educación y su correspondencia con la vida económica, política y cultural para

determinar si, después de una revisión crítica de nuestro pasado, es necesario transformar el paradigma en el que se mueve mediante pequeños intentos que contribuirían a cambiar la historia como lo intentaron los marxistas mexicanos de la época posrevolucionaria.

Fuentes consultadas

- ARNAUT, Alberto (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, SEP.
- BARRÓN, Luis (2004), *Historias de la Revolución mexicana*, México, FCE.
- BERSTEIN, Harry (1958), "Marxismo en México 1917-1925", en *Historia Mexicana* vol. 17, núm. 4, México, El Colegio de México.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1996), *Revolución mexicana, mística y educación*, México, Torres Asociados.
- CARR, Barry (1996), *La izquierda mexicana a través del siglo XX*, México, ERA.
- CASTAÑEDA ZAVALA, Jorge (2001), "Esfuerzos y contribuciones marxistas para la historiografía mexicana", en *IZTAPALAPA*, vol. 51, México, UAM.
- DEL CASTILLO TRONCOSO, Alberto (2001), "Alfonso Teja Zabre y Rafael Ramos Pedrueza: dos interpretaciones marxistas en la década de los treinta", en *IZTAPALAPA*, vol. 51, México, UAM.
- DURÁN RAMOS, Teresita (2010), "La investigación pedagógica. Notas sobre su marco epistemológico y modalidades metodológicas", en *Diversas perspectivas metodológicas en educación. El cristal con que se mira*, México, UNAM-Conacyt.
- GUADARRAMA, Pablo (2001), "Humanismo en el pensamiento latinoamericano", en *Archivo Chile. Historia Político Social-Movimiento Popular*, Santiago de Chile, CEME. Disponible en http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/guadarramapg/guadarramapg00004.pdf, consulta diciembre de 2011.
- GUTIÉRREZ GIRALDO, Martha Cecilia y María Teresa Zapata Saldarriaga (2009), *Los proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación*, Pereira, Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira-Red Alma Mater.
- LOYO, Engracia (2010), "La educación del pueblo", en *La educación en México*, México, El Colegio de México.
- MATUTE, Álvaro (1976), "La revolución y la enseñanza de la historia: dos actitudes", en *Estudios de Historia moderna y contemporánea de México*, vol. v, México, UNAM.
- (1999), *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935)*, México, FCE.
- MAYO, Sebastián (1964), *La educación socialista en México, el asalto a la Universidad Nacional*, Buenos Aires, Bear.

- MEYER, Jean (1991), *La Revolución mexicana*, México, Jus.
- MODONESI, Massimo (2007), "Hacia una cosmopolítica alternativa: marxismos a debate en París", *La Jornada Semanal*, núm. 658, México. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2007/10/14/sem-vigencia.html>, consulta diciembre de 2011.
- MORIN, Edgar (1996), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, Siglo XXI.
- QUINTANILLA, Susana y Mary Kay Vaughan (2003), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE.
- RAMOS PEDRUEZA, Rafael (1999). "Sugerencias revolucionarias para la enseñanza de la historia", en *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935)*, México, FCE.
- RICO MORENO, Javier (2000), *Pasado y futuro en la historiografía de la Revolución mexicana*, México, Conaculta, INAH, UAM.
- SKIRIUS, John (1982), "Los intelectuales en México desde la Revolución", en *Texto Crítico*, núms. 24-25, México. Disponible en <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/7013>, consulta diciembre de 2011.
- ULLOA, Bertha (2001), "La lucha armada. 1914-1917", en *De la Revolución mexicana al desarrollo estabilizador*, México, ITAM.
- VARGAS, Ángel (2011), "El fantasma de Karl Marx comienza a recorrer otra vez el mundo", en *La Jornada*, México. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2011/12/10/cultura/a05n1cul>, consulta diciembre de 2011.
- VAUGHAN, Mary Kay (2000), "Algunas reflexiones sobre la educación", en *El siglo de la Revolución mexicana*, t. I, México, INEHRM.
- WOMACK JR., John (2001), "La Revolución mexicana. 1910-1914", en *De la Revolución mexicana al desarrollo estabilizador*, México, ITAM.

Parte VI

Pedagogías holísticas

Hacia la práctica pedagógica lenta y no-violenta, la pedagogía del caracol

Hilda C. Vargas Cancino

*Necesitas seleccionar lo que consumes
e ingerir la conciencia que te conduzca
a la curación y la transformación.*

THICH NHAT HANH

Introducción

Por más que la educación busca acercarse a las necesidades actuales, el reto se hace cada vez mayor porque los escenarios son multifacéticos, sin bien existe una atmósfera global caracterizada por el énfasis en la vida material, por la injusticia, la depredación de los recursos, el deterioro ambiental, la pobreza, etcétera, el avance tecnológico no ha logrado impactar en forma positiva y sólo ha conseguido agudizar la problemática. También es cierto que existen simultáneamente múltiples “microclimas” que requieren trabajar alternativas de educación dirigidas a las necesidades especiales de la colectividad, además de incluir aquellas herramientas que facilitan una convivencia entre culturas cada vez más diversas.

El presente artículo aborda en primera instancia los principios generales que sustentan la filosofía de la no-violencia,¹ en un segundo apartado recupera los aspectos específicos de la propuesta de la *pedagogía del caracol*, considerando los rubros más sobresalientes de la educación no-violenta, la cual busca la

¹El término no-violencia aparece con el guión para indicar que es un solo vocablo. Se podrá notar a lo largo del escrito que, según el autor que lo refiera, puede ir con guión o sin él, con espacio después del “no” o sin él, así cuando es cita textual se respeta la forma original como el autor lo haya escrito. Pero en suma, todas las formas hacen referencia a la misma filosofía, inclusive se podrá observar que en las mismas citas textuales, algunos autores, dentro del mismo párrafo escriben la palabra referida con guión y sin él.

solución de las injusticias por vías como el diálogo. Se describen los vínculos con la postura del *decrecimiento*, propuesta alternativa al desarrollo económico, al cual se le considera el detonador de la crisis energética planetaria, por la depredación y contaminación ambiental que le caracteriza, además de ser el gran generador de la pobreza y de las desigualdades e injusticias sociales. Finalmente se presenta la experiencia del Programa *No-violencia en la infancia*, iniciado en el 2009 en un Centro educativo a nivel educación básica.

Principios generales de la filosofía de la no-violencia

Como menciona Bernadette Bayada, uno de los puntos de partida de la educación no-violenta es ayudar al adulto o al infante a percatarse de las injusticias inmersas en su medio, a no aceptarlas como parte de la rutina, así el “Proponer una educación no-violenta, es en primer lugar, tomar conciencia de las violencias que existen para intentar eliminarlas: violencias estructurales sufridas por el niño en un mundo mal adaptado a él” (Bayada *et al.*, 1994: 13).

Cuando se empieza a hablar de la no-violencia, resulta ser una gran desconocida o, peor aún, profundamente confundida con todo lo que no es, por citar ejemplos, algunos la podrían asociar erróneamente con sumisión, recato, cobardía, timidez, aspectos que darían como resultado el alejarse del conflicto, evitar por todos los medios enfrentarlo, y desde luego no podría alcanzarse la solución del mismo, dejando a ambas partes satisfechas. Parecen confundir a los seguidores de esta filosofía con personas sumamente pasivas.

Al respecto, el filósofo francés Jean-Marie Muller menciona que la no-violencia resulta ajena a la mentalidad de la mayoría de las personas, además de cargar con el reproche de ser una *ideología* y una utopía. Si se adentra en ella a fondo, su aporte principal va dirigido a ser “una fuerza que actúa en el plano de las conciencias, y es ésa una acción esencial” (Muller, 2004: 136), así que el trabajo inicia por un *despertar de conciencia* de lo que acontece alrededor e identificar donde existe injusticia, aquella a la que la sociedad ya se ha acostumbrado y ha aprendido a verla como algo normal. Se habitúa a ser insensible a lo más sutil así como a lo evidente, desde el hecho de ver normal que alguien use un tono imperativo o vocabulario denigrante, o el chantaje emocional hacia el otro, llámese pareja, hijo, pares, colaborador, líder, profesor, alumno, etcétera, hasta aspectos de alto impacto como la corrupción, el fraude, el robo en sus

diferentes modalidades, la mentira, el terrorismo verbal, la violencia física, la cual puede llegar a ser letal.

El proceso va complicándose porque no es suficiente *darse cuenta* e identificar las diferentes caras de la injusticia, el paso siguiente es la *acción*, pues como dice Muller “La no violencia puede dar miedo. El hombre puede[...] negarse a optar por la no violencia aun cuando haya comprendido perfectamente su sentido, pero necesita tener un pretexto y entonces es cuando recurre a la acusación de la ideología” (Muller, 2004: 72), por lo que la presencia de una voluntad férrea se hace necesaria. Él le llama *el coraje de los no-violentos*; menciona que puede ser una virtud difícil de demostrar, por ello los seguidores de la no-violencia tienen que abrazar tres principios igualmente importantes: *la virtud, el coraje y la sabiduría*. Hay una frase que complementa el cuadro: *la no-violencia no se hizo para cobardes*, ampliamente usada por los luchadores sociales no-violentos.

Gandhi hace énfasis en la acción, por lo que teorizar en la no-violencia no sirve de nada si no se llega a la práctica, ello no quiere decir que se prescindiera de la planeación, en virtud de que toda acción no-violenta requiere disciplina y de una estrategia: “Un *satyagrahi*² no puede retrasar una acción ni esperar a que se den las condiciones perfectas para ella. Debe actuar con los materiales que tenga en sus manos, purgar sus impurezas y convertirlos en oro puro” (Gandhi, citado por Merton, 1998: 99). Es un proceso continuo que retroalimenta la siguiente acción, es un movimiento en constante revisión y ajuste, que asume valores muy profundos como el amor y la verdad, enfocados hacia los otros, requiere desprenderse del egoísmo, visto como algo muy natural en nuestras sociedades occidentales:

La mejor preparación para la no-violencia es incluso la mejor expresión de la misma, consiste en seguir resueltamente un programa constructivo [...] En mi opinión, quien no cree en este programa constructivo, no profesa ningún sentimiento concreto hacia los millones de personas que mueren de hambre. Quien no posee tal sentimiento no puede luchar de manera no violenta. En la práctica real, la expansión de mi no-violencia ha seguido el mismo camino que mi identificación con la humanidad hambrienta (Gandhi, citado por Merton, 1998: 98).

²Un *satyagrahi* es un practicante de la no-violencia, conocida como *ahimsa* (en sánscrito) y también como *satyagraha*, que es la fuerza del amor y la verdad, valores centrales de la no-violencia.

Desprenderse del egoísmo es uno de los retos que más cuesta a todo aspirante a la práctica de esta filosofía y puede ser un ideal muy alto, como lo marca Gandhi en la cita anterior, sin embargo, como él mismo lo ha mencionado, se requiere de un entrenamiento que poco a poco va dando el fruto, por lo que aspirar a hacer cambios a escala social puede ser al inicio un desafío que, tal vez, aún no se quiere enfrentar, lo que no quita ningún mérito a los esfuerzos individuales que cada individuo puede hacer para lograr cambios en su vida personal. Irene Comins menciona la aplicación directa de la no-violencia, la que “tiene la capacidad de *transformación en lo cercano*. Esto no le quita importancia, ni tampoco influencia social y debemos ser conscientes de ello para no sentirnos frustrados por no llegar tan lejos[...] Aquí nos sirve el lema de la ecología: ‘pensar global, actuar local’” (Comins, 2009: 82, 83).

El concebir al amor como eje vital tanto en religiones como en algunas filosofías, es también fundamental en la no-violencia. Comins apunta: “Esta idea del amor como reconocimiento también nos lleva a la idea de que la capacidad del noviolento está en encontrar la parte buena del otro y tratar de potenciarla” (Comins, 2009: 85).

El reto sigue: deshacerse del egoísmo y practicar el amor por el otro, no importa que sea precisamente el “enemigo”, aquel que ha realizado uno o varios actos injustos contra la persona o su familia. Y es reto porque la sociedad no está poblada de santos, ni del lado de la víctima ni del victimario, ambos son igualmente capaces de hacer el mal, pero igualmente de hacer el bien y la no-violencia defiende la idea de aflorar en el victimario lo bueno que tiene; despertar en él la conciencia de que está cometiendo un acto injusto.

Por ello, el soporte espiritual es una herramienta de primer orden en la práctica de la no-violencia, seguir una disciplina espiritual permitirá con el tiempo ser un practicante convencido de esta filosofía, requiere un trabajo interior sostenido para poder incidir en el contexto externo, de lo contrario los propios miedos, rencores y cargas emocionales impedirán la aplicación de los altos valores del *satyagraha*, como ya se ha mencionado “esa fortaleza que nos puede proporcionar un trabajo espiritual, representa un gran soporte para la acción no-violenta, que nos permita atrevernos a exigir la justicia y ser parte de la misma —defenderla, darla y recibirla” (Vargas, 2009: 13).

Finalmente vale destacar otro valor inherente a la no-violencia y es la *perseverancia*, las soluciones al vapor no funcionan. La paciencia es una virtud asociada a la no-violencia, no una paciencia sin acción, se actúa con cautela,

con fe en el otro, pero sin el impulso de lograr resultados inmediatos, y cada pequeño logro es valorado. De ahí también que esta filosofía no comparta la visión del llamado *Desarrollo económico* y se apoye en una postura “hermana” de la no-violencia, el *decrecimiento*,³ ésta critica el consumismo, la industria y la tecnología, que promete rapidez y paradójicamente ha logrado un mundo de prisas, estrés y neurosis diversas en la población occidental, así como en las grandes potencias industriales, favoreciendo a la depredación de los recursos naturales y a una elevada contaminación del planeta, ya no tolerada por la Tierra. Por lo que la filosofía de la no-violencia es extensiva hacia la naturaleza, y en general a cualquier forma de vida. La visión rebasa el antropocentrismo que ha caracterizado la mayoría de las propuestas filosóficas y más aún la —casi— totalidad de los actos de la humanidad.

En el sentido anterior, al igual que el hinduismo, las tribus originarias rechazan la complacencia sustentada en el consumismo que abraza necesidades superfluas multiplicadas y que son las causantes —en reciprocidad con las grandes industrias— de la crisis ambiental y energética actual, en torno a una visión siempre antropocéntrica, donde el ser humano se siente el único ser valioso de todos los reinos. Al respecto Christoph Baker, autor del libro *Ozio, Lenteza e nostalgia. Decálogo mediterráneo per una vita più conviviale* (2006), comenta la necesidad de:

Liberarnos por fin de la arrogancia de nuestra especie... para no perturbar más de lo estrictamente imprescindible la vida invisible que revolotea a nuestro alrededor[...] Ya ha pasado el tiempo de caducas teorías universalistas y esclavizantes. Ha llegado, en cambio, la hora del gran desarme cultural y filosófico. (Baker, citado por Zavalloni, 2011: 19).

En el siglo XIX el filósofo estadounidense, Henry David Thoreau, hacía mención a la balanza desequilibrada entre los escasos humanos que obran conscientemente por un consumo más frugal, y los miles que dedican “mucho de su tiempo y su dinero a las necesidades” por lo tanto, a producir esa miseria. (Thoreau, 2005: 80).

³No es motivo del presente artículo abordar este tema, el cual se ha revisado más ampliamente en otras publicaciones como: Hilda C. Vargas, “El decrecimiento: una alternativa para la calidad de vida planetaria”, en Rubén Mendoza (2011), *Bioética desde la ética*, México, Torres Asociados; e Hilda Vargas, “El decrecimiento: ¿reto para la responsabilidad social universitaria?”, en Rosario Guerra y Rubén Valdés (2011), *Enfoque ético de la responsabilidad social universitaria*, México, Torres Asociados, pp. 209-260.

A partir del esbozo anterior, se presentan en el apartado siguiente, algunas particularidades de la filosofía de la no-violencia que tienen aplicación directa en la pedagogía no-violenta, como una educación para la paz y la justicia.

La educación lenta no-violenta

La palabra “pacifismo” en los medios no-violentos es tachada de despreciable, pues, en el concepto pacifismo se da sentido solamente a la vida física, se reduce al hombre a esta sola dimensión. Pero si regresamos a las afirmaciones de lucha (revolución) como manifestación esencial de la no-violencia podemos afirmar que quienes desean, quienes quieren luchar por la paz y el derecho, dejan de ser pacifistas (Juan-Maria Parent, 2009).

La afirmación anterior, del filósofo belga nacionalizado mexicano Juan-María Parent, refleja una de las características esenciales que caracteriza a la pedagogía no-violenta: la acción, más no una acción impulsiva, compulsiva, precipitada. Esta propuesta, llamada por el educador italiano Gianfranco Zavalloni, como *Pedagogía del caracol*, es detallada en su libro *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*, en el que hace referencia a una propuesta más *experiencial* que trabaje todos los sentidos, que asigne intencionalmente tiempo para el aprendizaje vivencial, holístico, sensible, lo cual requiere bajar el ritmo productivista —ya también reflejado en los ambientes educativos de todos los niveles— donde es más importante reportar cada vez un número mayor de metas cumplidas, y la jornada transcurre con cronómetro en mano, Zavalloni menciona “Ha llegado la hora de decir ‘Basta de correr’” (Zavalloni, 2011: 34).

En el mismo sentido Joan Domènech, educador español, habla de un universo compartido “que es presidido por una necesidad de rebelarse contra el imperio de la velocidad” (Domènech, citado por Zavalloni, 2011: 14), que desnaturaliza la escuela. Aspectos que como José Antonio Anton⁴ lo refiere, son producto de una ideología neoliberal y neopositivista, que se formula “en términos de ‘pensamiento único’ y que preconiza hacia el mundo de lo económico y hacia el de lo social (y, por tanto, hacia la escuela) criterios de productividad, rentabilidad y eficacia, ahorro de costos (y de ahí la innovación tecnológica), individualismo, competitividad, reducción de sector público” (Anton, 2003: 2), impactos que terminan llevando al terreno de la frustración, la violencia, la injusticia, la

⁴Anton es profesor de Geografía e Historia de educación secundaria, miembro del equipo educativo de la ONG. Entre pueblos y de la red para la comunicación y la educación EntreLíneas.

corrupción, la dominación, el control y la explotación, entre otros. Así la pedagogía no-violenta estará orientada a contrarrestar estos aspectos, como parte de un rompecabezas que integra muchas piezas, igualmente corresponsables. Y que además está en proceso continuo de construcción, sin propuestas acabadas y que, por lo tanto, la participación de todos.

Mercedes Mas, en su libro *Educación en la no-violencia*, menciona que la propuesta representa la oportunidad de contar con “instrumentos formativos dinámicos que fomenten la corresponsabilidad con el destino de nuestro mundo[...]. Y si soñar nos es fácil, menos lo es tener conciencia de poseer un poder de influir en los cambios sociales” (Mas, 2000: 5), de que la acción sea una de las características fundamentales de la propuesta, sustentadas en la reflexión y la autocrítica, y para que éstas se den en el aula, debe asignársele prioridad de *tiempo para las ideas*.

Por lo que, como Zavalloni defiende, *perder tiempo es ganar tiempo*, al respecto vale compartir una anécdota donde se discutían aspectos vinculados con la investigación y los presentes mencionaban la carga de trabajo elevada, en lo personal comenté la experiencia gigantesca que había representado asignar tiempo diario a la meditación y cómo ello contribuyó para agilizar la culminación de un proyecto bastante laborioso, como lo es la tesis doctoral, a la par con varias publicaciones simultáneas que también tenían prioridad. Al respecto comentó el doctor Juan-María Parent, el consejo de uno de sus maestros: *Si no tienes tiempo para meditar media hora, entonces[...] medita una hora*.

María-Luisa Cassano menciona algunas sugerencias educativas de “ralentización”, como lo es *perder tiempo* en escuchar, conversar, respetar a las personas “La vida en grupo, el conocimiento recíproco y el afecto nacen de escuchar y respetar los tiempos y los ritmos de cada uno de nosotros” (Cassano, citado por Zavalloni, 2011: 55). Asimismo, menciona otras formas valiosas de invertir tiempo, como lo es tiempo para *compartir* con los pares las propias elecciones o *preferencias*, así como para el *juego*. Y desde luego un apartado especial en materia de no-violencia es el tiempo dedicado al cuidado, disfrute y agradecimiento de la naturaleza. Por lo que esta pedagogía privilegia el cuidado y conexión con la Tierra, por lo tanto, el ambiente es una de las prioridades junto con el respeto para todos los reinos: “Al vivir apartados de la naturaleza, los occidentales pueden olvidarse de que tienen una conexión con ella. Si la comida viene del supermercado y el agua de la llave, las implicaciones ecológicas parecerían muy distantes” (Buss, 2011: 46).

Otros apartados importantes dentro de la propuesta pedagógica no-violenta hacen referencia, *a parte del tiempo y el espacio como dos dimensiones vitales*, a los trabajos de investigación de campo, más que a la consulta vía Internet o de enciclopedias electrónicas, y si fuera necesaria la consulta —que de hecho lo es— la opción está en enfocarse al *análisis, reflexión* y a la *contrastación*, más que al trabajo repetitivo y mecánico de copiar y pegar. En este apartado se incluye al dibujo creativo como parte de las formas alternativas de compartir los hallazgos.

Tiene relevancia hacer muchas actividades con las manos y en general con la experiencia directa del cuerpo, porque el trabajo manual da un sentido de conexión con el entorno, con el alimento, y en general con los objetos significativos para la vida diaria, al respecto dice Gandhi: “El trabajo intelectual es importante y tiene lugar indiscutible en el proyecto de la vida. Pero insisto en la necesidad del trabajo físico” (Gandhi en Merton, 2004: 117).

Dentro de este tenor aparecen en la propuesta de Zavalloni, los huertos didácticos, donde también se recupera el valor de la actividad del campesino, e introduce el término de *campesinado activo* a la par con el más estereotipado concepto de ciudadanía activa:

Con este panorama, no es extraño que nadie haya hablado nunca de *campesinado activo*. Pero debemos dar la vuelta a este tópico cultural[...] Ser habitantes o trabajadores de la tierra no es nada susceptible de ser despreciado. Todos somos “campesinos de esta tierra” y todos tenemos el derecho al campesinado (Zavalloni, 2011: 180).

En ese rescate de los derechos campesinos, la educación no-violenta adopta en sus entrañas la economía solidaria, defensa del ambiente, apoyo a los derechos de los grupos vulnerables, consumo responsable, así como otros aspectos que se vinculan con el ecumenismo y la justicia social.

Los aspectos anteriores van dirigidos a uno de los puntos medulares de la educación en la no-violencia: la solución de conflictos producto de la injusticia social, y como menciona Mas —basada en los trabajos de Gandhi, Lutehr King Jr, Sharp y Galtung:

No se puede improvisar la no violencia. Es necesario dedicar muchas energías, dinero, tiempo, preparación y riesgo personal[...] La no violencia no es cuestión

de buena voluntad[...] sino un compromiso constructivo, una estrategia de cambio social, que busca trabajar tanto sobre las causas como sobre los efectos de los conflictos (Mas, 2000: 65).

El compromiso genera miedo y requiere de personalidades con una autoestima bien consolidada para generar cambios, llámense en el entorno directo, como Comins lo mencionó, o a escala social, donde los requerimientos serán mayores. El educador Daniele Novara propone algunos aspectos básicos que deben incluirse en la educación para la paz: cimentar una firme *seguridad*, que permita “un sólido sentido de identidad, conjuntada con una confianza en sí mismo y en los otros” (Novara, 1997: 12). *Identidad y empatía* con el otro, lo que constituye uno de los más altos inhibidores de la violencia, al reconocerse en los otros, e identificar aquellos aspectos en los que se es semejante y, por lo tanto, se identifica. También hace referencia a la promoción de la *cooperación*, al igual que Bonino, en lugar de la *competición*, trabajar más por la unión que la división, lo que llevará a iniciar el camino contra la deshumanización (Novara, 1997: 12 y Bonino, 1988).

Se añade la *estimulación de la capacidad de simbolización*, en virtud de que el lenguaje es un mecanismo simbólico por excelencia que ayuda a los niños a expresar sus emociones y sentimientos, donde quedan incluidos los aspectos agresivos, se fomenta el uso del cuento, la poesía, la literatura en general como un instrumento simbólico, lo que a futuro facilitará que emerjan en el educando sentimientos de mayor estabilidad emocional, así como de colaboración o cooperación.

Finalmente se propone que la educación no-violenta da importancia especial al juego y al trabajo en equipo, en virtud de que el juego también entrena mucho lenguaje simbólico, además del caudal de posibilidades de crecimiento y entrenamiento que trae consigo como preámbulo, para posteriormente, afrontar situaciones requeridas en la vida social y familiar y en lo futuro, laboral. De esta forma, también el trabajo en equipo permite poner a prueba todas las habilidades requeridas en la convivencia con el otro, permite ensayar el diálogo, la cooperación y la solidaridad, aspectos que serán el resultado de un entrenamiento no-violento ante situaciones de conflicto, que muy posiblemente antes se darían de tipo competitivo y de relaciones de poder.

El reto principal, menciona Bonino, estará en cómo permitir la autoafirmación de alguien sin estropear la del otro, cuya exigencia es semejante, por lo que

se requiere contemplar mecanismos que faciliten el respeto del otro, así como el manejo de la propia agresividad, de tal manera que no se torne destructiva (Bonino, 1988).

Así que la ética de la convivencia cobra relevancia para que sean capaces de solucionar los conflictos a través del diálogo, el cual requiere entrenamiento y un clima tanto familiar como educativo que lo fomente; de lo contrario se regresa a sólo información teórica.

Novara enfatiza en la idea de que responder ante un conflicto en forma no-violenta, requiere un entrenamiento, no se puede dar de la noche a la mañana, es necesario que los educadores vayan creando las situaciones que permitan a sus alumnos cambiar los estereotipos de pensamiento, por lo que los docentes necesariamente deben tener una disposición positiva hacia el conflicto, el “coraje en afrontar los problemas sociales y la injusticia, su integridad personal, un sentido de esperanza que puede garantizar la transparencia de sus métodos y sus elecciones” (Novara, 1989: 9).

El mosaico de aspectos que aborda la pedagogía no-violenta encierra varios aspectos vinculados con la calidad de vida, vista desde otra perspectiva: un modo de ser más cordial con el ambiente, con el propio cuerpo; con una importancia alta hacia el tiempo de ocio, el cual permitirá acrecentar los vínculos familiares y de comunidad, además de favorecer a la reflexión así como una postura crítica propositiva ante los problemas de la colectividad, donde el conflicto es manejado a partir de estrategias no-violentas como lo es el diálogo. Existen otras herramientas de la no-violencia que también pueden experimentarse a través de la educación: el boicot, el plantón, la desobediencia civil, etcétera, mismas que al igual que el diálogo requieren un entrenamiento riguroso como parte de la disciplina que implica la no-violencia activa.

Una experiencia con la pedagogía no-violenta

A nivel nacional, en México los programas de educación primaria buscan el impulso de la formación cívica y ética a través de los seis grados y que los alumnos “aprecien y asuman los valores y normas que permiten conformar un orden social incluyente, cimentado en el respeto y la consideración de los demás”. Asimismo, el programa tiene contemplado para el nivel primaria sentar “las bases para la actuación responsable y autónoma en la vida social y el entorno natural”, que le permita al niño “cuidar su integridad, establecer relacio-

nes sociales cimentadas en el respeto a la dignidad y los derechos de las demás personas, interesarse por lo que sucede en su entorno y tomar parte en los asuntos de interés colectivo" (SEP, 2007: 7, 13).

Lo anterior que se menciona fue el punto de partida para el inicio del Programa de No-violencia en la Infancia, el cual se realizó en la Ciudad de Toluca, México, durante el periodo 2009-2011.

A continuación se relatan de manera genérica las etapas iniciales del programa:

Fase primera

Actividad 1. Información del folleto informativo a padres, alumnos (as) y profesoras:

Presentación

Algunos aspectos medulares de la No-Violencia tienen su origen en las acciones que Gandhi encabezó en la India para su liberación del dominio del Imperio inglés.

La educación no-violenta busca lograr en los niños (as) seres seguros, interdependientes, respetuosos de la dignidad humana y de su entorno ecológico así como de las acciones justas, tanto en casa como en la escuela, dentro de una cultura activa para la paz.

En este contexto se considera importante el respeto a las reglas justas para todos, porque permiten la vida armónica en colectividad, las reglas injustas deben ser analizadas y no toleradas; de lo contrario, se estaría favoreciendo en la formación de futuros adultos carentes de autoestima, cuya vida será manipulada siempre por alguien que los desee someter, sea un amigo (a), la pareja o un jefe.

Importancia del equilibrio entre el amor y la disciplina

Se requiere conjuntar equilibradamente el amor con la disciplina donde:

- El niño (a) sea escuchado y se le enseñe a escuchar.
- Se le hable respetuosamente y él (ella) también lo practique.
- Se le hable con la verdad y él (ella) sea veraz.
- Se le fijen reglas justas y se le dé seguimiento para que las cumpla.

- Él o ella sea cuestionado (a) cuando su acción sea injusta y a su vez aprenda a cuestionar lo que sucede a su alrededor y haga propuestas constructivas.

Se dialogue con él (ella) cuando haya algún conflicto y él (ella) practique el diálogo como una herramienta no-violenta para la solución del conflicto.

Etapas de la primera fase

Este centro fue elegido por el Programa de Estudio, Promoción y Divulgación de la No-Violencia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), por llevar una cultura práctica de respeto a la dignidad humana del infante.

Se inicia con una conferencia introductoria y un taller con su personal docente y directivo, se continúa con la segunda fuerza importante del mismo: los padres de familia, para finalmente aplicarlo directamente con todos los niños (as).

Nota: Se siguió una capacitación sobre los aspectos medulares de la filosofía de la no-violencia, que son las conferencias introductorias a las que se hace referencia arriba, dirigida a los tres niveles indicados. Antes de iniciar con la siguiente etapa, que a continuación se desglosa.

Forma de trabajo

Se trabajará quincenalmente una habilidad diferente involucrando cada tarea a todos los actores, todos igualmente corresponsables.

Cuadro 1

BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS ASPECTOS QUE INCLUYEN CADA HABILIDAD

<i>Núm.</i>	<i>Habilidad de</i>	<i>Descripción</i>
1	Hablar con la verdad:	<p>"La sinceridad no es decir todo lo que uno piensa, pero sí pensar todo lo que uno dice".</p> <p>Reafirmando el sentido de esta frase, es importante considerar que al decir la verdad debemos tener cuidado a qué personas se dice y cuándo, el sentido común y de respeto a la privacidad del otro deberán tomarse en cuenta.</p> <ul style="list-style-type: none">• En la vida cotidiana esta habilidad implica decir únicamente la información que uno sabe que es verídica.• Al inicio de esta fase es válido el silencio (preferible callar que decir una mentira).

<i>Núm.</i>	<i>Habilidad de</i>	<i>Descripción</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar palabras precisas que enmarquen nuestra responsabilidad, evitar frases vagas como “se rompió”, en su lugar decir “lo rompí”. • Implica también dar la cara a los errores cuando los cometemos (olvidé, rompí, decidí, descompuse, etcétera). • “Un error sólo deja de serlo cuando se rectifica. Si se encubre, se encona como un absceso y acaba convirtiéndose en un peligro”, Gandhi.
2	Hablar sin gritar utilizando tono amable:	<p>“La no violencia perfecta se caracteriza por una falta total de odio”, Gandhi.</p> <p>“Allí donde hay amor habrá vida. El odio lleva a la destrucción”, Gandhi.</p> <p>“El primer principio de la acción no-violenta consiste en no cooperar con cualquier cosa que sea humillante”, Gandhi.</p>
3	Escuchar con los cinco sentidos a nuestro interlocutor:	<p>Implica sostener el contacto visual, escuchar con “el corazón” y los oídos. Atender a todas las sensaciones que mi interlocutor me envía a través de su lenguaje no verbal: sus gestos, su cercanía, sus ademanes.</p> <p>Asimismo, atender la información emocional que nos envía a través de su tono y volumen de voz.</p> <p>Es complicado mantener esta atención integral en nuestro interlocutor por mucho tiempo. Sin embargo, podemos hacerlo mientras nos da su información básica.</p> <p>Lo que sigue después es responder conforme aquello que recibimos.</p>
4	Evitar hablar mal de los ausentes:	<ul style="list-style-type: none"> • El primer reto es que uno mismo evite iniciar cualquier plática en la que desacredite al otro (amigos, compañeros, pareja, jefe, colaborador, familia, instituciones, “enemigo”, etcétera), no importa qué tantas razones “nos justifiquen”. • Si el otro está ausente, no le es posible defenderse; entonces no resulta justo para él o ella, tampoco lo es para nosotros, pues quien habla mal ensucia su imagen. • Sólo será válido emitir algún comentario negativo cuando con ello se evite algún accidente o percance que traería consecuencias nefastas.
5	Ser justo en nuestros actos y cuestionar la injusticia del entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Cada palabra o acción que vamos a decir o hacer se basarán en la justicia para ambas partes, sin tretas, sin manipuleos, sin chantajes, sin atajos, sin injusticia. • De igual forma se requiere mantenerse alerta para identificar las injusticias de los otros para con uno mismo o con los demás.

Cuadro 1 (Continuación)

Núm.	Habilidad de	Descripción
		<ul style="list-style-type: none"> • De ser posible documentarlas (anotarlas en un diario o en un cuaderno que se destine sólo a ello). • Se incluye la naturaleza en nuestros actos de justicia: evitar el desperdicio, evitar el uso de desechables, reciclar envases, hojas, etcétera; ahorrar agua, gas, luz, pasta dental, jabón, etcétera. • También es válido en esta etapa el redituvar a la naturaleza lo mucho que nos ha dado: abonar la tierra, plantar más árboles, ser cariñosos afectivos y agradecidos con nuestras plantas y fauna.
6	Compilar evidencias de injusticia:	<ul style="list-style-type: none"> • Las evidencias pueden ser fotos, grabaciones, testigos o documentos. • El mismo diario que se llevó en la etapa anterior nos puede ayudar. • (Van cinco veces que no llegas temprano y nos afecta el trabajo a todos, son: primera..., segunda..., tercera..., cuarta... y quinta...).
7	Ejercitar el diálogo ante la presencia de conflictos:	<ul style="list-style-type: none"> • Ir al diálogo sin fundamentos es el equivalente a ir sin evidencias. • El diálogo estará basado en las evidencias de injusticia recopiladas en la etapa anterior. • Se ejercitarán las seis habilidades precedentes: hablar con la verdad, en tono amable, escuchar con los cinco sentidos, buscando la justicia en ambas partes y sustentándose en evidencias.

Fuente: Elaboración propia.

Hubo actividades complementarias que reforzaron las diferentes habilidades del programa como: teatro guiñol, periódico mural, diseño de trípticos con los niños y el modelamiento por parte del equipo docente y la retroalimentación continua fueron las herramientas pilares del programa.

La segunda fase (el segundo año) se trabajó con actividades dirigidas al diálogo y se incorporó un programa de desarrollo espiritual denominado “programa de encuentro interior”, en el que se abrió un espacio físico-temporal para el silencio, escuchar música y la práctica de diferentes meditaciones guiadas. Esta fase también se complementó con otro subprograma denominado: “No-violencia con la Naturaleza”, que incluyó el cuidado y atención a plantas y mascotas, así como consumo responsable.

Los principales resultados que se encontraron fueron: mayor cercanía emocional entre alumnos y profesoras, disminución de sobrenombres entre compañeros, mayores episodios donde la verdad era expresada, el hablar de los ausentes presentó un decremento cercano al 50 por ciento, principalmente entre el equipo docente y directivo. La identificación de injusticias fue el mayor impacto, porque toda la comunidad se hizo sensible a situaciones injustas que antes se habían considerado como situaciones normales, y en ello se incluyeron los padres de familia. Mayor madurez emocional en los niños, producto de la expresión libre de emociones, las técnicas de meditación y relación, así como el trabajo cercano con mascotas y plantas.

El problema que se experimentó en la Carolina Agazzi es que la participación de los padres era escasa, casi nula, sólo el 10 por ciento se involucró. En la mayoría de los casos tenían que cumplir con sus responsabilidades laborales. Por lo que es importante la conjunción de estrategias, dentro de las políticas públicas, para establecer horarios autorizados para que los padres que trabajan asistan a las juntas, sin ninguna repercusión en lo disciplinario ni en lo económico.

De cualquier forma los resultados generales, incluyendo la opinión de los pocos padres participantes, fueron muy alentadores, en la medida que reportaron cambios en los infantes que rebasaron el espacio áulico y se propagaron también con los primos.

De manera muy sucinta esto es, en términos generales lo que se realizó en el centro escolar Carolina Agazzi. Agradecemos que haya abierto la puerta al Programa, y que nos permitió un crecimiento a todos los actores.

Fuentes consultadas

ANTON, José Antonio (2003), "Los movimientos de renovación pedagógica y la transformación socioeducativa", en *Tabanque*, núm. 17 (incluido en la *Monografía*), Valladolid, Universidad de Valladolid. Disponible en <http://jei.pan-gea.org/edu/tab/anton.htm>, consultada el 2 de febrero de 2012.

BAYADA, Bernardette *et al.* (1994), *Para una educación no-violenta*, Toluca, CODEM.

BONINO, Silvia (1988), *Bambini e nonviolenza*, Turín, Edizioni Gruppo Abele.

BUSS, Helen (2011), *Raíces de la sabiduría, un tapiz de tradiciones filosóficas*, México, CENAGE Learning.

CASSANO, María-Luisa, en Gianfranco Zavalloni (2011), *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*, Barcelona, GRAÓ.

- COMINS, Irene (2009), *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*, Barcelona, Icaria Antrazyt.
- DOMÈNECH, Joan en Gianfranco Zavalloni (2011), *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no-violenta*, Barcelona, GRAÓ.
- MAS, Mercedes (2000), *Educación en la no-violencia*, Madrid, Pace e Dintorni.
- MERTON, Thomas (1998), *Gandhi y la no-violencia*, Barcelona, Oniro.
- MÜLLER, Jean-Marie (2004), *El coraje de la no violencia*, Cantabria, Sal Terrae.
- NHAT, Thich (2003), *A la sombra del manzano rosado: el budismo explicado a los niños*, Barcelona, Oniro.
- NOVARA, Daniele (1997), *Scegliere La Pace*, 4a. ed., Turín, Gruppo Abele.
- (1989), *Scegliere La Pace. Guida Metodologica*, Turín, Gruppo Abele.
- PARENT, Juan (2009), "La lucha no-violenta responde a las exigencias éticas", en *Revista Indexada, LATINDEX, Dignitas*, núm. 10, Toluca, 2010, pp. 18-26.
- SEP (2007), *Guía Didáctica de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria. Material de apoyo para el maestro*, México, SEP.
- THOREAU, Henry (2005), *Walden*, México, Tomo.
- VARGAS, Hilda (2009), "Ahimsa y Satyagraha: principios de actuación que buscan la justicia basada en un corazón osado y bondadoso", en *Revista Indexada, LATINDEX, Dignitas*, núm. 10, Toluca, 2010, pp. 10-17.
- ZAVALLONI, Gianfranco (2011), *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*, Barcelona, GRAÓ.

Pedagoogia 3000 y la socio-multi-educación del futuro

Noemi Paymal

*Lo único que interfiere con mi aprendizaje
es mi educación.*

ALBERT EINSTEIN

Pedagoogia 3000 y la socio-multi-educación del futuro

La realidad educativa que palpamos diariamente en las aulas y en los hogares nos obliga a investigar más a fondo las ciencias de la educación con un acercamiento científico multidisciplinario, y abrirnos hacia otros horizontes y nuevas posibilidades. Los niños y niñas de ahora presentan características comunes y únicas, inexorablemente nos impulsan a un doble cambio; por un lado, inducen a los adultos, especialmente a los padres y los educadores que interactúan diariamente con ellos, hacia profundos cambios personales en su forma de actuar, de vivir y de ser, por otro, retan a toda la sociedad a dar un giro esencial en la educación, ya sea en el hogar, en el aula, en las tomas de decisiones a nivel gubernamental y en otros espacios que nos compete implementar.

Los niños/as y jóvenes de hoy nos invitan insistentemente a reformular y cocrear una nueva sociedad en concordancia con los nuevos paradigmas del milenio entrante.

En este capítulo esbozaremos brevemente la trayectoria educativa pasada y actual: ¿qué es un desarrollo holístico del ser humano, la socio-multi-educación del futuro?, ¿cuáles son los siete pasos para llegar a nuestra meta?, ¿qué es Pedagoogia 3000 y sus ocho pilares?, y ¿qué es emAne (enlace mundial para una nueva educación).

Educamos para una sociedad que aún no existe

Según la doctora Vanessa Andreotti, profesora de Global Education en la Universidad de Oulou, Finlandia (Disertación, 2011), se estima que 80 por ciento del conocimiento que los niños/as van a necesitar cuando tengan 18 años no ha sido todavía pensado. Es decir, tenemos que repensar 80 por ciento de nuestra educación, tanto en su metodología como en sus contenidos y metas. La tarea es inmensa pero no imposible como lo demuestra este artículo de "Pedagogía 3000".

Abrieron el camino

Tuvimos un siglo y medio de una "efervescencia" pedagógica a nivel mundial, desde María Montessori, Italia 1870-1952 y Rudolf Steiner, Austria/Alemania 1861-1925 (Escuelas Waldorf), dos pilares fundamentales, así como con Célestin Freinet, 1896-1966, Francia; Ovide Decroly, 1871-1932, Bélgica; Reuven Feuerstein, 1922, Rumania/Israel; Vigostky, 1866-1934, Rusia; Dewey y William Kilpatrick, 1871-1965, Estados Unidos; todos métodos de la educación activa (Cossetini, la escuela nueva, la escuela activa, etcétera); Emilia Reggio, Italia, con Luis Malaguzzi, Gianni Rodari, Bruno Ciari, los modelos educativos Etievan, de Nathalie de Salzman, basado en las ideas de George Ivanovich Gurdjieff, Rusia y Venezuela.

Luego mencionaremos los excelentes trabajos de la Educación Bio-Céntrica. Rolando Toro, Chile; la Sugestopedía del doctor Losanov, Bulgaria; Ostrander Sheila y Schroeder Lynn, el Superaprendizaje, Estados Unidos; la Educación Democrática de Israel de Yaacov Hecht y la Democratic School de Hadera; el Método Shichida, Japón; La Educación Libre, Rebecca y Maurice Wild, Ecuador; la Filosofía de Pierre Weil y Unipaz, Brasil; Edgar Morin, la Transformación Educativa, Francia/México; La Creática, Natalio Domínguez, Venezuela; la Educación Liberadora, Paulo Freire, Brasil; la Educación Creadora, Arno Stern y Diraya de Miguel Castro, Bilbao, España; José Pacheco, Escola del Ponte, Portugal/Brasil, la Educación Evolutiva, Uruguay y Argentina, entre otros.

A lo cual hay que añadir las novedades de: India (Krishnamurti, Sri Aurobindo, Mirambika), Inglaterra (Summerhills, Dartington Hall School, Sands School, Red democrática de David Gribble), Canadá (Escuela nueva de Quebec),

Estados Unidos (Homeschooling, Unschooling de John Holt, Sudbury Valley School, Met School), Nueva Zelanda (Tamariki School), Japón (Tokyo Shure, Nonami Children's Village), España (Comunidad de Aprendizaje, la Red de Educación libre de Catalunya), Francia (Françoise Dolto, ICEM-Freinet, Pierre Rahbi, el RYE, la KPME, Marie Pré, Eduka 3000), las escuelas de los países escandinavos, Perú (ONG ANIA, Tierra de los niños, educación rural de José Antonio Encinas), Dinamarca (Jesper Juul), Brasil (Agusto Cury, pedagogía progresista, parceiros sonhadores, gemp, guerreros sin armas), Bulgaria (Emmi Pikler), Polonia (Janusz Korczak), Alemania (Reinhard Kahl) entre muchos otros.

Y recientemente, las novedades del Centro de Investigación ASIRI, Perú, 2011 con su proposición futurista del Colegio ASIRI e IN-CRE, Uruguay, con su propuesta pedagógica de Ludosofía.

¿Entonces?

Se requiere aprender del pasado y honrarlo, vivir intensamente y con alegría el presente, con lucidez y creatividad, y proyectar de forma consciente 80 por ciento faltante con flexibilidad, imaginación y escucha atenta a los mismos niños/as y a nuestro propio sentido común. Así, poco a poco, la tendencia general podría generar un conjunto de aprendizajes activos y productivos para la cocreación de un nuevo sistema en todos sus aspectos, gracias a las miles de técnicas pedagógicas ahora "en boga" con la visión y la flexibilidad que nos exigen los cambios acelerados actuales en todos sus aspectos. Es decir, la nueva pedagogía va de la mano con un "remodelaje" profundo y apoyando nuevos sistemas geosociopolíticos y biotecnológicos. Apuntamos a que tanto los chicos como los jóvenes, adultos y ancianos estén preparados para poder generar así una nueva forma de sociedad.

Esta nueva educación es doble: estará orientada tanto al desarrollo holístico del ser humano como a una gran practicidad a la vida real en un proceso flexible, integral y permanente, que llamaremos socio-multi-educación.

El desarrollo holístico del ser humano

Apuntamos al desarrollo integral del ser humano, es decir, integrando los niveles físico, emocional, cognitivo, espiritual, intuitivo, estético-creador, ético-

solidario, social, multicultural y ecológico; de manera holística, activa, protagonista e incluyente, que utiliza las 13 inteligencias múltiples (Armstrong, 1999; Espinosa *et al.*, 2007; Ortiz de Maschwitz, 2000; Paymal, 2008). Permitiendo así la mejora sustancial del sistema educativo en sus diferentes fases y niveles, que vaya del periodo prenatal hasta el de adulto mayor, cocreando una educación holística reconectiva que promueva el bienestar y una alza de conciencia, personal y grupal de los seres humanos. Una educación holística o integral debe entonces ser rediseñada en función de las necesidades reales y características nuevas de los niños/as de hoy y de la sociedad emergente, acorde con los nuevos paradigmas del Tercer Milenio, como lo demuestra el libro del niño Flavio Cabobianco (1991).

La socio-multi-educación del futuro

Entendemos por socio-multi-educación una cultura pedagógica multicultural, multifacética, integral, social, activa, productiva y flexible que promueva una educación con conciencia para toda la sociedad y para todo el planeta. Abarca todos los niveles de desarrollo. La piedra angular de dicha educación es que nazca desde lo local, el “aquí y ahora”, el entusiasmo y la coparticipación de absolutamente todos y todas en un proceso espontáneo, partiendo de la necesidad regional, donde todo está integrado sin separaciones.

Si bien es cierto que apunta a un desarrollo integral de cada individuo, logrando su plenitud y armonía, también está ligada activa y naturalmente a las actividades sociales, económicas, políticas y ecológicas de su entorno inmediato, permitiendo que los estudiantes sean protagonistas activos, responsables y conscientes del desarrollo de su región y del planeta.

Por lo tanto, la socio-multi-educación es una educación integral que conlleva un concepto más amplio que la actual, por lo que concierne a toda la sociedad, e inherentemente contiene un fuerte componente ético. Es aplicar sistemáticamente la enseñanza teórica de las escuelas y universidades a la vida personal en sus prácticas cotidianas, así como a la vida social donde las actividades se vuelven productivas en un contexto socio-político-económico ampliado. Los niños y jóvenes no son agentes pasivos que aprenden para ser un ser social supuestamente productivo en el futuro, sino que son seres sociales

activos desde pequeños, son protagonistas del entorno donde viven proyectando e impactando la economía, la naturaleza, lo público, lo privado, el comercio, lo religioso. En realidad todo está interrelacionado y se aprende construyendo y aplicando; haciendo efectivo todo un proceso de asimilación y acomodación integral y consciente.

¿Cómo funcionará?

Primero, recorreremos un periodo de transición, de caos y declive social, mezclado con una explosión de ideas nuevas y generosas al mismo tiempo. Este periodo generará, probablemente, una ascensión de la humanidad en los próximos siglos. Implicará otros aprendizajes, otro tipo de evolución, otros marcos de referencias y nuevos paradigmas.

Mientras tanto, nos dirigimos hacia una cultura pedagógica multicultural, multifacética, integral, social, activa, productiva y flexible que está requiriendo una enorme capacidad de adaptación y de preparación por parte de los educadores. Además de prepararse con tecnologías de punta, también requiere elementos de ecología, manejo de la biodiversidad, las técnicas autosustentables de desarrollo y la multiculturalidad, incluso se precisa para cada educador el uso de técnicas de desarrollo integral, manejo emocional y equilibrio personal (tanto para ellos mismos como para los estudiantes y sus familias), así como emplear con facilidad y flexibilidad técnicas de autogestión y autocapacitación de los mismos estudiantes.

Es decir, que transitaremos del sistema de instituciones pedagógicas rígidas hacia una cultura autodidacta pedagógica multieducativa, social, capaz de generar unidad mundial, capaz de:

- Integrarse a una cultura universal.
- Fomentar una educación local basada en la región, reconociendo las raíces culturales y lingüísticas, países, comarcas, ecología y particularidades locales, necesidades sociales, políticas y económicas de cada lugar.

Para esta transición es imprescindible un buen plan educativo de adaptabilidad, tanto del sistema como del ser humano y de la sociedad.

Los siete pasos para llegar a la socio-multi-educación

Los siete pasos que ofrece Pedagoogia 3000 para la fase de transición consisten en un paquete pedagógico que apunta a la cocreación de una “escuela de transición”, que sea integral, productiva, ecológica y diseñada hacia el desarrollo personal holístico de los niños/as y de los adultos que los acompañan. En una dase II, el concepto se ampliará hacia la “sociomultieducación integral intrainter pedagógica” a gran escala; es decir, la educación será para todos, para todas las edades, integrando y articulando armónicamente todos los sectores de la sociedad, del saber y del ser, de manera responsable, protagonista y productiva.

Estos siete pasos de transición se caracterizan por ser sencillos, fáciles de aplicar a muy poco costo y por adaptarse a cualquier entorno geográfico, social, económico, cultural y ecológico. Apunta a una “escuela-centro-casa” de pequeño tamaño que funcionará como una especie de “Centro Cultural de Desarrollo Integral”, donde cada uno cocrea su propia educación, apoyándose mutuamente. Los siete pasos son:

1. Procurar un adecuado desarrollo físico y mucha acción.
2. Fomentar la vida social y multicultural.
3. Cuidar la ecología.
4. Proveer un desarrollo cognitivo articulado, práctico y divertido.
5. Procurar un armonioso desarrollo personal.
6. Diseñar una arquitectura y contexto artístico agradables.
7. Asegurar la autosustentabilidad del Centro Educativo.

Procurar un adecuado desarrollo físico y mucha acción

“Un niño feliz es un niño activo, en constante movimiento, que hace y construye”. El primer paso recomendado consiste en asegurarse que los niños/as tengan suficiente actividad física y acción, considerando que presentan un metabolismo muy activo y que está demostrado científicamente que precisan de libertad de movimiento y acción para su desarrollo armonioso (Córdova, citado por Paymal, 2008: 51-52). La actividad física consiste, por ejemplo, en estar afuera al aire libre —como trepar árboles o nadar en los ríos— actividades deportivas todos los días (bailes contemporáneos y otros, Artes Marciales, etcétera). Para

los niños con mucha energía pueden ser deportes “fuertes” como Kung Fu o fútbol, para aquellos tranquilos pueden ser deportes “suaves” como natación, caminata, yoga.

También es importante respetar los momentos de silencio y de “inacción”, especialmente con los niños/as muy sensibles e intuitivos. Asegurémonos que las actividades sean cooperativas no competitivas. Si la actividad es competitiva, el niño/a sabrá que ganar no es la meta y que la solidaridad es más importante, así fomentamos la Cultura de Paz desde temprana edad.

Por acción se entiende que la mayoría de las actividades de los niños consiste en: construir, fabricar, participar en talleres, ejercer oficios (carpintería, albañilería, mecánica, agricultura), explorar e investigar, hacer algo útil, productivo y altamente motivador. Por ejemplo, hacer papel reciclado, sembrar, construir una cabaña, etcétera.

Fomentar la vida social y multicultural

“Un niño feliz es un niño proactivo en su sociedad y orgulloso de sus raíces”. El segundo paso es asegurarse de que la escuela esté totalmente insertada, protagonista y proactiva en su entorno social y cultural. Se integra la escuela a la sociedad de manera armónica y constructiva. En este sentido, la escuela apoya la vida social, barrial o comunal, y viceversa.

También es importante que el sistema educativo sepa integrar la vida cultural local, honrando los saberes, los idiomas y la cultura del lugar a la vez que apoya a todas las culturas del planeta, apuntando a la hermandad planetaria y a la Cultura de Paz mundial y universal, como lo menciona Schaefer en *La voz de las 13 abuelas* (Scafer, 2008).

Cuidar la ecología

“Un niño feliz ama y cuida a la Tierra”.

El tercer paso es la ecología, el medioambiente y el uso coherente y sostenible de los recursos de la Tierra. Por ejemplo, sería importante que se enseñen los principios de permacultura y bioagricultura. Poco a poco es deseable que la escuela tenga sus propios cultivos (¡aunque sea en “cajones”, macetas y en balcones!) y sus propias fuentes de energía autosustentable.

Proveer un desarrollo cognitivo articulado, práctico y divertido

“Un niño feliz es un niño curioso”.

El cuarto paso es introducir un sistemas de estudios articulados, que sea concreto y que responda a la demanda de los niños, permitiendo que exploren y encuentren ellos mismos las soluciones y lo disfruten. Es decir, se promueve una educación basada en el autodescubrimiento, el ¡Eureka! el *insight*. Puede incluir física cuántica, biología molecular, geopolítica, tecnología de punta, o cualquier materia en la cual expresa su interés el niño/a. Todas las materias están articuladas entre sí y desembocan en algo concreto de manera regular.

Procurar un armonioso desarrollo personal

“Un niño feliz es un niño que se conoce a sí mismo, en todas sus dimensiones”.

El quinto paso es muy importante. No hay verdadera educación si no está acoplada a un completo desarrollo integral personal. Apuntamos a un ser humano que sea no solamente erudito sino que sea práctico, sabio y humanitario en todas sus facetas. Es decir, que se conozca a sí mismo en todas sus dimensiones. Se apunta así a tener ciudadanos responsables, padres de familia emocionalmente estables y amorosos, y seres humanos íntegros, seguros y felices.

Este paso incluye, entre otros:

- Clases de desarrollo personal en todos sus aspectos.
- Ética-solidaridad.
- Desarrollo de la inteligencia emocional.
- Ejercicios para afianzar la autoestima y las facultades intuitivas.
- Salud preventiva, terapias complementarias y psico-bio-física.
- Filosofía activa, astronomía y cosmogénesis.
- Leyes de convivencia y leyes cósmicas.
- Herramientas pedagógicas biointeligentes, biomórficas y biorreconectadoras (véase glosario).

Diseñar una arquitectura y contexto artístico agradable

“Un niño feliz es un niño que crea belleza”.

El sexto paso toma en cuenta la necesidad, en la misma escuela, de un entorno arquitectónico ecológico basado en la estética, la bioconstrucción y la geometría universal o sagrada.

Esta sección comprende, entre otros:

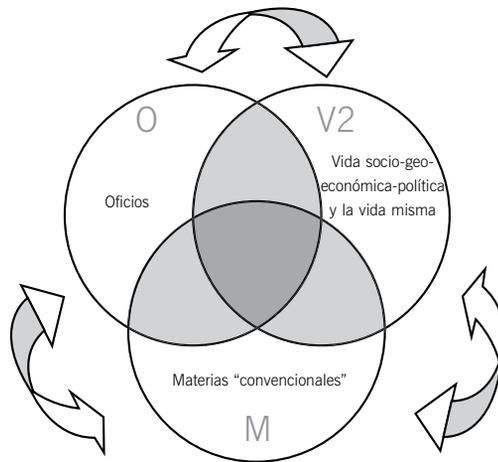
- Arquitectura dinámica biológica y autosustentable.
- Artes en toda sus formas.
- Geometría sagrada.
- Domos y otras estructuras biodinámicas fáciles de construir, armar o desarmar (domos, yurt, piezas redondas, cúpulas, carpas en tipis, etcétera).
- Diseño estético y ecológico del entorno.
- Uso de materiales del entorno.

Asegurar la autosustentabilidad del Centro Educativo

“Un niño feliz es un niño que sabe que puede actuar asertivamente en cualquier circunstancias”.

El séptimo paso es asegurar que el centro-escuela-casa sea productivo, económicamente sustentable y semiautónomo. Se podría considerar que además

Figura 1
ESPIRAL EVOLUTIVA



Fórmula OV2M

Fuente: Elaboración propia.

recibirá subvenciones por ser centros experimentales, centros de investigación académica aplicada y centros de capacitación.

Las actividades involucran a las familias y vecinos y se insertan en la vida del barrio o de la comunidad. Es así un "incentivo" y un lugar multifacético para su zona, donde se aplican y transmiten ideas y tecnologías vanguardistas.

Los siete pasos funcionan como una espiral ascensional. Cada paso está enlazado con el otro y avanza en espiral, al compás del despertar de la conciencia, integrando armoniosamente oficios, vida socio-geo-económica-política, la vida misma y las materias convencionales. Para jóvenes, adultos y adultos mayores, son los mismos principios, adaptados a la edad y aficiones de cada uno. Los siete pasos funcionan juntos, sin separación de edad, oficios o materias.

¿Qué es Pedagoogia 3000®?

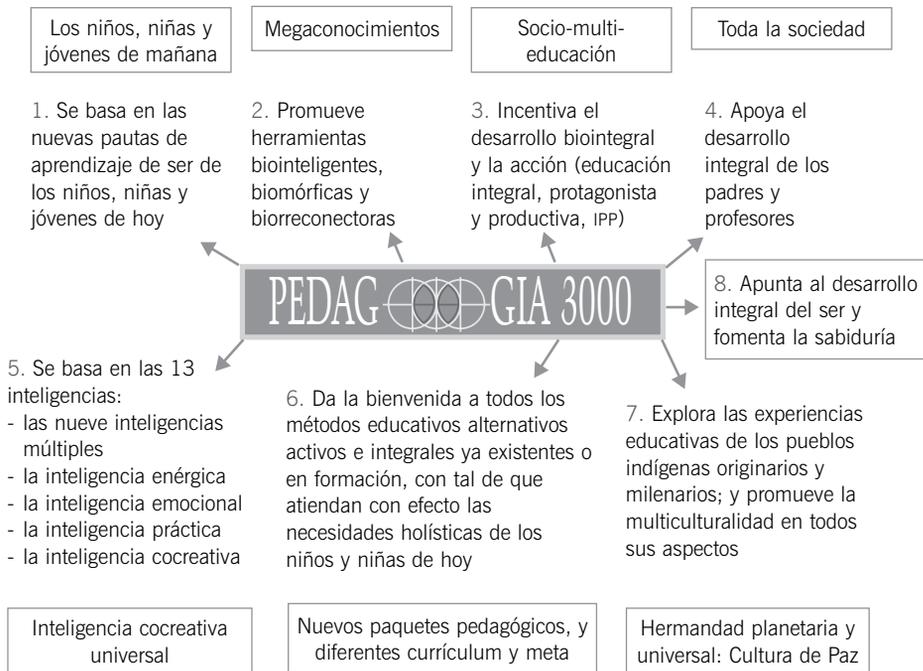
Es una herramienta educativa que permite la integración del ser desde la práctica, generando una nueva conciencia pedagógica a la que llamamos del Tercer Milenio, de ahí su nombre: Pedagoogia 3000.

Pedagoogia 3000® es una cultura pedagógica que es integral, flexible, incluyente, de paz, activa, protagonista, práctica, lúdica, cariñosa y divertida. Apunta a desarrollar armoniosamente los 10 niveles de integralidad del ser humano: físico, emocional, cognitivo, ecológico, estético-creador, intuitivo, espiritual, social, multicultural y ético-solidario.

Pedagoogia 3000® es una sinergia pedagógica que prioriza al niño/a de hoy y de mañana, con sus cambios, sus necesidades específicas y su nueva manera de aprender y de ser. Investigamos, compilamos y proponemos herramientas pedagógicas integrales para el bienestar y desarrollo armonioso integral-afectivo de los bebés, niños, niñas, jóvenes, padres y docentes. Es flexible y se basa en los nuevos paradigmas del Tercer Milenio. Se adapta al entorno social, cultural, económico y ecológico. Es un entendimiento-acción en constante movimiento y crecimiento. En su fase II, Pedagoogia 3000® junto con el enlace mundial para una nueva educación (emAne), desea desembocar en una socio-multi-educación integral y solidaria (Paymal, 2006, 2007, 2008, 2008a, 2009, 2010, 2011a, 2011b).

A continuación presentaremos un cuadro recapitulativo de Pedagoogia 3000®:

Cuadro 1
PEDAGOOOGIA 3000



Cuadro recapitulativo de Pedagoogia 3000

Los ejes sin cuadros representan el marco de referencia para la fase I, es decir 2000-2015/20, aproximadamente. Los ejes con cuadros corresponden a la fase II, cuando empezará la socio-multi-educación a gran escala.

¿Qué es el enlace mundial para una nueva educación (emAne)?

El enlace mundial para una nueva educación (emAne) tiene el objetivo de introducir una educación novedosa basada en una nueva conciencia y paradigmas educativos, tanto para los niños/as que están llegando, atendiéndoles de acuerdo con sus necesidades, como para la humanidad en general. Los objetivos estratégicos son: investigar, compartir, actuar con apoyo mutuo y difundir toda la información posible relacionada con la nueva educación y los niños/as de

hoy. La meta es conseguir una fuerza sinérgica que logre un aumento de conciencia mundial que induzca notables cambios en el campo de la educación y del desarrollo personal, apoyando así a un nuevo orden mundial (véase www.emane.info).

Conclusiones

Déjennos soñar, por favor no apaguen el fuego de nuestros corazones, dejen vivos nuestros dones y conciencia. Por favor, sueñen con nosotros también. El soñar de nuestra niñez es la esencia de nuestra inocencia y la virtud más elevada posible en la Tierra. Los sueños son una forma de contacto con todos los planos. Por favor, no dejen que perdamos nuestro contacto consciente con la vida misma. Es nuestra petición, es nuestro sueño para la humanidad... Déjennos... Apóyennos... (cuadernos pedagógicos de Pedagoogia 3000, cuaderno 2, 2011: 21).

En conclusión, la situación general de la educación actual, si bien es cierto que puede parecer terrible hoy por hoy (2011), en realidad es relativamente fácil de revertir. La solución es una voluntad, primero personal y luego política, por implementar una educación realmente holística. Tenemos ya muchas técnicas para lograrlo. El llamado actual es sólo: "Hagámoslos. Tengamos el coraje y la voluntad de hacerlo. Se lo debemos a los niños/as de hoy y de mañana. Es nuestro deber y compromiso". Y demos el espacio a los niños/as de crecer y soñar. Como dicen ellos mismos, escuchemos su ruego: "Déjennos soñar" (181).

Utopía, algunos podían decir.

Pero utopía vital y necesaria

Para escapar al peligroso ciclo que nutre el cinismo y la resignación

Glosario

Herramientas pedagógicas biointeligentes

Estas herramientas biointeligentes son prácticas pedagógico-terapéuticas de desarrollo integral, alternativas y complementarias; son naturales, flexibles, incluyentes e involucran al mismo alumno, alumna o al mismo paciente.

Herramientas pedagógicas bio-mórfica

También denominadas técnicas de resonancia, se basan en la activación del hemisferio cerebral derecho, las glándulas pineal y pituitaria, las ondas cerebrales alfa y theta y el campo psíquico-intuitivo. Reconocen y promueven el acceso directo al conocimiento y a los campos mórficos por el efecto de resonancia. También son conocidas como técnicas de acceso y utilización de megaconocimientos. Se basan en los estudios del biólogo Rupert Sheldrake con su teoría de los campos mórficos, morfónicos o morfogénicos.

Herramientas pedagógicas biorreconectora

Herramientas, como su nombre indica, que reconectan al ser humano a su esencia y con su relación natural con otras dimensiones. Su naturaleza es: de carácter espiritual.

Fuentes consultadas

- ANDREOTTI, Vanessa (2011), "Global Education Lectur on Global Education in the '21st Century': Two Different Perspectives on the 'Post-' of Postmodernism". Disponible en <http://prezi.com/xgryfwxs5utw/experiences-in-development-and-global-studies/>, consultado el 24 de abril de 2012.
- ARMSTRONG, Thomas (1999), *Las inteligencias múltiples en el aula*, Buenos Aires, Manantial.
- CABOBIANCO, Flavio M. (1991), *Vengo del Sol*, Buenos Aires, Errepar-Longseller.
- ESPINOSA MANSO, Carlos, Walter Maverino y Noemi Paymal (2007), *La educación de los niños y niñas del nuevo milenio. Guía práctica para padres y educadores*, Madrid, Sirio.
- MAZÉVET, Karine (2011), *Education, une stratégie pour ré-enchanter la vie (L)*. *Eduka 3000*, París, Soufflé d'Or. France.
- ORTIZ DE MASCHWITZ, Elena María (2000), *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*, Buenos Aires, Bonum.
- PAYMAL, Noemi (2006), *¿Qué hago con mi hij@?*, La Paz, Bolivia, Armonía.
- (2007), *Pedagoogía 3000 en 13 pasos fáciles*, La Paz, Bolivia, Ox La-Hun.
- (2008a), *Pedagoogía 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo. Niño, niña, joven del Tercer Milenio ¡Esta Pedagoogía es para ti!*, 2a. ed., revisada y ampliada. Versión interactiva, Barcelona, Ox La-Hun (2010, 4a. ed., Brujas, Córdoba, Argentina/Bolivia, Brujas/Ox La-Hun).
- (2008b), *Kiero Kambiar y ... ahora sé cómo*, La Paz, Bolivia, Ox La-Hun.

- (2009), *¿Cómo recibir a los bebés de hoy?*, La Paz, Bolivia, Armonía.
- (2010), *Pedagoogia 3000 y la expansión de conciencia*, La Paz, Bolivia, Ox La-Hun.
- (2011a), *La escuela de los 7 pétalos*, La Paz, Bolivia, Ox La-Hun (en edición).
- (2011b), *Cuadernos pedagógicos*, La Paz, Bolivia (en edición), Ox La-Hun (Serie "La educación holística es posible", núms. 1 al 33).
- SCHAEFER, Carol (2008), *La voz de las 13 abuelas*, Madrid, Luciérnaga.

Índice

PRESENTACIÓN 5

Capítulo introductorio

LA PEDAGOGÍA HUMANA, UN PROYECTO SOCIAL

René Pedroza Flores

Ana María Reyes Fabela 7

Una breve introducción 7

Pensar el desarrollo humano para el ser humano 7

Un nuevo paradigma educativo 14

Algunas constantes conceptuales en el proyecto
pedagógico que emerge: el contexto, las instituciones
(familia y escuela), “el otro”, la lúdica 22

Conclusiones 27

Fuentes consultadas 30

Parte I

Pedagogías psicobiológicas

Capítulo 1

LA NEUROPEDAGOGÍA LÚDICA.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA DISCIPLINA

Carlos Alberto Jiménez Vélez 33

A manera de introducción.

Breve historia del cerebro humano 33

La neuropedagogía y las neurociencias 44

La nueva escuela del siglo XXI 46

Lúdica y neuroaprendizaje 49

Conclusiones: amor por todos 68

Fuentes consultadas 69

Capítulo 2

LA PSICOPEDAGOGÍA EXTRAOCULAR

Salvador Soriano Fernández

<i>Mónica Elena Soriano Guerrero</i>	71
Prolegómenos	71
La teoría sintérgica	73
La psicopedagogía sintérgica y la visión extraocular	76
Investigación reciente	82
Otras aplicaciones de la pedagogía sintérgica	88
Fuentes consultadas	88

Parte II

Pedagogías

fenomenológicas-sistémico clínicas

Capítulo 3

PEDAGOGÍA SISTÉMICA-FENOMENOLÓGICA

Ma. Clara Ventura Obrador

<i>Ma. Clara Ventura Obrador</i>	93
Introducción de conceptos sistémicos y su revisión histórica	95
La territorialidad humana: un nuevo concepto para entender los vínculos y sus contextos	112
Una aproximación a la intervención sistémica-fenomenológica y a su modelo de constelaciones-movimientos sistémicos: otra forma de entender, educar y ayudar más eficaz	127
Fuentes consultadas	139

Capítulo 4

PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE

LA ANTROPOGOGÍA Y LA HIPNOSIS CLÍNICA

René Pedroza Flores

<i>Guadalupe Villalobos Monroy</i>	143
Introducción	143
Orígenes y evolución de la hipnosis	145
Neurofisiología de la hipnosis	148
Características psicológicas	153
Características físicas	154
Enfoques de la hipnosis	155
La hipnosis clínica de Milton Erickson	159
Antropogogía hipnoterapéutica	169
Fuentes consultadas	177

Parte III

Pedagogías lingüísticas

Capítulo 5

LA PEDAGOGÍA (EALE) PARA LA ENSEÑANZA
DE LENGUAS EXTRANJERAS

<i>Guadalupe Nancy Nava Gómez</i>	181
Conclusiones	195
Fuentes consultadas	197

Capítulo 6

SUGESTOPEDIA/PEDAGOGÍA DESUGESTIVA

<i>Gloria Alguacil Buchna</i>	201
Una experiencia vital	201
Mi encuentro con la sugestopedia	208
Georgi Lozanov	210
Evelyna Gateva	212
Fundamentos de la sugestopedia	212
Resultados académicos y psicoterapéuticos de la sugestopedia	213
El profesor de sugestopedia	216
La clase sugestopédica	218
Mi experiencia con la sugestopedia	221
Una nueva educación para tiempos nuevos	222
Fuentes consultadas	222

Parte IV

Pedagogías para la convivencia

Capítulo 7

EDUCAR DESDE LOS DERECHOS HUMANOS

<i>María del Rosario Guerra González</i>	225
Punto de partida	225
Diversidad de saberes	228
Los derechos humanos frente a un modelo único de vida deseable	230
Derechos junto a deberes	234
Propuesta	237
Fuentes consultadas	240

Capítulo 8

PEDAGOGÍA DEL GÉNERO OPRIMIDO

*Carolina Serrano Barquín**Héctor Serrano Barquín*

<i>Patricia Zarza Delgado</i>	241
Preámbulo	241
Sinopsis histórica sobre educación y pedagogía en México desde la perspectiva de género	248
Consumos culturales de género	250
Neoidentidades e inequidad de géneros	254
Reflexiones sobre una pedagogía del género oprimido	258
Fuentes consultadas	260

Parte V

Pedagogías emancipatorias

Capítulo 9

PEDAGOGÍA EMANCIPADORA:

UNA UTOPIÍA NECESARIA

<i>Jorge Mario Flores Osorio</i>	265
Introducción	265
Pedagogía y emancipación	266
Memoria histórica y emancipación	268
Ética y convivencia humana	269
El camino de liberación/emancipación	270
Una propuesta contrahegemónica	272
Esperanzar el futuro	274
Fuentes consultadas	275

Capítulo 10

ESBOZOS DE PEDAGOGÍA MARXISTA

EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO

<i>Jenaro Reynoso Jaime</i>	277
Introducción	277
La historia como fuente de alternativas	278
Las coyunturas de la Revolución	281
Los orígenes del marxismo y la Revolución mexicana	283
La política educativa de la Revolución	287
El marxismo y la educación socialista	288
La pedagogía marxista del periodo posrevolucionario	291

Conclusiones	296
Fuentes consultadas	297

Parte VI

Pedagogías holísticas

Capítulo 11

HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA LENTA

Y NO-VIOLENTA, LA PEDAGOGÍA DEL CARACOL

<i>Hilda C. Vargas Cancino</i>	301
Introducción	301
Principios generales de la filosofía de la no-violencia	302
La educación lenta no-violenta	306
Una experiencia con la pedagogía no-violenta	310
Fuentes consultadas	315

Capítulo 12

PEDAGOOOGIA 3000 Y LA SOCIO-MULTI-EDUCACIÓN

DEL FUTURO

<i>Noemi Paymal</i>	317
Pedagoogia 3000 y la socio-multi-educación del futuro	317
Educamos para una sociedad que aún no existe	318
Abrieron el camino	318
¿Entonces?	319
El desarrollo holístico del ser humano	319
La socio-multi-educación del futuro	320
¿Cómo funcionará?	321
Los siete pasos para llegar a la socio-multi-educación	322
Procurar un adecuado desarrollo físico y mucha acción	322
Fomentar la vida social y multicultural	323
Cuidar la ecología	323
Proveer un desarrollo cognitivo articulado, práctico y divertido	324
Procurar un armonioso desarrollo personal	324
Diseñar una arquitectura y contexto artístico agradable	324
Asegurar la autosustentabilidad del Centro Educativo	325
¿Qué es Pedagoogia 3000@?	326
¿Qué es el enlace mundial para una nueva educación (emAne)?	327
Conclusiones	328
Glosario	328
Fuentes consultadas	329

Pedagogía para la práctica educativa del siglo XXI, se terminó en la Ciudad de México durante el mes de abril del año 2014. La edición impresa sobre papel de fabricación ecológica con *bulk* a 80 gramos, estuvo al cuidado de la oficina litotipográfica de la casa editora.



Pedagogía



EDUCACIÓN

Pedagogía para la práctica educativa del siglo XXI es una obra colectiva que tiene como finalidad socializar un conjunto de experiencias realizadas en el campo de la enseñanza que comporten una visión holística de la formación humana.

Algunas propuestas contenidas en la obra son: La neuro-pedagogía lúdica, presentada por Carlos Alberto Jiménez; la Psicopedagogía extraocular, presentada por Salvador Soriano y Mónica Elena Soriano; la Pedagogía sistémico-fenomenológica, presentada por María Clara Ventura; la Antropogogía hipnoterapéutica, presentada por René Pedroza y Guadalupe Villalobos; la Pedagogía desugestiva/sugestopedia, presentada por Gloria Algualcil; la Pedagogía del género, presentada por Carolina Serrano, Héctor Serrano y Patricia Zarza; la Pedagogía lenta/pedagogía del caracol, presentada por Hilda C. Vargas; la Pedagoogia 3000, presentada por Noemi Paymal, entre otras.

El lector encontrará en esta obra un parteaguas en la pedagogía porque se propone un camino distinto a la pedagogía de las competencias dominantes hoy en día; así como un territorio lúdico, imaginativo, creativo, que integra razón y sentimiento en una dinámica de armonía entre pensamiento, acción y emoción. Sobre todo, encontrará una semilla para repensar a la pedagogía desde un punto de vista donde convergen en un mismo nodo lo humano, la naturaleza y lo universal: Una pedagogía de vida.

RENÉ PEDROZA FLORES


MAPorrúa
librero-editor • México



Problemas
Educativos
de México
PEM
COLECCIÓN