

X. DÁVILA, H. MATURANA

HACIA UNA ERA POST POSMODERNA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Ximena Dávila Yáñez, Humberto Maturana Romesín *

SÍNTESIS: En este ensayo, los autores nos invitan a echar una mirada diferente sobre los fenómenos fundamentales de la educación hoy, imaginando un suceder que nos pueda orientar a seguir una co-deriva que resulte en una transformación reflexiva de la educación para el año 2021. Esta invitación es asumida con seriedad, responsabilidad y audacia: seriedad por el rigor reflexivo con que los autores plantean su análisis; responsabilidad porque alientan a asumir generacionalmente las consecuencias de entender la educación en este tiempo cero; y audacia porque se trata de una propuesta que permite desplazar la mirada hacia la comprensión de los fundamentos biológico-culturales del vivir humano. Esta propuesta se lleva a cabo desde un sustrato epistemológico unitario que elude de manera consciente toda tentación dualista, ampliando el entendimiento de nuestra constitución como seres vivos y como seres humanos, invitándonos a la reflexión y a la ampliación de nuestra posibilidad de vivir en el bienestar individual y social como seres naturalmente éticos y autónomos, capaces de asumir la responsabilidad de ser conscientes del mundo que producimos con nuestro propio vivir.

Palabras clave: biología cultural; educación para el año 2021; educación posmoderna; enfoque sistémico.

SÍNTESE: Neste ensaio, os autores nos convidam a observar de modo diferente os fenômenos fundamentais da educação hoje, imaginando um suceder que nos possa orientar a seguir uma co-deriva que resulte em uma transformação reflexiva da educação para o ano 2021. Este convite é assumido com seriedade, responsabilidade e audácia. Seriedade pelo rigor reflexivo com que os autores propõem sua análise; responsabilidade porque incentivam a assumir generacionalmente as consequências de entender a educação neste tempo zero; e audácia porque se trata de uma proposta que permite ampliar o olhar até a compreensão dos fundamentos biológico-culturais do viver humano. Esta proposta é levada a cabo a partir de um substrato epistemológico unitário que esquiva de maneira consciente qualquer tentação dualista, ampliando o entendimento de nossa constituição como seres vivos e como seres humanos, convidando-

135

* Co-fundadores del Instituto Matriztico: <www.matriztica.org>.

nos à reflexão e à ampliação de nossa possibilidade de viver no bem-estar individual e social como seres naturalmente éticos e autônomos, capazes de assumir a responsabilidade de sermos conscientes do mundo que produzimos com nosso próprio viver.

Palavras-chave: biologia cultural; educação para o ano 2021; educação pós-moderna; enfoque sistêmico.

ABSTRACT: *In this essay, the authors invite us to take a different look at the fundamental phenomena of today's education, imagining a flow of events that can orient us into following a drift that results in a reflexive transformation by the year 2021. This invitation is assumed with gravity, responsibility and boldness. Gravity, because of the reflexive precision that the authors use in their analysis; responsibility because they encourage to assume generationally the consequences of understanding education in this zero-time; and boldness because this is a proposal that allows us to shift our look into the comprehension of the cultural and biological foundations of human living. This proposal is undertaken from an unitary epistemological foundation that consciously avoids all dualistic temptation, broadening our understanding of our constitution as living creatures and as human beings, inviting us to reflect and to broaden our possibility of living in individual and social welfare, as naturally ethic and autonomous beings, capable of assuming the responsibility of being conscious of the world the we produce with our own living.*

Key words: cultural biology; education on 2021; postmodern education; systemic approach.

1. INTRODUCCIÓN

Nos han invitado a mirar en este tiempo, que llamamos tiempo cero, la poética de una educación para el año 2021 y hemos aceptado la invitación por el carácter central que la educación tiene prácticamente en todos los países del mundo, y en los de habla hispana en particular. Realizaremos esta tarea desde los fundamentos biológicos-culturales de lo humano.

Lo hacemos de esta manera porque la comprensión de esos fundamentos amplía el entendimiento de nuestra constitución como seres vivos y como seres humanos, invitándonos, en la reflexión y en la acción, a expandir nuestra posibilidad de vivir en el bien-estar individual y social como seres naturalmente éticos y autónomos, con la responsabilidad de ser conscientes del mundo en el que está inmerso nuestro propio vivir.

Desde una mirada sistémica-sistémica, estamos conscientes de cómo participa nuestro habitar local en la matriz más amplia que lo contiene y de cómo esta matriz relacional se realiza en cada acción individual, en un curso que resulta de nuestra convivencia y de la forma en que vivimos el vivir que surge de ella.

En otras palabras, estamos conscientes de que vivimos –y convivimos– en comunidades como la familia, la escuela, las organizaciones, la sociedad y el mundo natural, y de que en cada una de ellas nuestras acciones tienen un sentido u otro dependiendo desde qué emoción o deseo sean suscitadas.

Pensamos que, lo sepamos o no, estamos construyendo con nuestro vivir y convivir la familia, la escuela, las organizaciones, la sociedad y el mundo natural que habitamos. Y que en tales condiciones, el proyecto educativo al que adherimos puede ser una oportunidad de ampliar nuestra conciencia acerca de cómo lo construimos, solo si así lo deseamos todos los que participamos en la posibilidad de llevarlo a cabo.

Entre los muchos enfoques actuales sobre los espacios educativos, queremos destacar el del consultor internacional Peter Senge¹, quien señala que las escuelas tienen una estructura organizacional coherente con la Revolución Industrial del siglo XIX, e invita a reflexionar sobre el sentido de una nueva mirada sobre las organizaciones en general, y las educativas en particular, que recoja los avances en las ciencias y el momento actual de nuestra cultura. Sin embargo, a pesar de tener en claro la necesidad de una transformación de los enfoques y de las prácticas educativas, no se alcanza todavía un modo de llevar a cabo tales reformas.

La confusión existente se agudiza aún más cuando, después de caer en la tentación de hacer pasar las soluciones por la integración de la tecnología a los procesos educativos, se constata que esto no ha dado los resultados esperados. Pero a pesar de ello, se continúan implementando esta y otras alternativas que, en su conjunto, desdeñan lo más simple y obvio: que la educación tiene que ver con las personas que participan en tales procesos.

Comenzamos proponiendo no mediatizar los espacios educativos con ninguna otra condición que no esté dada primariamente sino por

¹ Peter Senge (1994): *La quinta disciplina*. S/d: Gránica.

las relaciones personales. Son las relaciones de convivencia entre las personas las que fundan el espacio educativo. Es a instancias de la generación de este espacio relacional humano que se pueden integrar dimensiones tecnológicas o metodológicas, siempre secundarias e instrumentales, en el uso que de las mismas hacen las propias personas, siendo estas quienes deciden, según sus deseos y preferencias, el sentido y la validez que han de tener dichas dimensiones.

Sostenemos, entonces, que es insustituible en el espacio educativo lo que les sucede a las personas, pues de ellas proviene la calidez y calidad de todo lo que se realiza. Concebimos la educación como «un proceso de transformación en la convivencia», lo cual implica que todo lo que ocurra en los espacios relacionales constituirá las condiciones propias configuradoras de la particularidad de los espacios educativos, dotándolos de peculiaridad. Es en este ámbito así delineado donde adquiere importancia fundamental la presencia de las personas adultas, pues son ellas quienes modulan los espacios relacionales de los niños y jóvenes con los cuales se convive. De este modo, nuestra visión respecto de los espacios educativos se centra en la generación de espacios relacionales o de convivencia interpersonal que constituyen la comunidad educativa, a la cual llamamos: Amar-Educa.

138

Amar-Educa es una invitación a generar un espacio de transformación reflexiva en la convivencia que permita la apertura de un «espacio de bien-estar» fundado en el «entendimiento de lo humano» y, como tal, liberador de las condiciones de dolor en que vive gran parte de los integrantes de las comunidades educativas –profesores, estudiantes, trabajadores y padres– dentro de las mismas.

Esta invitación tiene como finalidad posibilitar que docentes y estudiantes vivan y convivan en el bien-estar que surge del moverse en una «autonomía reflexiva y de acción» que los hace naturalmente responsables, libres y éticos y, al mismo tiempo, les permita:

- Abrir espacios de convivencia que resulten en una superación de las condiciones de riesgo existentes en las comunidades educativas que integran.
- Generar, a través de la realización y conservación de tales espacios, un encuentro humano en que uno mismo, el otro, la otra o lo otro resultan legítimos «otros» en convivencia con uno, ampliando los espacios de plasticidad conductual y de

transformación congruente con el mundo que la comunidad educativa trae a la mano en su vivir y convivir.

Como ya hemos dicho, pensamos que lo central en el tema de la educación no radica en los contenidos sino en la emoción desde la cual se hace la educación, desde donde se vive lo vivido, dándole un carácter u otro según la convivencia. En este sentido, hasta ahora la educación ha seguido el camino de los contenidos bajo el supuesto de ser un instrumento para asegurar ciertas formas de quehacer, con lo cual ha desaparecido su aspecto fundamental: la incorporación de los niños a un modo de convivencia que los adultos queremos, desde un punto de vista humano. Ahora bien, si nuestra aspiración es que los niños sean simples instrumentos de producción, el camino transitado por la educación ha sido consecuente con tal aspiración. Pero si lo que ansiamos es que los niños crezcan como ciudadanos, como seres éticos, responsables, que posean un vivir digno, estético, grato, creativo –en el sentido de que tengan imaginación–, presencia para el bienestar, entonces las emociones juegan un rol fundamental.

En nuestro presente cultural hemos tratado a las emociones como distorsiones de la razón, dejando de entender su presencia e importancia. Creemos que los seres humanos, seres racionales como somos, con argumentos racionales para todo, estamos ciegos a los fundamentos emocionales de lo que hacemos, ciegos a que las emociones constituyen, de hecho, el espacio de validez operacional de todo lo que hacemos.

En este sentido la educación ha logrado que tengamos niños racionales y no seres humanos, que tengamos niños con razones para actuar pero no responsabilidad, porque la responsabilidad pertenece al campo de la emoción.

2. LA ESCUELA

2.1 LA ESCUELA COMO COMUNIDAD EDUCATIVA

Toda escuela es, fundamentalmente, una comunidad humana, pues se encuentra integrada por personas, y son ellas las que generan la particular comunidad educativa que se realiza en el convivir. En consecuencia, como en este entorno todo lo que acontece tiene que ver con el

quehacer de las propias personas, ningún quehacer individual es superfluo. La comunidad surge a partir de las acciones que las personas realizan en todo momento, en la conservación de las relaciones entre ellas. Son estas dinámicas relacionales las que le dan el carácter particular o estilo con que se puede distinguir a determinada comunidad escolar.

Por lo tanto, ni la infraestructura ni los artefactos tecnológicos son en sí mismos los que le dan la identidad y la calidad a una comunidad escolar, sino sus espacios de convivencia. El asumir conscientemente esta comprensión nos permite mirar lo central del fenómeno educativo: la convivencia social.

Centrar el enfoque en la comunidad de personas que generan una comunidad educativa permite que pueda ser vivencial lo que muchos colegios conciben como «proyectos educativos», los cuales en su mayoría coinciden en sus propósitos pero, sin ser concretados para su convivir, quedan como meros discursos formales de lo que debería ser una comunidad educativa.

2.2 LA ESCUELA COMO CENTRO SOCIAL

140

No hay escuela o colegio que se encuentre desconectado de ningún proceso social y menos aún de otras organizaciones. Considerar a una institución conectada a una red socializadora nos orienta para construir una escuela, como ya se ha dicho, como comunidad humana que se relaciona y se vincula con otras. Sin embargo, esta mirada es solo configurada desde una perspectiva sistémica que, a su vez, requiere de lo local, en este caso los habitares particulares que constituyen tal comunidad. Por tal motivo, no estamos aquí proponiendo un modelo institucional, pues siempre lo fundamental será que quienes generen cualquier organización sean las personas y su plasticidad conductual. Aun más: serán las personas y sus modos de relacionarse los que constituirán los diversos tipos de organizaciones o comunidades humanas. En el caso de un colegio o escuela donde se respeta y asume a las personas en tanto personas, se generará, como consecuencia de sus modos de relacionarse, un espacio genuinamente social.

El constituirse una comunidad educativa como comunidad social supone que los espacios generados en su interior están dados por una dinámica de encuentros en los que la biología del amar tiene una

presencia central, que no puede estar restringida solamente a la comunidad educativa, pues las personas viven un mundo cultural amplio. Por tanto, simplemente sucede que las personas nunca están confinadas a un espacio particular en una determinada organización, haciéndose evidente que no se puede generar una comunidad educativa enclaustrada ni restrictiva, sino que debe ser permeable a lo que sucede en su entorno social. Debería procurar, incluso, concentrar e integrar a otras organizaciones, entendiéndolas como espacios de convivencia, pues solo así se visibilizan las personas.

El colegio pasaría a constituirse, además de en un espacio educativo, en un centro social donde se pueden llevar a cabo conversaciones abiertas, de contenidos ciudadanos, conversando todo lo público, integrando siempre a los niños y jóvenes, siendo esta, para ellos, la ocasión de múltiples aprendizajes que se dan en el vivir comunitario, creando condiciones espontáneas para generar una conciencia social.

2.3 LA ESCUELA COMO UNA COMUNIDAD CIENTÍFICA

Nuestra mirada educativa pone en el centro del pensar una orientación al entendimiento de la naturaleza de los distintos sucesos –propuestos como contenidos mínimos obligatorios en cualquier currículo–, reconociendo que buscamos explicar nuestra experiencia con las coherencias de nuestra experiencia y que no requerimos de concatenar tales procesos a entidades independientes del operar de quien se hace la pregunta.

Esto difiere de lo que tradicionalmente se enseña en nuestras aulas, en las que la visión dominante es la de la ciencia objetiva y positiva. Para nosotros, en cambio, el punto de partida es el observador en la experiencia del observar, como el ser que distinguimos al observarnos en el observar. El observador no es un supuesto ontológico a priori: aparece en la distinción del observar al hacer la pregunta por el observador y el observar. El observar del observador es lo que queremos explicar y el observar es el instrumento con que queremos explicarlo. Esto no es una contradicción lógica porque la explicación y lo explicado pertenecen a distintos dominios. Lo explicado es el resultado del proceso que se propone como explicación y, como tal, ocurre en un dominio diferente, disjunto con respecto al dominio en que ocurre el proceso que le da origen. La relación entre lo explicado y la explicación no se da en el ámbito de la lógica deductiva, sino que es una relación generativa.

Así, lo que hacemos es invitar a miradas simultáneas, sucesivas o alternas, a distintos dominios de fenómenos entre los que no hay intersección. La relación entre esos dominios no pertenece a la lógica deductiva sino a la mirada del observador que ve una relación generativa, o que ve un isomorfismo, o que hace un mapeo para generar una mirada comprensiva.

También es importante señalar que la explicación jamás niega ni reemplaza la experiencia explicada, así como la descripción no reemplaza lo descrito. Esto es, explicación y descripción solo hablan, aunque de manera no trivial, de lo que explican y describen, sin negar el suceder de lo explicado o lo descrito.

En el presente, un presente cambiante en tiempo cero, existimos los seres vivos, la biosfera, el cosmos. Esto es, los seres vivos existimos en el ocurrir de los procesos como arquitecturas dinámicas, y nosotros, observadores, existimos en particular en el presente de la distinción de procesos en los que nos distinguimos a nosotros mismos como seres humanos. Pasado y futuro son modos de hablar de nuestro vivir ahora, por eso cuando en nuestro quehacer atendemos primeramente al pasado o al futuro, nos enajenamos de nuestro presente, y la enajenación trae sufrimiento. Ese es el centro de la dificultad en la comprensión de nuestro ser, y con ello, el centro de nuestra dificultad en comprender el ser del cosmos en que existimos. Vivimos en el tiempo, pero el tiempo es una proposición o constructo explicativo que usamos para explicar nuestra distinción del propio existir en la experiencia de un fluir irreversible de procesos. Explicamos nuestra experiencia con las coherencias de nuestra experiencia, y al hacerlo cambia nuestra experiencia. Eso es lo peculiar de nuestra existencia humana como seres que existen en el lenguaje, y es, al mismo tiempo, nuestra condición de comprensión de nuestra existencia, la fuente de nuestra libertad.

Es en esa libertad que esta comprensión educativa queda configurada como una invitación a ver que todo el vivir humano ocurre como tal en las relaciones humanas en la continua creación de mundos, ya sea en la ciencia, la técnica, la filosofía, el arte, o en el simple convivir. En verdad, ese es el tema de nuestra aproximación a la ciencia en el proyecto educativo propuesto: el vivir, y desde la comprensión del vivir y del convivir, ver que la realidad pertenece al explicar del vivir y el convivir humanos.

3. ESPACIO DE ACCIÓN ÉTICA

El espacio de acción ética surge como una consecuencia espontánea del moverse en la reflexividad, donde todo actuar está determinado por los propios deseos, ya que no hay ninguna otra condición externa que incida, a pesar de que en el vivir corriente esto sea utilizado como un argumento para excusarse. Sin embargo, en todo momento estamos queriendo lo que hacemos, pero para asumirlo se requiere de un acto de responsabilidad que, a su vez, necesita de un acto autoconsciente que solo es posible en el operar recursivo como observador que puede distinguir lo que desea y ver las consecuencias que su elección trae aparejadas. Es en este espacio de discernimientos que podemos distinguir las consecuencias que nuestros actos deseados tendrán para otros. Por ende, si en el operar se hace cada vez más espontáneo el conducirse de este modo, no es menester tener como referencia las normas o una axiología con la cual regirse, pues se vivirá una ética-acción, la cual será un ámbito más del vivir y convivir, y en tanto así ocurra no será necesario ponerlo en los dominios argumentativos, sino que bastará la experiencia de haberla vivido con otros.

De esta manera, se configura en el espacio educativo una dinámica sistémica-sistémica, en la que se integran dimensiones del vivir cotidiano que llevan a un convivir social integral, donde hay confianza en la comunidad humana que sostiene a cada persona, sin atisbos de control, sometimiento, dominación o manipulación.

Los niños y jóvenes, junto con las personas adultas, al vivir la mirada ética en la comunidad que integran, la harán parte de sí como modo natural y espontáneo del convivir, por tanto no se requerirá ponerla como un aspecto normativo del quehacer, sino que resultará incorporada al vivir como una dinámica reflexiva del convivir social que en tal espacio educativo se comparte. Así, pues, el vivir ético de los niños y jóvenes no será un objetivo a cumplir sino un modo de estar en las relaciones. En nuestro presente cultural, las personas adultas con quienes los niños y jóvenes conviven (los adultos que conforman el hogar, los que conforman la red social y los profesores en el ámbito escolar) son lo más importante de la tarea educacional.

4. PERFIL DE UN EDUCADOR POST POSMODERNO

Un colegio post posmoderno no es un «en sí». Se origina en la confianza de que nosotros, las personas mayores, hemos entendido que solo se es persona adulta entre personas adultas y que somos parte de una comunidad y un medio que surge con nuestro vivir. Desde esta mirada solo cabe preguntarnos: ¿qué forma de convivencia queremos construir con nuestros hijos en la familia, en el colegio, en la sociedad?

Deseamos que ellos se transformen en una convivencia de la que surjan como personas espontáneamente éticas y con conductas socialmente responsables. Para lograrlo, todos y cada uno de los actores del proceso educativo puede ser invitado a reflexionar y actuar, desde su propia experiencia, respecto de qué tipo de convivencia es la que desea conservar en su vivir.

El educando se transforma en la convivencia con el educador. El educador de la post posmodernidad es aquel que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde otros se transforman reflexivamente con él. Para que esto suceda, el educando y el educador deben acceder al espacio en que se aceptan mutuamente como legítimos «otros» en la convivencia, es decir, deben constituirse en educadores sociales.

144

El educador social es aquel que espontáneamente es capaz de vivir la ampliación del espacio de convivencia con otro como un legítimo otro, o que desea aprender a vivirlo. Su tarea es la de evocar un escuchar, de modo que el alumno pueda aceptar o rechazar, conscientemente desde el comprenderlo, lo que el educador social dice. Cuando así sucede, el alumno queda con instrumentos de acción y reflexión que puede usar conscientemente en cualquier dominio, lo cual ocurre de manera natural cuando el docente «realiza» un modo de conducirse en las relaciones humanas, cuyo hacer está orientado desde un entendimiento de los fundamentos del vivir y convivir lo humano. Y claro, todo esto en el supuesto de que las personas adultas que deseen moverse como tales encuentren sentido en el indagar sobre estos fundamentos, lo que implica que son sus propios deseos la condición primaria para vivir este entendimiento.

Y este entendimiento que estamos proponiendo como eje de la acción educativa de dichos docentes de la post posmodernidad, está relacionado con nuestra condición de ser seres vivos y de cómo vivimos,

en tanto tales, nuestro vivir humano, y, además, con cómo, de manera fundamentalmente inconsciente, generamos la cultura en que estamos inmersos la mayor parte de nuestro vivir. Pensamos que una vez que se vive tal entendimiento, tanto el vivir inconsciente como consciente, este comprender será modulado desde el vivir.

Es por esto que entrar en este proceso de transformación reflexiva le permitiría al docente no solo entender la naturaleza del fenómeno del vivir y del convivir, sino comprender cómo nosotros, los seres humanos, en tanto seres amorosos, hemos generado el mundo humano al vivir en el lenguaje y en el conversar; siendo esta peculiaridad de vivir en el lenguaje lo que nos otorga la amplitud de nuestro vivir respecto de otras especies biológicas.

Vemos que el que seamos mamíferos amorosos nos ha permitido, desde los inicios hasta nuestro presente, conservar en la convivencia una intensidad relacionada con el placer de estar en cercanía corporal con otros, en una expansión de la sensorialidad del modo de vivir humano y que primordialmente tiene que ver con encontrarnos en el placer de hacer cosas juntos. Este modo de vida fundado en el vivir amoroso es una dinámica que nos genera bienestar corporal y psíquico, por estar compartiendo con otros, todos participando de una comunidad mayor, donde el existir adquiere sentido, teniendo presencia tanto para sí como para los demás.

145

Cuando esta dinámica de estar en la relación se quiebra, o simplemente está ausente desde sus inicios, aparece el dolor profundo en el vivir y convivir. En particular, si esto sucede con los niños, se constituye en una dinámica periférica, que al ser conservada restringe notoriamente la posibilidad de sentirse parte de una comunidad humana que los integra y a partir de la cual puedan adquirir presencia como personas que pertenecen a ella en su legitimidad de seres amorosos.

Entender esta dinámica fundamental del vivir humano constituye una mirada comprensiva que debe estar presente en el quehacer del docente, precisando que, si bien es cierto que estamos utilizando el término «docente», no lo hacemos en su acepción tradicional, ya que sostenemos que la tarea de educar no se vincula con traspasar conocimientos o un dar instrucciones. Por el contrario, como ya hemos señalado, nosotros vemos la educación como un «proceso de transformación reflexiva en la convivencia», donde educador y educando se transforman juntos en un convivir reflexivo. Por tanto, no concebimos al

educador del cual estamos hablando como un receptáculo de conocimientos que debe transmitir, sino como una persona que se conduce a sí misma respecto de los otros, generando el espacio relacional que, en definitiva, tiene que ver con el modo de estar en la relación, modo siempre determinado desde el emocionar.

Este modo de estar en una convivencia reflexiva proviene de un emocionar que permite generar un espacio de encuentro y de aceptación, y la única emoción que posibilita tal encuentro es el amar, generando un espacio relacional en que uno mismo, el otro, la otra y lo otro pueden surgir en su legitimidad.

Este proceso que se establece en la espontaneidad del convivir no puede ser visto como una exigencia a cumplir, sino como algo que ocurre con el agrado y placer de encontrarse con otro. Es una dinámica relacional que abre la posibilidad de un conversar –un entrelazamiento del emocionar y el *lenguajear*–, de un dar vuelta juntos, en donde el convivir acontece como una transformación espontánea, siguiendo el curso del fluir según el emocionar en el conversar y que, en tanto proceso de transformación, cursa como proceso histórico en relación a los deseos con que los participantes se han orientado en su convivir.

146

Para que esto sea posible, es deseable que ocurra una cierta transformación propia, que pasa por incorporar la reflexividad en el vivir, entendiendo por «reflexión» un acto en la emoción. Es decir, operar en un fluir relacional soltando la emoción en que uno se encuentra en un momento dado, de manera de poder cambiar la configuración sensorial y el mundo perceptual en el que se está inmerso, encontrándose sensorialmente en un dominio distinto, desde el cual uno pueda ver lo que se vive –ya sea en tanto experiencia como en argumento–, y ahora poder mirarlo desde el presente y decidir si se desea o no seguir conservándolo, abriendo así el espacio a la transformación reflexiva. Esto solo es posible si uno suelta la emoción que determina todo dominio de acciones en que se da toda situación o argumento vivido.

El docente de la post posmodernidad se mueve en la fluidez del convivir reflexivo con niños y con adultos. El hecho de que sea un modo de moverse evidencia que es la praxis de la convivencia reflexiva lo esencial y lo que le dará solidez a su accionar y no la validez de los argumentos. Si tal es el caso, los docentes se moverán en la relación con cualquier otro, soltando todo apego a idea o teoría que se anteponga al estar con el otro. Y principalmente, lo harán desde sí mismos, donde su

sensorialidad se encontrará dando cuenta del momento presente que se está viviendo en compañía de otros.

Es desde esta perspectiva que pensamos que si la propuesta es que la tarea de la educación consiste en crear un espacio de convivencia, donde los educandos se transformen en adultos capaces de un convivir democrático, que se respetan a sí mismos y que no tienen miedo a desaparecer en la colaboración, han de convivir con maestros que vivan ese vivir y convivir con ellos, en un ámbito donde las distintas temáticas sean meramente modos particulares de vivir en esa convivencia. Y para que esto pueda suceder, si así lo deseamos, nuestra tarea como personas adultas es crear tales espacios de convivencia.

Si un educando convive con un profesor de biología y este profesor disfruta su *biologizar* en el respeto y atención a las dificultades que en algún momento puedan tener sus alumnos, ese educando incorporará de manera espontánea en su vivir la mirada biológica, y la biología será el instrumento de convivencia a través del cual se va a transformar en un adulto socialmente integrado, con confianza en sí mismo, con capacidad de colaborar y aprender cualquier cosa sin perder su consciencia social, y por lo tanto ética.

147

Pensamos que la tarea de la educación es formar personas adultas democráticas, tareas que requiere de la creación de un espacio escolar en que los profesores tengan las habilidades adecuadas para ello. Como ejemplo: para poder hacer de las matemáticas un espacio de convivencia en los términos anteriores, el profesor de la asignatura tiene que saber mucho más que los contenidos que los niños deberían aprender en su formación escolar; lo mismo para física, historia, ciencias naturales o biología. Para guiar la transformación de los educandos en adultos democráticos, el profesor ha de tener recursos de reflexión y de acción con los niños en una convivencia en la que no se vean atemorizados por ser negados a raíz de las dificultades que puedan tener en un momento determinado. Esto es posible solo si los educadores se mueven desde la autonomía reflexiva, respetándose a sí mismos y a sus alumnos.

La educación, como un fenómeno de transformación en la convivencia, es un ámbito relacional en el que el educando no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir, como resultado de lo cual desarrolla una forma de vivir el ser humano. La transformación en la convivencia en la que se aprende un modo de vivir no es exclusiva de los seres humanos sino una característica que se da en los mamíferos en

general, y en grado mayor o menor, según la especie, en todos los animales. Sabemos ya que la verdadera dificultad para recuperar a un animal abandonado y en vías de extinción –león, chita o gorila– para su vida silvestre, está en la reinserción en su hábitat, de modo que sea león, chita o gorila, y que no surja como un animal medio humanizado. Esto es así porque se es león, chita o gorila no desde la genética, sino desde la convivencia en la comunidad animal a la cual se pertenece.

La genética es la condición inicial, un punto de partida desde el cual se puede crecer de una manera u otra, según el espacio de convivencia en que se viva. En nosotros esto es particularmente visible en la tremenda diversidad de formas humanas que se puede adoptar. Es por esto que la educación es el aspecto crucial de la convivencia humana actual, porque especifica dos espacios: el de formación de los niños como adultos, y el que a su vez ellos como adultos van a generar como convivencia con sus niños.

En el caso de la escuela, cuando un maestro observa el trabajo de un alumno este sabe que aquel está pensando en calificarlo. Ahora los profesores están sobrepasados porque los niños también tienen derechos (lo cual está bien, claro, salvo que el niño los utilice para manipular a los adultos). ¿Qué hemos hecho para que los niños necesiten tener derechos? ¿Qué hemos hecho para que los seres humanos necesitemos derechos humanos? Entonces, el tema no son los derechos sino lo que hemos hecho para que necesitemos derechos. Los derechos humanos surgen de un vivir que ha estado negando lo que queremos preservar a través de estos derechos.

148

Los valores no se aprenden al imitar sino al co-emocionar con los adultos con quienes conviven: el niño no está imitando, se está transformando. Claro que hay algunos que imitan, pero lo central aquí es la transformación en la convivencia, en un modo de vivir que se vive allí como legítimo. Si los maestros son autoritarios, dominantes o conservadores, eso es lo legítimo y ese niño, en la medida en que, a su vez, como mamá, papá o maestro, se encuentre en situaciones similares suscitadas con otros niños, no va a saber reaccionar de otra manera.

Lo que cada niño o joven hace es transformarse en la convivencia en una particular manera, de modo que va surgiendo un ser de una cierta clase. Todos los seres vivos se van transformando. La genética constituye un punto inicial, un espacio de posibilidades, entonces todo lo que va pasando ocurre en la epigénesis, la transformación en el espacio

relacional en el cual la transformación que ese organismo sufre es simultánea a su fluir en dicho espacio relacional. Los seres humanos generamos el espacio interaccional en que vivimos.

Esta es la razón de porqué escogemos, por ejemplo, un determinado jardín infantil; pero lo que no sabemos y olvidamos, es que lo central en la articulación de un ser cualquiera es el fluir de sus emociones. En el jardín infantil hay profesoras o educadoras que ven al niño en su niñez; pero si tienen demasiadas teorías sobre cómo debe ser la educación en ese ámbito, entonces, no va a ser así.

Lo que decimos es que el niño está de todas maneras creciendo y la tarea que nos compete como personas adultas es generar un espacio en el que ese ser se transforme a su vez en persona adulta, en un ser que se respeta a sí mismo y a otros, que es capaz de colaborar, que puede actuar desde sí y que también desde ese lugar puede decir sí o no, ser responsable de las cosas que hace porque puede reflexionar sobre los resultados, ver sus deseos y las consecuencias de ellos. Ahora bien, ¿cómo se logra esto? Viviendo de esa manera.

5. PERFIL DEL ESTUDIANTE POST POSMODERNO

Estudiar es convivir: el estudiante se transforma en la convivencia con el profesor. Estudiante es aquel que acepta la invitación de otro a convivir transitoriamente con él en un cierto espacio de existencia en el que esta persona tiene más habilidad de acción y reflexión. Para que esto suceda, estudiante y profesor desean aceptarse mutuamente como legítimos otros en la convivencia.

Los estudiantes, niños y jóvenes, desean:

- Convivir con adultos que los lleven a aceptarse y respetarse a sí mismos, haciendo lo propio con los demás por ser ellos, al mismo tiempo, aceptados y respetados.
- Aprender un hacer en el espacio de la vida cotidiana en la comunidad en que viven. Al relacionarse ese quehacer (saber) con su vivir cotidiano, pueden reflexionar sobre el propio quehacer y cambiar el mundo sin dejar de respetarse a sí mismos y al otro.

- Vivir sus errores sin que ello implique una negación de su identidad. Desean aprender sobre su mundo en el respeto y la reflexión.
- Respetar lo propio sin desvalorizarlo al ser invitados a un quehacer ajeno a lo cotidiano en la fantasía de lo que no se vive.
- Aprender una mirada responsable hacia la comunidad que los sustenta sin ser alentados a la competencia, en la justificación engañosa de ventajas y privilegios en pos del progreso.
- Ser invitados a coexistir armónicamente con el mundo natural sin ser por ello incitados a la apropiación o a la explotación del mismo. En su carácter de co-creadores del mundo desean poder reflexionar responsable y libremente sobre él.
- Aprender a actuar en la conservación de la naturaleza y aprender a entenderla para vivir con ella y en ella sin pretender dominarla.
- Vivir en la responsabilidad individual y social que aleja el abuso y trae consigo la colaboración en la creación de un proyecto nacional, en el que el abuso y la pobreza son errores que se pueden y se quieren corregir.

Se habla mucho de la autoestima como algo desde donde el educando adquiere presencia. Nosotros proponemos cambiar la noción de autoestima por la de «aceptación» y la de «respeto por sí mismo». Pensamos que dicho concepto es una opinión evaluativa acerca de sí mismo y no es esto lo central, sino que lo nuclear es el estar centrado en la aceptación y el respeto hacia su propia persona, de modo que no tiene que preguntarse por su propia legitimidad ni por la de los otros. Hay colaboración solo si se convive desde la legitimidad de ser, lo que significa el respeto por sí mismo y por los otros.

La colaboración y la autonomía no implican la negación del otro; en la colaboración el ser individual no se realiza en la oposición a los demás; en la colaboración hay libertad creativa porque se tiene autonomía. No se es autónomo con respecto a los padres y maestros por oponerse a ellos, sino que se es autónomo desde sí, en tanto se está centrado en el

respeto por la propia persona y en la libertad de opinar y discrepar, sin que la discrepancia constituya una ofensa sino una oportunidad reflexiva.

Desde un espacio emocional centrado en el control y la desconfianza pedimos a los educandos el autocontrol de sus emociones y de sus acciones, lo que implica *jibarizar* en los niños y jóvenes el deseo de expresar legítimamente sus emociones. Se cercena con ello la posibilidad que tiene todo educando –que está viviendo el proceso de transformarse en persona adulta–, de preguntar, de equivocarse, de explorar su multidimensionalidad en el asombro de descubrir sus propias respuestas, desde y para sí. Nosotros pensamos que no es control o autocontrol de sus emociones lo que los niños deben adquirir en su transformación hacia la vida adulta, sino consciencia de su sentir, reflexión sobre su hacer, y un actuar responsable en las tareas que emprenden en su vivir como miembros de una comunidad de colaboración y mutuo respeto. Queremos que los educandos se transformen en personas adultas que surgen con espontánea ética en su conducta cotidiana, de modo que tal conducta no provenga del control de un impulso hacia una conducta no-ética posible. El autocontrol de las emociones y de la acción se exige en la convivencia como si esto fuese fundamental en la educación, implicando exigencias y expectativas, y estas últimas son siempre una demanda que viene de otro o de uno mismo. Cuando uno entrega al niño la responsabilidad del control sobre sí mismo, se le hace una exigencia terrible, porque se le impone una referencia externa para su conducta.

Lo que sí es fundamental es darles a los niños autonomía, como se dijo antes, *consciencia de su sentir, reflexión sobre su hacer, y un actuar responsable en las tareas que emprenden en su vivir como miembros de una comunidad de colaboración y mutuo respeto*. Es decir, brindarles los medios y las circunstancias para que puedan actuar desde sí, viendo y entendiendo lo que quieren de modo que puedan, de hecho, aprender a ser espontáneamente éticos y socialmente responsables desde sí mismos.

Creemos que los niños, en particular los más pequeños, no son vistos ni escuchados. A partir de una cierta edad tienen más autonomía para decidir, pero sienten que los maestros o sus padres no los escuchan, aunque si uno le pregunta al maestro o padre si quiere a los niños, la respuesta será afirmativa. Hay una negación de los niños en esta preparación para el futuro, sobre todo para uno tan incierto como el que se avizora. Es que el futuro es una cosa muy lejana. Si se les dice que se

va a relatar algo que habrá de serles útil dentro de veinte años... ¿se interesan? Probablemente no. La tarea del maestro es mostrarles aquello que tenga sentido ahora, y si este objetivo se alcanza, lo mostrado puede aun tener sentido dentro de veinte años. Vivimos en un mundo tan mercantil, tan competitivo, que los niños están sometidos a presiones ya desde el mismo jardín infantil.

Lo que ocurre, ni más ni menos, que están creciendo; no se los puede controlar ni decirles que se queden quietos allí mientras se piensa en qué se va hacer con ellos. Se están transformando en la convivencia. Lo que está siendo doblado es el curso del crecimiento. De lo que se trata, entonces, es de que los niños vivan un espacio experiencial de transformación reflexiva en la convivencia –que empieza en el útero–, en el cual se van transformando de modo que ese espacio genere las posibilidades de autonomía en la interacción hasta su adultez, como seres respetadores –de sí mismos y de los otros–, colaboradores, autónomos y responsables.

6. PERFIL DE LA FAMILIA POST POSMODERNA

152

Podemos entender la familia como aquella comunidad humana en la que, en la convivencia con un niño, existe un adulto que cumple con la relación íntima de cuidado que satisface sus necesidades de aceptación, confianza y contacto corporal, en el desarrollo de su conciencia de sí y su conciencia social. De este modo, la familia es un ámbito de convivencia generado por un grupo de personas, constituido como una comunidad humana social que se genera, realiza y conserva desde la pasión por el placer de vivir y convivir juntos.

El origen de la familia está en el devenir evolutivo de los primates bípedos que fueron nuestros ancestros, con la expansión de la sexualidad de la hembra que crea en torno a ella un ámbito de convivencia «en el placer de estar juntos» y de colaboración en los quehaceres del convivir en grupos pequeños.

La emoción que funda la posibilidad de la familia y que hace posible el surgimiento de lo humano es el amar. El amar es el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales uno mismo, la otra, el otro o lo otro, surgen como legítimos otros en convivencia con uno.

Al surgir la familia se configura un espacio de intimidad y cercanía en el placer de los quehaceres del convivir que hace posible la aparición del *lenguaje* y el conversar. Lo humano se constituye, en este espacio, en la conservación transgeneracional de un linaje definido desde la preservación del convivir en el conversar a través del aprendizaje de los niños. El linaje humano es un linaje biológico-cultural que debe haber surgido hace más de tres millones de años como un modo de convivir desde el amar, y la forma humana ancestral, según nosotros, tiene que haber sido el *Homo sapiens amans*.

Fundada, al igual que el fenómeno social, en el amar como condición de posibilidad, se realiza desde el deseo de la cercanía corporal y relacional, en la confianza y aceptación mutuas como un ámbito co-inspirador, de colaboración y en el compartir en la sexualidad, la sensualidad, la ternura. Estos son los tres pilares del ámbito familiar, que han estado presentes desde sus mismos ancestrales orígenes:

- La sexualidad, desde una perspectiva biológica, no está vinculada solo con el coito en sí, sino con disfrutar la espontánea aceptación de la cercanía corporal del otro. La sexualidad está presente permanentemente en el espacio relacional humano en cuanto se acepta la legitimidad corporal del otro, cuando se acaricia a un bebé, se abraza o se estrecha la mano a un amigo.
- La sensualidad está relacionada con la sensorialidad que permite ver, tocar, oler, oír al otro y tomar conciencia de su circunstancia desde el amar que implica aceptar su legitimidad, aceptación que amplía la sensualidad y hace aparentes, visibles, tanto sus múltiples dimensiones como las de su entorno.
- La ternura se constituye en la atención que permite acoger al otro, que lo deja ser en su multidimensional legitimidad en la cercanía junto a uno. La ternura tiene presencia toda vez que se ve al otro en su legitimidad, cualquiera sea su condición.

En la familia ocurre la convivencia social fundamental por tratarse del ámbito en que se vive como parte de una comunidad mayor, como un país, es decir, el ámbito relacional externo que es el medio en el cual, y con el cual, se da la subsistencia de sus miembros. Existe, en

tanto fenómeno biológico en el ámbito social, como una particularidad relacional en la biología del amar. Y si esta naturaleza biológica, propia de la clase de seres que somos, en tanto *Homo sapiens amans amans*, es interferida, se desintegra aunque subsista una unidad con ese nombre en el espacio de las declaraciones cívicas.

Los problemas en la familia, al vivir en este presente cultural patriarcal / matriarcal, surgen desde el mismo lugar desde donde lo hacen los problemas de toda comunidad humana, grande o pequeña: del malestar cultural originado por las relaciones de desconfianza, control, dominación, apropiación, sometimiento, castigo y jerarquías que traen consigo todo tipo de exigencias, como resultado de la pérdida de la confianza fundamental que la constituye. Y esto sucede ya sea debido a las conductas de algunos miembros con respecto a la conducta de los otros, o porque las relaciones externas impiden la realización de las relaciones de subsistencia y surge la angustia frente al porvenir.

Para conservar la familia lo que se requiere es hacerse cargo del deseo de conservarla, deseo consustancial a lo humano, y desde ahí recuperar las dimensiones de sexualidad, sensualidad y ternura que son su fundamento. Si eso sucede, la familia puede reaparecer y conservarse como lo que es en el dominio emocional-relacional: un espacio de bienestar, de acogimiento mutuo y de colaboración desde el placer co-inspirador de la compañía, sin expectativas, exigencias ni dinámicas culturales propias de este modelo patriarcal-matriarcal que realizamos y conservamos en la actualidad y que, en tanto niega y contradice la naturaleza amorosa del fenómeno social, niega la posibilidad misma de conservar el ámbito familiar.

Es desde esta cultura que la familia aparece en peligro de extinción. ¿Qué mundo queremos? ¿Uno donde la familia no quepa? Esto, como todo en el vivir humano, es nuestra responsabilidad, y la responsabilidad, nuestro don, que traído por la reflexividad nos permite el lenguaje y el conversar.

Será en ese *lenguajear* o conversar que los niños aprendan a ver, oír, oler, tocar y a reflexionar o no con sus padres y hermanos, profesores y actores sociales de la comunidad a la cual pertenecen. Por ser autónomos, ellos mismos se convierten paulatinamente en el referente para lo adecuado y lo no adecuado de su conducta, aprendiendo entonces lo que mencionábamos antes: decir sí o no, desde sí y no desde otros. Por ello es que las exigencias y las expectativas (paternas, escolares o

laborales) son negadoras de la autonomía, porque en ellas uno se hace dependiente del juicio del otro sobre qué es lo que tiene que hacer, como costo por tener que satisfacer las expectativas o exigencias del otro.

Nosotros vemos que el hogar, si no hay conflictos o pobreza extrema, ofrece todas las dimensiones relacionales que el niño necesita para integrarse a una comunidad humana democrática. Y los otros ámbitos que debieran ofrecer esas mismas dimensiones son el colegio, la escuela, el instituto, la universidad y la comunidad a la cual pertenece. Si así lo hicieran, los niños aprenderían los quehaceres fundamentales de su vida adulta también en ellos, en el respeto por sí mismos que les permitirá ser ciudadanos democráticos responsables y felices. Pero no basta aprender quehaceres para vivir en el mutuo respeto. Este se aprende viviendo y conviviendo en el mutuo respeto en todas partes pero, primariamente, durante la infancia, en la casa, en la escuela y en la calle.

Por cierto que no se necesita un libro para ser padre o madre. Los niños se transformarán con nosotros en su paso hacia la vida adulta de una manera que sea contingente con cómo convivan con nosotros. Los niños no son el futuro de la humanidad, lo que ellos vayan a ser de un modo u otro, lo que hagan después, cuando adultos, va a estar relacionado con cómo hayan convivido con nosotros.

7. PERFIL DE LA SOCIEDAD POST POSMODERNA

La autonomía es esencial en la convivencia social de personas adultas en un proyecto común, porque constituye el fundamento de la colaboración. De hecho, la persona adulta es aquella que genera un espacio de convivencia en el cual es posible colaborar, porque los distintos participantes existen en la autonomía que da el respeto por sí mismo, de modo que no tienen que disculparse por ser.

Esta dinámica es la misma cualesquiera sea la comunidad humana que constituyamos en nuestra convivencia. La persona adulta no tiene miedo a escuchar ni a participar con otros en el gran proyecto común que es la convivencia democrática. La democracia es el único modo de convivencia que efectivamente entrega la posibilidad de realización de lo humano, como un ser autónomo capaz de ser social en la colaboración en un proyecto común. Desde allí que entendamos que la gran tarea de la educación es que como seres adultos, maestros,

padres y actores sociales guíen a los educandos en el proceso de transformarse en personas adultas que se respetan a sí mismas sin temor a desaparecer en la colaboración en un proyecto común de convivencia en el mutuo respeto.

Estimamos que cualquier persona que se mueva –consciente o inconscientemente– en el amar, puede en su fluir de convivencia generar lo primordial para aquellos con quienes convive, lo cual adquiere gran importancia cuando se trata de la convivencia con niños, pues abre la posibilidad para que estos comiencen a transformarse con un adulto, con quien se hace vivible el respeto, la honestidad y la responsabilidad. En este proceso, la presencia del niño en la relación con el adulto se da en el respeto, lo que hace menos posible la negación. Y en tanto esto ocurre, el niño puede verse como una persona que, al ser respetada, puede él mismo respetar, generando a su vez un espacio de convivencia con otros y con él mismo.

Cuando esto ocurre podemos ver que, incluso en el caso de los niños que han sido maltratados y negados, se hace menos posible que el vivir se oriente desde la rabia por no haber sido vistos y respetados por una comunidad. Con ello disminuye también la posibilidad de que tengan resentimiento e ira contra la sociedad, lo que podría orientarlos a un modo de vida marginal, dado que parten de un vivir psíquico social amoroso que es el que toda comunidad humana desea conservar como modo de relacionarse básico, y que precisamente es el que permite la cohesión de los miembros en la realización diaria de la comunidad social que todos integran, y en la cual los niños participan como miembros legítimos.

En esta transformación nada es superfluo, sino que, por el contrario, todo lo que acontece entre los adultos y los niños adquiere relevancia, pues todo lo que se experimenta en el espacio relacional y de convivencia son modulaciones conscientes e inconscientes en que ambos, niños y adultos, participan. Sin embargo, como los niños se encuentran en apertura psíquica y emocional a un modo de convivencia social humana que, como tal, reside en los miembros adultos de la comunidad, son modulados por su modo de estar en la relación –básicamente de carácter emocional– con los adultos. Es la emocionalidad la que orienta en todo momento los cursos del vivir –el nuestro–, en gran parte en dimensiones inconscientes. En consecuencia, los niños se encuentran en una transformación que va más allá de los meros aprendizajes conscientes y de contenidos explícitos, como generalmente son concebidos desde

la perspectiva de los aprendizajes cognitivos racionales. Si bien es cierto que esto ocurre, se trata solo de un aspecto de una dinámica más amplia, como lo es la inconsciente, desde donde acontece la mayor parte de la transformación de la totalidad del vivir personal nuestro y de nuestros niños. Por ende, los aprendizajes a los que nos referimos acontecen en un fluir inconsciente en el encuentro de convivencia, donde los niños y jóvenes se encuentran transformándose reflexivamente con los adultos, pasando estos últimos a constituirse en circunstancias sociales que tienen los niños para modularse como personas que integran una comunidad social humana.

Por lo mismo, se puede decir que los niños no son el futuro de la sociedad sino que son los adultos con los cuales ellos conviven, adultos que constituyen el mundo humano que estos niños encuentran en el presente, quienes lo son. Y en la medida en que estos se conducen con los niños en el mutuo respeto, cabe entonces la posibilidad de expandir junto con ellos el espacio social, trayendo aparejado con esto la conservación de un modo de estar en el placer de la convivencia con otros, que constituye lo central del convivir de cualquier grupo o comunidad humana.

Los adultos que integran una comunidad o sociedad postmoderna son invitados a estar conscientes de esta condición, pues su modo de interactuar y de convivir constituiría la única oportunidad que habrían de tener muchos niños que han vivido un período de su vivir en la negación, y que en tal condición se encuentran marginados, *periferizados* del convivir social. Esta marginación o *periferización* de lo social no está asociada con el abandono y la permanencia en la calle, situación que busca ser solucionada con la incorporación a hogares, medida que no resuelve lo fundamental, pues lo relevante no es el lugar, la espacialidad física en que se está, sino la presencia que se tiene en la relación la que constituye el verdadero «habitar psíquico». Por tanto, es la relación fundada en la emoción del amar la que genera un estar en la relación, en que la presencia de uno mismo y de los otros constituye el espacio de convivencia social.

Aunque es cierto que se nace amoroso, en la confianza, sin embargo, se vive espontáneamente amando, espontáneamente en la confianza, solo si se crece con adultos amorosos en el fluir del amar. Hemos dicho respecto de la familia que el devenir evolutivo que nos constituye como la clase fundamental de seres humanos que somos está centrado en la «conservación del amar». En este devenir evolutivo somos

Homo sapiens amans amans. Y lo somos aún ¿o estamos derivando en alguna otra dirección? ¿Acaso derivamos a «ser» *Homo sapiens amans agressan* o, tal vez, *Homo sapiens amans arrogans* en la cultura de la omnipotencia del desamor?

Nos surge el «ser» que nos surge según el convivir que conservamos y cultivamos en el convivir cultural que vivimos. No estamos predeterminados genéticamente a ser ninguna clase particular de ser humano. Todos los seres humanos podemos llegar a «ser» cualquier clase de ser humano, según el convivir que vivamos.

El vivir transcurre como una continua epigénesis. De ahí nuestra responsabilidad con respecto a lo humano, pues el ámbito epigénico de nuestro vivir humano es la cultura que vivimos. La gran trampa es la enajenación cultural en la omnipotencia, enajenación que en esta cultura patriarcal-matriarcal tiene muchas formas: dominación y sometimiento, abuso, violencia, dolor... omnipotencia del desamor.

Son muchas las dimensiones de nuestro presente cultural que nos revelan que podríamos estar viviendo en una encrucijada cultural que puede resultar decisiva para nuestra existencia humana. A propósito de la educación quizás uno de los temas más reveladores sea el del maltrato y la violencia.

158

El maltrato es una traición al amar, es una traición a la confianza primaria del vivir humano. La violencia es una traición al amar, es una traición a la confianza primaria del vivir humano. El maltrato y la violencia traicionan la legitimidad de todo convivir, no solo porque niegan el amar y la confianza, sino porque enseñan, cultivan y conservan el vivir en el maltrato y la violencia. ¿Qué hacer? Si el maltrato y la violencia son modos culturales de convivir, solo pueden desaparecer desde un cambio cultural. Entonces, ¿cuál es la reflexión que abre la posibilidad de dicho cambio? La consciencia del propio dolor abre el ver y el hacer. El cambio cultural intencional solo es posible desde el cambio individual, y el cambio individual que lleve a un cambio cultural consciente solo es posible como un cambio responsable si, como aspectos de la consciencia individual de los individuos (personas) que constituyen el ámbito social del país, se satisfacen las tres condiciones siguientes:

- Conocimiento: saber de qué se trata.
- Entendimiento: darse cuenta del contexto relacional en que ocurre y de la participación de cada uno de nosotros.

- Acción efectiva: interrumpir la dinámica de surgimiento y/o conservación de aquello que se quiere que cambie se conserve.

Si queremos que el maltrato y la violencia sean solo errores de nuestro convivir, la tarea que nos compete implica además:

- Crear un espacio público en el que las tres condiciones mencionadas se cumplan en el vivir inconsciente y consciente de todos los ciudadanos como aspectos espontáneos de su convivir amoroso, en el respeto por sí mismos y el respeto por los otros. Para ello se requiere un proyecto común que busque la realización y conservación de ese convivir, cualquiera sea el curso cambiante de la civilización que generemos en el nuestro.
- Hacerse cargo de que se trata de un tema que debe involucrar de manera concertada todas las dimensiones de la política interna del Estado, lo cual requiere de la voluntad y las ganas de un actuar sistémico en el ámbito de la ecología humana de nuestros países.
- Realizar una campaña integral que involucre en nuestro convivir ciudadano cotidiano todas nuestras dimensiones sensoriales, emocionales y racionales simultáneamente.

La educación es el principal dominio de transformación cultural en que estas, y otras tareas sociales, pueden guiar el proceso de transformación reflexiva en la convivencia de nuestra comunidad, pero no es el único ámbito. También los medios de comunicación, las instituciones públicas y las organizaciones privadas tienen una responsabilidad cotidiana en esta tarea, que es, sin duda, una tarea ciudadana. Y es responsabilidad de nosotros, los adultos, el que vivamos nuestra condición de ciudadanos responsables en los espacios de convivencia con nuestros niños y jóvenes. Se es persona en el ámbito social, y este surge de la convivencia de personas, que se da siempre en el presente, en un presente cambiante.

Hablamos de educación con el objetivo de preparar a los niños desde un punto de vista técnico para operar en el espacio del mercado, para operar en el ámbito de la búsqueda del éxito, lo que resulta enajenante porque clausura la visión del mundo. Se trata de una educación que se niega a sí misma, que no ve a los niños y jóvenes

educandos porque tiene la atención puesta en el futuro, en lo que ellos deben ser en el futuro. Lo central es que el tránsito a la vida adulta es el pasaje de una vida dependiente a una vida autónoma, a una actuación desde sí, a partir de la cual va a decir sí o no desde sí y se hará cargo de las consecuencias. Y eso es lo esencial de la educación, no las técnicas, no las prácticas.

Vivimos una confusión enorme al pensar que los temas de la convivencia, que los problemas humanos en general, se solucionan con la ciencia o con la tecnología. Ninguna resuelve los problemas humanos porque estos son todos de relación. Pertenecen al ámbito de la emoción. Los problemas tecnológicos, los problemas científicos, son absolutamente simples, vinculados con competencias de manipulación, ya sea para estudiar o para construir. Pero la convivencia, relacionada con las emociones, no comparte esa naturaleza: tiene que ver con el respeto, con el amar, con la posibilidad de escuchar, de respetarnos en las discrepancias. En fin, con hacer un mundo de convivencia en el cual sea o no grato vivir.

La tarea central de la educación y de la democracia es que este tránsito hacia la vida adulta se produzca en la configuración de un mundo grato para el niño, en el cual se pueda colaborar y aprender sin temor a desaparecer en la colaboración y sin tener vergüenza por no saber.

160

8. EDUCACIÓN ECOLÓGICA: EDUCANDO EN LA ARMONÍA ANTROPOSFERA-BIOSFERA

El bien-estar es la sensación de estar en coherencia con las circunstancias. El buen vivir no es otra cosa que el estar bien.

El bien-estar no está relacionado con que tengamos automóviles de último modelo o esto o aquello otro. El bien-estar tiene que ver con estar comfortable con la circunstancia que se vive. Lo que no hay que olvidar es que ya sea en el bien-estar o en el mal-estar configuramos el mundo que vivimos con nuestras conductas conscientes e inconscientes. El bien-estar lo hacemos siguiendo el camino de la conservación del estar bien, y el mal-estar, siguiendo un curso que cambia las circunstancias del estar mal.

En cualquier caso somos agentes conscientes o inconscientes de cambio del mundo en que vivimos, y generaremos un mundo de bienestar o de mal-estar según generemos ámbitos de autonomía o dependencia en nuestros educandos, en su transformación en personas adultas.

En este generar mundos, los seres humanos hemos cambiado tanto el mundo natural que lo estamos llevando a su destrucción. Hemos constituido una antroposfera que pone en riesgo a la propia biosfera. En nuestra ceguera ante esto estamos destruyendo nuestro entorno y transformándolo de una manera que va a hacer que nuestro vivir sea imposible. Si no cuidamos el bosque, este va a desaparecer cortado, porque cuidarlo consiste precisamente en no cortarlo. Cuidar el entorno consiste precisamente en respetarlo, no explotarlo al usarlo como un ámbito vital, no contaminarlo como si fuese una bolsa para desechos. En nuestro presente cultural y tecnológico el bosque, el agua limpia, el aire limpio, los espacios ecológicos satisfactorios para el vivir humano y el de otros seres vivos, ya no se sostienen por sí mismos, no tienen la autonomía de la biosfera, pues ahora pertenecen a la antroposfera de transformaciones generadas por nuestras emociones, según lo que queremos conservar consciente o inconscientemente en nuestro vivir.

161

El bien-estar consiste en estar en armonía con la circunstancia donde lo humano es posible y donde lo natural es parte del bien-estar humano. Pero para conservar ese bien-estar tenemos que respetarnos a nosotros mismos y respetar, por lo tanto, nuestra responsabilidad en la generación y conservación del bien-estar, como un espacio de ecología humana en armonía con todos los demás seres vivos.

La conciencia y la responsabilidad ecológica se aprenden espontáneamente en una convivencia, en el vivir cotidiano, donde ambas tengan presencia en la conservación del habitar humano como un habitar que generamos continuamente con nuestro hacer. Y pensamos que el hogar, el colegio, la comunidad, la antroposfera, la biosfera, el cosmos pasan a ser contextos educacionales espontáneos de la conservación del convivir en conciencia y responsabilidad ecológica.