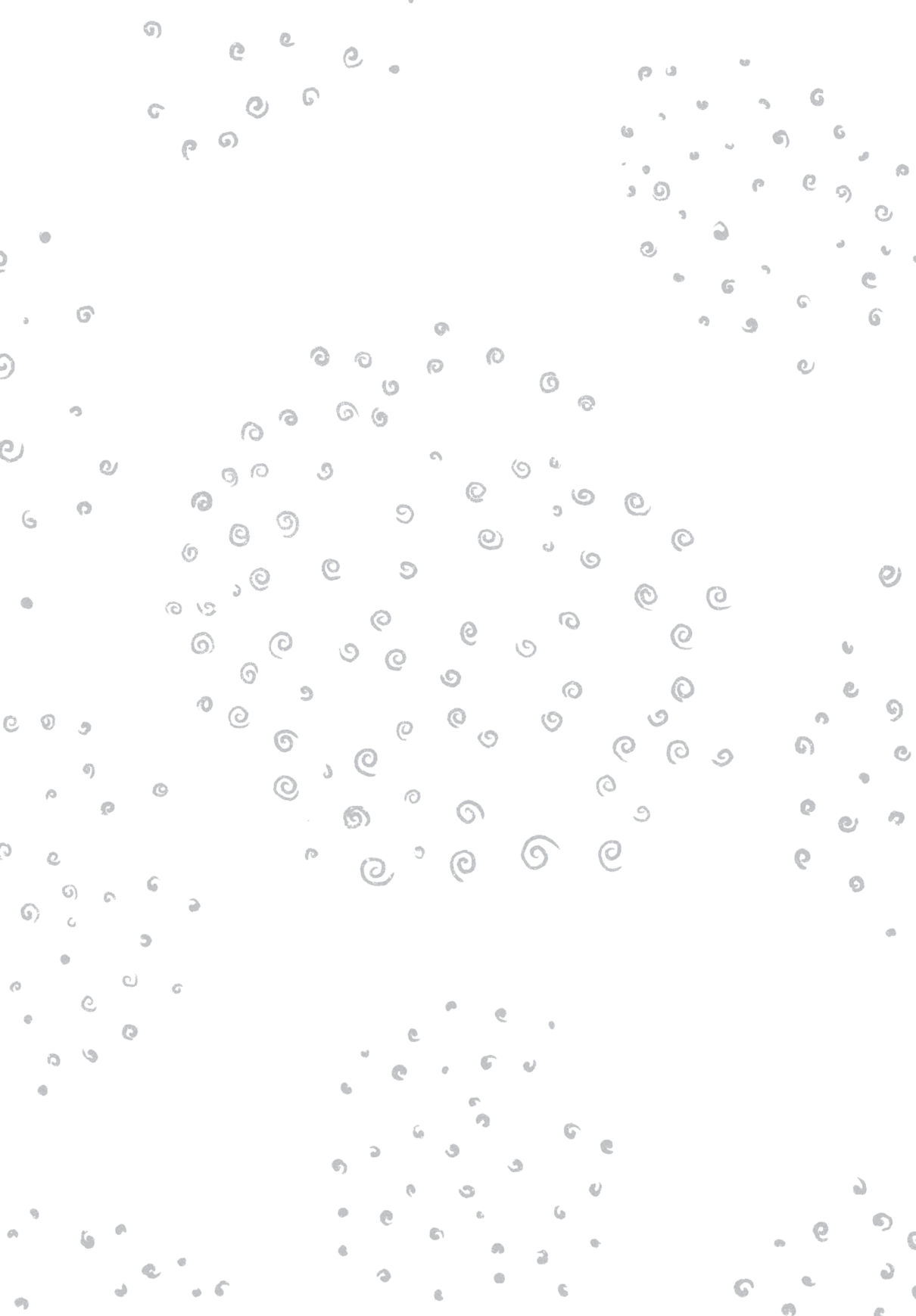


The background of the entire cover is a vibrant teal color with a fine, textured pattern of short, overlapping brushstrokes. Scattered across this background are several stylized trees. Each tree has a thick, dark green trunk with a visible wood grain texture. The foliage of the trees is a deep red color, composed of numerous small, tight spirals. Interspersed within these red spirals are smaller, bright yellow spirals, creating a complex, multi-layered pattern. The trees are positioned at various angles and sizes, some appearing more prominent than others.

Re-crear-nos humanos

Educación y horizontes
de humanidad en la
dignificación de la vida

Colección
Recrea



RE-CREAR-NOS HUMANOS

Educación y horizontes de humanidad en la dignificación de la Vida

Felipe Reyes-Escutia
Flor Lizbeth Arellano-Vaca
(coordinadores)



Colección **Recrea**

Enrique Alfaro Ramírez
**Gobernador Constitucional
del Estado de Jalisco**

Juan Carlos Flores Miramontes
Secretario de Educación del Estado de Jalisco

Carmen Yolanda Quintero Reyes
**Titular de la Comisión Estatal para la Mejora
Continua en Jalisco**

Coordinación de la colección
Carmen Yolanda Quintero Reyes
Felipe Reyes Escutia

Coordinación de libro
Felipe Reyes Escutia
Flor Lizbeth Arellano

Diseño del interior
Patricia Carretto

Diseño de arte
Daniel Gómez Mena
Josué Gómez González

Corrección de estilo
Español para Todos A.C.

Cuidado de la edición
Grupo Magro Editores



Educación

**D.R. © Secretaría de Educación del Gobierno
del Estado de Jalisco**

Av. Central Guillermo Gonzalez Camarena 615,
Poniente, 45136 Zapopan, Jal. México

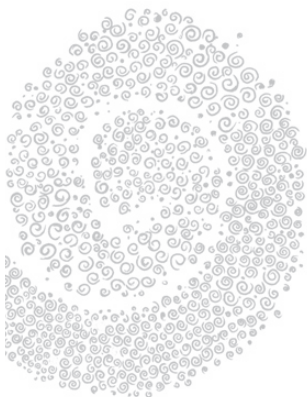
Primera edición

ISBN en trámite

Este libro fue dictaminado por pares académicos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.





Índice

Presentación de la Colección	7
Prólogo	9
Introducción	13
Parte I	
Desde la reflexión que une	
De caracoles a fractales. De una educación en el saber a una educación en el vivir <i>Felipe Reyes Escutia, Carmen Yolanda Quintero Reyes y Tlalli Desire Muñiz Quintero</i>	21
Hacia una pedagogía de la emancipación de la vida <i>Enrique Leff</i>	65
Conversaciones neo-matrísticas <i>Ignacio Alonso Carrasco Ulloa</i>	83
Tecnología, cambio humano y educación <i>Carlos Delgado Díaz</i>	119

Metodoestesis: caminos de lo sensible para transitar a una educación en el florecimiento de la vida <i>Ana Patricia Noguera de Echeverri</i>	161
---	-----

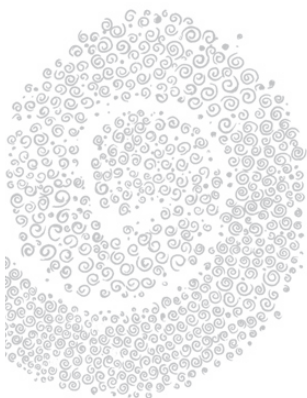
Parte II

Desde las experiencias que vivifican

El sentido de identidad como generador de comunidades <i>Salvador Macías Cuevas</i>	183
--	-----

Re-virando. Experiencias de un <i>teiwari</i> en educación indígena <i>Alberto Daniel Hernández Ramírez</i>	213
--	-----

El acompañamiento a las escuelas en su trayecto como comunidades de aprendizaje en y para la vida <i>Ma. del Refugio Nolasco Mendoza</i>	249
---	-----



Presentación de la Colección

Desde el inicio de la administración el 6 de diciembre de 2018, llegamos con un proyecto educativo para Jalisco que se originó a partir de un debate amplio, plural que se fortaleció con la experiencia y el diálogo con los maestros jaliscienses, quienes desde su comienzo lo hicieron suyo. Aprender de cada docente, directivo, personal de apoyo, estudiantes, familias y aliados, ha sido una experiencia única. Al enfrentar retos juntos, hemos diseñado, en colectivo, las mejores estrategias posibles para vivir en la incertidumbre durante los años de pandemia, aplicando innovaciones no solo tecnológicas, sino también pedagógicas y organizativas en el escucharnos unos a otros, desde la diversidad.

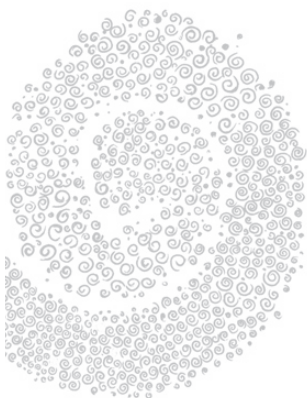
Lo vivido en estos últimos años es difícil de sintetizar; cada día ha sido una oportunidad para aprender en comunidad. Hemos reflexionado para impulsar una mejora educativa permanente para nuestro Estado. Por lo anterior, surge la necesidad de compartir estos aprendizajes en una Colección de libros que dé cuenta de las invaluable reflexiones y experiencias que Recrea nos ha dejado a muchos. El horizonte del 2040 seguirá vivo mientras exista una CAV que ponga al centro la vida de todos, para aprender juntos e incidir positivamente en su contexto.

Así, esta Colección de cinco libros nos llevará a continuar el debate, a discutir los argumentos, las experiencias e investigaciones que los coordinadores y autores nos comparten como educadores. Aquí radica la riqueza de esta colección que integra autores internacionales, nacionales y locales haciendo patente la importancia de la diversidad de voces para reflexionar juntos teniendo como centro el bien común.

Recrea, desde el inicio, se concibió con una visión humanista, un proyecto vivo que no dejaría de dialogar y comprender la realidad para recrearse y encontrar vías innovadoras. Por ello, esta colección se quedará para acompañar y enriquecer otros procesos educativos vivos y cambiantes, y ser testigo de nuevas voces y reflexiones colectivas que nos motiven a recrear la educación, desde cada momento histórico, cada territorio y colectivo.

Sea pues esta *Colección Re-crear la Educación. Ser, estar y pertenecer a la Vida*, un impulso para el lector que desde su propia identidad, desde su ser crítico, propositivo y apasionado por la educación, se sume al debate y al diálogo para hacer vida la aspiración de la transformación humana que dignifique la vida.

Juan Carlos Flores Miramontes
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco



Prólogo

Como plantea el Proyecto Educativo de Jalisco, la educación es por excelencia la vía para transformar la sociedad y forjar humanidad. En este marco, la colección *Re-crear la Educación. Ser, estar y pertenecer a la Vida* aspira no sólo a colocar aprendizajes colectivos que mantengan vivos y vigentes los procesos educativos en este tiempo inédito; sino, más aún: aportar reflexiones de los protagonistas de la educación en Jalisco desde sus realidades locales para ser compartidas y enriquecidas en otras latitudes, contribuir a la transformación del educar moderno y trascender el estado crítico que enfrenta no sólo la humanidad, sino la vida entera en el planeta.

Esta colección es parte de un paisaje de lo que hasta hoy ha sido el pluriverso Recrea. Cada uno de los libros que la integran tiene un énfasis para Recrear la Educación y en ellos siempre está presente de una u otra manera el núcleo sustantivo y principio filosófico del Proyecto, enunciado en los tres aprendizajes indisolubles que postula: ser, estar y pertenecer a la vida. Aprendizajes que nos hacen reconocer que es en el vivir donde se configura nuestro ser humanos; en el coexistir y convivir dialogando nuestras identidades donde se define y expresa nuestro estar; en el ejercicio

de ser y estar con los otros, y con lo otro, donde se forja nuestra conciencia de comunidad para pertenecer a la vida.

Los objetivos de los cinco libros de esta Colección integran las aspiraciones del proyecto Educativo Recrea que desde 2019 se ha implementado en Jalisco. Esto es, compartir en la palabra escrita, dialogada y viva, las reflexiones, experiencias e investigaciones de los educadores jaliscienses y de otras latitudes para contribuir desde el encuentro y el diálogo intercultural de saberes, a la reconstrucción del tejido social hacia el bien común en la dignificación de la vida.

Con este horizonte, en la Colección Recrea buscamos continuar el debate y el diálogo en la vigencia de los contextos locales, en la recuperación de los procesos alcanzados por las CAV, en el impulso de nuevas rutas para que, crítica y amorosamente, desde el tejido epistémico, social, educativo e intercultural, poder re-construir marcos educativos y sociales que renueven nuestros horizontes de humanidad.

Así, en el libro uno *Re-crear-nos humanos. Educación y horizontes de humanidad en la dignificación de la vida*, se comparten ideas para un transitar civilizatorio que supere los fragmentos pedagógicos y epistémicos ensimismados y omisos de la poética y compleja comunidad planetaria.

En el libro dos *Recrear la Educación en y para la vida* se trazan horizontes educativos y se delinean rutas que colocan la Vida como centro para la recreación humana, tanto individual como colectiva, desde las reflexiones y experiencias de diversos autores que comparten, aquí y en su palabra, su vivir en el universo educativo.

El libro tres *Recrear el diálogo para enfrentar los desafíos de las CAV* recupera la riqueza de sus voces, descubiertas en el desafío

Recrea Challenge en el que, en diálogo, identifican un problema de su realidad y diseñan e implementan, creativamente, soluciones colectivas.

En el libro cuatro, *Recrear la escuela. Comunidades de aprendizaje en y para la vida*, se comparten los aprendizajes y hallazgos del proyecto educativo de Jalisco alcanzados a través de las CAV que han llevado a profesores, estudiantes, directivos y familias a imaginar y construir, juntos, realidades otras, para una autonomía responsable en el cultivo de nuevos aprendizajes.

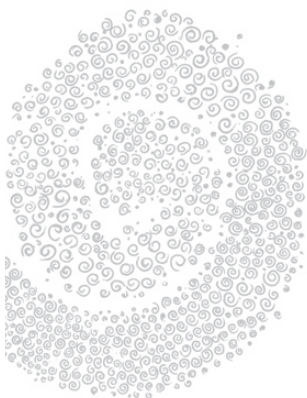
Finalmente, el libro cinco *Recrear la investigación educativa* dibuja la experiencia vivida y los frutos del Seminario de Investigación Recrea, cuya comunidad, en diálogo pluriversal, ha transitado en los últimos años, rutas disruptivas de conocimiento que tienen como corazón la recreación de la educación para la dignificación de la Vida.

Con esta mirada, la colección se reconoce, estructura y organiza a partir de las realidades, conceptos, espacios, problemáticas y visiones de quienes dan vida a la educación en Jalisco; labra conocimiento, comunidad y esperanza a contracorriente, en el marco de la crisis educativa, social, civilizatoria y planetaria que hoy convoca a toda la humanidad a re-crearse en el pertenecer a la Vida.

Esta obra es parte —y así se reconoce— del impostergable proceso de transformar la humanidad que somos, en el actual y complejo tiempo postpandemia hacia un cambio civilizatorio profundo, fundado en la comprensión y la dignificación de la Vida, desde el occidente de México.

Carmen Yolanda Quintero Reyes
Felipe Reyes Escutia
Coordinadores de la Colección





Introducción

La Vida toda es movimiento, diálogo y transformación. Es éste su principio y cualidad esencial para mantenerse vigente y florecer en cada lugar de este bello planeta. En su hermoso tejido, en su sagrada urdimbre, reconoce, abraza y funde lo vivo y lo no vivo, en el fluir planetario, en el cósmico encuentro entre el Sol, la Luna y la Tierra emerge la poesía de la comunidad; en ella, todos y todo, somos. Inevitable y maravillosamente, todo lo humano sucede en la sagrada Vida. La conciencia y ejercicio, estructural y sistemático, de este principio es la vía para el florecimiento de todo proyecto de humanidad y civilización; su omisión o ignorancia empobrece, agota y extingue la posibilidad humana de existencia.

La cosificación, el desencantamiento, la fragmentación, la mercantilización y el empobrecimiento racionalista de nuestra conciencia de la complejidad de la Vida, son expresiones actuales del proyecto moderno que, hegemónico pero agotado en su vigencia, ha provocado la mayor crisis de humanidad de la historia. Esta crisis de dimensión planetaria nos convoca, como ha hecho la Vida siempre: a encontrarnos en nuestras identidades tejidas en territorios, historias, culturas y utopía para dialogar la diversidad que somos e imaginar, dibujar horizontes y trazar sendas que hagan posible nuestro retorno a la comunidad planetaria como vía

para la dignificación humana y de la Vida toda, como aventura y proyecto civilizatorio. Re-crear es la tarea de este tiempo.

En esta conciencia y tarea se reconoce y asume la colección *Recrea* en esta convocatoria a confluir, este **Libro uno, *Re-crear-nos humanos. Educación y horizontes de humanidad en la dignificación de la vida***, recupera y comparte reflexiones en la primera parte, y experiencias docentes en la segunda. En el vivir-pensar-dialogar-hacer de sus autores, aspiran a nutrir y tejer nuestras comprensiones, voluntades y acciones en y hacia un transitar civilizatorio que nos libere del razonar e instrumentar moderno, instalado desde fragmentos pedagógicos y epistémicos, ensimismados y omisos de la poética y compleja comunidad planetaria.

La palabra de los autores se une y navega en la odisea que es esta obra. De modo que el **Capítulo 1. De caracoles a fractales. De una educación en el saber a una educación en el vivir** de Felipe Reyes y Yolanda Quintero, plantea un transitar de la educación centrada en el saber moderno hacia la educación tejida en el vivir, es vía para trascender la profunda crisis ambiental, social, civilizatoria que enfrentamos. A partir de la metáfora maya del caracol, proponemos un honesto proceso de interiorización reflexiva para comprender qué humanos somos en la Modernidad en crisis que nos habita, reconocer-nos como parte de la comunidad planetaria, e imaginar y caminar al horizonte del futuro de ser, estar y pertenecer a la Vida.

El **Capítulo 2, Hacia una pedagogía de la emancipación de la vida**, recupera la conferencia virtual del mismo nombre expuesta por Enrique Leff el 23 de noviembre de 2021, enriquecida por el autor al plasmarse en palabra escrita. Leff, postula que la crisis socioambiental es civilizatoria y convoca a la humanidad entera a cuestionar nuestros modos de habitar el planeta. Ante

este acontecimiento histórico, no podemos seguir viendo la educación solamente como un proceso de capacitación para desarrollar una vocación, para desarrollar nuestras facultades, para incrementar nuestras habilidades con el propósito de tener mejores oportunidades y vías de acceso a un mercado de trabajo o elevar nuestro nivel de vida y contribuir al desarrollo de nuestro país. Sino que, tenemos que verla en el sentido de un reaprendizaje sobre la cuestión más esencial de la vida humana, que es la comprensión de la vida misma.

Por su parte, el **Capítulo 3, Conversaciones neo-matrísticas** de Ignacio Carrasco busca aportar ideas y reflexiones que sustenten el desarrollo de comunidades educativas autónomas, diversas y dialogantes, con base en las ideas propias de la Pedagogía del Bienestar cuyas influencias son la Escuela Activa, la Escuela de Santiago y las cosmovisiones originarias de los pueblos ancestrales de América, se tiene como objetivo promover la educación para el bienestar en todos los rincones del mundo.

El **Capítulo 4, Tecnología, cambio humano y educación** de Carlos Delgado es un escrito que se estructura bajo la supervisión del autor a partir de la conferencia virtual del mismo nombre dada por él, el 29 de noviembre de 2022. En este escrito se plantea que la intervención tecnológica pasó de ser un medio que se utilizaba como técnica antes de las revoluciones industriales, a convertirse en un elemento de transformación de la sociedad hasta llegar a ser un componente central de la comunicación y la toma de decisiones en la sociedad. Señala que hoy estamos asistiendo a un cambio de la praxis humana; no simples cambios tecnológicos, sino un cambio de fase fundamental. Puntualiza su relevancia para la educación, pues no somos conscientes de la magnitud del cambio, ni de cómo la tecnología nos sitúa en una relación social completamente distinta. Si queremos comprender las nue-

vas necesidades educativas, necesitamos una comprensión crítica de la tecnología y del cambio humano. Requerimos reconstruir nuestra esperanza y la ética de la responsabilidad con respecto no sólo al presente, sino al futuro. Esto convoca a transformar tanto la educación como nuestro vivir.

Ana Patricia Noguera, en el **Capítulo 5, Metodoestesis: caminos de lo sensible para transitar a una educación en el florecimiento de la vida** pone de manifiesto que el sentir, lo sensible, la sensibilidad, los sentidos, lo sentido, la vida sensible, emergen de la profundidad de la tierra que somos, que nos habita y que habitamos. Una decolonización de la sensibilidad urge en estos tiempos de penuria, ante la entrega de lo sensible a la razón capitalizada, y a la manipulación industrial del deseo, las emociones, el amor, el dolor y la muerte; urge transitar de una educación para el dominio de la Tierra, a una educación para amar y respetar la tierra que somos; en un habitar poético desde el sentir como poderosa fuerza, diseñadora, creadora y transformadora de la vida.

El propósito de esta obra no podría cumplirse sin la recuperación de experiencias educativas vivas, gestadas y validadas en la complejidad del vivir que ha visto su florecer. Esta recuperación se expresa en la Parte II del libro. Al respecto, es oportuno precisar que, por su naturaleza, no se estructuran ni conducen estrictamente como textos académicos. Así, Salvador Macías, en el **Capítulo 6, El sentido de identidad como generador de comunidades** presenta e invita a reconocer el surgimiento de la vida misma, a través del proceso por el cual un centro de educación especial toma como esencia el sentido de identidad para emprender su conformación como comunidad de aprendizaje y mejorar su convivencia.

En su escrito **Re-virando. Experiencias de un *teiwari* en Educación Indígena** que da cuerpo al **Capítulo 7** Daniel Her-

nández, a partir de sus aprendizajes en el universo institucional de la educación indígena, coloca el diálogo y la reflexión sobre nuestras realidades educativas como medio para encontrar en el conflicto formas de emancipación de lo que nosotros mismos construimos y, al mismo tiempo, padecemos. Sugiere cuestionar nuestras maneras más conservadas, entumidas, sesgadas y coercitivas que nos impiden o dificultan reconocer a una comunidad diversa que coloca la Vida misma como el referente y guía para todos los que estamos vivos, obviada perdida entre los deberes educativos modernos pero conservada y defendida por las comunidades *wixaritari*.

Finalmente, Ma. del Refugio Nolasco, en el **Capítulo 8, El acompañamiento a las escuelas en su trayecto como comunidades de aprendizaje en y para la vida**, desde su experiencia viva, nos narra cómo las escuelas de educación básica en Jalisco se encuentran en movimiento; dibuja a los colectivos escolares tomando conciencia de que los aprendizajes requieren colaboración a partir de una visión propia de comunidad, en la que los aprendizajes no son sólo de los alumnos, también son de docentes, directores, padres de familia y auxiliares de servicios y mantenimiento, e incluso de los equipos de supervisión. Ilustra tanto la diversidad de procesos y la metodología para conformar Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV), como las identidades de cada uno de sus integrantes, conversando para encontrar sueños que construyan juntos, energía para lograrlo y superar las barreras que se presenten. Desde su pasión y amor por la educación, alimentando la seguridad y la conciencia en cada integrante de que su actitud y participación es importante, determinante, para el logro del sueño compartido. La CAV es en sí el camino y la meta.

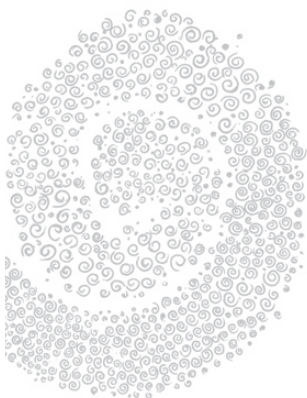
Ésta es la palabra desde territorios, historias, culturas y sueños que tejen humanidad y Vida. Justamente en el hacer comunidad, en la poesía, el amor, y la pasión que revitalizan y dan sentido a la reflexión, al conocimiento y a la conciencia del complejo y colorido pluriverso que es la educación, donde podemos **colocar la palabra colectiva que en este libro llega a quien la lee como invitación a ser, como convocatoria a estar en un dialogar de la diversidad que somos, e imaginar juntos horizontes y sendas de dignidad y plenitud humana, en el deseo de un civilizatorio pertenecer a la Vida.**

Felipe Reyes-Escutia
Flor Lizbeth Arellano Vaca
Coordinadores del Libro

Parte I







De caracoles a fractales. De una educación en el saber a una educación en el vivir

Felipe Reyes Escutia, Carmen Yolanda Quintero
Reyes y Tlalli Desire Muñiz Quintero

Introducción

En este capítulo queremos que disfruten con nosotros viajar al interior de nuestra humanidad para emerger en la conciencia de pertenecer al tejido de la Vida. No es un ejercicio vano, pues transitar de una educación en el *saber* a una educación en el *vivir* es esencial y urgente para trascender la profunda crisis ambiental, social y civilizatoria que enfrentamos. Sólo lo lograremos en comunidad, reintegrando nuestra humanidad fragmentada, dialogando nuestras diferencias y abrazando lo que nos es común.

En esta aventura vital razonar no es suficiente, hace falta pasión, deseo, voluntad, abrazo, imaginación, fe y esperanza para navegar en lo incierto, la poesía y lo sagrado que es la Vida. También, es esencial que emprendamos un honesto proceso de interiorización reflexiva que nos lleve a comprender qué humanos somos ahora, en los conflictos que nos plantea esta Modernidad en crisis para, en plenitud, lograr imaginarnos en el ser, estar y pertenecer a la Vida. Asumimos que, transitar de la educación

centrada en el saber moderno hacia una educación tejida en el vivir, es la vía para trascender la profunda crisis ambiental, social, civilizatoria que enfrentamos.

Entre los mayas, aplicado a diferentes ámbitos, el caracol representa el encuentro transformador entre luz y oscuridad, entre lo diferente y lo común, entre principio y fin, entre creación y recreación, entre nacimiento y re-nacimiento (Mansar, 2019). Surcaremos en esta travesía por la palabra, un proceso de interiorización y florecimiento que recupera la metáfora del caracol como proceso de recreación y vigencia del ser humano. Así, viajaremos al interior de nosotros mismos (adentrarnos en el caracol) para re-conocernos, en una conciencia pluriversal, como seres humanos en el tejido planetario (en el centro del caracol); navegaremos (del centro a la salida del caracol) desde esa conciencia activa, recuperaremos condiciones y herramientas colectivas para transformarnos. De modo que, (al salir), en comunidad, tracemos un horizonte *nosótrico* que oriente una transformación hacia una humanidad otra, una que respete, comprenda, ame y sea en la Vida y el fluir planetario.

Preparar nuestro caminar

Para esta aventura civilizatoria, proponemos un honesto proceso de interiorización reflexiva que nos descubra qué humanos somos en la modernidad en crisis que nos habita, así, re-conocer-nos como parte de la comunidad planetaria para imaginar y caminar al horizonte de futuro humano que es ser, estar y pertenecer a la Vida. El primer apartado *La condición humana moderna (fuera del caracol)* reflexiona la imposición colonial, uniformizante, violenta y fragmentaria del proyecto moderno de civilización que apaga la diversidad y diálogo entre culturas y, con ello, nos

desconecta como comunidad humana y del pertenecer a la Vida. Esta racionalidad sin espíritu nos impide ver y tomar conciencia de que enfrentamos como humanidad una profunda policrisis. El segundo apartado *Los hilos del proceso de recreación humana*, se sumerge en la recuperación de esos hilos que, al bordarlos, nos descubran la complejidad de lo esencialmente humano, más allá de lo que la naturalización de lo moderno ha improntado en nuestro ser y estar, en nuestro vivir y con-vivir, para poder adentrarnos, con honestidad, libertad y esperanza en la aventura de re-encontrarnos en el pertenecer a la Vida. El tercer apartado: *Ingresar al corazón del caracol desde la conciencia pluriversal*, acompañándose de la experiencia del proyecto educativo de Jalisco, plantea que imaginar, re-crear y dignificar la Vida toda, exige una inteligencia otra, una conciencia pluriversal intercultural, transracional, dialogante y amorosa que reintegre nuestra complejidad que une pensamientos, emociones, afectos y saberes, no sólo para comprender la crisis civilizatoria, sino para detenerla y transitar de una humanidad modernizada que somete y cosifica la Vida, a una, que es en la Vida sagrada. El cuarto apartado *Salir del caracol para compartir vida*, a partir de la re-creación dentro del caracol, invita al ejercicio amoroso, comunitario y crítico de la conciencia pluriversal como práctica concreta de transformación personal y colectiva que cultive plenitud y dignidad humana en la vida planetaria. La quinta sección, *El horizonte nosótrico, la apertura al tejido fractal*, el horizonte es utopía con territorio; es conciencia pluriversal activa en el conversar e imaginar en cada comunidad y entre comunidades; una caracoles con posibilidades infinitas en un fractal humano vivo y poético que, a su vez, sea caracol en el fractal de la Vida planetaria y en el fractal hogar que es el infinito fractal del universo.

Caminar en esta conciencia y hacia ese horizonte diluye y extingue todo ego, soberbia o vacío que, en el poder, someta la mágica diversidad que hace germinar y florecer lo humano. Éste es el tránsito libertario de una educación en el saber a una educación en el vivir.

La interiorización reflexiva y crítica de nuestro ser moderno, el recuperar la conciencia de pertenecer y la emergencia transformadora resultante, están representadas en el caracol, mientras que la multiplicidad de este proceso en todos los pueblos para renovar su vigencia en cada región del planeta es representada en el tejido de caracoles que forman los fractales de la Vida, del planeta y del universo. Así, se da nombre a este escrito.

Con esta metáfora hacemos referencia tanto a la necesidad de comprender la crisis que hoy enfrentamos, identificar sus raíces modernas y comprender cómo nos habita y se expresa en nosotros; como a la necesidad de serenar pensamiento, espíritu y cuerpo que silencie y nos libere del ruido moderno que distorsiona mente y sentidos, para dar forma a una conciencia pluriversal que trascienda el pensar fragmentario y reconozca la profunda complejidad humana como punto de partida para el cambio civilizatorio al que nos convoca la crisis y emprender un profundo proceso de transformación humana hacia la dignificación, a partir de un horizonte de humanidad y mundo en el que quepamos todos, un horizonte *nosótrico*.

En este paisaje, podemos reconocer, de entrada, que lo que hoy nombramos *educación*, constituye la vía natural para dar cauce al proceso de recreación humana que estamos planteando. Por ello, proponemos un tránsito que nos libere de la educación instituida por la modernidad, estática, centrada en el saber y que ha desplazado de su raíz y propósito a lo humano y a la Vida, por una educación que nos dignifique, que se comprenda y suceda en

el vivir, en un hacernos humanos en el cultivo de una conciencia pluriversal.

La condición humana moderna (antes de entrar al caracol)

¿Cuándo dejamos de poner a la Vida en el centro de nuestros proyectos de humanidad, de sociedad y de educación? Los humanos, como cada poblador de este planeta, somos seres habitados por ella, dependientes de ella para existir. Vivir es la primera condición para ser humanos. Por ello, toda propuesta de humanidad, sociedad y civilización ha de reconocer, cimentarse, realizarse y evolucionar a partir de este fundamento. Comprender cómo sucede la Vida es un indispensable punto de partida para imaginar y trascender como humanidad la policrisis que enfrentamos.

Entonces, desde el preguntar para comprendernos, podemos tomar conciencia de que, tanto la Vida como lo humano, tienen como condición natural estar en constante movimiento, diálogo y transformación para existir, suceder y mantenerse vigentes en el espacio-tiempo planetario. Ninguna civilización, proyecto social, ni proyecto educativo es viable ni verdaderamente humano al margen del comprender y asumir esta condición.

Sin embargo, a pesar de la claridad de este principio irrenunciable, la civilización y las sociedades modernas no lo asumen, ni lo expresan en sus sistemas sociales, culturales, políticos y económicos. Desde los sistemas modernos de conocimiento, educación, convivencia y producción, en el nombre del progreso y el desarrollo, esta *ceguera* es impuesta a ecosistemas, pueblos y culturas que sí son, se expresan y se tejen en y con la comunidad planetaria. La historia da cuenta de cómo esa imposición nos ha traído a la crisis

actual, tocando los límites de nuestra propia humanidad y de los procesos vitales en el planeta.

Esta alteración provocada por la forma moderna de ser y estar en la Tierra se evidencia con claridad en el reporte de la UNICEF, que señala para el año 2020: la desnutrición aguda en más de 45 millones de infantes y los efectos en su desarrollo físico y mental; 149 millones de niños con retraso en su crecimiento, la muerte de 5 millones de niños por causas de pobreza extrema y la brecha de 17 años en la esperanza de vida entre los países de altos y bajos ingresos (UNICEF, 2022).

En la misma idea, la Red de Información sobre Seguridad Alimentaria señala que, en 2022, 258 millones de personas en 58 países o territorios sufrieron de inseguridad alimentaria aguda o crítica (FSIN, 2023). Desafortunadamente, la proyección al 2030 no es alentadora, se prevé que el 8% de la población mundial padecerá hambre, es decir 670 millones (FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF, 2022).

En la clara correlación entre la degradación humana y de la Vida que provoca la modernidad colonial y extractiva se observa también una crisis ambiental. En los últimos treinta años, se extinguió el 10% de los bosques en el mundo (FAO 2022); en las últimas décadas, el número de grandes inundaciones en el mundo —provocadas por actividad industrial y urbana modernas— se ha duplicado con creces, pasando de dos mil 389 a tres mil 254, esto es, 40% del total de catástrofes climáticas (Savio y Rizzi, 2022). Al respecto, las estimaciones del Banco Mundial señalan que para 2050, el número de migrantes internos por motivos climáticos podría ascender a 216 millones de personas (Clement y col. 2021).

Aunado a lo anterior, la desigualdad socioeconómica también se agravó en el mundo, 163 millones se encuentran en pobre-

za extrema mientras que sólo 1% acapara 42 billones de dólares que representa dos terceras partes de la nueva riqueza generada desde 2020 (ORFAM, 2023).

Bajo el modelo educativo moderno, no tienen acceso a la educación formal 258 millones de infantes y adolescentes del mundo —17 %— y aquellos en situación de pobreza que sí lo tienen, poseen un aprendizaje menor, de acuerdo con la UNESCO (2020). Así, en México el 80% de los niños indígenas que finalizan la educación primaria no alcanzan los niveles básicos en lectura y matemáticas (INEE, 2018).

Lo anterior, hace visible la condena humana y para la Vida toda, lo que representa el insustentable proyecto moderno y su profundizado ensimismamiento; evidencia que su comprensión política y académica no ha hecho que se detenga. Como se observa, los mensajes de la Tierra, de los otros pueblos del mundo y voces que emergen desde el propio interior moderno, han sido muchos y en diferentes tiempos: extinción de las especies; contaminación de aire, mares, ríos y suelos; exclusión, pobreza, inequidad, hambre y enfermedades tejidas en pandemias; hacinamiento y violencia en ciudades donde no sentimos la tierra viva; o exterminio y empobrecimiento de pueblos y culturas que honran la sagrada Vida.

Dichos mensajes constituyen un llamado urgente al cambio civilizatorio que transforme el estar-ser-pensar de la civilización moderna que se ha colocado a sí misma como universal y superior, imponiendo su orden social y económico extractivo, colonial, vertical y excluyente, su devorar, adoctrinar y consumir lo diferente para hacerlo moderno, su inferiorizar lo no moderno, su reducir todo lo vivo a objeto mercantil y su imponer su deseo y su voz como ley universal. Todo esto ha cegado el entendimiento de esta civilización, ha idealizado su poder, ha instituido su

inmunidad y le impide transformarse para corresponder con los procesos planetarios que la sostienen. En esta *ceguera*, quienes defienden la civilización moderna asumen que vuela, cuando en realidad cae en un abismo cuya profundidad no les deja ver que cae. Y los pueblos que la resisten, los cegados por sus cuentas de vidrio, los ya atrapados en ella, y la propia Vida, caen con ella, caemos todos (Reyes Escutia y Quintero Reyes, 2022, p.5).

Para llegar a esta *ceguera*, pobreza y vacío humano han sido determinantes las estructuras modernas fragmentarias y racionalistas de pensamiento que definen y nos definen en el mundo, que niegan u omiten la complejidad de la Vida, que separan los sistemas de sociedad, educación, ética y conocimiento, que nos impiden ver y tomar conciencia de lo que hoy enfrentamos como humanidad. En este tejido, invisible para la parcelación de las disciplinas, toma forma una profunda policrisis. En este marco, las comunidades, convulsionadas, agotadas, con hondos conflictos en lo social, ambiental, económico, educativo, político y cultural, se saturan, ciegan e inmovilizan con esporádicos esfuerzos individuales y colectivos que también se agotan tras décadas de estériles reuniones de gobiernos, políticas públicas, investigaciones, evaluaciones, estrategias emergentes, o acciones locales que se diluyen en el absurdo moderno.

Sobre estas concepciones se mantiene un proyecto social que cosifica la Vida, un proyecto de conocimiento que objetiva el mundo, un sistema de creencias que lo coloca por encima del todo planetario y una postura ontológica que legitima el someter moderno. En su ser colonial, en el no asumir que pertenece al tejido de la Vida, el proyecto moderno establece e impone su sistema de conocimiento, define su proyecto educativo, su estructura y organización social y define los principios éticos y estéticos que rigen la convivencia entre todos los pueblos del mundo.

Para dimensionar la gravedad de esto, cabe recordar que toda sociedad construye y asume en su habitar el mundo, una conciencia y ejercicio para ser, estar y pertenecer. Es importante identificar cómo todo proyecto social o civilizatorio asume su pertenecer para comprender su ser y estar, como su conciencia de mundo y para definir su viabilidad humana. Entonces, es preciso preguntarnos ¿a qué pertenece la civilización moderna y cómo se expresa en su proyecto social? Es decir, si la sociedad moderna establece su idea de bienestar en el desarrollo y éste se mide en términos de crecimiento económico, el proyecto social de la civilización moderna es inviable, pues se sostiene sobre la base de la explotación infinita de recursos naturales finitos para generar riqueza económica. Así, el proyecto moderno destruye la base sobre la que se establece. Aunado a esto, la imposición de su proyecto cultural en el mundo como único camino para las naciones, agota la diversidad cultural de los pueblos, anula la diversidad de formas de convivencia, alimentación, salud, bienestar y habitar respetuosas con la naturaleza, en cada territorio.

El proyecto moderno, ensimismado y ciego, no comprende el pertenecer a las comunidades locales y planetarias y, por ello, su ser y estar desacreditado, destruye la base que hace posible nuestra existencia; hegemónico y colonial, no acepta ser uno más en la diversidad de pueblos del mundo y, en consecuencia, somete, apaga, empobrece y niega. El objetivar, cosificar, uniformizar y someter lo diferente, es el principal obstáculo en el camino a la dignificación humana y para nuestro retorno a la comunidad planetaria.

En esta modernidad, la evolución de cómo la humanidad genera conocimiento, marca momentos fundacionales para comprender e interpretar el mundo. Esto ha generado procesos contrapuestos (Morin y Delgado, 2017), tales como la dominación y

la solidaridad, las oleadas democratizadoras y los fanatismos, los dictados del mercado, así como la tecnología imperante que ahora marca las tendencias emocionales de generaciones, dificultando cada vez más la posibilidad de reconocer el estado crítico en el que estamos, comprender su complejidad e imaginar y trazar otros horizontes de humanidad. Este pensar y construir moderno, va polarizando nuestra conciencia y nuestro vivir en el mundo, así, las acciones y estrategias siguen siendo reducidas a abordajes simplistas y limitados. En consecuencia, están desconectados los referentes desde los cuales actuamos, pensamos, comprendemos, sentimos, imaginamos, somos y convivimos, y desde los cuales educamos. Esta desconexión empobrece cualquier propuesta de transformación, porque no se da desde la conciencia de que esos referentes requieren articularse para construir una propuesta pertinente ante la policrisis.

¿Desde dónde actuamos? Desde lo que somos e históricamente hemos vivido. ¿Desde dónde comprendemos? Desde lo que conocemos. ¿Desde dónde proponemos? Desde lo que comprendemos e imaginamos. Pero si lo que comprendemos, proponemos y actuamos está desconectado, no lograremos ni comprender, ni proponer, ni actuar como exige esta realidad. Por el contrario, ahondaremos nuestra fragilidad y la propia policrisis. En este mismo sentido, Leff (2014) señala:

Las ciencias en general, y las ciencias sociales en particular, nacen en el orden ontológico y en el tiempo histórico de la modernidad; son fundamento de la modernidad, en tanto que se construyen a partir de la comprensión cartesiana del conocimiento y configuran la imagen del mundo que opera como el crisol epistémico en el que fragua la ciencia moderna y a partir del cual se construye el mundo de la modernidad. La comprensión científica del mundo, los principios del conocimiento de la realidad, el *ego cogitans*, el Iluminismo de la Razón,

constituyen el núcleo fundamental que crea la modernidad. ¿Cómo habría tal conocimiento de lo social que se constituye en el propio crisol de la modernidad de generar el acto reflexivo y el juicio crítico de su propia constitución? ¿Podría tal reflexión del pensamiento abrir el cerco de una racionalidad que tiende a regenerarse, a reproducirse y a desplegarse desde de su propia raíz generando el mundo globalizado construido y destruido por el orden hegemónico de la racionalidad moderna? (p.17).

Todas estas preguntas nos hacen reconocer que la Vida nos reclama dejar de ser lo que hemos sido hasta ahora en este proyecto moderno, para recrear nuestra visión de mundo y de nosotros en el mundo; pero lograrlo desde nuestro pensar moderno ensimismado que cosifica la Vida, no es suficiente. Aun cuando para lograrlo necesitamos de las otras miradas culturales civilizatorias, no reconocemos su legitimidad y no dialogamos con ellas para imaginar juntos, horizontes y vías para ese necesario y urgente retorno. Ello abre más preguntas ¿cuál es el ser humano que necesitamos forjar para que corresponda con la comunidad planetaria? ¿Cuáles son los puntos de partida y las rutas de tránsito para lograrlo? Estas preguntas sólo pueden responderse dialogando en la diversidad que somos, superando la *sordera* y *ceguera* modernas, incitando la emergencia de nuevas identidades y comunalidades para entender lo que somos, comprender dónde estamos, reflexionar lo que tenemos.

¿En qué momento dejamos de ver al otro y de sentir la Vida en el planeta? ¿En qué momento el ego-poder-individualismo-miedo y omisión se hicieron parte invisible pero arraigada de nuestra humanidad inmovilizada? ¿En qué momento negamos, ignoramos o rompimos las raíces de nuestro ser integral y nuestro estar comunitario en armonía con la Tierra?

Ante estos cuestionamientos pensemos en cómo surgió la educación como un proceso sociocultural por el que nos hacemos humanos bajo los dictados del paradigma moderno; fragmentados, productivos, sometidos, cosificados, uniformizados, racionalizados, ajenos y omisos a los principios de la Vida; identidad, diversidad, diálogo y comunalidad. En consistencia con la idea de una educación bancaria, planteada por Freire, la educación funge como instrumento de adoctrinamiento modernizador que inserta, en educandos y educadores, saberes, sentires y haceres instituidos en un mundo estático. A esto nos referimos con una ***educación en el saber***, en el saber instituido que nos inmoviliza, somete y fragmenta. En palabras de Freire (2005):

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos [...]. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante (p. 77).

Una educación en el saber no coloca lo humano ni la Vida como centro, como corazón de su ser y hacer, no reconoce la complejidad que es propia de ambos, no forja identidades en la libertad, sino en el valor productivo de las personas, educadores y educandos; no se orienta a la dignificación sino a instruir capital humano y explotar capital natural; dota de saberes como herramientas para habilitar a obreros e intelectuales que tornen su patrimonio cultural, sus territorios, sus deseos en capital que alimente la modernidad mercantil hoy dominante en el mundo.

Educar en el saber para producir capital es agotar la Vida y consumir lo humano.

Ante esta crisis de la civilización moderna, acentuada por su proyecto social, es urgente el recrear nuestra idea de educación. Para emprenderlo, hemos de re-crear la idea moderna de lo humano. Es una aventura inédita para nuestra especie y constituye punto central de este escrito: ¿cómo transitamos a un proyecto de humanidad que sea parte de y honre la sagrada comunidad planetaria?, ¿cómo recuperamos la diversidad y la dignidad humanas? Como lo señala el Proyecto Educativo Recrea en Jalisco (CEMEJ, 2021), es fundamental formar comunidad y forjar autonomías no aisladas ni ensimismadas, sino dialogantes y responsables, con horizontes, sentidos y vías sustentadas en el pertenecer a la Vida.

Hilos del proceso de recreación humana

¿En qué podemos hoy, como humanidad modernizada, sustentar un tránsito viable que nos recree y devuelva con dignidad a la comunidad planetaria? ¿Qué hay en la Vida que despierte y provoque nuestro deseo, imaginación y voluntad para transformarnos en una conciencia plena y en un transitar que no se rompa? Estas preguntas sustantivas coinciden con las que enuncian Dávila y Maturana (2021).

Entonces, nuestra pregunta debe ser: ¿cuál modo cultural de vivir nuestra transitoriedad resulta más armonioso para el vivir de la comunidad a la cual pertenecemos? Una opción, que está en el centro de nuestra ceguera, es enajenarnos en el ego y no darle ninguna importancia a lo comunitario; y la otra es hacer nuestro vivir de una manera armónica con el bien-estar de la comunidad que vive el mismo ciclo que nosotros (p.18).

Necesitamos comprender amorosamente nuestra complejidad humana trascendiendo la idea instituida de que nos definimos humanos en el razonar que excluye nuestra afectividad, emocionalidad, espiritualidad, corporeidad y comunalidad, dimensiones todas que se entretajan y funden en nuestro ser y estar humanos. A esta reintegración esencial, hemos también de tomar conciencia activa de la propia complejidad de la Vida. Cosificar Vida, humanidad y cosmos, entenderles desde la mirada unívoca, materialista, mercantil, lineal y desencantada, como hemos ya planteado, nos ha traído a este estado de crisis. Recuperar la naturaleza dialogante de la Vida, en la que la diversidad encuentra y relaciona identidades para forjar la comunidad planetaria, nos descubre un paisaje polícromo que la *ceguera* del pensamiento no nos deja ver ni comprender, aun cuando siempre ha estado presente.

Re-conocer esta compleja diversidad dialogante, este pluriverso que es la Vida, es punto fundamental para ser esa humanidad otra que sane su ser, estar y pertenecer. El pensamiento moderno, como ya señalamos, se basa en la noción de lo universal, lo único, hay un solo versar, una sola forma de pensar, una sola forma de ver el mundo. Ante esta postura que uniformiza, emerge un planteamiento otro, alternativo, la idea de pluriverso. El pluriverso naturaliza la diversidad en la que dialoga lo humano, expresada en la multiplicidad de sus culturas. La Vida misma es pluriversal, se entretaja en la diversidad de seres vivos y territorios que hace posible la comunidad planetaria. Lo humano es solo un hilo de ese pluriverso.¹ “Si la Vida es pluriverso y su lenguaje pluriversal entonces, para retornar a ella, para ser en ella, para dignificarla y dignificarnos, la humanidad por construir ha de ser, necesaria y naturalmente, pluriversal.” El horizonte civilizatorio es una humanidad pluriversal. Pues, como apunta Mignolo (2018).

Renunciar a la convicción de que el mundo debe concebirse como una totalidad unificada (cristiana, liberal o marxista, con sus respectivos neos) para que tenga sentido, y ver el mundo como una diversidad interconectada, nos libera para habitar el pluriverso en lugar del universo. Y nos libera para pensar decolonialmente sobre la pluriversalidad del mundo más que sobre su universalidad (p. x).

Desde esta diversidad interconectada que dialoga para imaginar en comunidad, mundos otros, partamos de la conciencia de que la recreación humana ha despertado desde siempre debates al interior y entre las civilizaciones. Hoy, esa recreación es impostergable, pues la Vida entera en el planeta ha entrado en crisis a causa del proyecto moderno. Desde nuestros aprendizajes, entendemos que esta crisis es multi e interdimensional, hiper compleja.

Por eso, y como punto de partida para una recreación verdaderamente humana pluriversal, es necesario dibujar un paisaje con más esperanza, con posibilidades que logren concretarse en nuevas realidades; que identifique la complejidad de todo aquello que, unido, nos reintegra al pertenecer a la Vida. Somos humanos, nos hacemos humanos en las interacciones que suceden tanto al interior de nuestras comunidades, entre pueblos y culturas, como entre las interacciones de todos, personas, comunidades, pueblos y culturas con la naturaleza, en el vivir.

En este reconocer el paisaje para transitar de una educación en el saber a una en el vivir, observamos que la fragmentación instalada en los sistemas epistémicos modernos no favorece un conocer comprensivo que emerja, se signifique, integre y valide en el vivir humano local y en la diversidad planetaria. “Estos sistemas fragmentados enferman nuestros cuerpos, empobrecen nuestro espíritu, apagan nuestro ser creativo y transformador; nos alejan de la Vida, del deseo y conciencia de pertenecer a ella

y a su naturaleza poética, compleja, comunitaria, transaccional y cósmica” (Reyes Escutia y Quintero Reyes, 2022, p. 5).

Así, en este mismo proceso de re-conocer-nos, de adentrarnos en nosotros mismos para emprender nuestra recreación, encontramos que:

La civilización moderna se ha colocado a sí misma como universal y ha impuesto su ascendencia divina, su derecho a evangelizar, su voracidad extractiva y colonial, su orden social y económico material y excluyente, su devorar, adoctrinar y consumir lo diferente para excretarlo modernizado, su inferiorizar lo no moderno, su definir la naturaleza como objeto apropiable y su deseo y voz como ley. Ello ha cegado el entendimiento de esta civilización, ha idealizado su poder, ha instituido su inmunidad y le impide transformarse para corresponder con la Vida que la sostiene. (Reyes Escutia y Quintero Reyes, 2022, p.4).

Ésta, la Vida, por el contrario, ha sido colocada, en la profundización del capitalismo, como un bien y un servicio en el sistema económico universalizado por la modernidad.

Colocándonos como humanidad desde una comprensión fragmentada de la Vida, con una visión egocéntrica, impregnada de poder, sin raíz, no podremos entender lo que somos ni imaginar lo que necesitamos ser. Es momento de ampliar la mirada en la superación de los reduccionismos racionales, de integrar otras dimensiones humanas negadas o empobrecidas —afectividad, espiritualidad, comunalidad, emocionalidad— para forjarnos en la conciencia de pertenecer a la Vida.

Este hilo, que es la complejidad, hace emerger la conciencia de una humanidad en constante movimiento como otro hilo con el que tejerse para transformarse y transformar la Vida. Esta condición natural de la humanidad como comunidad compleja, en

movimiento y transformación, es la oportunidad para comprender que la naturaleza incierta e intuitiva de la Vida y lo planetario es transracional. Esta conciencia de complejidad y movimiento permite a cada pueblo, comunidad y persona comprender y comprenderse en este sagrado y vital fluir, no secuencial. Dignificar y dignificarse reclama una humanidad que trascienda la razón moderna, que comprenda, sea y fluya en el proceso amoroso de la Vida, en un navegar tanto consciente como intuitivo.

En el hilvanar complejidad y movimiento, aparece también la naturaleza comunal, gregaria, tribal de la Vida y de lo humano, pues ambas sólo en la **comunalidad compleja y en movimiento** emergen, suceden y se re-crean. Por ello, el entramado que expanda nuestra conciencia requiere una construcción en comunidad que se borde en el diálogo, con esos otros hilos esenciales que son la diversidad de culturas, historias y territorios. En la urdimbre intercultural, viva y amorosa de estos hilos aparece la utopía social y civilizatoria de una humanidad pluriversal que integra lo que piensa, siente, cree e interactúa en y para la Vida.

En esta necesidad de emancipar el vivir y el pensar de la esclavitud racionalista moderna es irrenunciable poetizar nuestra humanidad. Con estos hilos, en este tejido, se dibujan horizonte y caminos para volver a la sagrada, compleja y colorida comunidad planetaria de la Vida. Son estos los hilos de la recreación humana.

Sólo en la aventura de humanizar, enamorar, poetizar y dar esperanza al conocer y la palabra; sólo en el humanizar el ser, el vivir y el convivir; sólo en el tejer abrazo, deseo y voluntad, incertidumbre e imaginación, encontraremos mares y cielos civilizatorios para navegar hacia el puerto de la Vida, para volver a casa, en la irreductible poesía del universo (Reyes Escutia y Quintero Reyes, 2022, p.8).

Esta aventura **tempestuosa** y cargada de incertidumbre, pero vital, libertaria e identitaria nos convoca a volar con alas de diálogo y esperanza para regresar a nosotros mismos; vivos, verdaderamente vivos, en nuevos tejidos y sentidos humanos congruentes con nuestra diversidad, en el abrazo de realidades, miradas, palabras, acciones, reflexiones y sueños de cada uno, de cada una. En esta aventura descubrimos que la Vida no es objeto, ni materia prima, ni capital, ni mercancía; es sagrada, es pluriverso que nos hace humanos. Entonces, dignificar el vivir ha de ser corazón y guía humana, social y civilizatoria y, por lo tanto, educativa.

¿Por qué la Vida como centro de la transformación humana, civilizatoria, social y educativa? Porque es esperanza, amor y poesía, en el sentido que plantean Reyes y Quintero:

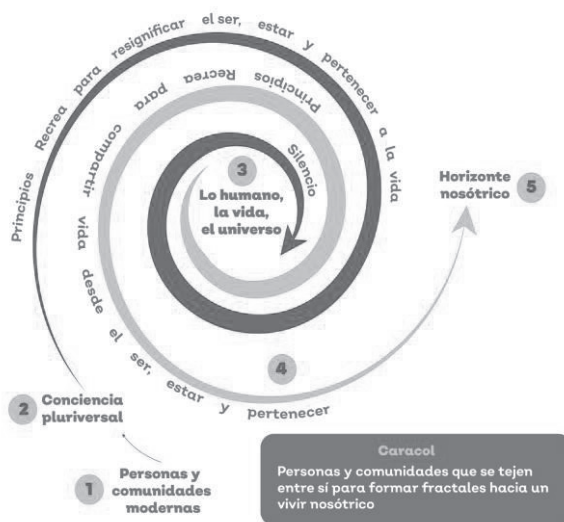
No la esperanza pasiva, no el amor que sacrifica el ser, sino encuentro relacional por el que los diferentes forman comunidad y, por supuesto, no la poesía moderna ni modernizadora; sí la verdadera poesía, esa que es propia de la Vida misma, esa que hace del dolor, nacimiento; de la incertidumbre, belleza; de la oscuridad, luz; del abandono, Vida; de la caducidad, esperanza, y de la crisis, parto. [...] Y, conscientemente o no, tenemos hambre de poesía para, perteneciendo, ser plenos, libres y autónomos. Vivir verdaderamente, dignificar nuestro ser y estar, está en el poetizar la Vida. (2022, p.5).

Como señalamos antes, la cosificación de la Vida y su reducción a mercancía supeditada a la voluntad humana, impuesta por la Modernidad, no permiten honrar la esencia sagrada del tejido planetario para dignificar lo humano y la Vida. Por ello, el tránsito para la recreación humana requiere, intrínsecamente, un honesto, amoroso y propositivo bordado para re-crear, también, la educación. Entendernos humanos, cultivar formas diferentes de ser, de estar y de conocer a las que impone lo moderno a través de

su paradigma educativo que nubla nuestra conciencia de pertenecer a la Vida, es un asunto central para la educación por construir.

Esta recreación humana encuentra en la metáfora del caracol su mejor posibilidad. Partir de la toma de conciencia de la Modernidad que nos habita y determina para retornar a la Vida; reconocer herramientas y condiciones de nuestro presente para emprender un proceso de autoconocimiento, y así, emerger desde la raíz para emprender con toda nuestra humanidad, la utopía transformadora que nos devuelva a la comunidad planetaria, requiere forjar en este transitar una conciencia pluriversal que comprenda y nos comprenda, que naturalice y nos naturalice en un ejercicio pleno del pertenecer. En la siguiente figura, se representa este camino hacia el interior del caracol que será la metáfora que acompañe esta palabra colectiva.

Figura 1. De caracoles a fractales



Fuente: elaboración propia

En la conciencia pluriversal que va emergiendo, cada expresión viva tiene una identidad que no está separada ni un momento de los entretejidos procesos vitales y planetarios; cada expresión es un instante en un proceso y, al mismo tiempo otros instantes de otros procesos, conectados e interdependientes. Por ejemplo, el agua es instante de múltiples y simultáneos procesos: del clima planetario y de cada región del mundo, de todos los ecosistemas del planeta, de la agricultura en cada pueblo que la ejerce, de cada célula, órgano y proceso biológico, humano y ecológico que hace posible nuestro existir. Así, somos instantes en un proceso planetario, seremos agua, fuego, aire, como lo somos ahora y como lo fuimos antes. Lo único que cambia es la mirada en el tiempo: en este momento somos así pero no seremos así mañana ni dentro de mil años, somos en movimiento. Hemos estado, estamos y estaremos tejidos en el pluriverso todo, siempre en transformación. ¿Qué nos impide ser humanos en movimiento y en poética transformación con el sinfónico compás de la Vida y el universo? Este proyecto moderno, en cambio, ser, sabernos y sentirnos parte del sagrado *nos-otros* planetario, nos torna amorosa comunidad navegante del pluriverso vivo.

Con esta idea básica de que somos humanos en la Vida compleja y en movimiento, podemos comprender-nos más allá de lo moderno y estar en posibilidad de adentrarnos en el caracol de nuestra re-creación humana.

Ingresar al corazón del caracol desde la conciencia pluriversal

Imaginar, recrear y dignificar la Vida toda, exige una inteligencia-otra que nos devuelva a la comunidad planetaria. Esa inteligencia-otra es necesariamente intercultural, transracional y dialogante,

no sólo para comprender la crisis civilizatoria sino, más importante aún, para lograr como personas, naciones y comunidad humana, detenerla. Esta aspiración lleva implícito el ejercicio crítico y amoroso de una conciencia pluriversal que nos haga trascender de una humanidad que somete la Vida, a una que asume **ser en la Vida**.

Habiendo colocado la necesidad de cultivar esta conciencia otra, queremos invitarles, en las siguientes páginas, a emprender la aventura de viajar con libertad ontológica y epistémica al centro de nosotros mismos, al centro y origen de lo humano para develar nuestro fluir en la Tierra; y en ese develar emprendamos el camino que nos devuelva con dignidad a la comunidad planetaria. En esta aventura la metáfora del caracol se aplicará con el mismo propósito en las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV), constituidas en Recrea, el proyecto educativo de Jalisco. **Transitar el caracol puede aplicarse a la recreación de una persona, de una comunidad o de toda la humanidad**. Ha de ser un viaje amoroso que fluya en la incertidumbre de trascender lo normalizado y que, desde el emerger del ser en un ejercicio de autonomía responsable, abra caminos para escuchar, dialogar y hacer realidad este transformar-nos como humanidad.

Así que, ingresar al caracol es iniciar un diálogo íntimo que supere la voz silenciada, insensible, opaca o inmutable que impide re-encontrarnos en la poética complejidad de nuestra palabra, nuestro ser, nuestro hacer, nuestro pensar y nuestro sentir; ese diálogo que nos permita llegar sin miedos, egos y deseos del poder efímero que cultiva la modernidad y, liberados, recorrer el interior en el silencio que apague el ruido moderno que aturde nuestros sentidos y nuestro pensamiento para lograr re-conocer lo humano, la Vida y el universo en su naturaleza pluriversal al llegar al centro del caracol; desde un diálogo interno para re-

aprender primero a ser nosotros mismos. Este ejercicio recupera la experiencia del Proyecto Educativo de Jalisco que aplica, en sus CAV, los Principios Recrea para el aprendizaje dialógico, herramientas esenciales aquí para transitar el caracol. Los principios Recrea acompañan este viaje, no como un camino prescriptivo, o una ruta ordenada. Este caracol en movimiento, ascendente por momentos o descendente por otros, con posibles desplazamientos sutiles hacia un lado u otro, hace que los principios puedan utilizarse en diferentes contextos, necesidades, momentos, historias o propósitos. Pero algo sí es fundamental, reconocer este tránsito como proceso y aprendizaje para recrearnos humanos desde la dignificación de la Vida. Esto es...

Aprender para transformarnos. Reconoce la educación como un agente que *nos* transforma y transforma la realidad a partir de las interacciones de reflexión crítica y diálogo interpersonal para dignificar la Vida. (CEMEJ, 2021, p. 9).

Éste es el sentido de ingresar al caracol, un florecimiento personal, una transformación que surge desde la voluntad, el deseo, la libertad y la intuición de seguir nuestro propio camino para resignificarnos desde el diálogo y la reflexión. En esta misma vía, el punto de inflexión es desear ingresar para trascender lo moderno y tener la voluntad de ser, de atrevernos a estar con nosotros mismos, de reconocer nuestro propio paisaje humano, complejo y sin fragmentos, para nuestro propio florecimiento y desde éste, conectarnos con la poesía de la Vida.

Aprender con sentido. Impulsa a las personas a dar significado a las acciones que desarrollan, puesto que éstas, devienen de sus necesidades y se recrean a través del diálogo y la interacción para generar aprendizajes. De esta manera, el aprendizaje es guiado por la misma

comunidad con un sentido de autogestión y hacia la mejora desde su realidad (CEMEJ, 2021, p. 9).

Así, la integración del ser, de la conciencia de la propia identidad para propiciar el encuentro con otras identidades en el con-versar, es la metáfora del caracol. Esto es, interiorizar en primer lugar para después poder estar con el otro y lo otro, hacia la construcción de una comunidad humana pluriversal, o nosótrica como se observa en el vivir del pueblo maya tojolabal (Lenkersdorf, 2003). En el Proyecto Educativo de Jalisco a través de las CAV se enuncia una apertura al diálogo y respeto al otro.

Ser y estar con el otro. Provoca la toma de conciencia del ser personal para re-crear su identidad y autonomía, y así, estar con el otro a partir del reconocimiento en diálogo, de las diferencias y la riqueza del aprendizaje desde ellas. Con esto se genera un ambiente de confianza y respeto, en donde todos se incluyen, participan y se sienten con libertad de aportar, compartir y diferir como una comunidad en permanente aprendizaje (CEMEJ, 2021, p. 10).

Este proceso de diálogo y reflexión se expresa y moviliza a partir de un rasgo esencial humano, una cualidad fundacional: la pregunta. Ella nos motiva a la recreación constante para mantener la vigencia de un proyecto social. Entonces, a las preguntas ¿quién nos enseña a preguntar?, ¿qué pregunta(s) nos reconfiguran?, ¿qué nos hace resignificarnos?, podemos responder con contundencia y claridad: la Vida.

Así, en el vivir individual y colectivo, surgen preguntas que forjan identidad, que no asumen irreflexivamente propuestas verticales, impuestas o doctrinarias; preguntas que marcan un posicionamiento identitario desde el cual ser y estar con el otro, sin que se imponga una idea o una postura que someta o condicione el dialogar; preguntas para encontrar y colocar otras que expan-

dan o recreen los caminos conocidos, que cuestionen las respuestas instituidas y las aspiraciones estandarizadas, para dar libertad a la necesaria imaginación de humanidades otras.

El cuestionar lo instituido desde el caminar el caracol con conciencia pluriversal, acompañados de los principios Recrea, recupera nuestra complejidad humana expresada en afectos, emociones, pensamientos y saberes que se construyen y reconstruyen recursivamente en el entrelazamiento con los seres que integramos la comunidad planetaria. Esta transformación recursiva (Morin, 1990) sucede y nos moviliza también en el caracol para comprender la Vida en continuo movimiento transformador, más allá de lo moderno. Así también, personas y culturas nos recreamos constante y naturalmente. Por ello, colocar un horizonte nosótrico como futuro abre el camino para el confluir de caracoles en comunidad, en un tejido fractal que descubra sendas para una humanidad pluriversal.

Justamente, la travesía del caracol forjando esa conciencia pluriversal nos devela un horizonte nosótrico que hace evidente que no nos pertenece la Vida, que nosotros pertenecemos a ella y que, al dignificarla, nos dignificamos. Esta oración simple tiene un significado civilizatorio esencial para transformar todos los paradigmas y sistemas en los que se sostiene esta barbarie llamada Modernidad que, en su naturaleza colonial, no puede comprender ni asumir que depende de la continuidad de los procesos vitales para ser. Al respecto, en los principios Recrea se postula el...

Pertenecer a la Vida. Tomar conciencia de pertenecer a la Vida permite reconocer que todo proyecto educativo debe aspirar a dignificar la Vida humana. No sólo es aprender a elegir la Vida, sino dejar que ésta nos humanice con plenitud para comprender y comprendernos en el universo, cultivando una conciencia crítica, creativa y amorosa

de este pertenecer desde lo cotidiano. Implica propiciar el diálogo para construir nuevas realidades desde donde se procura el cuidado de la vida propia, la de los demás y la de nuestro planeta. Así, se resignifica el cuidado del ser y del planeta (CEMEJ, 2021, p. 10).

Sólo libres de ataduras, de la *ceguera* que nos impone la Modernidad, es posible llegar al centro del caracol en el silencio que despierte nuestra escucha para sentir el latido y el alma de la Vida. A partir de ese silencio sagrado, que integra mente, espíritu y cuerpo, comprender nuestro verdadero ser, en el fluir incesante, complejo y sagrado de la unidad planetaria. Ahí, en el corazón del caracol, sentir nuestro latir en sintonía con el corazón del universo. Entonces, estar listos para emprender el camino de vuelta, del centro a la salida del caracol, al encuentro transformador, al ejercicio comunitario pleno de ser y estar en el nosotros planetario pues, como señala la Mirada Recrea.

Es en la Vida donde se aprende a ser consigo mismo, a conocerse y comprenderse como individuo y reconocer en ello las vías para cultivar plenamente la espiritualidad, las emociones, el pensamiento, el cuerpo físico y el ser social y así encontrar el sentido y el valor de la Vida (CEMEJ, 2021a. p. 13).

En el centro del caracol se descubre que la Vida es abrazo, poesía y amor. Abrazo porque sólo es posible en comunidad, molecular, orgánica o planetaria; fusión de moléculas; complejo trenzado de montañas, bosques, ríos, cielos o mares. Es poesía que alimenta conciencia y goce en la belleza del fluir sinfónico que funde tiempo, espacio y energía; poesía viva que nos recrea en dolor, memoria, conflicto, crisis y renacimiento. Es amor en la fuerza apasionada, salvaje, transracional, sagrada y vital para hacer nacer y renacer lo vivo, siempre en comunidad, en una temporalidad que contiene y trasciende la escala humana, pues en el an-

dar del tiempo planetario somos roca, río, nube, lluvia, suelo, raíz, hoja, flor, fruto, semilla, mujer, hombre, y sólo en amor podemos sentir lo sagrado que es la conciencia de este fluir que nos une al universo; sólo en amor podemos comprender que en este fluir-ser-estar-pertenecer desaparece la dualidad Vida-muerte cuando descubrimos, en la conciencia pluriversal, que lo que sucede en realidad es un vivir y hacer vivir.

Pertenecer a la Vida que es abrazo, poesía y amor recupera no sólo la dignidad humana sino también su poesía. Aventurarnos en el caracol y navegar hasta su centro nos deja este aprendizaje que hemos de recordar en nuestro camino de vuelta y colocarlo en el corazón de la educación que cultive nuestro ser humano en ese abrazo, poesía y amor. Entonces, nos torne en seres amorosos, comprensivos, comunales y transracionales, en un estar respetuoso y dialogante que comprenda la complejidad y honre la sacralidad de la comunidad planetaria (Reyes Escutia y Quintero Reyes, 2022, p.8).

Este camino a la conciencia y la transformación que hemos recorrido en la metáfora del caracol no es ajeno al acontecer educativo cotidiano. Por el contrario, está presente en las realidades y comunidades educativas, lo vivimos constantemente, nos ha motivado a reflexionar juntos y nos ha descubierto la sabiduría colectiva que vive en docentes, directivos y personal de apoyo, en estudiantes y familias. No tiene como aspiración inundarnos de conceptos abstractos que nos alejan de la realidad. Por el contrario, sumergirnos en ella con una conciencia viva que inspire, motive y movilice nuestro ser y estar humano, que una nuestra utopía con nuestro hacer educativo.

Un educador, como la Vida toda, vive un proceso autopoietico, comunitario y transracional cuando reflexiona sobre su práctica pedagógica y transita hacia la comprensión de sí mismo. En

ese proceso comprensivo, que sucede en la comunidad con la que comparte territorio, cultura e historia, es en el que construye y reconstruye, recursivamente, su identidad. Es en el vivir del educador donde se recupera a sí mismo, con los otros y con el mundo; es decir, en la comunidad en la que teje su identidad con otras, en la diversidad que dialoga para construir realidades desde sus raíces e imaginar futuros. Así es el estar en el corazón del caracol.

Lo que compartimos aquí es fruto de cinco años de dar vida, espíritu y sentido al proyecto educativo de Jalisco, Recrea. Mismo que inició en el margen de la Modernidad, en lo invisible y pequeño, en la pulsión colectiva y crítica de educadores en lucha, en la oportunidad de sumar voces multicolores que, en distintas latitudes, están vivas y caminan juntas para forjar horizonte y sendas en proceso vivo que recupera las historias y sueños colectivos de varias generaciones que confluyen en este presente, sin haber programado su coincidir pero que el fluir planetario hizo posible. En esta confluencia de voces surge la idea, la certeza de una educación que coloca a la Vida en el centro, con la conciencia de que, así, se dignifica lo humano pues fue, precisamente, en el vivir de cada uno y en comunidad donde aprendimos y nos reconocimos. Ese océano educativo y de humanidad siempre en movimiento nos encontró y puso a dialogar nuestros trayectos para reconocernos, imaginar juntos y recrearnos a nosotros mismos. Este confluir florece y se concreta en el proyecto educativo Recrea, que asume la Vida como corazón de la educación y que al transformarse constantemente se mantiene vigente y corresponde con ella. Recrea, como comunidad y proyecto, surca su propio caracol manteniendo su corazón palpitante y vigente.

Salir del corazón para compartir Vida

Aprender a ser-estar-pertenecer en la Vida han de entenderse como aprendizajes fundamentales para un existir humano consistente con el fluir planetario. Por ello, constituyen núcleo sustantivo y principio filosófico del Proyecto Educativo Recrea. Es preciso apuntar que asumirlos representa un asunto de profundidad ontológica y civilizatoria, pues significa un cambio radical en la posición de la humanidad en el mundo. Ya que, en el proyecto moderno lo humano se asume superior y reduce a la Vida a objeto dominable, apropiable y cognoscible. En cambio, una humanidad nosótrica asume que es ella quien pertenece a la Vida y la considera sagrada e irreductible a la razón. Estas posturas diametrales se expresan en proyectos de sociedad y humanidad también diferentes.

Mientras que en el proyecto moderno dicha objetivación determina paradigmas y sistemas productivos, epistémicos, sociales, políticos y educativos extractivos, coloniales, unívocos y fragmentarios, un proyecto que asume pertenecer a la Vida fundamentará esos mismos paradigmas y sistemas a partir de este planteamiento filosófico, es decir, sistemas de producción que se sustenten en el respeto a la Vida y a los procesos locales y planetarios que la hacen posible; sistemas políticos y sociales basados en la comunalidad, el diálogo y la diversidad para el florecimiento de las identidades, sistemas epistémicos que naturalicen el conocer como vía para la dignificación humana y sistemas educativos que trasciendan la razón como aspiración humana.

En la conciencia de estos principios o aprendizajes se clarifica nuestra comprensión de lo humano y del mundo. Con esta nueva mirada, fruto de nuestro viaje al interior de nosotros mismos, emprendemos la salida del caracol para retornar a nuestras

realidades como agentes de transformación social y, desde nuestras identidades, en la diversidad dialogante, forjar comunidades vivas con horizontes compartidos. Para ello, es necesario, como señala Maturana, dejar aparecer al otro, a lo otro y abrazar la imaginación de un mundo en el que quepamos todos, un mundo nosótrico, desde ese *conversar* que Dávila y Maturana (1992) precisan como una forma de coordinar los sentires, acciones y emociones para vivir y convivir; desde ese “dejar aparecer” que requiere soltar prejuicios y exigencias de los supuestos para que emerja, en el amar el ser humano consciente y actuante de pertenecer a la Vida.

Caminar desde el centro hacia la salida del caracol es, ya, compartir vida, es interculturalizar la convivencia entre los pueblos del mundo, en el respeto a la diversidad y a su comunalidad, haciendo realidad la acción solidaria como condición imprescindible para transformar el habitar humano sobre la Tierra. Este habitar humano en la diversidad compleja de nuestras realidades conlleva hacerlo también desde aspectos negados u omitidos en el habitar moderno. Es decir, habitar, vivir y recrearse también desde el dolor, la incertidumbre, la complejidad, el conflicto y la pobreza del presente que somos, pero también en el cultivo crítico y amoroso de la esperanza, en el abrazo y en la conciencia colectiva, para dar corazón a este transitar. Éste es el reto mayor al que nos convoca la Vida al salir del corazón del caracol: ser humanos en su complejidad amorosa y poética, y no en la violencia, pobreza y vacío humanos del proyecto moderno.

Transformarnos en el ser, estar y pertenecer a la Vida es la vía para abrir los sentidos, ampliar la mirada, escuchar los silencios, degustar los sabores de la Vida, oler la frescura de la incertidumbre, palpar las emociones y abrazar el conversar que nos humanice amando vivir y dejar vivir. Es iniciar el trayecto de salir del

caracol para ser en comunidad, en el compartir un vivir sensible que forje ese horizonte nosótrico y sendas de humanidad viva que reintegre lo que la Modernidad fragmentó: afectos, emociones, saberes, comunidades, cuerpos y espiritualidades. En este sentido, en el Proyecto educativo Recrea se asume el reconocimiento del otro: **“Nos reconocemos en las emociones.** Vive en un contexto en donde las emociones se nombran, se comparten y se escuchan de manera empática y respetuosa para aprender a gestionarlas, crecer y transformarlas en opciones de vida personales y en comunidad” (CEMEJ, 2021, p.13).

Por ello, salir del corazón del caracol constituye punto de inflexión en el camino de la transformación pues implica, en primer lugar, la voluntad de vivir en la conciencia del ser y estar en y con los territorios como práctica comunitaria crítica y amorosa, recreando constantemente su vigencia; y en segundo, cultivar el pertenecer humano a la Vida en un habitar y convivir que nos libere de la cosificación moderna, sin establecer cotos de poder ni imponer camisas de fuerza. Esto es, hacernos humanos sin fragmentos en el fluir pluriversal, sagrado, complejo y poético de la Vida.

Del mismo modo, las identidades emergentes forjadas en el corazón del caracol y en su caminar, se conforman y definen desde cada territorio, cada historia y cada cultura. Estas identidades recreadas en la pluriversalidad dialogan con los otros y lo otro en la diversidad germinal para construir comunidades, culturas y naciones también emergentes como nuevos caracoles en movimiento transformador que, vivos en la diversidad dialogante, imaginen horizontes de futuro nosótrico y una humanidad pluriversal que, en el abrazo entre caracoles, se torne fractal poético y amoroso.

La potencia de una conciencia pluriversal convoca y provoca el florecer de la Vida; propicia el encuentro y diálogo de nuestras identidades, en la diversidad que somos, para hacernos comunidad.

Es así como se ha forjado cada CAV, dibujando un sueño común que haga, a quienes la integran, caminar en autonomía responsable, construyendo y haciendo vigente su propia identidad; dialogando, en la diversidad que urde historias, ideas, saberes, aprendizajes y emociones, para compartir y dibujar vida y sueños. Una CAV es semilla, fruto y flor del encuentro amoroso de quienes, diferentes, deciden ser y estar en comunidad.

Este ejercicio vivo pone de manifiesto que los seres humanos nos construimos en las interacciones. La historia nos ha demostrado el valor que tiene la construcción y comunicación de códigos compartidos en la evolución de nuestra humanidad. Es justamente el sentido de las identidades en diálogo y diversidad lo que hace comunidad. Es decir, estas interacciones de identidades emergen en diálogo para dejar aparecer la maravilla que nos hace humanos: hacernos preguntas, pues al enunciarlas y compartirlas provocan, instalan debates y problematizan nuestro ser, nuestro estar y nuestras realidades. Superar la *sordera moderna* por miedo, conflicto, ego y poder, implica comprender en comunidad nuestra complejidad humana en un dialogar que reúna afectos, pensamientos y emociones. En el respeto y aprecio honesto de la diversidad para trascender la violencia y barbarie moderna pues, como apuntan Dávila y Maturana (2021, p.12).

Los seres humanos, en cambio, competimos y nos destrozamos los unos a los otros —obsesionados con la muerte y con su reverso: la trascendencia—, y en el camino vamos olvidando nuestros lazos con lo natural. El látigo del ego está detrás nuestro, azotándonos con la ambición de ser capaces de controlar todo a nuestro alrededor, por-

que dejamos de entender y respetar la coherencia armónica de la naturaleza. El miedo al fracaso nos empuja a intentar dominarla, negando la armonía espontánea de nuestra relación con ella y con quienes la habitan. Y en el tránsito perdemos la coherencia con el mundo natural.

Uno de los aprendizajes más relevantes que el ejercicio del Proyecto Educativo Recrea nos ha dejado es la conciencia de que no hay utopía sin territorio, sin diálogo, sin compartir Vida. La utopía se construye en comunidad, entendiendo ésta en una idea que trasciende lo humano y coloca al todo planetario como comunidad de Vida. Por tanto, es necesaria una sensibilidad también pluriversal que nos deje sentir, comprender y honrar la Vida para, desde ahí, imaginar, dar cuerpo y cauce a propuestas que dignifiquen nuestro ser y estar humano. La conciencia pluriversal expresada en estrategias de transformación que acompaña el salir del caracol es fundamental. Representa la base para configurar una nueva conciencia, un convivir otro, un dialogar y pensar comunitario, un escuchar en el silencio que apague los ruidos ontológicos, epistémicos, éticos y estéticos de la Modernidad para recibir los mensajes y abrazos vitales de la Tierra y de los pueblos otros, ésos que aman, honran y son con la Vida, inaudibles para el lenguaje moderno. Poder reconocer y bordar los hilos que, en este proceso, nos devuelvan a la comunidad planetaria, aplicando las herramientas comprensivas recogidas en el caracol, nos pone de manifiesto que serán el diálogo y la reflexión los instrumentos primordiales en este camino hacia fuera del caracol. En consonancia, el Proyecto Educativo Recrea enuncia y asume el siguiente principio para el aprendizaje dialógico.

Instrumentar para aprender. Organiza procesos de aprendizaje que de manera intencionada buscan no sólo ser mediadores, sino que en sí mismos constituyen instrumentos para alcanzar aprendizajes de

manera autorregulada y autogestiva por parte de la comunidad [...] El diálogo y la reflexión son los instrumentos por excelencia del aprendizaje dialógico, no obstante, cada comunidad implementa, crea y reconstruye los propios para seguir aprendiendo (CEMEJ, 2021, p.13).

En este pluriverso que trasciende certezas, que está en continuo movimiento, que abraza Vida, planeta y humanidad, es urgente que la educación suceda en esta misma complejidad. En este fluir sucede también el compartir vida desde los aprendizajes y reflexiones que nos problematizan a los educadores para dibujar el vivir de cada ser humano con el que nos hacemos comunidad y que, desde sus historias, configura su raíz; que se entreteje y nutre con y su territorio y cultura para ser, pues no hay cultura sin historia y sin territorio. Estos tres componentes se determinan y conjugan entre sí en un proceso relacional que provoca y sustenta la construcción de toda identidad humana. Por ello, sin raíz no podemos entender lo que somos, ni imaginar lo que queremos ser.

Hemos reconocido en el trayecto del Proyecto Recrea la potencia de dos condiciones humanas que son: el vivir que nos une al cosmos y el preguntar identitario que nos une a nuestra humanidad. Encontramos que entre el vivir y el preguntar emerge, con vigencia y raíz, el esencial proceso que es problematizar la Vida, problematizar la posibilidad del vivir humano con dignidad en el amar y honrar la Vida. Es en el vivir donde se forja lo humano, el universo en el que se dibujan comprende y resuelven los problemas, únicos y distintos en cada sistema donde habitamos como comunidades o naciones. No es cosa menor, ningún problema es igual, ningún colectivo comprende ni se comprende igual, ningún problema se enuncia igual. Esto forja diversidad, la diversidad de nuestra humanidad que emerge diferente y única en cada espacio-

tiempo territorial, social y civilizatorio. Hacer dialogar, amorosa y comprensivamente, esta diversidad que somos es fundacional para esa humanidad que hemos de ser. Cada pueblo enuncia preguntas únicas que emergen desde su raíz. Propiciar el encuentro entre pueblos, culturas y comunidades para reflexionar, desde sus identidades, es germen de civilización.

La riqueza del vivir y convivir en la conciencia pluriversal, ésa que reconoce y ejerce con amor, la escucha del otro, la expresión del otro en su propio vivir, le convoca, le invita a problematizar con esos otros, con eso otro con quienes le hermana la Vida para encontrar caminos nuevos en comunidad, para el bien común. Es en el ejercicio vivo y pleno de la conciencia pluriversal donde es posible reconocer que todos aprendemos de todos. En este aprender juntos emerge natural la necesidad colectiva de aparecer y dejar aparecer al otro, a lo otro, reconociéndonos todos como agua del mismo océano que es la Vida. Es hacer consciente que somos gotas y océano al mismo tiempo, sin contradicción alguna, pues ni la vida, ni lo humano son lineales, ni dicotómicos, ni excluyentes, ni estáticos, ni jerárquicos. Ambos suceden en el fluir sagrado que une al universo entero. Ése es el *nos-otros* maya tojolabal, que Lenkersdorf (2003) encuentra en Chiapas como humanidad otra, viva y vigente. En esta misma ruta el Proyecto Educativo Recrea nos acompaña con el siguiente principio para el aprendizaje dialógico, en el camino de salida del caracol para acercarnos a ese horizonte nosótrico.

Todos aprenden de todos. Reconoce que todas las personas pueden aportar y que todos juntos aprenden más que uno solo, que la diversidad es la que enriquece, más allá del entorno donde se genera la inteligencia y el aprendizaje de cada persona [...] se reconoce la capacidad de todas las personas, de cualquier cultura, barrio, etnia o edad. El intercambio de inteligencias en diálogo, implica que los indi-

viduos asuman consciencia personal y colectiva de sus aprendizajes, y que los hagan evolucionar hacia la autogestión y la autorregulación (CEMEJ, 2021, p.11).

El horizonte nosótrico, la apertura al tejido fractal

El horizonte nosótrico aspiracional del que hemos hablado es, al mismo tiempo, punto de llegada y punto de partida; se convierte en utopía, pero también en expresión de la conciencia pluriversal. Se construye conversando, representa el futuro colectivo imaginado que descubre la posibilidad de construir una humanidad que se reconozca, fluya y confluya en el *nos-otros* que es la comunidad planetaria de la Vida. En el horizonte, como en la utopía, se cree, se imagina, se siente y se nombra en el diálogo y la participación de todos los miembros de una comunidad local, regional o planetaria. Esto le da territorio y sentido, condición imprescindible para un horizonte de humanidad inscrita en la Vida.

El deseo de que las relaciones constituidas en una comunidad partan de la participación respetuosa, justa, equitativa, libre y propositiva de sus integrantes reconoce y asume la necesidad de que los diálogos entre humanos, entre seres vivos, como entre lo vivo y lo no vivo sean fruto de y provoquen grandes y profundas conexiones vitales, desde las que emerja una unidad no colonial ni uniforme. Este deseo abre el camino para superar la visión antropocéntrica y fragmentada que el proyecto moderno impone sobre la Vida y lo humano. A este diálogo y participación propuestos por el principio Recrea, se integra una visión pluriversal para dialogar con los otros, pero también con lo otro, pensando en el bien común desde la dignificación de la Vida, expresado a continuación.

Diálogo y participación horizontal. Promueve el diálogo libre, responsable y respetuoso entre las diferentes personas que participan, todos tienen la posibilidad de compartir, plantear sus ideas, ser escuchadas y ser valoradas. El énfasis del aprendizaje está puesto en la calidad de los argumentos y no en la posición jerárquica de quien habla. En este sentido, el diálogo se concibe no sólo como un acto comunicativo y de interacción, sino que se cristaliza en acciones intencionadas de todos los integrantes del colectivo, que se orientan hacia el bien común (CEMEJ, 2021 p.11).

El bien común sólo tiene sentido si surge y corresponde con la dignificación de la Vida; si se imagina, construye y significa con la participación equitativa de todos los integrantes de cada comunidad. Entonces, dar sentido al horizonte nosótrico sólo es posible desde este conversar. Difícilmente podemos vivir el horizonte nosótrico sin creer, sin sentir, sin abrazar y sin respirar el *nos-otros* para lograr que nos reintegre y se manifieste en las corporeidades, emocionalidades, afectividades, intelectualidades y espiritualidades de la profunda y sagrada diversidad humana que somos, desde ese diálogo y participación comunitaria que nos recupera y dignifica a todos. Así, sólo así, podremos constituir un *nos-otros* verdadero para un vivir verdadero, tal como expresa el principio para el bien común de Recrea:

Compartir para el bien común. Pensar en todos para el bien común permite aportar al otro desde la ayuda genuina. El aprendizaje se produce y re-construye desde la colaboración y las devoluciones que se hacen desde el diálogo y que propician cambios en comunidad. Implica humildad y aprender a solicitar de manera corresponsable, a compartir y a darse a los demás. (CEMEJ, 2021, p.13).

El camino y el horizonte son nosótricos. El reconocimiento de su naturaleza pluriversal nos permitirá trascender nuestra hu-

manidad más allá de lo moderno. Entonces, desde lo pluriversal y nosótrico, preguntarnos e imaginar en comunidad, ¿qué es la Vida?, ¿qué somos como humanidad?, ¿cuál es el vivir que queremos?, ¿cuál es nuestro vivir presente?, ¿a qué pertenecemos y deseamos pertenecer?, ¿hacia dónde vamos y deseamos ir? Así también, conversando amorosamente, en comunidad, tener respuestas sin fragmentos, sin seguir ahondando nuestras ignorancias, nuestras pobreza, nuestros vacíos. En esta misma senda, Maturana (2017) es claro y contundente:

Cuando decimos que amar educa, lo que decimos es que el amar como espacio en el que acogemos al otro, que lo dejamos aparecer, en el que escuchamos lo que dice sin negarlo desde un prejuicio, supuesto, o teoría, se va a transformar en la educación que nosotros queremos. Como una persona que reflexiona, pregunta, que es autónoma, que decide por sí misma. Amar educa. Si creamos un espacio que acoge, que escucha, en el cual decimos la verdad y contestamos las preguntas y nos damos tiempo para estar allí con el niño o niña, ese niño se transformará en una persona reflexiva, seria, responsable que va a escoger desde sí. El poder escoger lo que se hace, el poder escoger si uno quiere lo que escogió o no, ¿quiero hacer lo que digo que quiero hacer?, ¿me gusta estar donde estoy?”, son algunas de las preguntas que aparecen. Para que el amar eduque hay que amar y tener ternura. El amar es dejar aparecer. Darle espacio al otro para que tengan presencia nuestros niños, amigos y nuestros mayores. (s. p.).

En este punto hemos llegado a la salida del caracol. Llegar aquí, culminar este trayecto transformador, es el inicio de un camino infinito de posibilidades para un tejido fractal humano que abraza, re-une y hace confluir en amorosa comunidad, diversos y vivos caracoles. Esta escena poética nos devela otro pluriverso: el del fractal humano entregándose libre al pertenecer de fractales más amplios, es decir, unir el fractal humano al fractal madre que

es la Vida, y ésta al fractal de la comunidad planetaria para integrarse al infinito fractal cósmico que es el universo. Esto diluye toda posibilidad de ser dominados por el ego, la soberbia, la adicción a la certeza y al control; apaga el afán de poder que somete la mágica diversidad que hace germinar y florecer lo humano en los fractales infinitos a los que pertenecemos.

Liberarnos de lo lineal, dicotómico y excluyente del razonar moderno nos permite comprender, sin ataduras, que el caracol expresa el fractal y el fractal expresa al caracol simultáneamente, como postula el principio hologramático moriniano (Morin, 1990). Así, vamos dando vida a los aprendizajes, miradas, imaginarios y descubrimiento que nos ha despertado transitar el caracol, en el proceso recursivo del vivir que nos hace personas y comunidades; proceso que otras personas o comunidades en el mundo entero están viviendo al mismo tiempo, en cada movimiento transformador individual o colectivo, como expresiones de su propio pluriverso local, sin perder un ápice de identidad y pertenencia en la comunidad nosótrica.

Reflexiones finales

Como hemos venido construyendo aquí, crear-nos y re-crear-nos en el caracol para emerger identitarios en el pertenecer al fractal nosótrico, no es un proceso lineal ni aislado, sino que sucede en cada comunidad o persona que, en el mundo y con su propia complejidad, emprende su transformación como proceso de recreación y vigencia humana. Este proceso recursivo de recreación de personas y comunidades en el mundo deja aparecer, dibuja el fractal planetario que es la recreación continua y esencial de la Vida toda. De este mismo modo, en otro ejemplo, es la misma agua con la que se forma la selva con abundante lluvia, la que per-

mite que exista un desierto con muy poca de ella. Así, esta agua se mueve recursivamente en el planeta y participa de la propia recursividad re-creativa de selvas, desiertos, y de todos los ecosistemas del planeta. Todos, agua, selva, desierto y demás ecosistemas, conforman el hermoso fractal que es este planeta vivo. Todo está conectado, aunque dos personas o comunidades no estén en el mismo espacio físico; hay historias, territorios y culturas que los unen, hermanan y hacen confluír, en la poesía pluriversal.

Aplicando este paisaje fractal en el contexto en el que se gesta este escrito, podemos exponer que en Jalisco existen diferentes regiones y, en todas ellas, dentro del Proyecto Recrea, se han conformado Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida. Cada una tiene y construye su propia identidad, proceso y horizonte. Aun en su propio devenir, todas ellas confluyen en Jalisco. En este dibujo, otras se están recreando en la Costa, en los Altos o en la Zona Metropolitana de Guadalajara. En la complejidad de esta simultaneidad, todas se van conjugando, dando vida al fractal Jalisco.

Recrea no puede ser otro proyecto hegemónico, transgresor de la diversidad, estático y homogeneizante. Por ello, transitar de una educación en el saber a una educación en el vivir ha sido y seguirá siendo el impulso para la educación en y desde Jalisco, en la conexión de lo humano con la Vida, de la escuela con la comunidad y de lo vivo con lo no vivo, desde la cotidianidad para que, en diálogo, se trace el sueño común. Hacer de cada CAV, de toda CAV, un caracol floreciente dentro del fractal que es el universo educativo que descubre lo humano como expresión de la dignificación de la Vida.

Entrar al caracol desde el fragmento empobrecido de humanidad que es el saber moderno, para salir fluyendo en la conciencia del *nos-otros* que es la Vida, nos abraza, constituye y despierta

un proceso fundacional para la recreación de la educación, dando espíritu y sentido a la Vida, a la humanidad y al conocimiento, hasta hoy reducidos y vueltos fragmentos mercantiles, desencantados por la Modernidad. Es tiempo de re-conectar-les, de re-conectar-nos.

Con esta conciencia, resulta imprescindible transformar no sólo nuestra práctica educativa, es fundamental transformar la idea instituida de educación, pues seguir manteniendo una educación centrada en el saber desconoce el tejido vital que da existencia y dignidad a las personas y a los pueblos y no nos deja emprender los tránsitos humanos y civilizatorios que nos reclama esta crisis. Es esencial volver a colocar la Vida en el corazón de la educación, mantener una conciencia pluriversal activa y no quitarla de ahí nunca más. Recordemos que vivir en comunidad diversa y dialogante es la primera condición para ser humanos.

En esta aventura de la palabra, les hemos invitado a florecer trascendiendo el pensar, sentir, imaginar moderno para forjar juntos, en comunidad, un horizonte nosótrico que nos re-cree en el ser, estar y pertenecer al fractal sagrado y pluriversal, que es la Vida, para imaginar y caminar sendas de las que emerja un vivir nosótrico.

Referencias

Clement, Viviane, Kanta Kumari Rigaud, Alex de Sherbinin, Bryan Jones, Susana Adamo, Jacob Schewe, Nian Sadiq y Elham Shabahat (2021), *Groundswell Parte 2: Actuar frente a la migración interna provocada por impactos climáticos*, Washington, DC, Banco Mundial.

CEMEJ (2021). *Comunidades de aprendizaje en y para la Vida*. Secretaría de Educación Jalisco, consultado en: <https://portalsej.jalisco>.

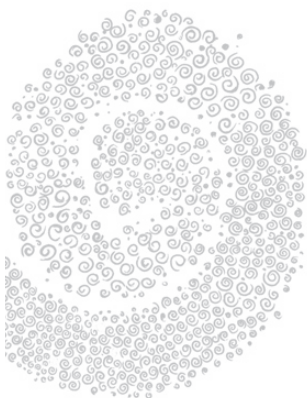
- gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2022/02/CAV_-Comunidades-de-Aprendizaje-En-y-Para-la-Vida2021v2.pdf
- CEMEJ (2021a). La Mirada Recrea. Secretaría de Educación Jalisco. Consultado en: <https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2022/02/Mirada-Recrea-Finalv2.pdf>
- Dávila, X. y Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós. 172 pp.
- FAO (2022). El estado de los bosques del mundo 2022. Vías forestales hacia la recuperación verde y la creación de economías inclusivas, resilientes y sostenibles. Roma, FAO. <https://doi.org/10.4060/cb9360es>
- FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF (2022). Versión resumida de El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022. Adaptación de las políticas alimentarias y agrícolas para hacer las dietas saludables más asequibles. Roma, FAO. <https://doi.org/10.4060/cc0640es>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, México
- FSIN (2023). Food Security Information Network. Informe Mundial Sobre las crisis alimentarias. Red de Información sobre Seguridad Alimentaria. GRFC. Rome.
- INEE (2018). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, «La educación obligatoria en México», Informe 2018 (Ciudad de México, 2018), p. 72. Disponible en línea en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la Vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del Sur*. Siglo XXI, México. p 17.
- Lenkersdorf, Carlos. (2003). Lenguas y diálogo intercultural. *Revista electrónica de estudios filológicos*. Número 6.
- Mansar, I. (2019). Caracol maya. Un mito cosmogónico fundador del espíritu maya. En: https://www.academia.edu/40439546/EL_CARACOL_MAYA

- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Ediciones pedagógicas chilenas, Santiago de Chile
- Maturana, H. 2017. Conferencia de Humberto Maturana en la municipalidad de Chiguayante Inaugurando el Año Escolar el 22 de marzo de 2017. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8bbO1vx-ILQ>
- Mignolo, W. (2018). Foreword. On Pluriversality and Multipolarity. En B. Reiter (ed), *Constructing the Pluriverse* (pp. 9-15). Duke University Press.
- Morin, E y Delgado, C. J. D. (2017). Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. Reinventar la educación. https://www.academia.edu/43973443/Reinventar_la_educaci%C3%B3n_Abrir_caminos_a_la_metamorfosis_de_la_humanidad
- Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Orfam, 2023. Notas de prensa. El 1 % más rico acumula casi el doble de riqueza que el resto de la población mundial en los últimos dos años. Publicado: 16th Enero 2023 <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/el-1-mas-rico-acumula-casi-el-doble-de-riqueza-que-el-resto-de-la-poblacion-mundial-en#:~:text=Si%20bien%20en%202022%20las,acumular%20cada%20vez%20m%C3%A1s%20riqueza.>
- Reyes Escutia, F., & Quintero-Reyes, Y. (2022). De la cosificación a la poetización de la Vida. Pautas para la transformación humana y civilizatoria. *LiminaR Estudios Sociales y humanísticos*, 20(2), 1-12. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i2.926>
- Savio, R. y Rizzi, G. (2022). *Manual para un ciudadano global*. Universidad para la paz.
- UNESCO (2020), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, «Inclusión y educación: todos sin excepción», Informe de Seguimiento de la Educación en el Mun-

do 2020 (París, 2020), pág. 8. Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.

UNICEF (2022), *Protect the promise: 2022 progress report on the Every Woman Every Child Global Strategy for Women's, Children's and Adolescents' Health (2016–2030)*. Geneva: World Health Organization and the United Nations Children's Fund.





Hacia una pedagogía de la emancipación de la vida

Enrique Leff¹

La humanidad atraviesa por la mayor crisis de su historia. La crisis socioambiental es una crisis civilizatoria que convoca a la humanidad entera a cuestionar nuestros modos de habitar el planeta. Ante este acontecimiento histórico, no podemos seguir viendo la educación solamente como un proceso de capacitación para desarrollar una vocación y facultades, para incrementar nuestras habilidades con el propósito de tener mejores oportunidades y vías de acceso a un mercado de trabajo, para elevar nuestro nivel de vida y contribuir al desarrollo de nuestro país. Tenemos que verla en el sentido de un reaprendizaje sobre la cuestión más esencial de la vida humana, que es la recompreensión de la vida misma.

1. Escrito revisado y ampliado por el autor a partir de su conferencia virtual homónima presentada el 23 de noviembre del 2021.

Pandemia, crisis de civilización y horizontes de educación

Si alguna enseñanza nos ha dejado esta pandemia es que vivimos con la vida en vilo, ante el mayor riesgo de la vida; no solamente por la trágica situación por la cual atraviesa el mundo social; lo que vivimos día a día, enfrentados al crimen organizado y a la inseguridad de la vida. Una incerteza que tiene sus raíces y sus causas en una falla de comprensión de cómo construir una sociedad que ha creado tanta desigualdad, tanta pobreza y destrucción de la naturaleza que, en consecuencia, ha dado lugar a que surjan estas formas degradadas de la convivencia humana.

La pandemia —como una consecuencia más de la crisis ambiental— nos ha mostrado la fragilidad y el riesgo de la vida; el hecho de que vivimos en el marco de una racionalidad de un orden social que ha impreso sobre nuestra condición existencial una ineluctable degradación. Se habla permanentemente no sólo de una sexta extinción de la biodiversidad, sino de la posibilidad de la extinción de los humanos y, posiblemente, de la vida misma en el planeta Tierra, al menos aquélla que gestó al *Homo sapiens*. La humanidad ha desencadenado en la modernidad un proceso global de degradación de la vida a escala global, destinado a la muerte entrópica del planeta.

Es por eso que tenemos que entender la educación en un sentido radical de recompreensión de la vida; lo cual implica comprender *cómo* y *por qué* se ha instaurado en el mundo un régimen ontológico —una estructura social, un régimen económico que gobierna nuestras vidas; y no solamente la humana, sino la vida en el planeta— que está destinando la *muerte de la vida*; es decir, la destrucción de la compleja trama ecológica de nuestros ecosistemas y de la biósfera en su totalidad en el planeta Tierra.

Llevamos más de 50 años debatiendo la crisis ambiental desde que irrumpió en el mundo la alarma ecológica con la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, en Estocolmo de 1972. En medio siglo de reflexión, la humanidad no ha llegado aún a comprender la radicalidad de esta crisis. Peor aún, la comunidad internacional se ha desviado de esa comprensión, implementado estrategias de poder dentro del saber que han cooptado la radicalidad de la cuestión ambiental, incrementando la alienación de la gente frente a este desafío, que finalmente es su responsabilidad, y que pone a prueba la capacidad misma de la humanidad para hacerse cargo de la sustentabilidad de la vida en el planeta.

Por primera vez en la historia, toda la humanidad está convocada a responder a su responsabilidad ante la crisis ambiental; no solamente los gobiernos, los empresarios, los intelectuales y los académicos, sino toda la humanidad debe cuestionar la racionalidad de nuestras formas de habitar el planeta. En este sentido, la educación ya no es tampoco un proceso que se inscribe solamente dentro de las instituciones educativas, en la educación fundamental, en la educación básica, y después en la educación técnica—profesional—especializada. Tenemos que entender la educación como un proceso de reconstitución de nuestros modos de pensar, de ser y de habitar el planeta. Por eso es tan importante abrir estos espacios como lo está haciendo Recrea, porque se trata de un proceso de recreación de la humanidad y recreación de la vida.

Hace 50 años empezó a pensarse la educación ambiental en términos de la incorporación de una *dimensión ambiental* dentro de los paradigmas de la ciencia establecida; así se generaron nuevas especialidades científicas en todos los campos de conocimiento. Lo que hemos visto a lo largo de estos años es que esa

reconstitución interdisciplinaria de los conocimientos en el campo de la ciencia no es suficiente para comprender las condiciones de la vida, que se trata de ir más allá de una retotalización del conocimiento para alcanzar una comprensión que va más allá de las ciencias de la complejidad, es decir, de la construcción de un supuesto saber holístico. Se trata de reconfigurar nuestra manera de pensar, sentir, comprender la vida, en el sentido más amplio de la palabra; se trata de la existencia humana y nuestros modos de vida dentro de las condiciones. Estas condiciones no se aprehenden solamente a través del conocimiento objetivo de la ciencia; ciertamente implican un saber sobre las condiciones que impone el orden de la vida; es decir, saber cómo está constituida, en qué se sostiene propiamente; cómo se originó y cuáles son sus condiciones actuales desde un punto de vista termodinámico, biológico, ecológico. Pero la sustentabilidad de la vida también implica hacernos cargo de la condición humana, esto es, responsabilizarnos de nuestros impulsos y de nuestras razones; cuestionar nuestro entendimiento del mundo. Eso va más allá de esta idea de internalizar una dimensión ambiental dentro de los distintos paradigmas del conocimiento. No basta con desarrollar un nuevo paradigma de economía ecológica, de sociología ambiental o, en el campo de la filosofía, abrir el campo de la epistemología ambiental.

El saber ambiental no es una recreación meramente epistémico-intelectual del saber de la vida; necesitamos reformular lo que hoy llamamos nuestro *sentipensar* (la relación consciente entre el sentimiento y la razón), nuestros modos de percibir, imaginar, significar y dar sentido de la vida. Y desde ahí, no sólo cuestionar las maneras de producción, para apropiarnos de la naturaleza conforme a la resiliencia y la productividad de los ecosistemas, sino aprender el cuidado de la vida domesticando nuestros

propios impulsos de dominación de la naturaleza y de exterminio del otro.

La problemática de la crisis ambiental y el desafío que representa para la humanidad tiene que ver sobre todo con la cuestión de los impulsos de dominio sobre la vida y sobre la naturaleza; de una disposición a dominar que proviene desde el *dictum* de la ideología religiosa, que desde el Génesis en la Biblia, estableció ese mandato a los seres humanos —considerados como seres supremos de la creación— de dominar la naturaleza y al mundo, de dominar al otro. Desde ahí se ha desencadenado toda una serie de procesos de dominación y exterminio, de los seres humanos y de la naturaleza: las guerras para expansión territorial, los modos de producción fundados en la explotación de la naturaleza, la conquista y colonización de los “otros”, desconociendo otras formas de vida, estigmatizando al otro como ignorante y salvaje —como seres no propiamente humanos—, como lo hicieron los conquistadores de los nuevos territorios a través de los procesos de colonización de otros mundos, afectando sus modos tradicionales de construir sus mundos de vida, dentro de otros sentidos de la vida; de habitar sus distintos ambientes.

En este momento de la historia de ecocidio y etnocidio, donde la crisis ambiental nos lleva a *deconstruir* la racionalidad de la Modernidad, la lógica del capital que impulsa la apropiación destructiva de la naturaleza y la aniquilación de la vida misma. Desde esa comprensión emergen nuevas perspectivas para restaurar la vida en el mundo dentro de otras lógicas de sentido. Es en esta perspectiva que he venido postulando hace tiempo una nueva *racionalidad ambiental* como una categoría disyuntiva para *deconstruir* la racionalidad capitalista, la racionalidad tecno-económica, la racionalidad de la modernidad que gobierna al mundo y que ha impuesto el despropósito, la disposición y el imperativo

de un crecimiento económico sin límites, de un falso progreso desapegado de las condiciones de la vida. Esta racionalidad tecno-económico-jurídica se ha impuesto como un poder soberano por encima de las condiciones de la vida. Ha creado la insostenibilidad, la desigualdad, la injusticia y la pobreza que aquejan al mundo humano.

Una de las consecuencias más graves de esta racionalidad es la manera en que ha venido colonizando nuestras mentes, de manera que ya no nos permite pensar críticamente la insostenibilidad del mundo que ha construido esa *jaula de racionalidad*, como la llamaba Max Weber, que aprisiona nuestra conciencia, ni entender, para darles su lugar, a otros modos de ser en el mundo. A través de esa colonización de la mente se ha establecido un patrón productivo, una estructura social y un esquema de racionalidad como un régimen ontológico que actúa como una *razón de fuerza mayor*, como la condición última de la manera de habitar el planeta para los seres humanos —la del crecimiento sin límites y la geopolítica del “desarrollo sostenible”— que impulsan el falso progreso de la humanidad hacia el abismo de la muerte entrópica del planeta. En aras del progreso se piensa que la única manera de conducir los destinos de la humanidad es la de producir más, dentro del régimen de la acumulación destructiva del capital.

Ciertamente, se necesita producir para satisfacer necesidades, pero la producción está guiada sobre todo por una lógica inscrita dentro de la racionalidad destructiva del capital. Llámese *capitalismo*, *neoliberalismo* o *desarrollismo*, hoy está igualmente presente en el discurso pretendidamente crítico del “progresismo de izquierda” en nuestra América Latina. No se puede pensar solamente en tratar de resolver las desigualdades, la inequidad social, de género, con más desarrollo atrapado por la lógica del capital. Es imperativo deconstruir esa racionalidad productiva,

tanto como el logocentrismo de la ciencia; abrir esas lógicas para comprender otras *lógicas de sentido*, otros modos de producción sustentable, el despliegue de la productividad neguentrópica de la biósfera conforme con la potencia productiva de la propia naturaleza.

Las discusiones que acaban de concluir en la COP-26 sobre cambio climático ponen de manifiesto la limitación de la comprensión de la crisis ambiental por parte de todos los líderes de las naciones del mundo. No basta salir de la COP-26 pregonando que se ha dado un paso adelante con la firma de un compromiso no vinculante para disminuir las emisiones de gases de efecto invernadero o la vaga promesa de llegar al 2050 con emisiones cero. Nuestro propio gobierno ha firmado esos acuerdos cuando, en la realidad, las políticas públicas están encaminadas al crecimiento, al desarrollo, al progreso, afincadas en los patrones que han encaminado el cambio climático, como son los recursos fósiles y en general, a través de megaproyectos de desarrollo que descon sideran las condiciones ecológicas de los territorios, los derechos humanos de sus comunidades y las condiciones ambientales del planeta.

La apuesta energética de nuestro gobierno no está puesta en la transición energética, sino en afianzar la sobreexplotación de lo que nos queda de recursos fósiles tradicionales con la construcción de la planta de Refinería de Dos Bocas. Al mismo tiempo se impulsa la falsa idea de generar menor desigualdad o mayor bienestar con proyectos como Sembrando vida, cuando ésta no se siembra con monocultivos, que son ajenos a las condiciones ecológicas de nuestros complejos y diversos ecosistemas tropicales. Por otro lado, el país enfrenta un problema muy grave de migración de Centroamérica, que si bien es un efecto de los malos re-

gímenes políticos, no deja de estar asociado a la insustentabilidad generada en sus tierras de cultivo y a la crisis climática.

Cada vez más la crisis climática está ocasionando una disminución de las capacidades productivas de los ecosistemas; la expansión del capital es una acumulación por desposesión que está generando que las poblaciones rurales también se vean desplazadas por esta pretensión de que el capital vendrá a generar más riqueza a través de la minería, o de los cultivos transgénicos; o incluso, la falacia de estar instaurando tecnologías limpias que en realidad siguen afectando la sustentabilidad ecológica de los territorios y el tejido social de las comunidades. Recuerden el caso del proyecto de energía eólica en el Istmo de Tehuantepec, desplazando comunidades de sus propios territorios. Por ello, no debe pensarse en una transición energética sin considerar sus consecuencias en el desplazamiento de la población, con desconocimiento de sus autonomías y el derecho a tomar sus propias decisiones. Conjugar la democracia y los derechos de los pueblos con la transición hacia la sustentabilidad implica repensar también la responsabilidad del estado-nación para instituir una política de la diferencia, de convivencia dentro de la diversidad cultural en un Estado multiétnico en el que “quepan muchos mundos”; de una nación forjada en el encuentro de sus mundos de vida, en un verdadero diálogo de sus saberes, que es la riqueza cultural de nuestro México.

En esta perspectiva, la educación ambiental, la educación toda debe analizar críticamente el despropósito de promover los megaproyectos del sureste para generar una modernidad insustentable, un falso desarrollo, destruyendo aún más la enorme riqueza ecológica de nuestro país, que se viene deteriorando desde hace décadas. Por ejemplo, a través de proceso de *ganaderización* del estado de Tabasco, que se ha extendido por todo el Sureste,

imponiendo programas y proyectos que están guiados por la maximización de la ganancia de los recursos de los ecosistemas tropicales, destruyendo la complejidad de la que depende la productividad y resiliencia de esos ecosistemas, con esta falsa idea de crear más y más riqueza, generando cada vez más pobreza, más desigualdad y más insustentabilidad. Las respuestas que hasta ahora se han dado a nivel internacional, con el Protocolo de Kioto con el “mecanismo de desarrollo limpio” y la falaz idea de una economía verde, se han convertido en simulaciones de una transición hacia una sostenibilidad que no se sostiene, ni ecológica ni socialmente.

Todo eso nos llama a una reflexión muy profunda que implica la reconstitución de nuestros modos de ser y pensar, de instituir nuestros mundos de vida; pero sobre todo, nos lleva a cuestionar la lógica de la producción, de las condiciones y los sentidos de vida capaces de llevar a cada pueblo, comunidad, nación, y a la humanidad en su conjunto, a habitar el planeta y cada territorio dentro las condiciones de vida respetando las condiciones existenciales, la significancia de la vida y el *ethos cultural* de cada población en nuestro país y en todo el mundo. Este propósito traza nuevos ejes y horizontes mucho más radicales para repensar la educación que oriente las acciones humanas hacia la sustentabilidad de la vida.

El mundo debe conmoverse ante este reto y esta apuesta por la vida, ante el desafío de la liberación de la vida, que no solamente va en busca de la *decolonización del saber*, sino de la emancipación de la vida en todos sus sentidos; que ha sido dominada, subyugada, subsumida y explotada a través de la violencia metafísica instaurada y ejercida desde una lógica, de una racionalidad tecno-económico-jurídica que ha instituido en el mundo un proceso ineluctable de degradación de la vida.

En esta radicalidad del pensamiento y en esta comprensión de los tiempos históricos que nos ha tocado vivir, la educación adopta un nuevo giro. El giro hacia la recomposición de la vida, no es una mera recomposición del conocimiento que pudiera completarse solamente dentro de las universidades o extendiendo los ciclos educativos hacia una educación para todos. Se trata de un reaprendizaje del conocimiento objetivo en su encuentro con otros saberes; de un diálogo que no se encierra en el claustro de los saberes científicos y académicos, sino que se abre a aprender también a convivir en la diversidad cultural, dentro de una política de la diferencia y dentro de una ética de la otredad con otros saberes, otros modos de imaginar, comprender y habitar la vida. Esto implica el respeto y el aprendizaje también desde los saberes de los otros. Es convivir también con el *no saber*, reconociendo que el saber absoluto, totalitario, es una quimera, cuando no, una voluntad de poder. Para ello necesitamos desarrollar nuestras sensibilidades, nuestras intuiciones y ser conscientes de que nuestro saber limitado no es nunca el mejor. El saber superior es el que se genera en la hibridación, en el diálogo de saberes, en la apertura a tratar de comprender al otro y a la otra, a lo otro que nunca acabaré de conocer. Todo conocimiento es una voluntad de poder y apostar por desarrollar la sensibilidad, la intuición, la inteligencia para poder cuestionarnos este camino errado que ha instituido la humanidad, que nos ha conducido a esta crisis civilizatoria para desde ahí, disponernos a reaprender a vivir en las condiciones termodinámicas, ecológicas, simbólicas, culturales e inconscientes de la vida.

Ésta es mi reflexión ante la cuestión ambiental, la inquietud que quiero compartir con el público que me escucha, que lamentablemente no puedo siquiera ver como consecuencia de esta pandemia que nos ha impuesto este modo de comunicación virtual;

yo estoy hablando, viéndome a mí en una pantalla, sin poder ver en su mirada sus reacciones ante lo que estoy diciendo. Ésta no es la manera en que debe comunicarse la humanidad, en el mundo alienado y alérgico al otro, en el que ya no nos tocamos, no nos abrazamos, no nos vemos. Como no sé qué están pensando, voy a dar por concluido este monólogo esperando que ustedes tengan prevista la posibilidad de que yo pueda verlos y escucharlos, para saber qué sentido puede hacerles lo que yo acabo de proferir en esta breve charla, que no tiene otro propósito sino inquietar sus conciencias, suponiendo que si se han inscrito en este ámbito de Recrea es porque han sido ya tocadas por esta inquietud, por el sentimiento de angustia y el sentido de responsabilidad que ha exacerbado la crisis viral y climática.

Les agradezco infinitamente su escucha y estoy a su disposición para recibir sus preguntas y comentarios.

Pregunta. Perdón que te diga Enrique, es para procurar ese contacto humano que nos hace falta. Tal vez no nos veamos, pero nos sentimos en la palabra, en la vibración, en la profundidad de la palabra; ésa está presente siempre, no hay soledades si hemos aprendido a mantener nuestra humanidad en la escucha, aun sin la vista. Existe este otro cultivo que en la adversidad está sucediendo en este estado crítico, y es poder escucharnos y sentirnos sin, incluso, el discurso monolítico de la vista. Digo esto para aliviar este dolor que es compartido entre muchos de los que estamos aislados físicamente en la distancia, pero nuestra humanidad nos alcanza para un tejido humano más allá de la vista. Entonces, compartimos este dolor, hay que encontrar posibilidades comunicativas también en estas condiciones, para mantenernos humanos, como bien dices. Preguntar, entonces sí. Tres puntos que

quisiera colocar a partir de lo que nos has compartido, enuncio las tres preguntas.

1. ¿Qué representa lo sagrado en este tránsito civilizatorio que tenemos que emprender?
2. ¿De qué podemos asirnos hoy para dar viabilidad a esta emergencia de la vida que necesitamos emprender? Finalmente, no sólo para la educación ambiental, sino para la educación toda.
3. ¿Qué ha de ser la educación, qué hemos de entender como educación, en esta misma emergencia de la humanidad para nuestro retorno a la vida, en la dignificación de nuestro ser?

Respuesta de Enrique Leff:

Lo sagrado de la vida

Agradezco muchísimo tus palabras y tu incitación a la reflexión. Por supuesto que soy Enrique para ti y para todas y todos, amigo de todas y todos. Yo creo que con lo que has mencionado has puesto el dedo en la llaga, ¿de qué podemos asirnos y cuál es el papel de la educación para dar el salto hacia fuera de esta racionalidad económica, tecnológica e instrumental que está matando la vida? Y preguntas, ¿qué sentido tiene hoy lo sagrado? Justamente hoy adquiere todo su sentido lo sagrado de la vida; y cuando digo lo sagrado en la vida, me refiero a la dignidad de lo ineluctable de la vida y a nuestra responsabilidad ante el enigma mismo de la vida. Éste es un sentido que no se reduce al sentido teológico, a lo sagrado pensado como la vida creada por un ente divino, por un Dios —cualquiera que sea el Dios de cada quien—, sino lo sagrado en el sentido del acontecimiento indecible de la vida, pero sin el cual no estaríamos en este mundo haciéndonos estas preguntas, pero cuya comprensión también nos rebasa y nos lleva

a dignificar la vida: a procurar un saber de la vida conforme las condiciones de la vida y a renovar sus sentidos. Lo cual habrá de llevarnos a consagrarnos en una solidaridad hacia lo sagrado de la vida; no solamente a la humana, sino a la vida toda: al cultivo de los sentidos, a la protección, al cuidado, y recreación de la evolución creativa de ésta.

Para ello, habrá que exorcizar los maleficios que se ciernen sobre la sacralidad de la vida, de aquello que Giorgio Agamben (1999) ha denominado la nuda vida, la del *Homo sacer*, pero que se extiende hoy a la vida misma, de aquélla que no puede ser sacrificada, como las zonas de “sacrificio” en aras de la expansión del capital, pero que puede ser “matada”; que la dispone hacia la muerte ante el poder del soberano que, aun electo según el juego de las reglas de la democracia, emprende proyectos cuyos efectos resultan en el ecocidio de los territorios de vida y en el etnocidio de los pueblos de la Tierra: del poder soberano del capital sobre los derechos de los pueblos, de la naturaleza y de la vida misma.

Habremos de desacralizar lo sagrado para alcanzar la esencialidad de la vida en un sentido que va más allá de la esencialidad de las cosas. La humanidad debe volver a cultivar la vida en este quiebre histórico; en una cotidianeidad que vivimos día a día, a través de las noticias —y desgraciadamente muchas veces en carne propia— las desapariciones forzadas, los feminicidios, el desprecio y aniquilamiento de la vida en manos no sólo del crimen organizado, sino de esa instancia totalitaria que violenta la vida como obra del crimen mejor organizado: el de la soberanía del capital contra la existencia de la vida en el planeta que habitamos.

La degradación de la vida como algo sagrado se ha convertido en una pérdida de respeto por la dignidad de ésta. Sabemos que, en nuestro México lindo y querido, desde niños, y mucho antes de la crisis ambiental, hemos cantado las canciones ran-

cheras, tan arraigadas en nuestra cultura: *No vale nada la vida/ La vida no vale nada/Comienza siempre llorando/Y así llorando se acaba* (sonríe). Todos hemos cantado alguna vez esa ranchera, pero lo que acontece, ahora rebasa el sentido lúdico de esa disposición hacia la muerte, tema fundacional del Romanticismo, de una visión irónica que también entrañaba un cuestionamiento a la desvalorización de la vida, y a aquello por lo que vale la pena jugárnosla.

Pero se mata la vida con toda facilidad, sin “tocarse el corazón”; hoy la gente ejercita, incluso, goza poniendo a prueba su insensibilidad hacia la vida; vemos en las primeras planas de los periódicos, no sólo en la prensa alarmista, a los cuerpos degollados y colgados; leemos las cuentas de los desaparecidos, como si fuera una condición natural de nuestras vidas. Sabemos que el crimen organizado no solamente va detrás de las riquezas para acumularlas usando todos los medios a su disposición, sino que también ha creado una subcultura perversa que pone en juego los límites de la insensibilidad humana. Existe un goce de destrucción que mueve las pulsiones humanas hacia el etnocidio y el ecocidio. Por eso me refería también a la necesidad de hacernos cargo y restaurar desde ese fondo inconsciente, donde anidan los impulsos más siniestros que habitan en el fondo del alma humana, el principio “no matarás”, esa ley fundamental para la humanidad que fuera inscrita en las Tablas de Moisés, pero que está también plasmada en las religiones fundamentales y en los imaginarios y cosmovisiones de los pueblos de la Tierra: el respeto a la dignidad de la vida humana, y de la vida misma.

Esa valoración y comprensión de la vida es lo que está en el fondo de la cuestión ambiental. En ese sentido, la educación como una pedagogía de la emancipación de la vida, es en el fondo una pedagogía de lo sagrado de la vida.

Pregunta. En esta cultura moderna, impuesta, asumida, en esta *dicotomización* entre el *yo* y el *otro*, y en esta aproximación al pensamiento sur que tiene el pensar, el ser, el habitar *nosótrico*. ¿Cómo recuperar este paso de la *dicotomización* moderna, jerárquica, excluyente, colonial, para el proceso de transición, a esa construcción de ese *nosotros*, incluso que trascienda lo humano, la conciencia de un *nosotros planetario, cósmico de la vida*? ¿Qué elementos alcanzas a reconocer para este tránsito civilizatorio hacia la conciencia y el ejercicio personal y comunitario, nacional y global, en la construcción de este *nosotros*?

Respuesta de Enrique Leff

Construir una racionalidad para la emancipación de la Vida

Estás tocando la fibra fundamental de la convivencia humana. Mencioné que ese cambio de racionalidad —la construcción de la racionalidad ambiental— implicaba la creación de un mundo fundado en la diversidad de la vida, en una política de la diferencia y una ética de la otredad. La ética de la otredad es esa disposición humana para compartir, para convivir con el otro o la otra, sin buscar subsumirlo y dominarla desde un *yo*, desde un ego soberano.

El gran pensador ético de la modernidad reciente y de todos los tiempos es Emmanuel Levinas. Este pensador judío que combatió la ontología existencial del filósofo más relevante del siglo pasado, Martin Heidegger, decía que la condición originaria fundamental de la humanidad era la fraternidad, una preontológica que precede al momento en que la humanidad se embarcara en la odisea del pensamiento ontológico griego que ha buscado entender al mundo desde el pensamiento del *ser*.

Ese pensamiento griego estuvo fundado en un modo de construir, más que de desentrañar el *logos humano*: la lógica del pensamiento humano, de la razón humana. Desde Parménides, la idea del *ser y lo uno* fue trazando los principios de lo universal, lo general; que con Heráclito marcó la diferencia entre la *physis* y el *logos humano*, pero que con Descartes separó la *res cogitans* de la *res extensa*, la cultura y la naturaleza; que en consecuencia generó la racionalidad de una positividad separada de su exterioridad, que anidó en la racionalidad jurídica los principios del derecho individual y privado, en desconocimiento de los bienes comunes; de los derechos culturales, territoriales y existenciales de las comunidades y de sus infinitas otredades.

El régimen jurídico imperante, que tanto reclama los derechos humanos, está anclado, fundamentado, en la idea del individuo y no del *nosotros* que tú estás mencionando. Es decir, no en la colectividad humana, no en las comunidades territoriales que no es una, sino que son muchas culturas que debieran entrelazarse en su diversidad con la compleja trama de la vida; pero que son siempre colectividades en una relación con otras, con sus diferencias y otredades, con lo inefable de lo otro que subyace en la vida y que emerge de ella.

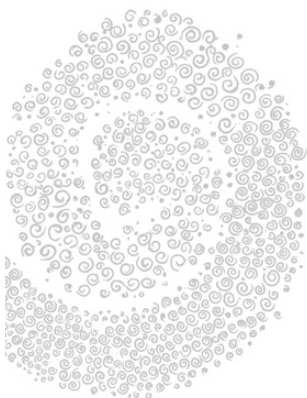
La racionalidad ambiental persigue un mundo de comunidades diversas de vida, vinculadas al metabolismo de ésta. Eso genera un sentido de convivencia comunitaria en la su diversidad. Claro, hay que aprender a vivir en esa comunidad, que tiene un *ethos* particular con otras comunidades, que tienen otros *ethos* singulares. No estamos hablando de una humanidad que se desagrega en individuos egocitados, todos iguales y con los mismos derechos, hechos de la misma materia orgánica y simbólica; sino de la diversidad propia de la vida. Es desde esa comprensión que

podemos reconstituir el tejido social, desde esa comprensión del *nosotros* que está fundada en una ética de la otredad.

Referencia

Agamben, G. 1999. *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Editorial Pre-textos. 276 pp.





Conversaciones neo-matristicas

Ignacio Alonso Carrasco Ulloa

Un camino posible para el fortalecimiento de comunidades autónomas en la prosecución de una educación desde, en y para el bienestar, como propuesta de giro paradigmático sustentado en bases biológico-culturales de la existencia humana.

Introducción

Se me ha invitado a participar en este documento de Recrea Academy: Colección Re-crear la Educación. Ser, estar y pertenecer a la Vida, que tiene como propósito “aportar ideas y experiencias transformadoras que sustenten, acompañen e impulsen comunidades educativas autónomas, diversas y dialogantes que aspiren a la dignificación de la vida, en el buen vivir y el bien común”. Se me ha invitado a compartir una palabra escribiendo, desde mis experiencias y reflexiones para seguir recreando la educación, en un capítulo del libro Re-crear-nos humanos. Educación y horizontes de humanidad en la dignificación de la Vida.

Me alegro, porque es muy alta la resonancia que encuentro con mi hacer en cada una de las palabras que la enmarcan (referidas anteriormente), quisiera partir desde allí este escrito porque eso me ayudará a entrelazar bien lo que deseo evocar: una conversación entre hermanos y hermanas de distintos lugares del pla-

meta conectados por un sentir que distinguimos similar. Lo haré ocupando lo que he aprendido a connotar como conversación: el acto-juego de entrecruzamiento de sentires y emociones en el lenguaje, en la escucha y atención al otro-otra y a uno mismo en el flujo continuo del existir (Maturana, 2004).

Por ello, mi primera misión al escribir este texto: conectar desde mi vivir con ese sentir profundo de lo que desde Recrea se invita. Pero antes de ir a ello, deseo mostrar desde dónde miro, para que así ustedes (quienes leen esto ahora) sepan desde qué lugar emotivo y de bases reflexivas digo lo que digo, haciéndome cargo de lo que el doctor Maturana señalaba siempre: “todo lo dicho es dicho por alguien”.

Por lo tanto, quiero decir que las fuentes de mi hacer reflexivo y experiencial son tres.

Primero, todo el derrotero de la *Escuela Activa o Escuela Nueva*, transformadora y transgresora donde se ubican entre otros y otras Montessori, Steiner, A.S. Neill, Iván Illich y tantos otros y otras del siglo pasado y cuyos legados de trabajo aún hoy siguen desafiando los haceres en muchas prácticas educativas de nuestras escuelas en todo occidente y más allá aún.

Segundo, el marco de entendimiento de la *Escuela de Santiago*, emergida desde el trabajo realizado en la creación del concepto *autopoiesis* por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (Maturana, Pörksen, 2004), matriz sobre la cual quedó mi labor íntimamente ligada luego que a partir de 2004, en la generación de mi tesis sobre ambientes preparados para jóvenes desde una perspectiva de autonomía y respeto por la esencia de su ser, me involucrase directamente en los trabajos del doctor Maturana y Ximenda Dávila en su última organización: Matriztica, desde donde realizamos por muchos años trabajos mancomu-

nados y mi pedagogía fue desarrollada a la par de todo este ambiente y espacio de reflexiones, conversaciones y haceres.

Por último, el aspecto menos académico, pero para mí, en muchos sentidos, el más trascendental de todos, desde el cual miro, reflexiono y trabajo y que es el de la consideración, intentos de comprensión (y asimilación en lo posible) de las cosmovisiones originarias de nuestros pueblos ancestrales de América en la búsqueda y acción incesante por el buen vivir.

En el cruce de las dos aristas primeramente mencionadas (Educación activa y Escuela de Santiago) surgió muy fuertemente en mi comprensión el distinguir que si las amarras culturales patriarcales se encuentran tan presentes en nuestra idiosincrasia occidental, es desde el hacer que se posibilitan las transformaciones emotivas que están a la base de las transformaciones culturales, entonces me pareció indispensable allegarme a prácticas culturales diferentes que sirvieran como referentes conductuales para posibilitar las transformaciones socioculturales que esperaba se produjesen en las aulas, las escuelas, y la sociedad en un marco mayor.

De esta forma, paulatinamente fue tomando —para mí y los entornos de trabajo en que me fui desarrollando— mayor relevancia la consideración de aspectos del conocimiento ancestral devenido de nuestros pueblos (primariamente andinos, luego; planetarios), para a la par del conocimiento occidental, superponerlos a la hora de encontrar los cauces de hacer que posibilitasen las acciones sociopedagógicas que permanentemente plantearíamos en la acción educativa transformadora.

En síntesis, en la búsqueda de un diálogo escrito en primera persona, avanzaré desnudando las que considero desde Recrea Academy, son hermosas frases de invitación para la generación

de este documento, pero por sobre todo, frases declarativas poderosas, pues para quienes hemos aceptado el desafío de transgredir las prácticas culturales más arraigadas en pos de un bienestar colectivo-social profundo, sabemos se constituyen en enormes empresas: extremadamente desafiantes a la hora de ponerse en marcha, pues conllevan siempre una inmensa energía desplegada en realizar las transformaciones culturales que —justamente— son las que más cuestan. Me propongo hacer esto entonces, bajo el prisma de mis fundamentos de reflexión y hacer y que, por lo tanto, son fuentes de la *Pedagogía del Bienestar* (Carrasco, 2018). Entonces, desde este transitar espero mostrar mi convicción del por qué siento urgente e impostergable que la educación en todos los rincones del mundo se avoque a orientarse a educar para, desde, y siempre en el bienestar.

Invitación-apuesta de aporte

Deseo entonces profundizar en la siguiente frase expresada en la invitación de Recrea para este libro: “*Re-crear la Educación. Ser, estar y pertenecer a la Vida*, que tiene como propósito aportar ideas y experiencias transformadoras que sustenten, acompañen e impulsen comunidades educativas autónomas, diversas y dialogantes que aspiren a la dignificación de la vida, en el buen vivir y el bien común”. Quisiera poner la mirada en las palabras: *comunidades educativas autónomas, diversas y dialogantes*.

¿Qué es y cómo es una comunidad educativa autónoma?
¿Cuándo y cómo se constituye en diversa y dialogante?

Pareciendo sencillo y trivial, muchos de ustedes seguro saben que no es así y me propongo desnudar aquello y desde aquella reflexión visualizar posibles aportes para avanzar en esa dirección. Para ello, quisiera iniciar revisando lo relativo a la autonomía.

Autonomía. Fue justamente una de las primeras grandes palabras que me llevó a la reflexión profunda, en el tránsito de volcarme por completo al trabajo en el ámbito de la educación, ya hace casi 23 años. Mi primer encuentro con ella fue cuando conocí la educación Montessori —quien como probablemente ustedes saben— desarrolló una amplia pedagogía que profundiza y sustenta la autonomía de niños y niñas en su hacer metodológico. Si aún no saben mucho de ella, les invito a descubrirla.

Esta incursión en la pedagogía Montessori fue lo que en definitiva me llevó a dedicarme 100% a la educación, abandonando mi inicial carrera de ingeniero eléctrico en el año 2001.

Luego de un par de años trabajando y estudiando el desarrollo de Montessori para las edades juveniles (12 a 19 años) entre 2001 y 2003, fue que comprendí el vacío que existía en cuanto desarrollo práctico y teórico de experiencias que profundizan en este vital aspecto de la autonomía en estas edades. Esta constatación fue la que derivó en la realización de mi tesis sobre la proyección de un ambiente preparado bajo el modelo Montessori para la secundaria de una escuela en Santiago de Chile en 2004 (Carrasco y col. 2004).

Para este trabajo, surgió la necesidad de comprender profundamente la ruta seguida por la misma doctora Montessori para proponer una pedagogía pertinente para la infancia (1948), ruta que rápidamente comprendimos con el grupo de trabajo de aquella tesis; tenía un fuerte componente de comprensión biológica del ser humano en formación, base sobre la cual luego derivan los aspectos relacionados al ambiente propicio para el fortalecimiento de aquel ser en desarrollo y consecuentemente, las consideraciones que deben tener los adultos acompañantes de este proceso. Este camino da cuenta de la tríada fundamental de esta pedagogía: niño-ambiente-adult@ (Montessori, 1909).

Así las cosas, surgió con claridad que el camino a recorrer para poder postular una estrategia educativa pertinente al desarrollo de la autonomía en jóvenes partiría por re-comprender las bases biológicas de desarrollo del ser humano en formación siguiendo la misma ruta construida por la doctora Montessori hacía ya un siglo atrás (1936).

Esto fue lo que me orientó a desmenuzar el estado del arte de la Biología y la comprensión profunda de nuestra humanidad, cuestión que se vio inmensamente gratificada al hallar en el libro *El árbol del conocimiento* (Maturana & Varela, 1984) que trata sobre la Biología del conocer, un constructo científico de altísima contundencia, y que apuntaba precisamente a distinguir todos los aspectos fundamentales del suceder relacional del ser humano con su nicho y donde se aborda la *autopoiesis*, palabra fundamental que profundizaremos más adelante, al ser base de todo el entendimiento biológico cultural que en mi perspectiva permite reorientar los esfuerzos y energías transformadoras para un cambio paradigmático a nivel educativo y muy especialmente cultural. Luego de ello, vino la revisión completa de la bibliografía de la Escuela de Santiago y por último conectar con el mismo doctor Maturana y Matríztica —su último espacio de acciones— donde pude entablar relación con la mirada de la Biología Cultural que desarrollaron junto a Ximena Dávila como marco de entendimiento de la matriz humana (Maturana & Dávila, 2015). Con todo ello, pude visualizar más plenamente la construcción cultural que está a la base de cualquier desafío socioeducativo.

De esta forma, quedó planteado el derrotero que encontraríamos para trabajar sobre este aspecto básico de la pedagogía Montessori, y particularmente del desafío encontrado por nosotros como equipo para posibilitar una educación para una nueva sociedad y que es precisamente: *profundizar la comprensión de*

la autonomía como una dimensión consustancial a la vida y, por consiguiente, a lo humano. Haríamos esto: re-comprendiendo la dimensión de la autonomía desde las bases fundamentales biológicas, es decir comprendiendo la autopoiesis. Así las cosas, deseo escribir sobre la autopoiesis.

Autopoiesis. Es en mi mirar, compartido con muchas personas de ciencia, el concepto científico chileno de mayor relevancia mundial e histórica, estando a la base de un centenar de disciplinas en las más variadas áreas del hacer y el conocimiento, como son por ejemplo, la Filosofía, Antropología, Sociología, Sistemas, Cibernética, Robótica, Biología, Ecología y muchas más. Al explorar desde el espacio reflexivo científico la naturaleza de la cognición, la comunicación y la organización social, partiendo de una cuestión fundamental: lo que distingue a la vida. Este 2023 se cumple medio siglo de la puesta en público de estas ideas por la edición en abril de 1973 del clásico libro *De máquinas y seres vivos* (Maturana & Varela, 1973); primer libro que aborda este concepto. Resulta muy especial volver sobre él y alumbrar desde su comprensión las oportunidades que se abren para nuestra especie en la oportunidad siempre presente de modificar para un mayor bien social, nuestra cultura.

Todo ello, sigue siendo un concepto algo esquivo para muchas personas y suele tratarse herméticamente en círculos científicos de alta especificidad. La recurrencia en su operar y, por lo tanto, el necesario nuevo constructo lingüístico que emerge al aplicar su modo comprensivo a las distintas disciplinas, resultó en muchas ocasiones en crípticos escritos de Maturana y Varela, que posiblemente haya sido una de las causas que terminaron alejando al público más amplio de estas distinciones.

¿Qué es la autopoiesis? La autopoiesis, hace referencia a los procesos autoorganizativos y autorregenerativos de los sistemas

vivos. El término *autopoiesis* proviene de las palabras griegas *auto* que significa: por sí mismo, y *poiesis* que significa creación o producción (Maturana, Varela, 1984). Por lo tanto, refleja justamente lo que se quiere connotar como esencial en los seres vivos y que es distinto a todo lo no vivo: la producción y/o generación permanente de sí mismos. Esto, que parece sencillo, en su momento y aún ahora, resulta en un cambio de paradigma inmenso para la ciencia occidental, a la par de conceptos como evolución, heliocentrismo, relatividad. ¿Por qué así? porque en su formulación, aparece develado el hecho que hasta allí, la vida era considerada como un conjunto de procesos concatenados (nacer, crecer, desarrollarse, morir), que como tales, suman una lista valiosa de características que puede seguir creciendo al infinito, pero sin generarse una propuesta operacional que distinga el operar de lo vivo, de lo que no lo es y, por lo tanto, aun manteniendo la ceguera de la posibilidad de comprender, valga la redundancia, operacionalmente la vida. La autopoiesis en tal sentido, aparece como una abstracción del fenómeno del vivir, proponiendo un mecanismo generativo que permite distinguir lo vivo de lo que no lo es, de tal forma, que una vez distinguido es fácil reflexionar sobre todas las características que se desprenden de ese operar y que resultan consustanciales a todos los sistemas vivos y todo aquello que por defecto no le considera. Así mismo, permite distinguir, desde esa comprensión reflexiva del operar de los sistemas vivos, autopoieticos, por lo tanto, que existen una serie de mecanismos que ayudan al sostenimiento de la dinámica operacional y otros que la coartan.

Según los autores “los sistemas vivos se caracterizan por su capacidad de producirse y mantenerse a sí mismos continuamente a través de una red de procesos internos” (Maturana, Varela, 1984, p 69). Estos procesos son responsables de generar las es-

estructuras y funciones del sistema vivo, lo que a su vez les permite interactuar con su entorno y sostener su existencia.

Por otro lado, los sistemas autopoieticos se consideran sistemas cerrados, lo que significa que mantienen una frontera que los separa de su entorno, mientras que al mismo tiempo permanecen en constante interacción con él. Es decir, son distinguibles del medio, constituyendo una unidad, pero muy relevante; absolutamente acoplados e interdependientes del entorno-nicho en el cual subsisten.

En su unidad y autogeneración activa de estos sistemas, los autores distinguen tres circunstancias claves (Maturana & Varela, 1973).

Primero: el Determinismo Estructural (DE), que sintetiza la cualidad fundamental de todo organismo de; una vez gestado, tener en sí mismo todas las claves y llaves para realizar su existir en su entorno, estando en su estructura toda la claridad (información) de lo necesario y lo inadecuado para esta realización.

Segundo: el Acoplamiento Estructural (AE), que resulta como complemento del DE anterior y que hace referencia a esta simbiosis irrenunciable entre ser vivo y nicho que permite su existencia.

Tercero: en la conjunción de ambas distinciones se genera una comprensión alternativa a la evolución darwiniana denominada: Deriva Natural (DN) (Maturana & Varela, 1984), que sintetiza las consecuencias del fluir autopoietico (con el determinismo y acoplamiento estructural operando) lo que genera un fluir continuo de transformaciones consistentes entre organismo y nicho, que resultan en la sostenibilidad de la vida y su entorno.

Esta nueva perspectiva conlleva mirar todas las transformaciones necesarias del sistema en su conjunto y no sólo el camino de los organismos en la sobrevivencia de los “más adaptados” en un

entorno fijo. De todo lo anterior, dinámica autopoietica, DE y AE, se desprende que nada en la dinámica vital resulta estático, pues organismo y nicho se transforman mutuamente todo el tiempo, en toda circunstancia y en todos los modos, logrando incluso que a muchos instantes la simple línea divisoria, entre organismo y nicho, sea a veces difícil distinguir e incluso pareciendo también diluirse.

No profundizaré más en todos estos invaluable conceptos, porque no es el propósito de este escrito, pero sólo basta decir que esta comprensión del operar de lo vivo, es base de todo lo que expresaré aquí, recalcando que: *El árbol del conocimiento* (Maturana & Varela 1984) y *De máquinas y seres Vivos* (Maturana & Varela, 1973), son las obras fundamentales por indagar para quien desee profundizar en los aspectos biológicos de esta Escuela.

Es justamente en ello, donde a mi parecer, se encuentra el elemento clave en toda la dimensión comprensiva de nuestro suceder sistémico como seres vivos y que desnuda todas nuestras trampas culturales y las cadenas más apremiantes que subyugan a nuestros sistemas educativos, manteniéndolos impajaritiblemente obsoletos y condescendientes con un sistema cultural que esencialmente trabaja sobre la opresión de nuestros modos de vivir más emancipadores y con determinada orientación hacia el vivir pleno de las personas y por ende: las sociedades.

¿A qué me refiero con esto? Si la autonomía, desde un punto de vista biológico está íntimamente ligada al operar de los seres vivos, cuyo fundamento operacional es la autopoiesis, es decir, la autoproducción de sí mismos, entonces, existe no sólo una correspondencia entre autonomía y seres vivos: son esencialmente lo mismo. Es decir: somos seres vivos, en tanto somos autopoieticos, o sea nos producimos a nosotros mismos continuamente. Si somos seres vivos porque somos autopoieticos, y somos au-

topoiéticos porque operamos autónomamente, entonces resulta que somos autónomos porque somos seres vivos.

Puede parecer una obviedad y de la mayor trivialidad. Pero lamentablemente, en nuestra civilización, en todas nuestras sociedades, no es así. La historia cultural de nuestra especie en el planeta está atiborrada hasta el día de hoy de distinciones empujadas por sendos argumentos de distinta naturaleza que subrayan la incapacidad de las personas a decidir por sí mismas en casi cualquier ámbito de su existencia. En algunas sociedades más nítidamente que en otras esto sucede, pero en todas subsiste, persiste, se sostiene o prepondera. Estas argumentaciones a veces poco visibles por la magia del lenguaje, son las emociones que están detrás de toda arbitrariedad, por añadidura detrás de todo dogmatismo y por consiguiente, de cualquier tiranía.

Guardando las proporciones. En educación, la justificación de todo modelo que coarta las posibilidades de autodeterminación en muchos ámbitos tiene a la base la visión de que las personas, los niños y niñas, los jóvenes, las organizaciones, no tienen la suficiente pre-claridad para tomar decisión sobre sus acciones.

Ahora, quisiera invitar a ahondar en algo más: ¿cómo se plasma o se manifiesta esta autonomía fundamental del operar de los seres vivos?

Pues en su plena *conciencia* de todo lo que les es indispensable para su subsistir, realizando las distinciones básicas que todo organismo vivo necesita para esta crucial tarea de subsistencia: distinguir lo que le hace bien, es decir alimenta sus opciones de vivir, de aquello que le hace mal, o sea, entorpece o acaba la vida. Es decir, distinguir entre *bienestar* y *malestar*.

Entonces, quiero referirme a esto: al bienestar y el malestar, por tratarse de aspectos cruciales con los que lidiamos perma-

nementemente en nuestras vidas y sociedades y que desde la línea argumentativa que he seguido, se encuentran íntimamente ligados al ejercicio de la autonomía. Lo haré, permitiéndome sumar uno de mis capítulos favoritos de mi libro *Pedagogía del Bienestar: bienestar y malestar* (Carrasco, 2018, p 37).

El bienestar es vivido por nosotros —los seres humanos— de igual manera como todos los seres vivos desarrollan su experiencia vital acorde a su biología. Esto es, distinguiendo lo que les permite realizar su vivir de aquello que perturba, restringe, o conlleva la pérdida de la vida o la ponen en riesgo. Por ejemplo, la tibieza nos atrae, pero reconocemos el calor excesivo como peligroso; y así también nos sucede con el frío extremo.

A través del malestar reconocemos las experiencias que afectan nuestras posibilidades de supervivencia. En cambio, a través de estados, interacciones o espacios de bienestar reconocemos los elementos que permiten la permanencia de la especie, su proliferación y su crecimiento.

En tal sentido, la búsqueda del bienestar no es otra cosa que la expresión nítida de nuestra natural opción por la vida, por la existencia, por la supervivencia.

Sobre aquello actuamos con el mismo intenso involucramiento que todas las especies vivientes de cualquier reino. Desde el nacimiento ponemos toda nuestra capacidad de aprendizaje en juego para satisfacer nuestra existencia.

Nos orientamos intuitiva y decididamente al seno materno para alimentarnos; nos aseguramos una serie de estrategias evolutivas muy efectivas para proveernos del abrigo y la protección durante un período en que somos absolutamente dependientes de nuestros progenitores. Por ejemplo, los suspiros que nos provocan los bebés son necesarios, evolutivamente muy eficaces, pues

permiten el desencadenamiento de los instintos de protección de forma natural en cualquier adulto alrededor. Así como la vista, el olfato, la sexualidad, la columna vertebral y todo lo que nos conforma fue esculpido paso a paso lentamente en eones del tiempo en el gran taller de la evolución natural (Deriva Natural), también nuestros comportamientos se enraízan en la larga historia de búsquedas, ensayo y error, transformaciones congruentes ser vivo y entorno que permiten la permanencia de la especie.

Aunque nos cueste reconocerlo, nos encontramos hermanados con cada ser vivo de este planeta. Los antiguos pueblos por lo general lo sabían. Para la cosmovisión mapuche esto es parte esencial de su mirar filosófico: pertenecemos a la naturaleza, somos uno más en ella. Sin embargo, nuestro devenir histórico cultural nos llevó de la mano de la filosofía, religiones y ciencia hacia un mirar utilitario de la naturaleza y a nosotros como herederos de un reino. De hecho, aún hablamos de la vida en términos de reinos.

Desde la misma ciencia hemos ido reencontrando el camino hacia el fuego comunitario donde se hallan todos nuestros hermanos viviendo la danza de la vida. Despojándonos del gran ego por sentirnos los privilegiados o los herederos de la naturaleza, la ciencia ha podido mostrarnos lo frágil de nuestra existencia, lo conectada con todo nuestro espacio relacional y lo efímera que será. No somos la especie elegida, ni la especial, ni la que salvará el planeta. Ni el planeta, ni el resto de la vida en él, ni la existencia misma dependen de nosotros. Somos una expresión natural como todas las demás: sencilla, provisoria, pasajera.

Tanto la evolución de la vida como las teorías de evolución estelar nos han devuelto la humildad. Éstos son parte de los nuevos relatos regalados por la ciencia que nos pueden ayudar a reencontrarnos con lo esencial.

Nuestro presente se debe a todo un tiempo previo de modificaciones y transformaciones congruentes que han permitido que sigamos aquí. Mirando las cercanías genéticas hoy sabemos cada vez mejor cuán hermanados estamos con otras especies.

Mientras más cercanos somos con cada una de ellas, hace menos tiempo tuvimos un ancestro común que se enfrentó a un entorno que le obligó a encontrar nuevas acciones evolutivas que derivaron en más de una respuesta que hoy vemos como la expresión de especies hermanas, muy distintas, pero inmensamente cercanas.

Así nos pasa con chimpancés y bonobos nuestros primos hermanos más cercanos vivos. Somos tan parecidos que cualquier búsqueda allí termina siendo una gran prueba al ego humano. Todos los límites se desdibujan. La crianza, el juego, las expresiones culturales, las construcciones sociales son de tal complejidad en ellos que no es extraño cómo esa búsqueda arrinconó lo que comprendemos como humano. Al mirarnos en comparación con la sociedad de nuestros primos bonobos, por ejemplo, bien podríamos sentirnos frustrados por nuestra propia búsqueda. Aun con todo lo realizado por nosotros, ellos nos superan en algo muy fundamental: han logrado generar una sociedad sin infanticidios.

Mirando así, resulta más sencillo comprender el rol del bienestar y malestar en nuestra existencia. Cada cambio generado en la larga historia de la vida se ha realizado en la transformación congruente del ser vivo con su entorno. Somos absolutamente complementarios; en el presente de cada ser vivo, resultan nítidos en su existir que le ayudarán a su vital tarea de sobrevivir.

Realicemos una breve revisión de otros hermanos en la naturaleza para mirarnos a nosotros mismos a través del lente de la historia común. En los mamíferos, por ejemplo, la protección so-

cial es muy importante: el contacto es una herramienta poderosa para mantener al grupo unido y fortalecido para su supervivencia. Los delfines muestran maravillosas construcciones sociales para garantizarla en el candor de la familia; un caso, al nacer un nuevo delfín, existe una madrina que ayuda a la madre en el proceso de parir. Luego de nacida la cría y haber tomado la primera leche de la mamá, será la misma ayudante quien se encargue de empujar a la superficie al nuevo integrante para que respire, realizando esto las veces que sea necesario. Prontamente aparecerá en escena la abuela, quien acompañará todo el proceso de crecimiento de sus nietos. Aparte de reconocer el natural espacio de bienestar de estos mamíferos marinos en las aguas oceánicas, resulta maravilloso reconocerlos en sus necesidades de manada, característica también muy presente en las especies terrestres. Una orca pasará toda su vida navegando al lado de su madre; ése es, naturalmente, su espacio de bienestar, y la afección que les produce ser apartadas de ese nicho es muy grande. Lo mismo ocurre con todos los mamíferos. Por todo esto es que nos reconocemos también; la naturaleza común nos permite forjar las alianzas que los humanos sostenemos con gatos, perros, caballos, y los mismos mamíferos marinos, entre otros.

En la larga historia de transformaciones geológicas y climáticas de la Tierra, las distintas especies de seres vivos han debido desplegar todas sus cualidades de adaptación y en ese devenir, su entorno se ha ido transformando junto a ellos. Cada ser vivo y su ambiente constituyen un solo entramado de relaciones interdependientes, en el que se modifican mutuamente de forma continua.

Los humanos también nos hemos transformado consistentemente con el medio que hemos ido construyendo, consolidando experiencias distintivas, aparte de todas aquellas que nos unen

con todos los seres vivos de las ramificaciones del árbol de la vida, al cual pertenecemos, y con quienes compartimos buena parte de este follaje evolutivo. Cada ramificación del árbol de la vida se conoce como *clado*² y la ciencia que estudia esas ramificaciones, *cladística*).

Es decir, nos agrada la leche materna, como a todos los mamíferos; disfrutamos de subirnos a los árboles, como todos los primates; nos gusta masticar, como a todos los animales; gozamos del acto sexual, como todos los seres sexuados, y así sucesivamente. Pero adicionalmente, nos agrada la conversación y nos gusta reír, por ejemplo, elementos particulares de nuestra propia evolución como especie. Éstos siguen estando allí porque han servido para nuestra permanencia de bienestar como seres vivos de un linaje y están asociados a la realización social de cada uno dentro de nuestra configuración como animales sociales que somos porque esencialmente han sido estrategias eficaces en la permanencia y consolidación de nuestro permanecer como especie.

La conversación, el juego, la risa, la comida ritual grupal son elementos constitutivos de nuestra forma de construir sociedades y son parte de los aprendizajes evolutivos esenciales que permiten la conservación de nuestro linaje; por ello es que nos gustan tanto.

Si el bienestar ayuda a la conservación de la vida individual y de la especie, el malestar, la contracara: la afecta. En nuestro caso, la falta de comida y abrigo son obvios generadores de malestar. Sin embargo, la expresión más audaz de malestar del último tiempo es, en términos científicos, el desamor. Esta afección nos genera malestar y pérdida de vitalidad, y da cuenta de cómo la ciencia se hace cargo de esta visión moderna de entendimiento de nosotros mismos como seres vivos, mamíferos, humanos sapiens-amans.

2. Clado: ramificaciones en el árbol filogenético de la vida.

El desamor, expresado en nuestras sociedades como deslegitimación, rechazo e imposición entre otros, lleva a las personas a alejarse de las vivencias o los espacios que lo provoquen, de la misma forma en que nos alejamos del fuego.

El malestar juega un rol fundamental en la conservación de la vida y la permanencia de las especies. Todo nuestro organismo está perfectamente esculpido para detectar las amenazas a nuestra existencia; para ello estamos dotados de un sinnúmero de elementos estructurales básicos, complejos y lingüísticos para ayudarnos a mantener un estado de equilibrio vital.

Todos los seres vivos buscamos nuestro bienestar, pues es lo que permite mantener la vida. Asimismo, todo organismo vivo puede pasar por estados de malestar, porque son el sensor que nos alerta respecto de aquello en lo que no debemos insistir, por lo mismo, allí en los estados de malestar, ningún organismo puede permanecer. La permanencia en estados de malestar nos lleva inevitablemente a la pérdida de la vida.

De tal forma, todo nuestro organismo está comprometido para mantenernos atentos a salir de los estados de malestar y, cuando no lo hacemos, aparece el desequilibrio y nos enfermamos. Todas las enfermedades son indicadores que nos avisan, nos ayudan a salir de aquello que nos amenaza en nuestro bienestar; sirven como instancias para realizar cambios, nos muestran espacios vitales que se encuentran ajustándose y reordenándose, bajo una dinámica relacional en la que el organismo no se encuentra plenamente equilibrado con su coexistir.

Por otro lado, todos los seres vivos muestran permanentemente su enorme plasticidad para modificarse en función de mantener la dinámica vital. Por ello, llegamos a instancias dramáticas incluso —a vista de un observador externo— de personas

adaptadas a contextos muy carenciados y agresivos. En la opción por la vida de todo organismo, la adaptación juega un rol crucial y se manifiesta de tal manera que el equilibrio del sistema encontrará lugar de una u otra forma, aunque a veces ello sea reduciendo drásticamente las posibilidades temporales y espaciales de la expresión vital. Es decir, en contextos agresivos o carenciados, el equilibrio se conseguirá a costa de una adaptación vital que paulatinamente reducirá o coartará potencialidades inherentes del organismo.

Hace algunos años, en Chile, un reportaje presentó la vida de una persona a quien se le dio el nombre de “mujer gallina” (Sandoval, 2011) porque desde su nacimiento, por una discapacidad, se la dejó mucho tiempo viviendo en un gallinero, al punto de que comía y dormía allí. Cuando fue encontrada y rescatada, todo su comportamiento correspondía al de una gallina. Lo dramático de la situación no resulta poco común, durante mucho tiempo en nuestra humanidad hemos tenido escasas respuestas adecuadas para acompañar las diferencias constitutivas entre nosotros mismos. El ejemplo muestra hasta qué punto las posibilidades de expansión, en este caso de una persona, se reducen completamente al restringirse su espacio de interacción y la adecuación vital en este caso resulta de la mano de una estrategia de conservación que limita las potencialidades del organismo.

Pero si el estado de malestar persevera, como dijimos antes, el camino es la pérdida vital. En la película, *Taare Zammen Par* (Aamir Khan, 2007), el cineasta, en su rol de profesor, ejemplifica la importancia de cómo modificamos el vivir de los niños con nuestro actuar. En una conversación con el padre del niño protagonista, le cuenta la historia de cómo las personas de las Islas Salomón talan los árboles: “durante varios días los nativos se reúnen alrededor de los ejemplares altos sólo a maldecirlos, día tras

día, hasta que se debilitan y mueren”. La sutileza de esta historia me resulta aún increíble. La conexión que tenemos con el resto de la naturaleza es inmensa y aún nos encontramos despertándonos como sociedad moderna de un largo letargo en el que nos sentimos y vivimos tan separados. Si nuestras intenciones son posibles de hacer morir a un árbol, ¿cómo modifican el espacio vital de las personas con quienes compartimos?

Una de las situaciones más complejas para abordar cambios valiosos y relevantes en los contextos educativos de toda índole tiene que ver con nuestra adecuación al permanente estado de malestar en que se vive en la cultura patriarcal-matriarcal potenciada con el militarismo de consumo que se fomenta como convivencia en las escuelas. Estamos tan acostumbrados a vivir desde la obligación, el deber, la desconfianza, la abulia, la pereza, que no nos damos cuenta o no percibimos como importante el salir de allí. Después de muchos decenios, algunos centenios, nos acostumbramos a este esquema de compartir y dejamos de cuestionarnos aun lo absurdo que se convierte para la felicidad y el verdadero desarrollo personal.

Comprendernos a nosotros mismos, comprender el rol de la evolución y cómo nuestro actuar presente es debido a una larga historia natural de transformaciones y transformaciones que resultan una experiencia maravillosa porque nos permite salirnos del sitio cultural construido desde el ego occidental para volvernos a mirar desde aquel lugar natural que la existencia nos regaló, ni más ni menos especial, ni más importante, ni menos, ni más avanzado, ni menos, sino allí sencillamente donde estamos, donde nos tocó estar, junto a todos quienes conformamos la naturaleza.

Hasta aquí este texto que es parte del libro que escribí en 2015 llamado *Pedagogía del Bienestar*. Ahora quisiera ampliar estas re-

flexiones a un ámbito más amplio: el organizacional en el amplio sentido, lo que conlleva por supuesto entonces organizaciones sociales como las educativas.

Autonomía en las organizaciones. Con todo esto en mente, propongo interiorizarnos en las organizaciones, comprendiendo que, desde un punto de vista eminentemente biológico, aquéllas no son seres vivos.

Al respecto, deseo mencionar que el primer esbozo para distinguir la realización de la autopoiesis más allá de la dinámica molecular (donde fue propuesta por los doctores Maturana y Varela) fue de Niklas Luhmann, sociólogo alemán que acuñó en primera instancia la autopoiesis como un concepto clave para la comprensión social, y entonces derivó en la autopoiesis de tercer orden³, para hacer referencia a aquellas dinámicas autopoieticas realizadas por sociedades de organismos complejos (Luhmann, 1996).

No somos pocos los que validamos esta mirada, y aún más, nos atrevemos a ir incluso más allá planteando cómo la autopoiesis puede resultar en una comprensión incluso mucho mayor que de sólo la dinámica biológica. Al respecto, con el ingeniero chileno Alejandro Olate, nos encontramos desarrollando un escrito que aborda la visión de una autopoiesis cósmica para proponer un mecanismo operacional inherente a la realización de cualquier universo posible.

Pero volviendo a la autopoiesis de tercer orden. Como mencioné, al respecto existe una amplia escuela sociológica que valida

3. Para H. Maturana y el Departamento de Biología del Conocer de la U. Chile en Santiago, dirigido por los doctores J. Mpodozis y J. C. Letelier ha sido importantísimo mantener la claridad de que su trabajo es sobre la dinámica molecular. En tal caso, la autopoiesis sólo está referida a organizaciones de primer y segundo orden. Esto es lo que se puede leer y estudiar en todas sus publicaciones y bibliografía. Desde allí que han sido muy enfáticos en señalar que cualquier otra visión de la autopoiesis no está respaldada por sus trabajos.

esta mirada. Pero puesto que aún el mismo concepto sigue siendo a ratos resistido por la inercia cultural, también en sociología encuentra algo de recelo.

Por lo mismo, es para mí relevante, poder contribuir con una mirada práctica de lo que resulta cuando una organización social, como lo es la educacional, se orienta o se propicia desde la validación plena de las autopoiesis individuales, permitiéndome así dar cuenta de cómo fue que la experiencia práctica de la *Pedagogía del Bienestar*, llegaba a ser vivenciada en el espacio social, donde se resuelven las cuestiones culturales y finalmente se desarrolla la verdadera transformación cultural socioeducativa que todos deseamos.

Todo esto sustentado en la hipótesis de la transformación cultural llevada a cabo íntegramente desde la validación de la autonomía fundamental de los seres vivos.

Esto lo puedo hacer, relatando algo acerca de la experiencia Yachaykimün, que es el corolario de años de trabajo intelectual y de praxis pedagógica en que entre otras cosas me llevó a plantear un modelo matemático del desarrollo humano (EDH)⁴.

Este proceso permitió para 2015 sostener un espacio laboratorio en el que fue posible constituir una experiencia educativa donde compartiesen jóvenes de distintas edades bajo la premisa del respeto absoluto a sus intereses, haciendo desnudez declarada sobre la importancia de cuestionar todos los postulados esenciales de las pautas educativas oficiales, por lo tanto, manteniendo una actitud de estricto respeto de nosotros como entorno formativo a

4. EDH, Espiral del Desarrollo Humano, es una propuesta matemática que abordo ampliamente en el libro *Pedagogía del Bienestar*. En ella aparecen reflejados muy nítidamente los cambios del primer año, los tres, siete, adolescencia y la estabilidad de las etapas posteriores con cambios importantes en el período de la menopausia y andropausia, pero también a la edad de los 30 años, entre muchas otras claridades valiosas.

las intenciones y necesidades de cada niño o joven por sobre todo lineamiento de objetivos educativos oficiales. Es decir, logrando desarrollar —a partir de ese momento— un espacio educativo que, hasta la fecha, no sigue ningún patrón de obligatoriedad con los jóvenes.

Experiencia YachayKimun: jóvenes en escuela sin el paradigma de la obligación

Experiencia juvenil para la realización de una escuela que valida la autonomía como una cuestión consustancial a la vida. Quiero sumar aquí algo que escribí acerca de este espacio: Hace no muchos años esta idea era un imposible. Autonomía, libre elección con jóvenes de secundaria, sencillamente no cabía en la cabeza de nadie acá en Chile. Tan acostumbrados al sistema escolar de estos últimos 100 años hemos estado todos que sencillamente nos olvidamos de lo que es el interés genuino, el amor por la sabiduría, el saber, la exploración, el respeto por los procesos individuales, la conciencia plena de que todo transcurre en el fuero interno, en el crecimiento personal. Nos acostumbramos a la dominación y a la jerarquía. En una vista más amplia, tantos años de patriarcado, guerras, conquistas, pueblos dominados, competencia y deslegitimación desmedidas, una industrialización y tecnologización imparables que supusimos todo debía ser así. Entonces, quién se podría siquiera cuestionar que jóvenes adolescentes pudiesen decidir qué, cuándo y de qué forma aprender, elegir sus contenidos, decidir sobre sus propósitos anuales y diarios. Nadie en este mundo hace eso, ¿por qué debieran poder hacerlo los jóvenes?

Pues entonces llega ese ímpetu. Las ganas de creer en eso que estaba tan escondido. De la mano de inmensos pensadores de nuestra época me atreví a desafiar lo acostumbrado y junto a mi

equipo de trabajo, propiciamos un espacio donde el respeto por la persona, por sus intereses, sus motivaciones fueran el motor de toda la actividad pedagógica.

El camino fue arduo, pues especialmente la incredulidad y resistencia que hallamos en los propios padres y madres de las familias tornaron todo el caminar en una lucha constante con milenios de estructuración de un lenguaje y modos sutiles, pero contundentemente eficaces para hacernos la trampa de creer que obviar nuestro instinto, deslegitimar nuestras emociones está bien, es lo que debe hacerse, es “lo que nos hace humanos” es lo que permite que la sociedad “avance”.

Las trabas para la transformación cultural se encuentran en nosotros mismos y ese ha sido uno de los aprendizajes más inmensos de este tiempo. El imperialismo, la dictadura, la soberbia, el arribismo, la prepotencia, no se hallan más allá de nuestras narices también. Están en nuestros saludos, nuestra forma de relacionarnos, nuestros modos de hacer y convivir en la sociedad; muy triste, principalmente en las relaciones que hemos mantenido en torno al espacio relacional que connotan las escuelas.

Entonces, ¿qué hicimos? Propiciamos un grupo juvenil de convivencia con jóvenes de entre 12 y 19 años en el que el motor de toda la acción pedagógica se sustenta en el compartir intergeneracional, en el acompañamiento y apoyo a la emergencia de las fuerzas motivadoras individuales y grupales en una dinámica relacional nutrida por un ritmo de conversaciones que fortalecen la cultura deseada: una cultura de respeto, responsabilidad, colaboración.

Esta acción, fue una propuesta en concordancia con la EDH (espiral del Desarrollo Humano), el ambiente preparado Montessori y la comprensión de la MBCExH (Matríz Biológico Cultural

de la Existencia Humana: H. Maturana y Ximena Dávila). Síntesis que posteriormente nombré *Pedagogía del Bienestar*.

Esto tuvo un caminar más o menos así, entre 2001 y 2009 hubo estudio, investigación y práctica en distintas experiencias pedagógicas y elaboración de tesis y un Proyecto Educativo Institucional (PEI) para realizar una escuela con currículum del Bienestar. En 2010 logramos iniciar el primer espacio pedagógico con estas premisas. En 2015 se logra constituir el primer grupo juvenil con apenas 7 jóvenes de entre 12 y 15 años. En 2017 el grupo tiene 27 jóvenes entre los 12 y 19 años y egresa la primera joven con 2 años en la experiencia. De allí en adelante el grupo ha trabajado de manera ininterrumpida y variados proyectos educativos en Chile están ocupando esta distribución etaria de grupos juveniles para realizar una acción pedagógica novedosa y contracultural.

En 2020 iniciamos una nueva etapa asumiendo el desafío que trae la pandemia de encontrar el modo pertinente para fundir tecnología y prácticas adecuadas de compartir intergeneracional

Asumimos así, el desafío de llevar la *Pedagogía del Bienestar* y los grupos intergeneracionales de compartir juvenil Yachayki-mün a un modelo de trabajo en donde comunidades educativas de distintos territorios desarrollan una praxis orientada al bienestar comunitario y en reuniones telemáticas los jóvenes logran compartir estrategias didácticas que la tecnología hoy pone al servicio de forma inigualable permitiendo romper barreras de distancia, manteniendo el eje clave de la propuesta, que es la validación en todo momento de nuestras naturales formas de ser, sentir y pensar y que todo ello puesto en el ruedo común para la construcción del aprendizaje resulta en la mayor y mejor experiencia posible.

Hace un par de años, fui invitado a hablar sobre este desarrollo práctico. En aquel instante conversé haciéndome la siguiente pregunta.

¿Qué ocurre en las personas, docentes, familias, dinámica grupal y organizacional cuando el espacio escolar se transforma en un lugar de validación de los intereses y deseos de los jóvenes realizando una cultura de respeto por la individualidad y los acuerdos colectivos, co-creando una neocultura matrística⁵? Lo que consigno ocurre, es lo siguiente.

En las y los jóvenes. Mantención de la integridad personal. Conservación de la curiosidad genuina. Este aspecto es maravilloso, porque si hay algo tremendo en las formas en que la escolaridad habitual con su modelo de separación por edades provoca en la juventud es la excesiva adultocéntrica mirada y, por lo mismo, la escasez de espacios de mantención del juego natural, conservación de la inocencia, el desplante, entre otros tantos aspectos que sólo el hecho de naturalizar en el espacio escolar la sana circunstancia posible de compartir con personas de distintas edades logra. En ese marco, re-emerge o se conserva según sea el caso, la curiosidad genuina, aquella que lleva a encontrarse en profundidad con los deseos personales más sentidos, es el encuentro con el ser que crece, aquél que va reconociéndose a sí mismo en el compartir con el entorno sin los ruidos mentales del deber ser. Ese aparecer genuino se torna conmovedor porque siempre resulta bello compartir con personas que se conocen a sí mismas, que saben por qué hacen las cosas y por qué no optan por otras que a simple vista parecieran ser las obvias. Redescubrir la naturaleza

5. La cultura matrística hace referencia a culturas prepatriarcales en que no sólo existían matriarcas como eje de la dinámica social, sino que además la organización social era basada en valores como: colaboración, confianza, apoyo mutuo, absolutamente contrapuestos a lo que la cultura patriarcal trae a la mano.

de las personas detrás de los estereotipos sobrecargados de nuestra sociedad es maravilloso y diría que estos aspectos han sido por lejos los de mayor satisfacción de todos estos años de labor: ver crecer a personas, que jamás vieron afectada su integridad y que, por lo tanto, hicieron madurar aquel aspecto con la naturalidad y sabiduría de la evolución completa.

En las y los adultos. En muchos y muchas, una natural separación de la experiencia devenida desde niños, niñas y jóvenes que avanzan en la cultura de la validación, con la experiencia de los y las adultas, quienes en su mayoría están realizando un tránsito cultural deseando abandonar patrones de la cultura patriarcal pero que, por estar sumidos en ella, les aparece siempre más trabajoso y la mayor de las veces doloroso. Lo que hace que muchos y muchas no deseen dar aquel paso y, por lo tanto, no abandonen los patrones culturales que les son conocidos, es decir: *mantención del estado de confort*.

En otros y otras, sucede lo opuesto: encantamiento y, por ende, cambios profundos en la vida, aprovechando el cambio al que invitan los y las jóvenes a una neocultura Matristica.

El registro de mis conclusiones de este proceso.

1. No es necesaria la obligación o, dicho de otro modo, la obligatoriedad de contenidos no tiene relación alguna con el fenómeno social humano que comúnmente connotamos como proceso enseñanza aprendizaje, a lo que he llamado como el: *dejar de obligar*.
2. Maduración de la etapa juvenil a un ritmo natural, que en contraste con lo que mayoritariamente percibimos, se vuelve “asombroso” a ojos de la mayoría de los adultos jóvenes actuales. Lo que conoto como el: *dejar aparecer*.

3. La conversación es una actividad humana, que al igual que todo lo cultural, se puede cultivar y desarrollar de distintas formas. La conversación horizontal respetuosa y lo que trae como emergencia nos es muy desconocido. Estamos más acostumbrados a sostener conversaciones desde la lógica del control, del miedo. Por ello, invito al: dejar de enseñar para pasar al: *vivir la experiencia del aprendizaje colectivo intergeneracional en pleno disfrute.*
4. Por último, un darse cuenta. La cultura escolar prusiana que mayoritariamente sostenemos en nuestros países latinoamericanos persigue la domesticación no la formación de personas: *soltar.*

Todo esto, ha sido parte de las esenciales conclusiones a las que he llegado después de 23 años de investigación y puesta en práctica del proyecto Pedagogía del Bienestar; en el devenir completo de esta génesis y la realización de un proyecto hoy fuertemente arraigado en todas sus dimensiones operacionales en las premisas de una neocultura matrística: respeto, participación, legitimidad, colaboración, amor, comunidad.

Ahora, antes de llegar al momento de reunir todos los elementos tratados hasta aquí y realizar la conclusión a la que estoy invitando, me resulta relevante poder mirar un aspecto crucial de la dinámica cultural de la cultura patriarcal: el control.

Control

Siento que es posible lograr desnudar el control si miramos con detención el cambio en la emoción que guía el convivir que sucede en el gran cambio cultural en el paso de las sociedades matrísticas prepatriarcales hacia las nuevas sociedades patriarcales que se estructuraron cuando la humanidad pudo lograr los avances

tecnológicos claves para el emerger de la ganadería y la agricultura.

Estos avances, sumados al ya largo control del fuego, resultan en la generación de las nuevas formas de sociedad de nuestra especie y que, como hemos visto ineludiblemente, va cambiando paulatinamente nuestro modo de vivir y vivirse cada uno en ese espacio de coexistir.

Un tránsito así, visto ampliamente, puede situarse entre 8 mil a 3 mil años atrás, período en que las nuevas ciudades van siendo poco a poco lugares eminentemente humanos en todo sentido, en donde el control de la naturaleza está en todas partes. Las nuevas generaciones nacidas en estos modos de convivencia, poco a poco se fueron constituyendo en nuevos humanos adaptados o condicionados a un modo de existir donde el control de lo natural es parte consustancial del vivir.

Así las cosas, es casi imposible encontrar un humano que no viva desde la natural emoción del control de casi todo. Nuestra civilización está constituida desde ese natural modo de coexistencia. Sin embargo, nuestra transformación corporal no es tan acelerada y cada uno de nosotros en muchos momentos padece este modo de coexistir y añoramos aquellos espacios y momentos en que la naturaleza más profunda hace lo suyo y logramos dejarnos llevar por ella.

La psiquis del control contiene en sí, el peligro de que asumimos aquello como el modo único de subsistencia y, entonces, vivimos con nosotros mismos y quienes nos acompañan como pensando que de verdad es posible controlar la existencia. Pero sabemos por cómo sucede la vida misma, que aquello no es más que una ilusión devenida de este corto pero eficaz tiempo en que nuestras capacidades tecnológicas han nublado nuestro modo de

vivir haciéndonos creer que esencialmente somos unos *Homo deus*, como nos lo presenta la tesis de Nhoa Harari en la que explora nuestro increíble avance tecnológico proponiéndonos el haber alcanzado las grandes metas humanas, entre otras: dominar la vida eterna (Harari, 2021).

La psiquis del control es en gran medida la psiquis de la enfermedad también, para Maturana toda enfermedad es cultural (2004) y Francisco Huneus en su libro *Lenguaje, enfermedad y pensamiento* profundiza este aspecto (H2004). Sin embargo, estamos conminados a poder comprender su modo de funcionar pues, con 10 mil años de tecnología y dominio de una buena cantidad de claves naturales, hemos sido capaces de transformar todo nuestro entorno para seguir subsistiendo como especie y probablemente aún más, el designio natural sea que estemos llamados a polinizar de vida todo nuestro sistema solar. Llamado que sigue siendo también natural y que lograremos realizar —seguramente— si somos capaces de sobreponernos al espejismo que genera estas nuevas capacidades y veamos más allá del resplandor, conectando con nuestro natural lugar en el amplio designio de la vida. Cuestión para la cual la sabiduría profunda de nuestros pueblos, abuelos y abuelas ancestrales, están más que preparados para ayudarnos a remirar y comprender.

Hasta aquí este apartado sobre el control.

En síntesis, reuniendo todos los aspectos tratados.

- La autonomía es consustancial a la vida.
- El bienestar es una manifestación de los organismos vivos en la prosecución de su vivir.
- Las organizaciones son expresiones vitales de las sociedades de nuestra especie como manifestación de la dinámica autopoietica.

- Grupos de niñas, niños, jóvenes que aparecen validados en sus modos de ser, resultan en la realización de organizaciones que orgánicamente reproducen formas matrísticas de operar.
- El control, es una emoción que culturalmente se hace preponderante en nuestra civilización de la mano de la tecnología que emerge en el dominio que paulatinamente fuimos logrando al comprender y manipular la naturaleza. Pero que, como tal, como toda emoción, es posible aprendamos a manejarla y por lo tanto a conducirla de forma que no genere el malestar que aún sigue provocando en nuestra civilización.

Síntesis, respuesta a las preguntas, aporte ensoñado

Por lo tanto, volviendo a la frase de la invitación apuesta: *Re-crear la Educación. Ser, estar y pertenecer a la Vida*, que tiene como propósito aportar ideas y experiencias transformadoras que sustenten, acompañen e impulsen comunidades educativas autónomas, diversas y dialogantes que aspiren a la dignificación de la vida, en el buen vivir y el bien común.

Las preguntas inicialmente formuladas: ¿qué y cómo es una comunidad educativa autónoma?, ¿cuándo y cómo se constituye en diversa y dialogante?

Me parece relevante, luego de todo lo expresado hasta aquí, adicionar a las preguntas el sentido de apoyo, sustentación, fortalecimiento que está implícito en la frase inicial, para que así, este diálogo amoroso en la escucha del sentir profundo de lo que se desea suceda logre emerger. De esta forma, quisiera entonces

abordar para esta última parte a modo de síntesis y propuesta de acción, la siguiente formulación.

¿Cómo se mantiene, acompaña e impulsa una comunidad educativa autónoma, diversa y dialogante, aspirando a que dignifiquen la vida, el buen vivir y el bien común desde la mirada de la Pedagogía del Bienestar sustentada en los aportes científicos de la biológica cultural?

Entonces, quisiera plantear que, desde una mirada biológico cultural, como la que he hilado aquí, la autonomía sólo se interrumpe cuando se acaba la vida. Para una organización, implicaría que su autonomía termina sólo si la misma organización concluye, termina o se desintegra.

Mientras un organismo esté realizando su dinámica vital, opera en una dimensión esencial de autonomía operacional. Esta dinámica autopoiética fundamental ocurre con independencia del tipo de relaciones que establezca con su nicho, todas las cuales están orientadas a la supervivencia y prosecución de la vida.

En nuestra cultura occidental hemos establecido relaciones desde la emoción del control, propias de nuestro momento ecosistémico en que hemos sobreelaborado nuestras relaciones de dominación de la naturaleza y sus fenómenos.

Esta *psiquis* del control es la que prepondera en nuestros sistemas sociales, organizacionales y educativos.

La *psiquis* del control, por ser una *psiquis* que se contraviene con nuestra naturaleza autopoiética está a la base de las enfermedades modernas, pues desde ella, se coarta el autoconocimiento y se interrumpen procesos de expansión del ser.

Por lo tanto, se fortalece la autonomía personal cuando existe respeto por los procesos individuales y asumimos que toda visión desde el deseo de que otros realicen lo que un otro o alguien cual-

quiera desea (por sí o en representación de otros u algo) ocurre desde la emoción del control.

Esto ocurre idénticamente en el plano de las organizaciones de cualquier tamaño, incluyendo países. La autonomía organizacional se fortalece en el respeto por los procesos individuales organizacionales, desde el respeto por cada cual, sin intromisión, pues toda intención de posicionar agendas desde lo externo conlleva siempre la emoción de la dominación.

Desde aquí es que resulta tan relevante comprender profundamente el espacio emotivo donde ocurre el conversar. Plano operacional de entrelazamiento del emocionar y el lenguaje que sintetiza justamente la emoción del respeto mutuo por los procesos individuales y organizacionales, en el caso que las conversaciones sean llevadas por grupos de personas, en que lo que prevalece es el ánimo de la co-construcción de propósitos comunes desde el respeto por las definiciones y orientaciones particulares.

Así, si la conversación es una forma de expresión que genera bienestar, pues conserva la emoción de la validación; la imposición, genera lo contrario: malestar. Por lo que, en su mantención, está el germen de la destrucción de aquella relación organización.

Por ello, en educación resulta tan importante realizar la distinción profunda de lo que conservamos al preservar modelos culturales sustentados en la dominación, la negación, la imposición, la obligación. Todas estas expresiones son lo antagónico de la conversación que amplía horizontes y genera bienestar.

Así las cosas, desde la perspectiva de la *Pedagogía del Bienestar*, sustentada y originada desde la Biología Cultural en el marco de la Escuela de Santiago, la educación transformadora y alimentada con sabiduría ancestral: para propiciar y preservar comunidades que aspiren a la dignificación de la vida, el buen vivir y el

bien común, aparece como absolutamente prudente y muy valioso proponerse que estas comunidades que de por sí son diversas, sean fortalecidas y alimentadas en su natural autonomía, desde un espacio dialogante.

Creo esto posible, si se reflexiona, se promueve y se dinamiza una acción cultural que visibilice la natural autonomía de propósitos, visiones y opciones que subyacen a toda persona desde la más temprana niñez y adolescencia y consecuentemente como hemos visto: a toda organización, independiente de su tamaño. Comprendiendo que el mejor camino desarrollado por miles de años por nuestra especie está a la mano de todos y todas y se llama: conversación.

Conversación que es imprescindible volver a re-descubrir, re-educar, re-dimensionar y re-valorar en nuestros corazones y almas, pues con tantos años de culturas de dominación, hemos olvidado su esencial juego de entrelazamiento desde el emocionar natural en el respeto profundo. Habitualmente se realiza desde la negación de los otros y otras en el deseo de la imposición de ideas preestablecidas, dinámicas propias de la cultura patriarcal predominante en nuestra civilización.

Cuando abordemos con soltura y decisión la intención de volver a conversar sin expectativas, lo que llamo *conversaciones neo matrísticas*, todo el espacio educativo se reencontrará en el bienestar más profundo y nuestras escuelas serán origen de los cambios culturales más increíbles y, a la vez, más urgentes a los que nos llama nuestra sociedad y el momento ecosistémico.

Realizar una revolución profunda en nuestro hacer desde estas perspectivas implica y conlleva volver al ruedo honesto de la conversación horizontal, situación que apela a todos los docentes y adultos de esta cultura pues debemos abandonar el ego de sen-

tirnos sabedores de cosas y emprender el viaje de la humildad para el encuentro con los otros y otras en el deseo legítimo y real de reconocerles y re-conocernos en ese nuevo espacio que emerge al compartir sin amarras.

Volver a esto, re-creándolo desde el presente, desde mi perspectiva es: re-educar desde, para y en bienestar. Siento que se hace urgente este cambio paradigmático para toda nuestra civilización. Por lo que, cómo no, celebro, acompaño y bendigo este empuje amoroso de Recrea que ha apostado con tanto ahínco confiar en la transformación profunda para su educación, porque aquello es un aporte para la humanidad entera.

Creo, además, que para hacer todo esto, contamos con dos fuentes inmensas de conocimiento para apoyarnos: ciencia de vanguardia y conocimiento ancestral. No podemos seguir desaprovechando o postergando la oportunidad de construir una civilización maravillosa con todo lo que ya hemos caminado como especie, si no es valorando todo y todos los acervos culturales y cosmovisiones gestadas por nuestros antepasados de cualquier rincón del planeta. Todo el recorrido humano en este sentido ha sido la larga travesía por alimentar nuestro coexistir con y en nuestro sistema; nicho vital: planeta tierra. Siempre el camino ha sido por la conservación de nuestro vivir autopoiético fundamental, siguiendo nuestro bienestar en un cambio inevitable con nuestro entorno natural.

Re-comprender que somos uno con el medio y que en él coexistimos en mutua transformación permanente, es volver a recordar que hemos sido y seremos esencialmente vida siempre y que toda nuestra tecnología por más sofisticada que sea siempre fue y seguirá siendo parte de nuestras estrategias de transformación para seguir alimentando aquello más básico, pero a la vez más maravilloso: la experiencia fundamental del vivir.

Aquello sólo puede darse en el entrelazamiento fundamental de la mantención del bienestar individual y colectivo de todos y cada uno y nuestro gran nicho, llamado planeta Tierra.

Gracias Recrea, amigos y amigas de México, por propiciar una reflexión que me llena de ilusión y entusiasmo.

Referencias

- Carrasco, Ignacio y col. (2004). Tesis: Proyección del Ambiente preparado Montessori para el segundo ciclo de enseñanza media en la escuela secundaria. Santiago de Chile. Universidad Mayor.
- Carrasco, Ignacio (2018). *Pedagogía del Bienestar*. Buenos Aires, Argentina. LUMBRE.
- Harari, Yuval Noah (2021). *Homo Deus*. Ciudad de México, México. Penguin Random House.
- Huneus Cox, Francisco (2004). *Lenguaje, Enfermedad y Pensamiento*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Luhmann, Niklas (1996). *Introducción a la Teoría de Sistemas*. Guadalajara, México. Antrhopos, Universidad Iberoamericana.
- Maturana Romesín, Humberto y Varela, Francisco (1973). *De Máquinas y Seres Vivos*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana Romesín, Humberto y Varela, Francisco (1984). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano* (19ª ed). Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, Humberto y Pörksen, Bernard (2004). *Del ser al hacer, los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.
- Maturana Romesín, Humberto (2004). *La objetividad, un argumento para obligar*. Santiago de Chile: JC Saez Editor.
- Maturana, Humberto y Dávila, Ximena (2015). *El Árbol del Vivir*. Santiago de Chile, Chile. MVP Editores.

Montessori, María (1909). *El método de la pedagogía científica, aplicado a la educación de la infancia*. Madrid, España: Biblioteca Nueva (2013).

Montessori, María (1936). *El niño, el Secreto de la Infancia*. Buenos Aires, Argentina: Longseller.

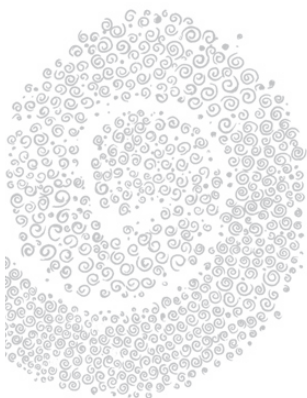
Montessori, María (1948). *La educación de las potencialidades humanas* (1ª ed. Español latino). Buenos Aires, Argentina: Longseller.

Sagan, Carl (1994). *Un punto azul pálido, una visión del futuro humano en el espacio* (1ª Ed). Madrid, España: Planeta.

Sandoval, S. (25 de Diciembre de 2011). Falleció a los 58 años Corina Lemunao, conocida como La Mujer Gallina de Lonquimay. El Austral de Temuco. <https://www.soychile.cl/Temuco/Sociedad/2011/12/25/60774/Fallecio-a-los-58-anos-Corina-Lemunao-conocida-como-La-Mujer-Gallina-de-Lonquimay.aspx>

Película

Aamir, Khan. 2007. *Taare Zammen Par (Estrellas en la tierra)*. Productor Aamir Khan.



Tecnología, cambio humano y educación

Carlos Delgado Díaz⁶

Introducción

Vivimos situaciones extraordinarias en el contexto educativo, los maestros nos enfrentamos a sorpresas que antes no habíamos recibido en nuestra práctica, los estudiantes que llegan a clases son diferentes, las demandas de las familias son diferentes. El comportamiento humano ha cambiado profundamente en los últimos años y creo que merece atención este proceso porque debemos rebasar el espacio inmediato de la sorpresa, de la admiración ante lo que ocurre, del momento de sorpresa o de admiración por lo que nos está ocurriendo y tratar de entender los procesos profundos que están desarrollándose ante nuestra vista, pero sin que nos percatemos totalmente de ellos, nos percatamos parcialmente de algunos de ellos y no nos percatamos de la totalidad que engendran.

En este marco, en primer lugar, convoco a la *tecnología* como un punto central porque han ocurrido cambios de fase en su historia. Por lo menos, podemos hablar de tres de ellos, los dos úl-

6. Escrito revisado y ampliado por el autor a partir de su conferencia virtual homónima presentada el 29 de noviembre del 2022.

timos han ocurrido en el espacio de la vida humana de una generación y eso es sumamente importante porque es un cambio fundamental en la historia de la tecnología.

En segundo lugar, el *cambio humano*, porque no sólo está cambiando la sociedad en general, no sólo se producen fenómenos de cambio social o de cambio espiritual en las personas, sino que la humanidad y el comportamiento general de las personas está cambiando hacia formas que antes no había transitado. En ese sentido, no se trata de un cambio de estructuras dentro de la sociedad solamente reducible a fenómenos que se pueden vivir en la experiencia, sino que trasciende al sentido mismo de la humanidad y una transformación de nuestros propios ideales y valores fundamentales. Todo eso tiene un impacto en la educación a la que me quiero referir a través de una figura fundamental que son las nuevas necesidades educativas que aparecen y de las cuales deberíamos, primero, tomar conciencia de ellas y, después, atender.

Nuestra cultura occidental, tiene un sello fundamental vinculado a un conjunto de valores, entre ellos hay dos valores fundamentales: el avance técnico y los conocimientos. No podemos hablar de la cultura occidental sin mencionar como centro de esa cultura cierta noción de conocimiento que concede un lugar al avance técnico. Cambia de época en época, pero son dos motores fundamentales de nuestra cultura. Necesitamos en la actualidad entenderlos críticamente, pero estamos lejos de lograrlo. Ése es el planteamiento estratégico de este escrito como reflexión crítica sobre esos dos valores fundamentales de occidente.

En tercer lugar, volcarme en la *educación*. Si queremos comprender las nuevas necesidades educativas, necesitamos una comprensión crítica de la tecnología, del cambio humano y de la situación especial en que se encuentra la cultura occidental. No estamos en cualquier momento de nuestra cultura, estamos en

uno central, en el cual se avizoran problemas catastróficos, si lo decimos en un sentido trágico; o si lo decimos en un sentido estricto del problema, estamos ante una crisis en la cultura occidental que ha recibido un nombre equivocado.

Tenemos un espacio marcado por el año 2030, reconocido desde la década de los 70 como una fecha importante, cuando los informes del Club de Roma nos hicieron prestarle atención a un problema fundamental: se agotan los recursos y se agota el modelo de desarrollo que ha movido a la cultura occidental a la modernidad de nuestros días. A este gran problema se asocia la producción de conocimientos como posible solución. Hablamos de que nos encontramos en una sociedad del conocimiento (después haremos una breve reflexión crítica sobre ese conocimiento), pero enseguida nos vimos forzados a hablar de que nos encontramos también en una sociedad de riesgo, sociedad que en la medida de que se ha hecho global, conlleva una condición de riesgo mayor.

Existen dos condiciones importantes relacionadas con la cadena del conocimiento. De la idea ingenua de que la sociedad del conocimiento nos garantiza el dominio sobre la naturaleza y la prosperidad, pasamos a reconocer críticamente que el conocimiento implica riesgos. Estamos produciendo conocimientos que no somos capaces de manejar. Eso es algo muy importante, ir guiados por una ilusión civilizatoria de que somos poseedores del conocimiento y que éste garantiza la libertad.

Todo esto tiene que ver con un proceso de naturaleza profundamente ideológica, aun cuando asumimos que la noción de conocimiento, y de conocimiento científico, está privada de ideología y que aquélla es ajena a los procesos ideológicos. Pero en la base del modo en que concebimos los conocimientos y, por nuestro lugar en la cultura, asumimos una cuestión científica vinculada a la producción, de conocimiento científico y tecnológico;

no nos damos cuenta de que en éste se encuentran valores fundamentales que se han enraizado en nuestra cultura, tienen historia, surgieron en un momento determinado y va llegando el momento de ponerles fin como ilusiones civilizatorias.

Ahora bien, en la cultura occidental tenemos un modo muy particular de lidiar con los problemas. Lo hacemos en nuestra vida privada y colectiva de las sociedades: si un problema es de gran magnitud, nos resulta difícil enfrentarlo, casi siempre lo atribuimos a otros; el problema es de otro; y eso ocurre con las circunstancias del agotamiento de los recursos naturales hacia el 2030, y entonces hablamos de un problema ambiental, de una crisis ambiental. Tal pareciera que nos encontramos ante un problema de otro y éste se llama, la naturaleza, que tiene un problema y que debe ser solucionado.

La cuestión es completamente a la inversa. En realidad, nos encontramos ante una crisis cultural civilizatoria, es nuestra cultura la que se encuentra en crisis y es nuestra civilización la que se encuentra en crisis. Aquí distinguiría muy bien estos dos conceptos, porque cuando hablamos de cultura hablamos de una producción intrínsecamente vinculada al ser social, a una colectividad, a un entorno particular; es inherente y, por tanto, lo cultural no es transferible, para que sea transferible necesita convertirse en civilizatorio. Es decir, adoptar la forma de un conocimiento general que puede ser transferido de una cultura a otra. La cultura occidental ha sido la más exitosa en transferir sus formas culturales a modos civilizatorios para influir en otras. De hecho, prácticamente no queda una cultura en el planeta que no esté completamente occidentalizada o fuertemente influida por la cultura de occidente.

Estamos enfermos de éxito y no entendemos que lo que tenemos delante de nosotros no es una crisis ambiental o una pro-

blemática ambiental, sino una crisis cultural civilizatoria, lo que está en riesgo y en crisis son los modos culturales propios de la cultura occidental.

Ahora, estos modos tienen historia y la podríamos resumir en cuatro preguntas.

1. ¿Cómo hemos llegado a la situación actual?
2. ¿Qué relevancia tienen los últimos 250 años?
3. ¿Qué está ocurriendo en los últimos 70 años?
4. La cuarta es una pregunta implícita, ¿cómo impacta todo esto a la educación?

¿Cómo hemos llegado a la situación actual?

Un breve recorrido por la cultura occidental (Figura 1) me parece oportuno: en la Antigüedad teníamos una conducta cultural con respecto a los conocimientos que pudiéramos definir como muy variada y muy comprensiva, es decir, abarcadora: en la Grecia Antigua se entendía el conocimiento —si nos guiamos fundamentalmente por Aristóteles— como resumen de esa cultura, o como un punto culminante que resume esa cultura en tres formas competitivas.

1. La experiencia.
2. La técnica o *tecné*, el saber hacer, saber producir, saber transformar, el conocimiento de los procesos.
3. Una tercera forma de conocimiento: la *sophia*, la sabiduría, el conocimiento vinculado a lo que después vamos a llamar en la cultura occidental: las esencias; como ya desde entonces se llamaba al conocimiento de las causas que producen determinados procesos.

Existe una distinción clara de las características específicas para cada uno de ellos y de los ámbitos de desempeño de cada

uno de ellos. Incluso en la metafísica nos encontramos un planteamiento aristotélico muy profundo: Aristóteles dice que, todas las técnicas son más importantes que la sabiduría, que todas las *tecnés* son más importantes que la *sophia*; pero, al mismo tiempo, en el mismo párrafo, en la oración siguiente nos dice: “pero la sabiduría es la mejor”. Esa distinción entre lo más importante y lo mejor nos muestra el grado o la forma en que se manejaban los conocimientos: no hay discriminación de saberes en la Antigüedad, existe distinción de saberes y reconocimiento del ámbito de cada uno de los saberes en la cultura oriental, pero eso va a cambiar en la cultura occidental con el surgimiento de las religiones monoteístas.

Figura 1. Antigüedad: la diversidad de saberes



Fuente: elaboración propia

En el caso de Occidente predomina el Cristianismo, y éste genera una relación de sacralidad con respecto al conocimiento; produce por primera vez una noción general de conocimiento absoluto. Existe un conocimiento mejor que el resto de los co-

nocimientos; un conocimiento que viene directamente de Dios, por tanto, hay una vía directa para llegar: Él. Mediante esa vía directa de llegar a Dios a través de la lectura, de la comprensión e interpretación de las Sagradas Escrituras, se puede alcanzar un conocimiento certero sobre el mundo.

Como Dios creó el mundo, hay una vía indirecta de conocimiento, que para el siglo XX conforma una noción de dos verdades. Una verdad que se genera a través de la iluminación y de la revelación; y otra que se genera a través del estudio de la creación, lo que vamos a llamar posteriormente *ciencias* o *conocimiento científico*. Esto es un paso fundamental para entender lo que nos ocurre en la cultura occidental porque, a partir de ese momento, cualquier otra forma de conocimiento que quiera elevarse en nuestra cultura necesita contraponerse a estas formas absolutas de reconocimiento del conocimiento.

Los modernos tomaron un camino semejante al de la religión, construyeron una forma de conocimiento absoluto, supuestamente basada en una noción universalmente establecida para todos los seres humanos: la razón. Los modernos no se dieron cuenta nunca de que la razón, era una razón moderna, europea, occidental; la consideraron el fundamento de una lógica general de la humanidad y con ese aldabonazo se fueron de frente a construir una ciencia que pudiera estar enfrentada a lo religioso como otra forma de conocimiento absoluto. Creo que este camino muchas veces lo olvidamos y suponemos que la ciencia es un valor fundamental de nuestra cultura por sí misma y por su propio derecho, cuando en realidad, aunque ha llegado a serlo por su propio derecho, lo es también porque culturalmente se enfrentó a una forma de saber absoluto adoptando una forma de saber absoluto.

En este trayecto histórico y antes de irnos a la revolución copernicana, me gustaría detenerme un momento en el problema de cómo entendemos lo social. Tenemos un reconocimiento que viene de la cultura moderna y que atraviesa toda la contemporaneidad. Es la noción de una estructuración del mundo en capas o segmentos, un segmento para un mundo físico, otro para uno químico, para un mundo biológico, para uno psíquico y para uno social. Ese mundo social termina siendo consciente o de conciencia. Tal pareciera que el mundo está organizado en forma de una escalera, tiene un orden determinado y escalonado; cada nivel organizacional da lugar al nivel siguiente mediante transiciones que no entendemos bien, pero tenemos esas existencias de mundos separados: un mundo físico, uno químico, uno biológico, uno psíquico y uno psíquico social o consciente.

Esa estructura que es ascendente y parece representar un camino ascendente de una forma inferior o una forma superior, nos engaña constantemente, porque si bien podemos diferenciar el mundo físico y el químico como relativamente conectados entre sí y fundacionales para el resto de las formas de organización, la cosa no está tan fácil cuando nos remitimos al mundo de lo biológico, que es simultáneamente cognoscitivo y social. No nos encontramos en ninguna parte un mundo social que no sea simultáneamente biológico y cognoscitivo, y no encontramos en ninguna parte un mundo comunicacional que no sea social y sea biológico a la vez, es decir, que esté basado en esa estructura. De manera que, deberíamos empezar a entender las Ciencias Sociales de una manera diferente, comenzando por la Biología como una ciencia social, pasando por la Medicina y por el resto de las Ciencias Sociales.

Existe otro modo de plantearnos este problema. Tenemos la columna estructurada y dos maneras de cortar la naturaleza. Una

es típica de las Ciencias Naturales. Imaginemos un pastel de varios pisos, unos de panetela separados por otros de crema. ¿Qué hacemos en un pastel? hacemos un corte de una cuña y la sacamos. Si se trata de las Ciencias Naturales, éstas se detienen a analizar la estructura de la cuña y dicen: “yo voy a estudiar la primera capa”, la que está más abajo, y terminamos llamando mundo físico a esa primera.

Estamos haciendo referencia al estudio de una estructura que descubrimos en el pastel que hemos cortado. Así ocurre con la mayoría de las ciencias o lo que llamamos Ciencias Empíricas. Pero, cuando llegamos al dominio de lo social nos encontramos con una cuestión bastante extraña: el mismo pastel, lo cortamos en una cuña; pero ahora yo, que corto la cuña digo: voy a observar este tramo del pastel como si fuera el pastel completo, porque representa el pastel completo y yo lo voy a analizar desde una perspectiva, la perspectiva histórica o filosófica o psicológica. A partir de ahí, cada una de las Ciencias Sociales toma un pedacito del pastel, pretende estudiar el pastel completo, pero lo que aporta el estudio del pastel es una perspectiva.

Esa diferencia entre conocimiento social y conocimiento de las Ciencias Empíricas todavía tiene un peso fundamental en el tipo de cultura que nosotros estamos generando, una cultura parcialmente dividida en dos grandes sectores de conocimiento que, dentro de nuestra cultura, de cierta manera, resultan incompatibles. De ahí, pretensiones como la positivista de adecuar todas las ciencias a un modelo empírico, cosa que fracasó estrepitosamente en un modelo cuantitativista y demás formas reductivas. Llamo la atención sobre esto porque es un tipo de problema que no acabamos de enfrentar como deberíamos. Seguimos en gran medida, atados a la idea de una escalera ascendente, cuando en realidad tenemos sistemas que, en un mismo plano, tienen una dinámica

muy compleja para nuestro entender lo social, lo comunicativo y lo biológico.

La idea básica de ese pensamiento moderno es que el mundo tiene orden, entonces nosotros podríamos descubrir, describir, cuantificar, cualificar y explicar ese orden del mundo. Es decir, éste es otro parámetro metodológico fundamental. Esto nos lleva a una idea que la cultura occidental generalizó de manera casi absoluta: si tengo conocimiento fundamentado sobre el mundo, puedo garantizar la efectividad de mis acciones, mis acciones sobre el mundo son acciones certeras. Puedo, con base en el conocimiento, triunfar sobre las fuerzas ciegas de la naturaleza. La libertad, diciéndolo en una frase resumida, es el conocimiento de la necesidad, y es un elemento fundacional de nuestra cultura que hoy se encuentra completamente en crisis y que nos ha llevado, en parte, a la crisis cultural civilizatoria que estamos viviendo.

Esto tiene una consecuencia educativa muy importante, porque el tipo de educación que estamos construyendo, es para comprender el orden del mundo, pues hemos supuesto que el mundo tiene el orden. Esta idea se asocia directamente a que “está hecho”, y entonces, ya lo que tenemos que estudiar es una especie de cadáver que ya está completo y debemos descubrir sus estructuras y sus redacciones. Es decir, la investigación se convierte en una especie de investigación forense. Ahora, esa comprensión del orden del mundo tiene una utilidad práctica enorme, porque si descubrimos el orden del mundo, podemos actuar con certeza sobre el mundo. Podemos triunfar sobre las fuerzas ciegas de la naturaleza.

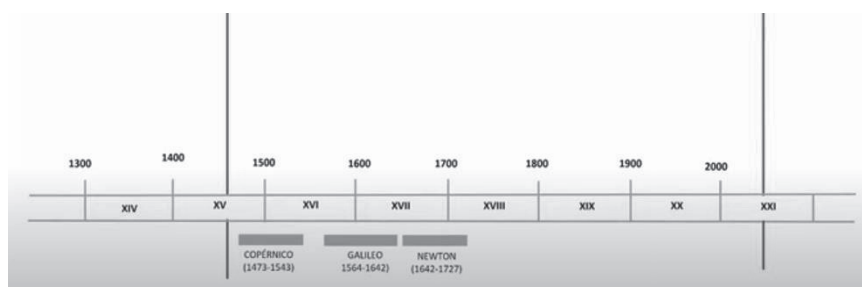
Esto resultó completamente atractivo para las fuerzas sociales del orden burgués. Si yo tengo algo que me garantiza una acción efectiva y lo convierto en un factor desencadenante de la economía, eso es fundamental para tener éxito en la vida. A par-

tir de ahí se produce, primero, una especie de deslumbramiento de las fuerzas sociales burguesas por la ciencia, y termina en una subordinación de la agenda de la investigación científica a las necesidades del capital. Tenemos un problema fundamental.

¿Qué relevancia tienen los últimos 250 años?

En los orígenes de esta revolución cultural, en la Figura 2, las dos líneas rojas representan los extremos del mundo que hemos estado viviendo los últimos 250 años. Quizá la línea de la derecha hacia el 2050 debería estar un poquito más pegada al 2000, pero da una idea de marco. Este segundo corte, es decir, la segunda pregunta que nos planteamos al inicio, ¿qué ha ocurrido en los últimos 250 años?, comienza por la revolución copernicana.

Figura 2. Línea del tiempo



Fuente: elaboración propia

Copérnico hizo algo fundamental para fortalecer el conocimiento científico. La tesis número uno de la revolución copernicana: ¿quién gira alrededor de quién? Todos consideraban que el Sol giraba alrededor de la Tierra; en nuestro sentido común, nos

lo confirma día a día: el Sol sale y se pone. Sale por el Este, se pone por el oeste. Bien, Copérnico dice: tengo criterios matemáticos y científicos para sostener una tesis diferente que contradice el sentido común. Esos argumentos son suficientes para basar el conocimiento que nos dice lo contrario al sentido común; es la Tierra la que gira alrededor del Sol y no el Sol el que gira alrededor de la Tierra. Esa primera tesis de la revolución copernicana consiste en afirmar básicamente lo siguiente: la ciencia tiene criterio propio, se basta a sí misma, es un conocimiento que fundamenta la verdad que produce, y eso le otorga a la ciencia una gigantesca ventaja cognoscitiva. Esa tesis es imperecedera, es y será vigente a partir de ahora como un elemento básico del conocimiento científico y de la fortaleza y vitalidad de éste.

¿Quién puede criticar el conocimiento científico? Puede quien se ubica en el terreno de la ciencia. Una verdad descubierta por la ciencia, fundamentada desde el punto de vista científico puede ser rectificadada si se descubre errónea, cuando la propia ciencia avance. No es la vida cotidiana la que da ese criterio de veracidad. A partir de ahí, la tesis uno de la de la revolución copernicana, en mi opinión, es un valor fundamental de nuestra cultura, pero nuestra cultura generó, —no Copérnico, no le podemos atribuir eso a Copérnico— una interpretación cultural de la tesis uno y eso se formuló como una especie de tesis derivada de la revolución copernicana.

Entonces, si la ciencia tiene valor propio y fundamenta el conocimiento verdadero que ella produce y sólo ella puede rectificar los errores que tenga su propio conocimiento, entonces ¿para qué sirve el conocimiento que aporta la vida cotidiana? La interpretación cultural, que llamo *tesis derivada*, es que no sirve para nada, nos podemos olvidar no sólo de la vida cotidiana, del conocimiento, de la experiencia, sino también de cualquier otro género

del conocimiento, porque la ciencia no sólo se basta a sí misma, sino que es capaz de sustituirlo todo.

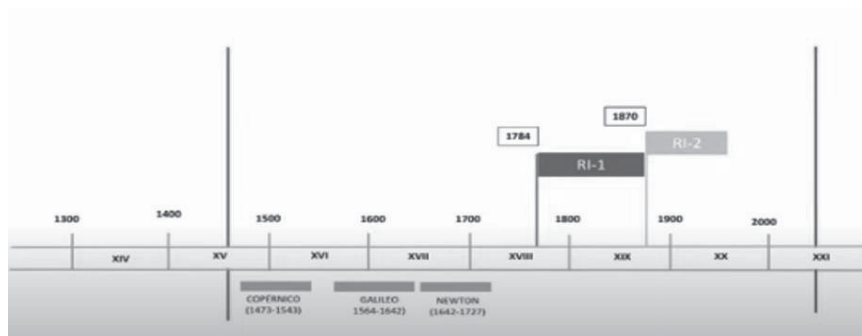
Esta segunda idea está muy bien entronizada en toda nuestra cultura occidental, una sobrevaloración del conocimiento científico. Fíjense que rescato el valor fundamental que tiene la tesis primaria, porque la ciencia sí produce un conocimiento argumentado con base propia que es irrenunciable, pero la noción cultural de que eso implica automáticamente la desvalorización del resto de los conocimientos es un fenómeno propio de los últimos 250 años de nuestra historia. La alianza del capital y la ciencia comienza como un interés del capital en la ciencia porque garantizaba verdad y termina en la situación actual en una subordinación de la agenda científica a los intereses del capital. Esto se corresponde muy bien con la situación que vivimos en el terreno educativo.

Aquí tenemos que introducir un actor, que es el actor tecnológico, para sorpresa del propio capital y de las fuerzas de nuestra cultura occidental, irrumpe un actor nuevo que es la tecnología. No es un actor nuevo en el sentido de que no existiera antes, la tecnología nos acompaña desde los inicios de la humanidad, incluso en otras especies biológicas dentro del género *homo*, en otras especies, no sólo en el *Homo sapiens*, en el *Homo erectus* también hay fabricación de instrumentos, pero en esa primera fase la tecnología se desarrolla sobre todo como técnica, es un saber que está vinculado a la acción del ser humano, parametrada, organizada donde puede ser desarrollada por un individuo en particular, por un grupo de individuos que tienen una relación, que pueden cambiar su lugar en el proceso tecnológico. No existe un proceso tecnológico estrictamente conformado, se va configurando poco a poco en tecnologías agrícolas. Por ejemplo, en la

alfarería, pero, de todas maneras, el actor individual, la persona, conserva su poder para el desarrollo de la actividad tecnológica.

Esto va a cambiar con la primera Revolución Industrial (Figura 3). Coloco el año 1784 como representante de que estaba maduro el proceso de inicio de la primera Revolución Industrial. ¿Qué ocurre con la primera Revolución Industrial? La tecnología, por primera vez gana madurez, y se produce un cambio de fase en la historia de la tecnología. En esta primera Revolución Industrial tenemos la caracterización fenomenológica: es la revolución del vapor, de la maquinaria, de la fábrica, es la que produce un cierto grado de estandarización y de automatización de los procesos.

Figura 3. Línea de tiempo 1784-1870



Fuente: elaboración propia

¿Eso es una fenomenología o una caracterización fenomenológica? Pero ¿qué ocurre a lo profundo? ¿Qué se pretende hacer? Transformar la vida material y mejorar la producción de bienes útiles, de mercancías que lleguen a los mercados y se organiza un proceso productivo que tiene esa finalidad directa. Nadie quiere transformar la sociedad en general, ni producir un cambio social intenso, sólo se persigue la producción de bienes útiles y de la ob-

tención de riqueza. Pero al reducirse el espacio a esa institución que llamamos fábrica, sistema con entradas y salidas, aparecen en el entorno de las entradas, seres humanos, materiales, recursos, bienes, maquinarias, conocimientos que se incorporan al proceso; dentro de la fábrica, el proceso se organiza y los seres humanos ocupan cierto lugar dentro del proceso y no todos los lugares dentro del proceso.

Los seres humanos se concatenan dentro de un conjunto de acciones para producir la mercancía, el producto útil que va a ir al mercado y terminan enlazándose en un proceso tecnológico que los ubica de una forma directa en un lugar dentro de todo el proceso. De la fábrica salen los bienes útiles, pero lo que nadie esperaba era que, de la fábrica salieran también personas transformadas y que a la vuelta de unos años se transformara la estructura de la sociedad. Aparecieron las dos clases fundamentales de la sociedad burguesa: el proletariado industrial y la burguesía industrial. Es decir, la tecnología, lo que cambió directamente fue la vida material; pero el cambio en ésta trajo consigo consecuencias sociales. Cambiaron la estructura social, los hábitos, las costumbres. La educación cambió radicalmente en ese periodo de tiempo, aparecieron necesidades educativas vinculadas a la industria.

El tipo de disciplina que se genera en la industria, es una parecida a la militar, por eso nos encontramos una obra como *El Capital* de Carlos Marx, que está llena de metáforas militares, *ejército de asalariados, la disciplina militar de la fábrica*, etcétera. La tecnología alcanza madurez y por primera vez se hacen reflexiones teóricas sobre la tecnología. La primera reflexión teórica sobre la tecnología la hace Marx, que identifica la tecnología con respecto al instrumento, al artefacto. Es impresionante cómo al día de hoy, todavía la mayoría de las personas sigue relacionando la tecnología con el artefacto. Si yo les preguntara ahora, si estuviéramos en

un auditorio presencial y les preguntara *¿qué entienden por tecnología?* La mayoría me diría que piensan en un dispositivo como un teléfono celular, tableta o computador. Seguimos asociando la tecnología al artefacto, pero en esa misma época Carlos Marx nos dice que la tecnología es más que el artefacto, es una relación social, es una relación técnica, es una forma de capital. Tiene también forma de capital, y es esencialmente un fenómeno humano.

Ello reclama el conocimiento de su historia porque no sale hecha de una vez, y reclama simultáneamente una concepción crítica del fenómeno tecnológico. Todo eso en el estudio de la primera Revolución Industrial.

Nos quedamos hablando de la primera Revolución Industrial casi por un periodo de 100 años; de la segunda, casi por un periodo igual. En la Segunda Revolución, fenomenológicamente nos encontramos con el cambio en la fuente de energía, sustituimos el vapor por la electricidad, nos encontramos con una profundización de los procesos de automatización y nos encontramos con una extensión de la disciplina industrial a fenómenos no industriales, como por ejemplo la agricultura. La segunda Revolución Industrial complementa la primera, la transición de la sociedad, de una tradicional a una moderna contemporánea; mejor dicho, de una sociedad moderna tradicional a una contemporánea. Ese salto se realiza de una manera continua, no pensemos estas revoluciones industriales como cortes de cizalla. Existe un proceso de continuidad entre ambas y la sociedad nuestra adquiere características estables que mantenemos hasta ahora, en particular en la educación. El tipo de aula que todavía tenemos viene de estos procesos fundamentales.

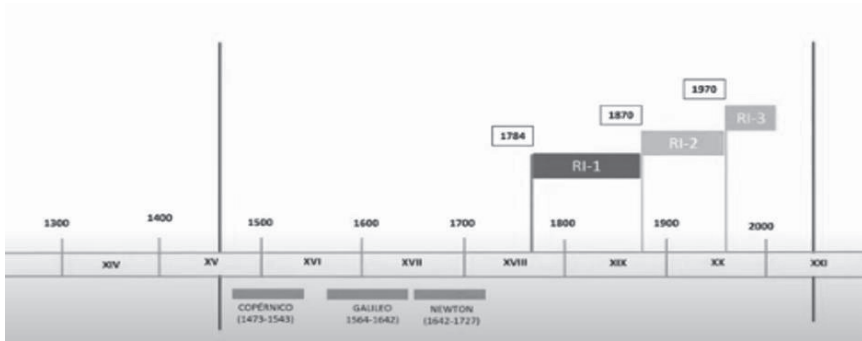
¿Qué está ocurriendo en los últimos 70 años?

Pero existe algo grande que ocurre en este periodo de tiempo: hacia la década del 20, a mediados de esta segunda Revolución Industrial, surge una nueva ideología y esa ideología no triunfa. Es la ideología del consumismo. En la década del 20 sólo teníamos la radio. La ideología del consumismo general en la década del 20 triunfa en la década del 50, cuando contamos con la televisión que es capaz de acaparar todos los sentidos del ser humano y poner la atención y la comunicación directamente controlada a partir de la incidencia directa de la imagen y del sonido en la persona.

Llamo la atención sobre esto porque es un proceso fundamental, consecuencia directa de un cambio tecnológico. Si no hubiéramos tenido la revolución que genera la tecnología de la televisión, la ideología del consumismo que ya estaba lista en la década del 20 no habría triunfado. Es decir, el cambio tecnológico aquí produce un fenómeno de afianzamiento y una ideología. La ideología, por supuesto, no surge sólo por razones tecnológicas, acompaña el sistema de producción con los eslóganes del sistema de producción y con una lógica del sistema de producción que es interesante atender. Viene de Henry Ford: si toda la clase media y el trabajador no pueden acceder al automóvil, la industria del automóvil está condenada al fracaso; por tanto, tengo que crear un automóvil y la necesidad de que esos grupos sociales accedan al automóvil y vean en el automóvil una ventaja. Aparece la idea de la creación de necesidades, y se estandariza esto en la década del 50, en la situación que ya todos hemos vivido, los que nos encontramos en esta sala, lo hemos vivido como predominio de la ideología del consumismo.

La tercera Revolución Industrial. En la década del 60 entramos en la tercera Revolución Industrial que produce un nuevo cambio de fase en la historia de la tecnología. Si la primera significó la transición de una fase técnica a otra tecnológica, con la tercera Revolución Industrial, termina la fase tecnológica (Figura 4). Nosotros seguimos hablando de tecnología y podemos seguir hablando de tecnología porque el fenómeno común a todas las fases lo llamamos tecnología, pero la fase ahora cambia, y el cambio es un cambio muy importante.

Figura 4. Línea de tiempo 1870-1970



Fuente: elaboración propia

El propósito inicial de la primera y la segunda de transformar la vida material se mantiene. Pero esta Tercera Revolución es la primera que comienza a dejar de ser sólo una revolución industrial para convertirse en una Revolución que cambia profundamente a la humanidad, porque lo que cambia no es sólo la vida material de las empresas de las instituciones productoras de bienes útiles. La Revolución Industrial tercera, que es la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, cambia la comunicación humana, pero no sólo en la empresa, cambia la

industria, cambian la comunicación humana en la vida cotidiana de las personas; trasciende rápidamente del mundo empresarial y la invención técnica, a la vida cotidiana de las personas; y cuando cambia la comunicación de las personas, cambia el lugar de la persona como sujeto en el proceso, no sólo de comunicación, sino en el proceso de vida, en el proceso de trabajo.

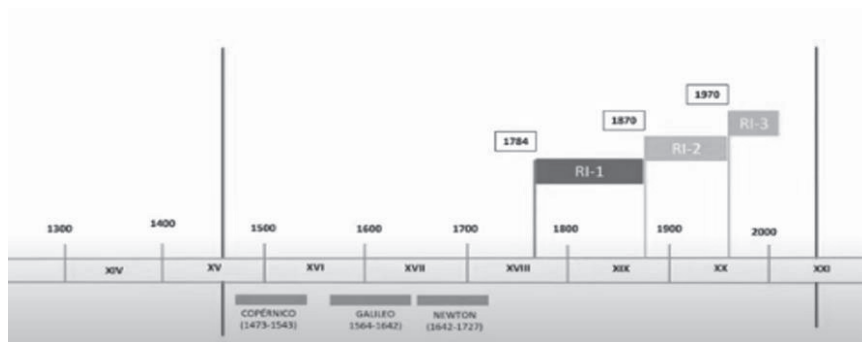
El cambio de fase consiste en que la tecnología comienza a convertirse en el medio a través del cual podemos realizar nuestra actividad. Es decir, con esta tercera Revolución Industrial ocurre algo espectacular en la historia de la tecnología y en la historia de la humanidad. La tecnología rebasa el dominio de la transformación de la vida material común y transforma la comunicación común, y al transformar la comunicación común en la vida cotidiana, se convierte en un espacio en el cual se realiza la actividad humana.

El cambio es tan importante que lo podemos significar de la siguiente manera: las dos primeras revoluciones industriales nos presentan la tecnología madura como algo que se usa, que se utiliza, que se pone en funcionamiento para lograr determinados resultados; con la tercera Revolución Industrial la tecnología pasa a ser algo de lo cual nosotros formamos parte. La tecnología se convierte en medio a través del cual se realiza la actividad.

La cuarta Revolución. En el 2010 ya están maduros los procesos de lo que llamamos la cuarta Revolución Industrial (Figura 5). La revolución que vincula la robótica con la inteligencia artificial, y aquí se da un paso ulterior en el terreno del cambio tecnológico. Como en la tercera Revolución Industrial, lo que está cambiando no es sólo la vida cotidiana, está cambiando la comunicación; pero ahora, en la cuarta, cambia la forma de tomar las decisiones. Cambia la gobernanza. Eso cambia en la vida cotidiana, son tecnologías que se usan en la industria, merecen ser lla-

madras industriales, pero lo repito, que dejan de ser sólo industriales para convertirse en tecnologías que abarcan la vida cotidiana, la vida de las personas.

Figura 5. Línea de tiempo 1970-2010



Fuente: elaboración propia

La tercera y la cuarta tienen la característica de situar al sujeto como dependiente de un medio a través del cual se realiza la actividad humana, y es un medio tecnológico. Esto es, nada menos que, la producción de cambio social directo. La primera Revolución Industrial, decíamos, cambió directamente la vida material de la sociedad y produjo como consecuencia de ella un cambio en la estructura social. Pero con la tercera y la cuarta, el cambio ya no es una consecuencia derivada de lo industrial porque lo que cambia es la praxis humana. Es decir, lo que tenemos en la década del 70 es la maduración de un modo de construcción del ser humano que es diferente, porque ahora la comunicación común cambia y a partir de la década de 2010 la toma de decisiones va cambiando.

Ahora bien, pensemos en la sociedad humana. ¿Qué define una sociedad? Son tres elementos fundamentales: la vida mate-

rial, la comunicación y la gobernanza común. La intervención tecnológica se utilizaba como técnica antes de las revoluciones de industriales a convertirse en un elemento maduro de transformación material de la sociedad para llegar a ser un elemento maduro de transformación de la comunicación y toma de decisiones en la sociedad. Eso implica un cambio total de la praxis humana, y lo que estamos asistiendo hoy es a ese cambio de la praxis humana. No son simples cambios tecnológicos, es un cambio de fase fundamental y llama la atención sobre la relevancia que tiene para la educación; esto porque en la educación nos encontramos con una serie de situaciones que nos sorprenden porque no estamos al tanto de la magnitud del cambio y de cómo la tecnología nos ha situado ahora en una relación social completamente distinta. Por ejemplo, si antes la exclusión social se remitía a fenómenos de naturaleza socioeconómica y cultural, que tardaba un tiempo en realizarlo y tenían vías indirectas para poderlo realizar, hoy basta con un clic que te desconecte de la red, para excluirte de un conjunto importante de relaciones sociales.

Una prohibición excluye a un grupo de personas, a una comunidad, a una cultura, a un país completo de poder acceder a medios de transmisión de conferencias. Por ejemplo, basta un clic, basta una decisión empresarial de quien tenga el control de la tecnología de que se trate para que se pueda hacer ese tipo de intervención. Es decir, no sólo en el espacio, en el tiempo también han cambiado la dinámica social para hacerse mucho más intensa la dinámica del cambio y cada vez más nos sentimos subordinados a la tecnología.

Repito una idea que me parece fundamental: la tecnología ya no es algo que nosotros usamos, sino que formamos parte de ella. Existe un concepto estrecho de tecnología que la reduce a lo siguiente: es lo que yo enlazo, por ejemplo, en una transformación

para producir un medicamento, las acciones que yo enlazo en un proceso industrial para que el medicamento tenga calidad. Pues dejó de ser eso. En un sentido estricto, eso es sólo una parte de un proceso tecnológico. La producción de ese medicamento afecta la vida de millones de personas, lo que harán con ese medicamento ha de ser considerarlo en la tecnología: cómo cambia ese medicamento los procesos sociales. No consideramos prácticamente nada de eso. No es casual que en la década del 70 se produjeran crisis morales y de ética en el lugar de mayor contacto y, por ende, de mayor fricción entre el avance tecnológico y la vida cotidiana de las personas, que es el terreno de la medicina, donde se enfrentan el ser humano común y corriente con el especialista, pero no se enfrentan a la institución especialista con la institución ser humano común y corriente; se enfrentan dos personas, una de las cual, le pide y está dispuesta a ayudar a la otra. Es un fenómeno humano, y por eso en la década de los 70, los problemas éticos eclosionan como una crisis existencial y ética.

Pero existe una reflexión más profunda debajo de la bioética: a dónde vamos en una sociedad, donde lo que se expone es el volumen de conocimientos y no crece la sabiduría de cómo manejarlos. Ese cambio tecnológico produce relaciones nuevas que transforman profundamente la sociedad. A partir de ahí, tenemos que considerar el impacto de la tecnología, no en el de marco estrecho de la industria, ni de los productores, ni de la transformación de la naturaleza, sino en el marco amplio de la transformación de toda la sociedad, porque se está transformando simultáneamente la vida material y la comunicación común, y la gobernanza de esa sociedad, la manera en que se toman las decisiones.

¿Cómo impacta todo esto a la educación?

Esos fenómenos disruptivos que nos enfrentan, y a los cuales nos enfrentamos en nuestros salones de clase en la actualidad, tienen un rostro interesante si los tratamos de generalizar un poco. Existen varias investigaciones que han avanzado en esa dirección.

Tabla 1. Nuevas necesidades educativas

NUEVAS NECESIDADES EDUCATIVAS
La tecnología en la actualidad no es algo que se usa , es algo de lo que formamos parte .
La meta-tecnología demanda accesibilidad, colaboración, conectividad en múltiples niveles, flexibilidad, creatividad, pensamiento crítico, integración, revalorizar la diversidad de los conocimientos humanos, centrarse en los estudiantes y la vida, reorganizar los conocimientos.

Fuente: elaboración propia

Presentaré una investigación sobre accesibilidad concluida en el año 2021 (IESALC, 2021) que nos habla de esto. No es un problema tradicional de accesibilidad o de hacer disponible el aula de clases, sino de la preparación del sujeto y de los medios tecnológicos que se requieren. Emerge una necesidad educativa, que es la de la colaboración y la enseñanza mediante ésta; pero no es la vieja necesidad de que colaboren o se realicen soluciones o trabajos prácticos, sino ¿cómo aprendemos a colaborar a distancia?, ¿cómo aprendemos a colaborar en línea?, ¿cómo incentivamos la colaboración como motivador fundamental de la educación?

Necesitamos cada vez más una educación conectada en múltiples niveles, es decir, no sólo a nivel universitario, sino en relación con el sistema de la red global de computadoras, en relación con los sistemas de base de datos, la diversidad de conocimientos humanos que se manejan en el sector académico y fuera de éste. La necesitamos más flexible, lo que exige hoy en el estudiante es, sobre todo, mayor flexibilidad, mayor creatividad. El desarrollo de un pensamiento crítico que no es necesariamente un pensamiento politizado, aunque inevitablemente lo será; uno que sea capaz de pensar las condiciones de posibilidad del fenómeno educativo. Porque si no pensamos, en el sentido kantiano de la palabra, las condiciones de posibilidad del fenómeno educativo, es imposible pensar la educación contemporánea. ¿Cómo hacer la educación en un mundo donde la socialización de las personas se está realizando de manera planetaria? Educación mixta, pues se realiza también en el entorno local, en el entorno inmediato. Es un fenómeno importantísimo al cual necesitamos prestar la atención.

La integración de conocimientos, no el conglomerado de conocimientos, sino atender a la necesidad de integrar. Que el estudiante aprenda a hacerlo, los modos de integración son muy variados; dependen en parte de los propósitos, de las estructuras, de las posibilidades de la praxis, es decir, las acciones que desarrollamos en el proceso educativo. Esto es fundamental, la necesidad de recorrer, revalorizar, reconocer el valor de la diversidad de los conocimientos humanos. Centrarnos en el estudiante, pero no como individuo, no como un *antropo* solamente, sino como parte del sistema de la vida. Si nos centramos sólo en el estudiante y no en la vida, no entendemos la dimensión completa de la existencia. Necesitamos centrarnos en él, en la educación y en la vida. Para ello, se necesita una reorganización general de los conocimientos.

No es que los vayamos a reorganizar nosotros, más bien, generar la capacidad en los estudiantes de reorganizar los conocimientos para que puedan darles sentido en su vida, para tomar los conocimientos que necesitan en el momento en que los requieren; que puedan reconocer, entre la diversidad de conocimientos humanos, cuál es oportuno utilizar en determinado momento y cuál no.

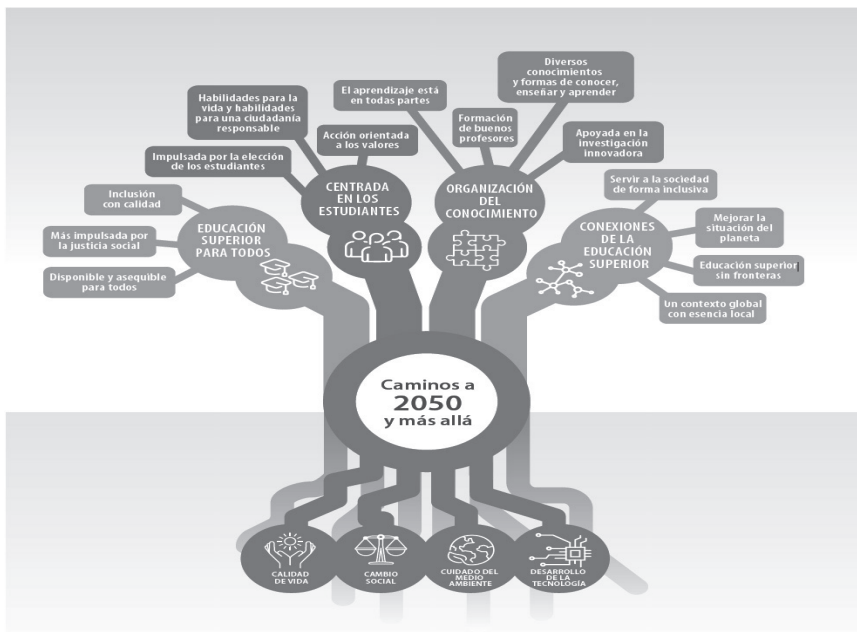
Un ejemplo muy sencillo y ligero: una ecuación requiere un conocimiento profundo de la matemática. O, una ecuación en la solución en Física o un problema de Sociología o un problema de Historia. Pero un problema humano incluye todo eso y lo rebasa. Intenten enamorar científicamente, y les garantizo el fracaso; no se enamora científicamente, se enamora con toda la existencia humana. Así, en el ejemplo del amor, hablamos de la existencia humana y de los problemas humanos.

Esta humanidad está transformada por la ciencia y por la tecnología, por dos formas independientes de producción de conocimiento; ambas valiosas y muy diferentes, la tecnología lleva el sello de la cultura, mientras que la ciencia es universalista. Estas dos formas nos enfrentan a una magnitud de problemas, en primer lugar, humanos. Debemos cambiar la lógica de la educación orientada hacia el trabajo y el éxito laboral, hacia el éxito en la vida, todo resumido en la palabra *dinero*. Necesitamos una educación que nos prepare para vivir, para enfrentar los problemas humanos haciendo gala de todo el conocimiento posible y abiertos a la diversidad de lo humano para encontrar soluciones, no una, sino muchas, a la diversidad de los problemas humanos. Éste es el impacto que veo y las nuevas necesidades educativas de las que ya se va tomando conciencia de que debemos atenderlas.

Un ejemplo de investigación es *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la edu-*

cación superior (Figura 6), desarrollada el año pasado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2021), con encuestas a nivel internacional, con una muestra bastante representativa da evidencia de que hay conciencia de las direcciones que menciono arriba, lo que constituye un elemento importante a tomar en consideración.

Figura 6. Caminos a 2050 y más allá



Fuente: elaboración propia

Todavía no he visto muchas resonancias de esta investigación, lo cual me parece notable.

Crisis, horizontes y caminos. Nuestra crisis al 2030 puede que sea una insoluble. Hasta ahora no hemos demostrado tener la conciencia suficiente para hacerla soluble; la línea de ruptura

para hacer soluble esta crisis ambiental cultural civilizatoria pasa por la educación, por el cambio de las personas, por una toma de conciencia fundamental que no se logra en 15 días. Lo más probable es que llegemos al 2030 todavía sin la madurez necesaria para enfrentar la magnitud de la crisis que tenemos por delante.

Por tanto, a mi juicio, la tarea cambia un poco. El lugar de la educación se fortalece para la solución de esta crisis porque necesitamos formar personas que ahora puedan solucionarla, o encontrar soluciones a esta crisis, viviendo la crisis. Esto es una situación más difícil que la que teníamos en la década de los 70, cuando los informes del Club de Roma nos hicieron notable el año 2030.

Lamentablemente hemos llegado a este punto con esta disfuncionalidad en cuanto a la toma de conciencia, aun cuando, al mismo tiempo, tenemos bastantes elementos críticos y de reflexión sobre el tipo de conocimiento y el tipo de cultura que hemos estado desarrollando, para ser optimistas pensando en la utopía y en el cambio social posibles, a partir de todo lo que hemos mencionado.

Cada vez que preguntamos ¿cómo preparamos a los niños, adolescentes y a las personas adultas? necesitamos pensar en estrategias didácticas. Para eso se requiere el conocimiento específico de cada área, de cada sector etario, para desarrollar estrategias educativas a nivel institucional y a nivel colectivo. ¿Qué se requiere? una revisión de nuestra crítica al conocimiento. Necesitamos abandonar la idea de que el conocimiento científico basta para solucionar los problemas humanos, pero no podemos caer en el anticientifismo. El conocimiento científico es imprescindible para solucionar los problemas humanos, pero no basta; necesitamos recuperar el valor de la diversidad de conocimientos humanos. Esta diversidad fundamental se deteriora y no lo notamos; es

deterioro del ambiente humano que no percibimos aun cuando es el deterioro más inmediato que tenemos. Reconocemos que hay una merma de la biodiversidad, pero en realidad tenemos una merma de la diversidad social.

Entonces, la matriz cognoscitiva de la ciencia es fundamental, la necesitamos, la requerimos, pero tenemos que ponerla en función de la diversidad de los conocimientos humanos y de las necesidades humanas. Es decir, necesitamos empezar a formular problemas como problemas humanos, no como problemas estrictamente científicos o filosóficos o políticos o de un área de conocimiento o de un grupo de áreas de conocimiento.

En eso, las ciencias ambientales han avanzado bastante, realmente de una idea inicial de ecologismo hemos pasado a ideas de ecologismo social, al papel fundamental que tiene la política en la cultura y en la solución de la problemática ambiental. Cada vez se amplía más el volumen de conocimiento, pero necesitamos dotar a las personas de esa postura crítica con respecto al conocimiento y comprensiva del valor que tienen la diversidad de conocimiento humano. Esta sería una primera idea importante.

Una segunda, es que necesitamos aprender a colaborar. En nuestra cultura la política es tan importante que, a veces, estructuramos toda la vida social a través de ella. Pero la política tiene un defecto fundamental: no ha reaccionado a las dos últimas revoluciones industriales. La ética reaccionó y se transformó teóricamente en una bioética, pero la política no se ha transformado en una *antropolítica*. La política sigue siendo de intereses. No se ha transformado en una política de civilización, en una *antropolítica* como plantea Morin. La política sigue siendo una política de intereses, y cuando filtramos la colaboración a través de los intereses, colaboramos en lo que nos interesa y con quienes nos

interesan; y a partir de ahí, introducimos un sesgo fundamental en la colaboración.

Necesitamos educar la colaboración plena, en el sentido abierto de la problemática humana. Si tienes un problema humano, no tienes una única solución para él. Entonces aprendamos a buscar conjuntamente, colaborativamente, soluciones a los problemas. ¿Qué significa colaborativamente en este caso? significa ampliar los horizontes cognoscitivos, reconocer la diversidad del sujeto, establecer relaciones democráticas, no democracia política, sino de relaciones, de comunicación, de intercambio; significa establecer relaciones dialógicas con los demás para la búsqueda de soluciones a los problemas.

Tenemos que aprender a ponderar, éste sería el tercer punto. Ponderar los riesgos, la utilidad y también los múltiples beneficios que tienen determinados valores de la cultura. Nuestra cultura occidental tiene una forma vertical de estructurar los valores y en la cúspide de la pirámide de los valores están los valores económicos. Por eso, nuestra cultura occidental toma un disco de oro hecho en una cultura mesoamericana o de una cultura incaica y lo transforma en un vulgar lingote de metal, porque el oro vale por el valor económico que le reconozco al metal como tipo de dinero. Tenemos que evitar por todos los medios que siga predominando esta forma cultural simplificada de valorar.

La vida es multilateral, nos muestra cómo cosas completamente diferentes, pueden tener valor por sí mismas y ser útiles y virtuosas para los seres humanos. Por tanto, necesitamos recuperar la diversidad en nuestro sentido valorativo, nuestra capacidad de valoración múltiple, de reconocer los valores de una manera amplia y abierta, cuando la hemos perdido casi completamente. Por eso vamos en una especie de túnel, focalizados en determinados objetivos. Los objetivos están predispuestos o preestructura-

dos a partir de las prioridades políticas, y empezamos ahí a segmentar todo lo demás, a todos los demás, como no interesantes, no comunicativos, no elementos a tomar en consideración para un diálogo. Por ejemplo, en lo político, clasificamos a las personas en las que saben y las que no saben y, a partir de ahí, en función de su utilidad, me interesa lo que sepan de un asunto importante para mí, y lo que no sepan de ese asunto no me interesa. Esto ocurre en un aula de clase, donde cualquiera puede ser discriminado por los demás porque no sabe, porque no es hábil, porque no tiene las cualidades. En esa aula tiene sentido la colaboración, pues implica complementariedad. Tenemos que educar en todo esto desde la niñez y no lo hacemos. En la adultez ya es muy difícil.

Éstas son sólo algunas ideas; reitero la fundamental respuesta a la pregunta: para tratar la problemática específica del niño, se necesita conocimiento especializado, diálogo con la familia, diálogo con los niños, no para extraerles información, sino para reconocer sus intereses, lo que quieren y su identidad; no sólo la psicológica, sino su identidad social y cultural, porque los niños también tienen esa diversidad de identidades.

Conciencia de comunidad, conciencia de pertenencia. Necesitamos una conciencia que rebase los límites del individualismo extremo propio de nuestra cultura. Un ente individual, biológico individual, sociológicamente lo podemos considerar como individual, pero simultáneamente toda la comunicación la desarrolla en un medio social con otros de su misma especie, eso ocurre en todas las especies biológicas, no hay un ente biológico individual absoluto, todos son sociales, desde la bacteria.

Nosotros, entonces, tomemos en cuenta que el sentido de lo ecológico es reconocer nuestro lugar en el sistema de la naturaleza, en primer plano, que la cultura occidental ha exagerado y ha contrapuesto de manera artificiosa el individuo al medio, el

individuo a la sociedad. No es ni está así en otras culturas. En muchas culturas eso está rebasado, y en los orígenes de la cultura occidental tampoco estaba esa matriz de contraposición. Por supuesto que el individuo es una realidad, pero la sociedad, la comunicación, la toma de decisiones, son realidades coherentes con la individualidad. Desde el punto de vista consciente, no somos seres individuales. El día que entendamos eso estaremos un paso adelante en la conciencia ecológica. Eso no quiere decir que estemos conectados místicamente con los demás, aunque se puede creer que sí, eso es una cuestión de creencia. Pero significa que estamos culturalmente conectados con todo lo demás.

Lenguaje, diálogo, cultura y civilización. El modo en que hablamos es la huella indeleble de la cultura en cada uno de nosotros, nos constituye y es parte de nuestra identidad; las palabras que manejamos, que nos las enseñaron, son precedentes de la cultura existente antes de que nosotros existiéramos. Es tan firme nuestra identidad cultural como la biológica, que también cambia constantemente con el cambio celular.

En este marco, el diálogo de saberes no es un diálogo espontáneo, es intencionado; el diálogo de saberes no se produce sobre la base de querer dialogar con el otro, hay que crear convivencia. Hay que crear comunicación efectiva más allá de la palabra, en el convivir, en el actuar juntos. Hay que crear comunidad, y cuando lo hacemos, ampliamos las fronteras de contacto entre un saber y otro saber, entre una cultura y otra cultura, entre un grupo humano y otro, y a partir de ahí existe la posibilidad de la influencia mutua.

Primero mediante la escucha, después mediante la crítica, la asimilación. Debemos recordar que el intercambio de ideas no es como el intercambio de mercancía, donde doy cinco pesos y yo tengo un bien útil, perdí los cinco pesos y recuperaré lo que compré;

en el intercambio de ideas tenemos la posibilidad de enriquecernos mutuamente, pero para eso hay que crear condiciones, y éstas no son sólo intelectuales; son sociales y físicas. Entonces, hay que crear comunidad y ésta es una llave maestra para poder realizar un diálogo de saberes que no cortocircuite.

Van a aparecer conflictos en el diálogo de saberes, eso es inevitable. ¿Por qué? Porque se enfrentan portadores culturales, cada cultura es auténtica. La autenticidad consiste en que el conocimiento cultural tiene una forma tan propia de la cultura que no es transmisible al otro. Eso lo vemos en una receta de cocina cualquiera; me la pueden dar, la puedo reproducir y lo que como no se parece al plato original de una cultura determinada. Eso que una persona que cocina llama una pizca de sal no es replicable, ¿cuánta sal hay en una pizca de sal?, es conocimiento de experiencia.

Pero el conocimiento cultural puede traducirse a formas civilizatorias, a formas de conocimiento generalizables que pueden ser entendidas por otra cultura. Entonces, si combinamos las acciones culturales y civilizatorias podemos estar en condiciones de desarrollar un diálogo de saberes que no produzca una ruptura total o un cortocircuito. La clave primera no es el diálogo y la comunicación oral o el intercambio de palabras; la clave primera es la generación de un espacio de convivencia, de una praxis en la cual los diálogos, entonces, se multiplican entre actores a partir de compartir un espacio común.

Espacios creados por seres humanos que transforman al ser humano en uno concreto que se proyecta de cierta manera. A partir de ahí, existen estructuras en la sociedad que es necesario tomar en cuenta. Si creemos, por ejemplo, que hay que abogar por un diálogo de saberes que recuperen los valores de las culturas originarias como si fueran transferibles a nuestra cultura occidental, nos equivocamos. No son transferibles. Son valores

de otra cultura. Los podemos escuchar, los podemos entender, los podemos admirar, pero no los podemos asimilar automáticamente. Consideremos también que las culturas originarias prácticamente ya no existen. Existen sus representantes, y sus representantes están permeados por la cultura occidental; por tanto, tienen por ejemplo, en las comunidades indígenas, muchas veces relaciones de dominación que son propias de las sociedades de clases, de la sociedad capitalista y, por tanto, tenemos que tomar en cuenta esos fenómenos de estructura socio-clasista a la hora de establecer un diálogo de saberes.

Entonces, en el dialogar, hay que tomar en cuenta muchas fuentes nutricias del humanismo. La fuente occidental es una de las fuentes importantes, pero tenemos que tomar en cuenta esa distinción entre naturaleza y condición humana. Para mí, resulta cada vez más difícil hablar de una naturaleza humana, que no sea en el sentido biológico de la palabra. Es decir, sí formamos parte de una especie que ha evolucionado culturalmente, y en los últimos 70 años también tecnológicamente, nos estamos convirtiendo en otros humanos. Ahí tenemos una fuente del humanismo contemporáneo que es muy controvertida, muy difícil de entender qué son el posthumanismo y el humanismo. Muy contradictoria la relación con esas conexiones teóricas, pero es inevitable el diálogo también con esas concepciones teóricas contemporáneas.

Como portadores de una cultura y de una identidad, cada quien intenta imponer las lógicas de su propia cultura e identidad. Eso es inevitable. Debemos estar alertas a que vamos a imponer o a intentar imponer, y de que a nosotros nos tratarán de imponer determinadas cosas. Pero si analizamos el área de contacto de un diálogo de saberes, podemos decir, por ejemplo, que un punto de contacto son las palabras. Podemos trabajar las palabras, de un lado y de otro, y encontrar un lenguaje común. Podemos en-

contrar el área de los propósitos, y ésta sería otra área de contacto. El área de los intereses sería otra área de contacto; el área de la actividad, de la praxis, de lo que hacemos y de lo que hacemos en comunidad. En la medida en que se trabaja cada una de esas áreas —sólo estoy mencionando algunas—, entonces, podemos encontrar una diversidad de lógicas. Nosotros mismos, dentro de nuestra cultura, no somos los mismos sentados a la mesa, o en la cocina de nuestra casa, o en un restaurante con un grupo de amigos, o en un festejo. Entonces, si como individuos, dentro de nuestra propia comunidad y de nuestra propia cultura, podemos desarrollar lógicas diferentes en el diálogo de saberes, podremos identificar zonas de comunicación posible entre culturas en la conciencia de que existen asuntos de los que no se puede tratar, conceptos que no se pueden trabajar en cualquier momento. Cuando identificamos todo eso podemos abrir el paso a lógicas diferentes como áreas posibles de contacto.

Tecnología en la educación. El diseño de los planes de estudio es una tarea fundamental en la cual todos los lugares están bastante atrasados. Tenemos una incorporación parcial de la tecnología de la información y las comunicaciones. Después de la pandemia, una incorporación forzada que no considera las necesidades de las personas, sus bases tecnológicas, la factibilidad de la infraestructura ni una infraestructura adecuada. En ese sentido, creo que hemos dado pasos hacia adelante, demasiado apresurados, disruptivos en un proceso de aprendizaje.

Creo que las tecnologías de la información y la comunicación deberían formar parte fundamental de los planes de estudio por una razón: son fundamentales en la vida de las personas, pero no como instrucción de cómo utilizar las tecnologías o de saber utilizar este o aquel programa, o aplicación, sino fomentar una cohesión crítica de las tecnologías. Por ejemplo, en la historia de

la tecnología, el concepto filosófico de fases pocas veces se utiliza; seguimos hablando de tecnología en general. Una comprensión crítica de la tecnología en su historia, porque la tecnología tiene historia, como lo planteó Marx para la primera Revolución. Es una realidad que, actualmente, seguimos pensando que las tecnologías se crean de una vez y para siempre, y que están perfectas. Por tanto, alguien ya la hizo y está completa; entonces, a comprar, comprémosla.

Tenemos que generar la tecnología, claro. Estamos en un marco global, y estando en un él, la transferencia tecnológica por supuesto que es posible. Pero cuidado, no podemos ser siervos de la tecnología que generan otros, necesitamos una reflexión crítica que nos permita pensar las tecnologías que necesitamos, las que son apropiadas a nuestros contextos sociales y culturales, al nivel de desarrollo de las personas en una etapa determinada de la vida o del proceso escolar, de la enseñanza general o universitaria. Pero sobre todo, una reflexión crítica con vigencia, porque lo que no existe es una reflexión crítica sobre el estado tecnológico actual. Se entiende todavía la tecnología erróneamente como artefacto, como algo que se usa. ¡La tecnología es la que nos usa! Se entiende la tecnología como algo ajeno, pero es algo de lo cual nosotros formamos parte. Es decir, al concebir la tecnología ya nos están concediendo un lugar en el proceso. Por tanto, si no somos, si no tenemos una conciencia crítica de nuestro lugar en el proceso tecnológico, somos esclavos del proceso tecnológico. Ésa es la peor condición que se puede tener en un proceso tecnológico cualquiera. Estar esclavizados por la tecnología.

¿Qué país está avanzado en esto? Desde mi punto de vista, ninguno. Algunos tienen grandes avances tecnológicos, pero no avances educativos que permitan una conciencia crítica de la tecnología y un uso de ésta en función de las nuevas necesidades,

todos estamos lejos de eso. ¿Por qué? porque todavía la educación sigue gobernada por la idea fundamental de que la educación es para aprender a trabajar, para tener éxito en la vida, y significa tener más dinero. Incluso, muchas veces cuando digo esto, me dicen *bueno, ¿y en qué consiste el éxito en la vida sin tener más dinero?* Es esta una idea tan sembrada en nuestra cultura que la concebimos con algo dado de antemano y que no es necesario ni criticar. ¡Es necesario criticar!

Antes de tomar un vino, parte del placer, es ver el color, ver cómo atraviesa la luz la copa, oler el vino, tener una sensación plena, y después, degustarlo. Por tanto, tener el vino en la mano un rato y darse el tiempo necesario para poder reflexionar y sentir lo que voy a tomar, es parte del disfrute, del placer, de la realización de lo que somos como seres humanos. ¿Por qué la educación nos tiene que seguir condenando a ser seres humanos que sólo reconocemos un solo valor fundamental? No tiene lógica que así sea, pero así es. Ése es el propósito fundamental de los sistemas educativos en el mundo moderno. Meter a las personas a cumplir una función preestablecida. En ese sentido, todos los sistemas educativos modernos son extremadamente dictatoriales. Por eso no le doy ventaja a ningún país en esto.

El maestro. Se dice que el maestro, es obsoleto. ¿Qué maestro es obsoleto? Hagámonos la pregunta correcta, ¿hay algún tipo de maestro obsoleto en la educación contemporánea? Sí, el “maestro repetidor”, que puede ser sustituido por una grabadora, el que reproduce conocimiento, el que no genera actividades, el que no es un conductor de los estudiantes, el que no es un consejero, el que no es un acompañante de los procesos de conocimiento. Necesitamos hoy, más que nunca, al maestro. El maestro como conductor, orientador, guía, corrector de determinados procesos de aprendizaje, pero sobre todo, como alguien que guía el proceso de

aprendizaje sin forzarlo en una única dirección; el que vela por la libertad creativa en el aula. Ese maestro es insustituible y puede tener una presencia virtual o real en un aula presencial. Ése es el maestro que necesitamos.

Freire caracterizó muy bien el tipo de maestro que necesitamos en las aulas contemporáneas. Puede ser perfectamente un maestro que esté a la distancia o presencialmente en un salón de clases. Pero prestemos atención a nuestros salones de clase, porque una persona del siglo XVIII podría perfectamente recibir educación en un aula del siglo XXI de las que tenemos en nuestras instituciones educativas; en cambio, una cocinera del siglo XVII no tiene nada que hacer en una cocina moderna. Y eso, nos está diciendo mucho sobre la educación.

Una expresión del pensamiento de Marx es que una sociedad se diferencia de otra, no por lo que produce sino por cómo lo produce, con qué instrumentos de trabajo lo hace. Eso no es determinismo tecnológico, es señalar el lugar específico que tiene la tecnología en el proceso tecnológico; podemos trabajar una clase o una sesión de clases colaborativa, rica y plena en un entorno virtual si tenemos las herramientas necesarias, y lo podemos hacer por igual en un entorno presencial, con colores, bolígrafos, papelógrafo, pizarra de tiza, y con la voz del profesor que sabe, en ella, comunicarse con sus estudiantes. Es decir, las posibilidades tecnológicas son muy amplias en el sector educativo, pero requieren de un maestro que sea un actor principal del proceso; no un repetidor, sino alguien que haga posible el proceso de aprendizaje.

Es verdad que la educación es un proceso multilateral porque no sólo es el profesor, es la institución educativa, es la construcción de las instituciones educativas en los Estados. En ese sentido, el problema se complejiza bastante, pero primero tenemos que determinar, sobre todo en los niveles superiores, si tenemos estu-

diantes y si tenemos profesores. Casi nunca hacemos esa pregunta crítica. Existen personas que están frente a un aula de clase que no son maestros, son graduados universitarios que tienen títulos universitarios, pero no desarrollan una actividad educativa. También, personas matriculadas en posgrados, doctorados o maestrías, que no quieren estudiar. Tal vez, los padres les acarrearón, o la necesidad de un título les tiene en un proceso de investigación de maestría, pero no les interesa la maestría, lo que les interesa es el papel.

Entonces, necesitamos conocer ese proceso multilateral para que los actores que estamos considerando actores del proceso educativo, lo sean realmente y no farsantes. Eso concierne también a las instituciones porque en el mundo, en la educación hay instituciones farsantes, falsas escuelas, falsas instituciones educativas. Pueden que estén muy bien vestidos los estudiantes, que tengan una disciplina formal extraordinaria, pero con muy poco nivel de conocimiento y con nulo nivel de pensamiento crítico. Por tanto, tenemos un nivel institucional y un nivel curricular que trabajar en esta dirección porque si se construye un currículum completamente teórico, ¿cómo se va a formar un pensamiento crítico si no se crean actividades que generen comunidades flexibles y creativas?, ¿cómo puede haber pensamiento crítico si no hay creatividad?, ¿cómo puede haber pensamiento crítico si no hay flexibilidad? Imposible. Crear entornos de conocimiento integrado es una necesidad educativa actual.

En ese mismo sentido, cuando un estudiante o un profesor se dispone a buscar información, lo óptimo sería que la información estuviera ya preseleccionada a nivel académico, y que tuviera acceso a formas diversas de producción de conocimiento que desee incorporar a su búsqueda y para eso hay sistemas. Pero si usted no prepara a las personas para que puedan hacer uso útil de esos

sistemas, entonces, ven el sistema y no entienden nada, no son capaces de utilizarlo a su favor. Entonces, además del institucional y del curricular, existe también un nivel de práctica para la formación de docentes, de profesores y de personal técnico en educación. Esto en términos muy generales.

Reflexión crítica sobre la tecnología. Binner es uno de los autores que tienen una reflexión temprana sobre la tecnología, motivada probablemente por su postura antibelicista muy crítica, sobre todo, del uso irreflexivo de la tecnología. En la misma línea, Hans Jonas, en la década del 70, se pregunta qué ha ocurrido con el desarrollo tecnológico. Ha ocurrido lo siguiente: el hombre capaz de fabricar cosas, el *Homo faber*, parece haber triunfado sobre *Homo sapiens*, sobre el hombre capaz de entender, de comprender. Así lo dice Jonas. El saber hacer cosas parece haber triunfado sobre la sabiduría, no ya en el sentido griego de la sabiduría como filosofía, sino como una postura responsable ante la vida.

Ése es un grave problema que arrastramos en la cultura occidental y que está en el centro de la reflexión moral. Es muy importante aquí entender lo siguiente: necesitamos la reflexión moral, no para sancionar a nadie, porque el problema que tenemos delante no es que alguien está haciendo las cosas mal y que por ello a nosotros nos va mal. El problema es que no sabemos qué tenemos que hacer. Entonces, al no hacernos las preguntas correctas, hacemos las cosas mal, no sabemos cómo manejar los conocimientos. Voy a poner el ejemplo de las vacunas y la Covid-19. Varias empresas tenían investigaciones avanzadas y crearon las vacunas de RNA, que son un logro importantísimo de la ciencia, pero desde el punto de vista de la responsabilidad habría que haberse hecho la siguiente pregunta ¿cuánto tiempo demora una nueva tecnología de vacunas para tener certezas apreciables de seguridad? Por lo general, unos 10 años, pero no los tenemos para combatir la

Covid-19. ¿Es lo más razonable desarrollar una tecnología completamente y darle vigencia en un período de tiempo menor al considerado como óptimo para validar la tecnología de producción de vacunas? ¿No es más apropiado usar una tecnología validada para generar la vacuna? como se hizo, por ejemplo, con las cuatro vacunas cubanas, generadas sobre la base de una tecnología conocida, probada y ya utilizada en niños. Esto nos permitió en Cuba vacunar a los niños antes que en otras naciones, y somos un país subdesarrollado y con una crisis económica tremenda.

Entonces, a veces no entendemos que subordinar la lógica de la tecnología a la novedad nos hace caer en paradojas, por ejemplo, en salud pública. En este aspecto, en América Latina el problema fundamental es de acceso a la salud y la falta de cobertura, pero nos ilusiona la discusión teórica sobre el problema de la muerte y la eutanasia practicada en un país europeo. Sí, es muy novedoso, pero está lejos del óptimo para el tipo de sociedad que nosotros tenemos. Poner los pies en la Tierra sería una buena estrategia para tratar de ganar en efectividad.

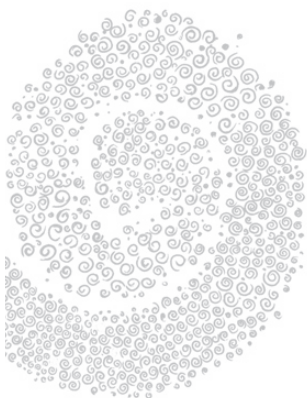
Respecto a esto, necesitamos desarrollar el sentido de responsabilidad, pues ésta va de la mano con la sabiduría: la capacidad, no sólo de querer el mundo o querer hacer cosas en el mundo, sino de preguntarnos cuáles son las consecuencias inmediatas, a mediano y largo plazo de ese querer, pues la lógica del capitalismo no tiene compromiso con el futuro. Es cierto, el Feudalismo tenía un compromiso con el futuro, las deudas las heredaban los hijos, la servidumbre consistía en enlazar familias completas en una cadena de una especie de renovada esclavitud y, sí, el capitalismo acabó con eso, pero estamos en un momento diferente de la historia del capitalismo. Éste es un problema cultural moderno, no sólo del capitalismo como sistema socioeconómico. Necesitamos reconstruir nuestra esperanza y la ética de la responsabilidad con

respecto no sólo al presente, sino al futuro que entraña el corto, el mediano y el largo plazo, desde la educación y en nuestro vivir.

Referencia

IESALC (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, Venezuela.





Metodoestesis: caminos de lo sensible para transitar a una educación en el florecimiento de la vida

Ana Patricia Noguera de Echeverri

Introducción

El sentir, lo sensible, la sensibilidad, los sentidos, lo sentido, la vida sensible, emergen en esta escritura, de la profundidad de la tierra que somos, que nos habita y que habitamos. Una decolonización de la sensibilidad urge en estos tiempos de penuria, ante la entrega de lo sensible a la razón capitalizada, y a la manipulación industrial del deseo, las emociones, el amor, el dolor y la muerte.

La renuncia a lo sensible por parte de la razón calculadora e indolente que ha sostenido la explotación y devastación de la Tierra —y de nosotros sus hijos— para fines capitalistas y capitalizadores de los mundos de vida, hacen que los tránsitos culturales urgentes de una sociedad metafísica a comunidades ecosóficas; de una educación para el dominio de la Tierra y del cosmos; a una educación para amar y respetar la tierra que somos; y de una biopolítica global de control de los recursos a una geopoética del

habitar poético, se configuren en **el sentir**, como poderosa potencia diseñadora, creadora y transformadora de la vida.

En esta escritura, policromías, polifonías, polirritmias y polisemias se tejen para que de esa densidad estética emerja la fuerza ética y política con la cual puede ser posible una renovación de lo humano (Husserl, 2012) aferrado a la tierra (Nietzsche, 1970), a la tierra-madre, como la sienten comunidades ancestrales-originarias.

Metodoestesis

De nuevo, como hace cuatrocientos años lo hicieran René Descartes (1980) y Francis Bacon (1979), como hace doscientos años lo hicieran Hegel (1981) y Marx (1974), y hace un siglo lo hiciera Husserl (1991), nuestra pregunta por el método, no como herramienta, sino como senda, manera de hacer, de habitar y de estar vuelve hoy a ser fundamental para construir tránsitos culturales y civilizatorios a mundos otros en los que la tierra, sus tejidos mundo vitales, sus diseños y creaciones de naturalezas en flujo permanente, en metamorfosis (Coccia, 2021), comiencen a respetarse en su infinita y sagrada variedad.

El método científico, cuya esencia es la operatividad y eficacia del pensamiento calculante del sujeto dominando la tierra, naturaleza y vida reducidas a objeto, ha dado frutos extraordinarios que han configurado la civilización occidental moderna. La exactitud presente en la verdad de la ciencia moderna ha sido crucial para el desarrollo en todos sus órdenes, por cuanto éste obedece al despliegue de la razón sobre sí misma, en esa actividad crítica que describió muy bien Tomas Kuhn en su obra *La estructura de las revoluciones científicas* (2005). Así, ciencia y tecnología modernas obedecerían al imperio de la razón pura, que desde Kant,

era una operación del sujeto trascendental sobre el mundo-objeto- natural-cultural, por lo tanto, la labor fundamental de dicho sujeto consistió en “salvar” la verdad del *pathos* de la diferencia cultural, ejerciendo una crítica sobre sí misma, para construir nuevos paradigmas que no permitieran la fuga de la Verdad al mundo nebuloso de la vida cotidiana, en el cual la Verdad dejaría de ser mayúscula y única, para convertirse en minúscula y plural.

Volando por los cielos de la metafísica, la Verdad podría tener aquello que la hacía *episteme*, y no tan sólo *doxa*: exactitud y precisión que la hacían pura y, por lo tanto, universal. La verdad científica se enfrentó así al *pathos* de la cultura, es decir, a su singularidad y a su diferencia; la ciencia moderna, la técnica como tecnología: técnica guiada por una lógica y cultura como arte, tomaron caminos distintos pese a que la ciencia moderna y la tecnología habían surgido de la cultura, no reducida al arte, sino de la cultura como tejido simbólico. Este bucle, esta relación compleja configuró un momento del tejido, del anudamiento, del amarre entre diversas pieles: del inter-tacto, del auto-crear-se y del auto-trasformar-se en clave del proyecto de la razón absoluta.

Sin embargo, ciencia, tecnología y cultura modernas se afectan permanentemente. No existe tejido simbólico: teorías, lenguajes, discursos, rituales, maneras de vivir que no sea afectado por saberes y conocimientos, que a su vez crean maneras o formas que van a transformar culturas, saberes y conocimientos.

La relación entre estos tres acontecimientos de la Modernidad, como en cualquier época, lugar, historia, relato o saber, no es causa efecto, sino autopoiética y autoorganizada, pero sobre todo, sensible y sintiente, porque los inter-tactos que transforman el yo-tú-nosotros son tocamientos que alteran las pieles profundas que se tocan. El modo del tocar en la modernidad industrial ha sido violento y atroz.

En el tocar, que está relacionado autopoiéticamente con el sentir, se crea una otredad que conecta lo separado, sin mediación alguna. Esa conexión sólo acontece en el sentir: no de lo uno separado de lo otro, sino en el intertacto.

Sin embargo, lo sensible en todas sus maneras y versiones, fue extrañado —biopolíticamente— de lo inteligible de múltiples formas, siguiendo la escisión originaria platónica y judeocristiana, de espíritu y materia, alma y cuerpo, tierra y cielo, *eidōs* y *eikōs*, y una serie de escisiones que hasta el momento de esta escritura han devenido en el desastre ambiental: de todo el tejido de la vida, de la cual lo humano es sólo un hilo, que estamos viviendo como tierra que somos.

Urge pensar estas escisiones para crear trayectorias de reconciliación que deben de-construir, des-armar, des-viar, dis-locar, y per-vertir los polos presentes en la mirada occidental maniquea, para comprender la multiplicidad de disoluciones que acontecen en las tensiones-flujos complejos, poli-rítmicos, poli-sémicos, poli-mórficos, poli-valentes y poli-sensibles. Ninguno de estos acontecimientos es igual a otro porque acontecen metamórficamente, siendo siempre otros en geo-crono-grafías huelladas rizomáticamente (Deleuze, 2010). No hay identidades, mismidades, yoes, individuos, sujetos, objetos claros y distintos; hay movimientos matéricos en multitud re-creante; hay otredades, otros, otras, otros, alteridades, emergencias vitales (Coccia, 2021).

Desde los orígenes de la civilización occidental se van estructurando escisiones fundantes que se convierten en los cimientos, ilusoriamente firmes, de los procesos de colonización que esta civilización emprende. Sus pasos dejan huellas pletóricas de dolor, sangre, esclavitud y devastación, no solo en Abya Yala, poético nombre que los Kunas dieron a estas tierras que habitamos, sino en África, Asia y en la misma Europa. Los magnicidios perpetra-

dos por la Europa Imperial se mantuvieron ocultos durante cinco siglos, porque una de las formas más atroces de silenciar las voces de los dominados, era la amenaza de no obtener la “salvación” de sus almas, si no renunciaban a su lengua, sus dioses y sus maneras de habitar la tierra, a la que pertenecían y de la que eran sus hijas e hijos. Fue la educación metafísica, maniquea, dualista, eurocentrista, patriarcal y selectiva impuesta por Europa en sus colonias, la que llevó a sostener estas formas atroces de esclavitud.

Esta forma de educación continua. Se ve caminar, se escucha, se siente en muchas de las aulas, corredores y sitios de reunión de instituciones educativas, muchas de ellas de “primer nivel”, tanto en Colombia, México, Estados Unidos, China o Argentina. El planeta tierra, colonizado por una sola forma de vivir: la de la humanidad occidental moderna, pero habitado también por multiplicidad de comunidades territoriales: aquellas que son tejido de seres diversos: rocas, piedras, mares, ríos, lagunas, plantas y animales (incluyendo el hilo del animal humano), enfrenta en estos tiempos de penuria, una fragilidad ambiental que toca, modifica e incluso devasta los vástagos de la vida.

Martin Heidegger retoma una que es, a su juicio, *la palabra sencilla* del filósofo Nietzsche: “el desierto está creciendo”. La interpretación heideggeriana de este breve pasaje es de inusitada amplitud pues, con ella quiere decir que, la devastación se va extendiendo. Lo cual aparece como algo muy grave en la medida en que devastación es más que destrucción, más inquietante que aniquilamiento. Pues mientras la destrucción solamente elimina lo que ha crecido y ha sido construido hasta un momento dado, “la devastación [...] obstruye el futuro crecimiento e impide toda construcción.” Es más inquietante la devastación que “el mero aniquilamiento”, porque “la devastación cultiva precisamente y

propaga lo obstructor y lo impeditor.” (Heidegger, 1964, en Ramírez, 2020, p. 13).

Pese a esta impronta, a esta escritura atroz sobre las pieles de la tierra, la esquizofrenia, la bulimia, la avaricia y la ambición de la Modernidad industrial siguen colocando vendas en los ojos de la humanidad moderna, y de los grupos humanos que están siendo neocolonizados, haciéndoles creer que la innovación científica y tecnológica, la inteligencia artificial, y la psicología del crecimiento individual, no permitirán que nada suceda. Distinto de las promesas del desarrollo con todos sus adjetivos y prefijos, promesas que se cumplen para una minúscula población humana, la dominadora y explotadora de la tierra, pero cuyas otras caras siguen siendo, como ya lo expresaban Augusto Ángel Maya en *Desarrollo sostenible o cambio cultural* (1996), Arturo Escobar en su obra *La invención del Tercer Mundo* (2007), o los Lakotas (Pineda, 2016), las de la miseria, destrucción y devastación de la tierra removida que somos.

La educación escolar en todos sus niveles ha potenciado las escisiones, las heridas, las marcas, los tatuajes que han dejado las guerras de todos contra todos y de todo contra todo. (Serres, 1991). Urgen entonces transformaciones profundas, transiciones, giros, salidas y fugas de la educación en clave del cuidado y florecimiento de la vida. Es la metodoestesis como multiplicidad de sentires, la que puede permitir el regreso a casa, el retorno a la tierra como hijos amorosos, la reconciliación de las múltiples escisiones, y el reencantamiento de lo humano como humus de la tierra.

Po(i)éticas del habitar en el florecimiento de la vida

La poesía de Hölderlin ya lo había expresado de manera exultante en su poema Hiperión o el Eremita en Grecia (Hölderlin. 2007, pág. 25).

Ser uno con todo, esa es la vida de la divinidad, ese es el cielo del hombre. ¡Ser uno con todo lo viviente!, volver, en un feliz olvido de sí mismo, al todo de la naturaleza, esa es la cima de los pensamientos y alegrías, esta es la sagrada cumbre de la montaña, el lugar del reposo eterno donde el mediodía pierde su calor sofocante y el trueno su voz, y el hirviente mar se asemeja a los trigales ondulantes.

Este poema esencial, expresa la urgencia de un volver al todo de la naturaleza, en un feliz olvido del sujeto en el que nos convirtió la Europa colonizadora, con la promesa del dominio del mundo, reducido a objeto. Imposible olvidar en estos tiempos de polícrisis, a un poeta que, aunque estudió filosofía con Hegel y con Schopenhauer (Ospina, 2019), decidió disolverse en el todo de la naturaleza, abandonando el imperio del sujeto-razón universal dominador y controlador del todo de la naturaleza.

En tiempos otros y geografías diversas, poetas han cantado, susurrado y escrito, relaciones amorosas y creadoras con todo lo viviente, en un florecimiento que no cesa, en una lengua sin sujeto ni objeto, acontecimiento bárbaro.

El bárbaro era el que no hablaba latín, ni tenía un solo Dios. Hablaba lenguas extrañas a la Europa continental y medieval. Tenía muchos dioses, y una relación mágica, sagrada y festiva, con la tierra. El cristiano estaba desarraigado políticamente de la tierra. El reino del Dios de los cristianos, no era de esta tierra.

Dos mil años después del nacimiento de Jesús de Galilea, habría que preguntarse el sentido ambiental de ese desarraigo. Tal

vez la tierra prometida, el lugar del reino de Dios, fuera la Tierra Madre... tal vez la Casa de todos, el Paraíso, fuera una tierra no reducida a cosa, propiedad del hombre, una tierra a la cual se le declarara permanente una guerra infame y atroz, sino la tierra sagrada de muchas comunidades no eurocentristas. Tal vez Jesús de Galilea era un bárbaro, el mayor de todos, al afirmar que no sería posible su reino en un mundo herido por la escisión hombre-naturaleza. Tal vez.

Pero en el caso de occidente, sobre todo, en la Modernidad, la propiedad sobre la tierra hizo que la crueldad, la voracidad y el deseo fáustico de explotarla para extraerle todos sus secretos fuera hasta hoy, la expresión más profunda de la crisis de la humanidad europea. El Dios único, construido por Occidente para darle soporte a su expansión cristianizadora, ha marcado un camino de exclusiones no sólo de otros no cristianos, sino de otros: los bárbaros, aquellos muchos que siguen hablando las lenguas complejas de la tierra, los radicales que ni siquiera se cubren el cuerpo con otras pieles, porque son absolutamente naturaleza; otros que siguen viviendo disueltos en ella, que no tienen una lengua donde exista un vocablo del estilo naturaleza, como sustantivo, porque a la naturaleza no habría que otorgarle derechos, dado que ella es creadora de toda vida.

El Dios único, la razón única, el pensamiento único, combatió y sigue combatiendo, negando, la diferencia, la diversidad, la biodiversidad, y la singularidad de dioses y diosas, de razones y pensamientos, de acontecimientos y alteridades.

La naturaleza se ha unificado en recurso disponible para el hombre, lo cual ha contradicho el amor y el respeto que comunidades otras, no eurocentristas, han sentido por las tejedurías de la vida que ellas son y a la cual pertenecen como los hijos a la madre. Pese a la Modernidad, pese a la civilización de la escisión, pese al

Ícaro que hemos sido (Maya 2001, 2002), el humano es naturaleza; entonces nombrar al humano es nombrar la naturaleza y nombrar la naturaleza es nombrar al humano. ¿Cómo estamos nombrando la naturaleza, tejedura compleja de lo viviente que somos? En la palabra se expresa la crisis. La naturaleza, que somos, es nombrada por el capitalismo global, como recurso y mercancía. Entonces somos recurso y mercancía para los sujetos de poder. Pero en otras lenguas, las originarias, aquellas emergentes de la *póiesis* misma de la naturaleza, los lenguajes no tienen sujetos ni predicados, sino palabras, acontecimientos, movimientos, devenires, advenimientos, relaciones, coligaciones, conexiones. Incluso, no existe una palabra para nombrar la infinitud de lo viviente. Las conexiones, coligaciones y relaciones nombran, se nombran. Es la tejedura de lo viviente la que habla. No el sujeto nombrando el mundo objeto.

Las lenguas originarias son poesía emergente de las tejeduras vivientes que también somos.

Pero la crisis radical de la tierra se debe hoy a que las innumbrables tejeduras de la vida, para la razón ilustrada, la Modernidad y la época de la producción industrial, se han convertido en una naturaleza-objeto, recurso o mercancía, que no merecería nuestro respeto ni amor. La arrogancia de la razón dominadora no tiene límites y ello ha agudizado la expresión poética *tiempos de penuria*. ¿A qué tiempos se refiere el poeta Hölderlin cuando en su elegía *Pan y Vino*, habla de tiempos de penuria? La penuria a la que se refiere el poeta es la pérdida de la tierra como madre. La reducción del yo a sujeto racional, y la reducción del otro radical, de la Vida-naturaleza-tierra a objeto, recurso y mercancía. La penuria con la que el poeta caracteriza este, nuestro tiempo, no tiene que ver con la escasez de dinero, sino con la de alteridad y con la pérdida del cuerpo-metamórfico-tierra.

Si sólo estamos comenzando a comprender la pregunta ¿para qué poetas en tiempos de penuria? cómo podremos responderla, en este tiempo en el que ya los dioses no están entre los hombres, sino más bien, está el cálculo del mundo, el develamiento de los misterios de la tierra, el olvido de la tierra como natal, como madre y maestra.

Max Horkheimer y Teodoro Adorno describirían siglo y medio después, cómo sería la época del mundo, donde la imagen era técnica y su realización, el desarrollo de esa técnica sobre la tierra desolada (Horkheimer y Adorno, 1998, p. 64).

La Ilustración, el más amplio sentido de pensamiento en continuo progreso ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una calamidad. El programa de la Ilustración era el desencantamiento del mundo. Pretendía disolver los mitos y derrocar la imaginación mediante la ciencia. La unión feliz que tiene en mente entre el entendimiento humano y la naturaleza de las cosas es patriarcal: el intelecto que vence a la superstición debe dominar sobre la naturaleza desencantada. El saber, que es poder, no conoce límites [...] La técnica es la esencia de tal saber. Éste no aspira a conceptos e imágenes, tampoco a la felicidad del conocimiento, sino al método, a la explotación del trabajo de los otros, al capital. Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres. Ninguna otra cosa cuenta [...] El mito se disuelve en Ilustración y la naturaleza en mera objetividad.

El poeta filósofo Friedrich Nietzsche advertiría a finales del siglo del Romanticismo, de la melancolía y del hastío ante el despliegue de la positivización del mundo de la vida, para la industrialización: “Crece el desierto. ¡Ay de quien alberga desiertos!” (Tomo II. 2000: p. 731).

La crisis de humanidad sigue emergiendo contundentemente: ¿qué es lo humano? Ya no podrá ser el centro de todo. El Fausto de Goethe, el Prometeo de Mary Shelley, es el humano moderno. La crisis de lo humano, de la humanidad centro, del hombre principio y fin de todas las cosas se expresa hoy, como lo había profetizado Nietzsche, en los desiertos creados por la soberbia y voraz razón industrializadora de la tierra, del mundo de la vida simbólico-biótico, del corazón de la humanidad occidental moderna.

Pero en el afuera de la Modernidad, en ese lugar enigmático, declarado bárbaro por los colonizadores europeos, el poeta colombiano William Ospina en su escrito publicado el 21 de septiembre de 2013, vuelve al verso de Nietzsche sobre el desierto.

Hubo edades en que el agua y el aire, el mar y la amistad, la hospitalidad y la generosidad eran poderes sagrados, casi siempre custodiados o protegidos por la divinidad.

[...]

De qué manera acelerada se ha ido mercantilizando el mundo; de todos los órdenes de la realidad se ha ido retirando la gratuidad. A mediados del siglo XIX Marx anunció que todas las cosas se convertirían en mercancías, y no quería decir solamente los objetos: hablaba de la progresiva transformación en mercancías de los bienes y los servicios, de las virtudes antiguas y de los valores eternos.

[...]

Hace más de un siglo Nietzsche lanzó aquel grito alarmado: *El desierto está creciendo. Desventurado el que alberga desiertos*. No hablaba sólo del inexorable saqueo de los bosques planetarios, sino de la aridez de las relaciones humanas, de la pérdida de ese viejo horizonte sagrado que veía el mundo como un bien común del que nadie debía estar desterrado.

En la ley de la competencia ciega todos los que no sepan competir van siendo arrojados por la borda y tal vez nunca una civilización ha tenido tantos excluidos de sus dones más altos. Pero esos altos dones también van siendo abandonados por un modelo donde lo importante es vender, donde sólo se busca el pequeño confort, la novelería, el espectáculo, lo que halague más poderosamente los sentidos.

Ante este viento incontenible ya son trincheras de resistencia el afecto, la memoria, las costumbres, el gusto de la presencia y del contacto vivo, la palabra en los labios, la creación, el tiempo disponible, la voluntaria privación del consumo, el voluntario no tributar en las arcas del gran capital.

Ahora, cuando la realidad sólo es válida si funciona como espectáculo, si se puede fotografiar, si se puede grabar, si se puede archivar, cada vez es más necesario el retorno a un mundo de calidez, de generosidad y de gratuidad. Ante los halagos de la realidad virtual son como una respuesta los versos de Juan de la Cruz: “Descubre tu presencia,/y mátenme tu vista y hermosura,/mira que la dolencia/de amor que no se cura,/sino con la presencia y la figura”.

Pero no es por salvar reliquias del pasado, de edades heroicas, y sueños de una humanidad más lenta y sencilla, por lo que hay que resistir y buscar el renacimiento de lo sagrado, sino porque en el vértigo de este remolino de desmemoria y escombros cada vez parece más cercano el colapso.

Si bien el planeta podría persistir sin nosotros, girando con su cementerio de hazañas, de inventos y de cosas bellas en la noche cósmica, es difícil aceptar que renunciemos a tanto por tan poco; que habiendo tenido en nuestras manos el mundo generoso de Whitman y de Shakespeare, nos resignáramos al mundo mezquino de la vida sin sueños y de la muerte a plazos.

***La Vida, si no florece en poesía, no vale la pena* (Augusto Ángel Maya, en Noguera y Pineda, 2009).**

La crisis ambiental expresa el conflicto entre dos lenguajes: el del humano dominador y devastador de la tierra, y el de la tierra, que en el hombre expresa su pertenencia a ella. Mientras el lenguaje dominador, muy presente en la educación escolar, escribe y describe con precisión la profundidad y extensión de la montaña, el canto de las aves, el curso de las aguas o los comportamientos de las plantas en los diferentes momentos del día. Con el fin único de sacar ventaja económica hasta derrumbar montañas y cambiar el cauce de los ríos, sin importarles el dolor de la naturaleza que somos, la lengua de la tierra sigue expresándose poéticamente. Pero a los tecnócratas poco les importa la poesía, a no ser que con ella obtengan altos dividendos editoriales, o que les permita seguir exaltando la razón bulímica y esquizofrénica que se expande en la educación, la investigación y la política mundial.

Sin embargo, un occidente, un oriente, un norte, un sur, culturas humanas no centristas han nombrado poéticamente las tejeduras enigmáticas de la vida, y desde tiempos inmemoriales, otras tonalidades, polifonías, lenguajes y silencios han configurado sus propias voces que siempre expresan el florecimiento de las tejeduras enigmáticas vivientes, de incontables maneras.

Sin embargo, las relaciones entre los humanos y la tierra han sido poéticas en tanto maneras de hacer y hacerse, de crear y crearse. Las guerras, el dolor, la devastación se han expresado algunas veces, en una poesía dolorosa o épica. Pero también el amor, la amistad, la solidaridad, la pertenencia a la tierra, la tierra natal, son relaciones po(i)éticas. Así, la poesía consuela, exulta, expresa adoración, admiración, amor, soledad, melancolía, nostalgia, alegría y tristeza.

El amor originario del florecimiento entre el hombre y la mujer, entre Dios, hombre y naturaleza (como tejedura viviente), se expresa con absoluta belleza en una de las obras poéticas más hermosas que se hayan escrito jamás: *El Cantar de los Cantares* (Zalamea, 2014. Tomo III) escrito por el rey Salomón hace más de tres mil años, a su esposa Sulamita y convertido en el cántico por excelencia del ritual del sagrado matrimonio, por el pueblo hebreo.

De la esposa alaba al esposo

Mi amado es blanco y rubio,
señalado entre diez mil.
Su cabeza como oro finísimo;
Sus cabellos crespos, negros como el cuervo.
Sus ojos como palomas junto a los arroyos de las aguas,
que se lavan con leche, y a la perfección colocados,
sus mejillas, como una era de especies aromáticas, como fragantes
flores;
sus labios, como lirios que destilan mirra fragante.
Sus manos, como anillos de oro engastados en jacintos;
su cuerpo, como claro marfil cubierto de zafiros;
sus piernas, como columnas de mármol fundadas sobre bases de oro
fino;
su aspecto como el Líbano, escogido como los cedros.
Mutuo encanto del esposo y de la esposa
Tu cabello es como manada de cabras
que se recuestan en las laderas de Galaad.
Tus dientes como manadas de ovejas que suben del lavadero.
[...]
¿Quién es esta que se muestra como el alba,
hermosa como la Luna
esclarecida como el Sol,

imponente como ejércitos en orden?
Al huerto de los nogales descendí
a ver los frutos del valle,
y para ver si brotaban las vides,
si florecían los granados.
Antes de que lo supiera, mi alma me puso
Entre los carros de Amminadab [...]
¡Qué hermosa eres, y cuán suave,
oh amor deleitoso!
Tu estatura es semejante a la palmera
y tus pechos a los racimos.
Yo dije. Subiré a la palmera,
asiré sus ramas.
Deja que tus pechos sean racimos de vid,
y el olor de tu boca de manzanas,
y tu paladar como el buen vino,
que se entra a mi amado suavemente. (pág. 22-25).

Un poema azteca, expresa la devastación de su cultura, que es la devastación de la tierra, a la llegada guerrera y dominadora de los conquistadores.

Con suerte lamentosa nos vimos angustiados.
En los caminos yacen dardos rotos;
esparcidos están los caballos;
destechadas las casas;
enrojecidos los muros.
Gusanos pululan por calles y plazas,
y en las paredes están salpicados los sesos.
Rojas están las aguas, están como teñidas,
y cuando las bebemos es como si bebiésemos agua de salitre.
Golpeábamos, en tanto, los muros de adobe
y era nuestra herencia una red de agujeros.
En los escudos fue su resguardo:

pero ni con escudos pudo ser sostenida su soledad.
Hemos comido estacas de eritrina;
hemos masticado grama salitrosa,
Piedra de adobe, ratones, tierra en polvo, gusanos.
Todo esto pasó con nosotros.
(Poema azteca anónimo. En: Zalamea, 2014, Tomo II. p. 21).

La poesía náhuatl mexicana hace un despliegue poético a Xochipilli, el dios de la música y la alegría en la mitología mexicana (*Poesía Náhuatl*. En: Zalamea, 2014. Tomo II. p. 54)

II
En el pórtico enflorado, en el patio florido
El cantor canta y lanza sus trinos:
¡ah! Diferentes pájaros llegaron: vinieron
el pájaro azul, el pájaro amarillo, el pájaro oro y rosa:
precisamente el pájaro maravilloso de la luz.
Ya está el hermoso canto en la casa del dios.
Brazalete, ungüento de calidad, esmeralda luciente;
oro, flauta bien acordada...he aquí lo que es para mí tu canto.
¡Qué bellas son tus flores!
Collar de jades lucientes y redondos,
ancho plumaje de plumas de quetzal,
arco de plumas finas,
oro, flauta bien acordada...he ahí lo que es para mí tu canto.
¡Qué bellas son tus flores!

III
Eres una roja flor de maíz quemado.
Aquí, en México, abres tu corola:
en ti liban la miel, las brillantes mariposas de la tierra;
en ti liban la miel los pájaros semejantes a águilas en vuelo.
Como en un sol reluce tu casa de zapotero.
Tu mansión está hecha con acuáticas flores de jade:
reina sobre el Anáhuac.

Se esparcen flores y suenan cascabeles:
es tu timbal, ¡oh Príncipe!
Eres una roja flor de plumas
y en México abres tu corola.
Perfumas el mundo, y el perfume se riega sobre todos.
Ha rodado por tierra un jade y ha nacido una flor: ¡tu canto!
¡Solamente cuando levantas, en México, tus flores, brillas en el sol!
(*Poesía Náhuatl*. En: Zalamea, 2014. Tomo II. pp. 55-56).

¿Es la educación escolar una po(i)ética del sentir las tejeduras vivientes?

Lejos de toda poesía, el lenguaje de la educación escolar actual está regido por tecnologías de dominación, positivización, explotación y devastación de lo viviente; funcionamiento y capacitación para adaptarse a un mundo pre-dado, concluido, realidad absolutamente objetiva. La utilidad económica capitalista y calculadora de lo que se enseña, se ha abierto paso por encima de un pensar meditativo, trascendental en términos de pensar lo más profundo, para así, amar lo más vivo. (Hölderlin, 2014). Lo sensible se ha enviado al cuarto de los trastes viejos, de aquello en desuso, de aquello que obstaculiza el dominio del sujeto-hombre sobre la tierra-objeto, para fines de la razón industrial e industrializadora de la tierra. La renuncia a lo poético, a lo estético en cuanto sentir, sentido, sentidos, sentimientos, sintiente, sensible en la educación escolar, ha marcado una ruta de abierta guerra contra la multiplicidad de lo viviente justificada por el derecho al desarrollo.

Lo que permanece lo fundan los poetas (Hölderlin en Heidegger, 2006)

La permanencia de lo viviente metamórfico dependerá de habita-
tares po(i)éticos humanos; de poetas maestros que permitan la
emergencia y el florecimiento de la vida en el aula, del sentir-se
vivo tejido en lo viviente, del amor infinito a aquello enigmático
e innombrable que es la Vida, no aquella analizada y explicada
por la ciencia de la biología, sino aquella que no se deja atrapar
en ninguna definición, porque es flujo cambiante siempre uno y
diverso, uno y múltiple, uno y otro en conexión compleja, óptica,
tejadura tejiéndose y tejiendo, donde nada es, porque todo cam-
bia. Vida que está en el afuera del ser. Vida que está, ahí no más,
estando, tocando, inter-tactando, transformando-se, vida que
sólo acontece en los cuerpos entre cuerpos; pieles entre pieles;
flujos tejiendo-se, des-tejiéndose, tejiéndose. Tierra-agua-tierra;
estar anfibio; disuelto, disolviendo-se, multi-versando, poli-lo-
gando, silencio entre silencio; estando. Vivir po(i)éticamente en
lenguajes amorosos, palabras-poemas, hacer de la escuela el lugar
de re-creación de otros posibles, de otredades en fuga, afuera de
todo eje, de toda cuadrícula, de toda reglamentación, ¿será posi-
ble en tiempos de penuria?

¿Será esta manera de vivir, la salida a una noche misteriosa?
No sabemos... pero es reencantamiento poético de la educación,
salida a la intemperie de la tejadura viviente, fuga de la cárcel del
consumismo, de un vivir en la cuadrícula del mundo cuadricu-
lado, sin sentir; de una soledad existencial, de una angustia taná-
tica, de una desilusión óptica; del desarraigo y la orfandad.; del
permanente desollamiento. Es el retorno a la tierra-madre, a la
comunidad territorial; a los saberes que saben, a los conocimien-
tos inmedibles, a la misteriosa y encantadora noche pletórica de
infinitas estrellas y luceros, planetas y cometas, soles y lunas. A

la profundidad de una tierra madre amante, generosa, madura y floreciente, Abya Yala.

Referencias

- Ángel Maya, Augusto (1996). *Desarrollo sostenible o cambio cultural*. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente y Fondo mixto para el desarrollo de la cultura
- Ángel Maya, Augusto (2001) *El retorno de Ícaro*. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente CUAO
- Ángel Maya, Augusto (2002) *El retorno de Ícaro*. Bogotá: PNUD, PNUMA, IDEA ASOCARS
- Bacon, Francis. (1979) *Novum Organum. Aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y el reino del hombre*. Barcelona: Fontanella S.A.
- Coccia, M. 2021. *Metamorfosis*. Buenos Aires: CACTUS. Serie OCCURSUS
- Descartes, René (1980) *Discurso del Método*. México: Editorial Porrúa, S.A. Séptima Edición.
- Deleuze, Gilles (2010). *Rizoma. Introducción*. Valencia: Pre-textos.
- Escobar, Arturo (2007) *La invención del tercer mundo*. Caracas: Fundación editorial El perro y la Rana.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1981) *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, Martin (2006). *Arte y Poesía*. México: FCE Breviarios
- Hölderlin, Friedrich (2007). *Hiperión o el Eremita en Grecia*. Madrid: Ediciones Hiperión
- Hölderlin, Friedrich (2014). *Poemas*. Barcelona: Icaria.
- Horkheimer, Max y Adorno, Theodoro (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta
- Husserl, Edmund (1991) *La Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Transcendental*. Barcelona: Critica.

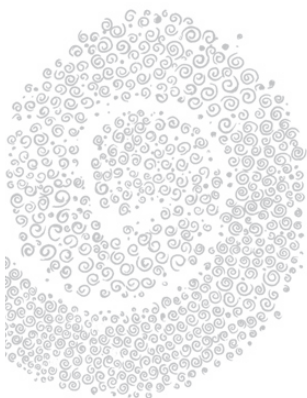
- Husserl, Edmund (2012) *Renovación del hombre y la cultura*. Cinco ensayos. Barcelona: Anthropos Editorial
- Kuhn, Thomas S. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica de México.
- Marx, Karl (1974) *Manuscritos de Economía y Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial
- Nietzsche, Friedrich (1970) *Así habló Zaratustra*. Barcelona: Círculo de lectores S.A
- Nietzsche, Friedrich (2000). *Obras inmortales*. Tomo 2. Barcelona: Edicomunicación.
- Noguera de Echeverri, Ana Patricia y Pineda Muñoz, Jaime Alberto (2009) Video de la entrevista realizada al Maestro Augusto Ángel Maya. <https://www.youtube.com/watch?v=45-LooST9MI> Visitado el 21 de julio de 2018
- Ospina, William (2013) Mientras crece el Desierto. Colombia: El Espectador, 21 de septiembre. Columna. <https://www.elespectador.com/opinion/mientras-crece-el-desierto-columna-447833> Visitada el 21 de julio de 2018
- Ospina, William (2019) *Es tarde para el Hombre*. Bogotá: Editorial Random House Editores. Literatura.
- Pineda Muñoz, Jaime Alberto (2016) Paisajes del desarrollo: desilusión, disolución, devastación y desolación. En Noguera de Echeverri, Ana Patricia, Compiladora. *Voces del Pensamiento Ambiental. Tensiones críticas entre Desarrollo y Abya Yala*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Ramirez, Rubiel (2020) La filosofía y la ética ambiental. En: Noguera de Echeverri, Ana Patricia. Editora. *Polifonías geo-ético-poéticas del habitar-sur*. Manizales: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Serres, Michel (1991) *El Contrato Natural*. Valencia, Pre-textos
- Zalamea, Jorge. (2014). *Poesía Ignorada y Olvidada. II y III*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Parte II

Desde las experiencias que vivifican







El sentido de identidad como generador de comunidades

Salvador Macías Cuevas

Introducción

El presente escrito es una reflexión sobre el surgimiento de la vida a través de procesos de conformación de organismos, a los que bien les podríamos llamar *comunidades*, para posteriormente relacionarlo con el proceso que ha vivido un centro de educación especial en su conformación como comunidad de aprendizaje, tomando como esencia el sentido de identidad en tal proceso, pues sin él es prácticamente imposible que suceda.

Posteriormente se hace una disertación sobre las aportaciones que el proceso de convertirnos en una Comunidad de Aprendizaje en y para la Vida, nos ha brindado para ir superando todas aquellas áreas de mejora, que desde varios ciclos atrás habíamos detectado en los diversos procesos de autoevaluación y estructuración de diagnósticos institucionales y áulicos, y el cómo, tal vez incluso, de forma no del todo consciente, nos hemos ido acercando a merecer tal categoría.

Nada, ni nadie, puede sobrevivir sin formar parte de una comunidad; al ignorarlo, se gestan las dificultades para que diferentes grupos evolucionen como verdaderas comunidades autogestoras.

El origen de todos los organismos vivos se ha dado por diferentes procesos de asociaciones, las más primitivas son la simbiosis y endosimbiosis a nivel celular, en las que el beneficio mutuo, fue el motivante principal para permitir que organismos, hasta cierto punto autónomos, renunciaron a ello para formar parte de organismos más complejos.

Podemos poner como ejemplo a la mitocondria, quien, al integrarse a la célula ganó alimento y cobijo, aportando por su parte un sistema de eliminación de desechos y una fuente de energía proveniente del oxígeno, convirtiéndose, junto con los otros organelos que la integran, en una comunidad autosuficientemente fuerte, iniciando con ello un proceso de evolución acelerado y complejo que dio origen a todo lo que concebimos como vida.

Con la evolución de la mitosis como proceso de reproducción, se garantiza la continuidad de tales asociaciones sin perder su esencia.

Aunque es un contexto en micro, si hacemos la analogía con los diferentes grupos humanos, en la medida que sus integrantes sean conscientes del rol que les toca desarrollar, y lo asuman con responsabilidad, dará como resultado la calidad y posibilidad de evolucionar hacia sociedades que satisfagan las expectativas y bienestar de sus integrantes, así como del conjunto como tal.

Son entonces, dos condiciones básicas para la formación de comunidades exitosas.

1. Sus integrantes son conscientes de su rol, a través del cual aportan algunos beneficios para el buen funcionamiento de ésta.
2. Sus integrantes conocen los beneficios que obtienen del grupo, representados en derechos y satisfactores, los valoran, asumiendo las condicionantes que se traducen en obligaciones.

Diversos autores asumen que la formación de comunidades sucede cuando un grupo de individuos persiguen un objetivo en común, sin embargo, sea cual fuere, no escapa a las dos condiciones antes mencionadas.

Ser parte de un grupo ignorando responsabilidades y beneficios implicados, genera conflictos personales o grupales, que detienen el avance hacia el ideal buscado; en contraste, teniendo claridad en tales factores, facilita cualquier tipo de gestión interna y externa de la comunidad en cuestión.

Hacia esa dirección deberían ir todos los esfuerzos de formación de sus integrantes, sean niños, adolescentes, o adultos; incluso si la misma está o no definida.

Antes de las reformas que se han vivido en los últimos años en nuestro sistema educativo —escuela tradicional— los elementos curriculares eran esencialmente académicos, permeados por una orientación positivista, en el que todo giraba en torno a lo científico. Los procesos de enseñanza eran esencialmente con un enfoque bancario y meritocrático, si acaso, con un cierto atisbo de atención a lo humano, contenido de mínimo porcentaje en las materias cívicas, artísticas y deportivas; quedando en segundo plano, o dando por hecho su formación a través de procesos no controlados, acciones de buena fe o voluntad, a criterio de diferentes niveles de autoridad dentro del aula o la escuela en general.

A partir de las reformas educativas —tal vez en los últimos cuarenta años— con la incursión en el ámbito educativo de diversas disciplinas, como la psicología y la sociología, a nivel institucional se ha tomado conciencia sobre la importancia del propio individuo en la definición de los elementos curriculares, recordando que, a inicios de los ochenta, con la consolidación de la Dirección de Educación Especial en México, surgieron currículos

centrados en el propio alumno. Los procesos de enseñanza, como rectores de la dinámica escolar, han sido, poco a poco sustituidos por los procesos de aprendizaje en tal estatus.

Como promotora principal de lo anterior, recordamos la psicogenética de Jean Piaget, a través de las investigaciones y aportes de Margarita Gómez Palacios y Emilia Ferreiro, cuyas estrategias educativas, en un principio, exclusivas de la educación especial, se han convertido en la base curricular de preescolar y primaria.

Así mismo, de forma gradual, fueron apareciendo los enfoques humanistas, ecológico, por competencias, cuyo objetivo central era un perfil de egreso de un ser humano crítico, sensible al contexto, responsable, pragmático y consciente de su propia trascendencia como individuo y ente social.

Ante estas nuevas perspectivas educativas, se hace necesario un currículo que centre sus elementos hacia el logro de competencias más allá de lo eminentemente académico, así como de formación de docentes acorde a tales expectativas.

Las apuestas institucionales han sido constantes y orientadas a tal fin, pero se enfrentan a paradigmas y hábitos sociales que entorpecen esos cambios; las comunidades, asumen cierto control sobre las expectativas educativas, resistiéndose, como podría ser natural, a cambios no sólo metodológicos, sino de verdadera cosmovisión curricular. Hasta cierto punto ese enfrentamiento entre lo institucional y comunitario podría convertirse en una endosimbiosis para generar una estructura compleja, en la que todos ganan, evolucionan y trascienden.

Entonces, una condición vital para que las escuelas logren sus objetivos es establecer alianzas y acuerdos con la comunidad; pero aún mejor, eliminar los límites entre ellas, lograr una especie de mitosis en donde cada una sea el reflejo de la otra.

La Propuesta Educativa de Jalisco responde a tales expectativas. A través de las Comunidades De Aprendizaje Para La Vida (CAV), enfoca todos sus esfuerzos para generar tal simbiosis entre escuela y comunidad. Sin estar exenta a procesos de resistencia del contexto y del propio sistema educativo, está viviendo un proceso de consolidación diferente en cada escuela, sin embargo, desde mi punto de vista, ya se vislumbran beneficios directos o alternos a tal intención.

Los beneficios directos, se viven desde la propia organización de los Consejos Técnicos Escolares, a través de los resultados de las diferentes acciones propuestas en los mismos, entre las que podemos destacar el Aprendizaje entre escuelas, ya que, al sistematizar la experiencia educativa con el fin de compartirla, genera sensación de pertenencia y empatía con otros contextos.

Los principios Recrea, han generado, una práctica de mayor participación de todos los trabajadores escolares, tal vez no en todos, en los que no, al menos la conciencia de la importancia de ello, esperando que en cualquier momento se detone su funcionalidad y se consoliden éstas como verdaderas comunidades autogestoras.

Siendo esta época, o al menos es la percepción de compañeros maestros, un parteaguas, que cada vez va tomando tintes de un evento histórico de trascendencia única hasta lo conocido previamente. A la par de ello, existe una combinación de elementos curriculares, expectativas, sensaciones, ideas, tareas y actitudes tan heterogéneos, que generan cansancio e incertidumbres, pero también percepciones de esperanza y satisfacción por ser parte de esta reestructuración educativa. Habrá sin duda opiniones contrarias a tal interpretación, manifestaciones de desacuerdos y sensación de daño al estatus profesional, es justamente aquí

donde radica la oportunidad de establecer acuerdos debidamente fundamentados en la propia pertenencia comunitaria.

Si bien se hace énfasis en el binomio escuela-comunidad, existen factores sociales con poder, hasta hoy ilimitado, que pueden favorecer o entorpecer el proceso educativo planteado. No podemos ignorar que los medios de comunicación masiva se han diversificado de una manera exponencial en los últimos años, así como las posibilidades de acceder a ellos por la mayoría de la población. Lo anterior, hace que éstos se conviertan en una herramienta, con la que diferentes grupos sociales en el poder intentan tener beneficios para sí mismos.

Utilizarlos en pro de los objetivos planteados por el sistema educativo se hizo posible debido a la contingencia del SARS-CoV-2, y la necesidad de establecer estrategias de educación a distancia, durante la cual la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), brindó una multitud de herramientas para maestros, alumnos y padres de familia sin precedentes. Aunque tal vez no todos lo aprovecharon, sí generó la sensación de apoyo hacia una comunidad motivada por el contexto de emergencia de salud, la cual intensificó las relaciones y el trabajo colaborativo entre agentes que, nunca o pocas veces, habían interactuado y compartido responsabilidades hacia un fin común.

La experiencia desde el centro de trabajo

Mi labor se desarrolla en dos servicios de educación especial, en el primero como director en un Centro de Atención Múltiple de Jocotepec, Jalisco, desde el año 1995, conozco su historia de manera completa, y su evolución no sólo como escuela, también como comunidad especial que ha luchado permanentemente para insertarse en una sociedad que ha aprendido, gradualmente,

a incluir a las personas con discapacidad en sus actividades, con los mismos derechos y obligaciones que cualquier otros miembros de la misma.

Con su antecedente en La Escuela Para Sordos de Jocotepec A.C., así conocida en español, y Lakeside School For The Deaf en inglés, aunque no representa una traducción literal entre idiomas, ambas identidades surgen de una historia, incluso romántica y humana, del encuentro entre dos culturas: la canadiense y la mexicana.

Dicha experiencia, fue registrada en un fascículo de la revista *Selecciones de Reader's Digest* en su edición canadiense de 1993. Se narra la experiencia de dos mujeres canadienses jubiladas que se enteraron de un niño sordo que no podía asistir a la escuela, debido a su discapacidad auditiva.

Al saber que no tenía opción, acudieron a una representación diplomática de Canadá, ubicada en la población de Ajijic, municipio de Chapala, Jalisco. Lograron la atención del titular y de su esposa, quienes de inmediato, acudieron al gobierno de Canadá e iniciaron negociaciones y acuerdos con el gobierno de México, para iniciar la atención de los niños y niñas sordas de la región.

A partir de 1979, tres maestras canadienses especialistas en la atención de alumnos sordos inician el proceso en diferentes espacios improvisados, hasta encontrar una granja que adquirieron en propiedad, fundando así un sueño que se ha ido convirtiendo en un verdadero baluarte educativo en la región.

Durante dieciséis años brindaron educación a alumnos de diversas localidades de Jalisco, Michoacán y Chihuahua. Los alumnos foráneos, eran alojados en casas de familias de la población.

Se estableció un comité cuya misión principal fue, y ha sido a la fecha, el de recabar, a través de diferentes actividades y estra-

tegias, recursos para pagar los gastos de tal encomienda, entre los que podemos mencionar el pago a las familias por el hospedaje, vestimenta, alimento, atención médica, medicamentos, materiales didácticos, auxiliares auditivos, servicio de audiología, pasajes para que las familias los llevaran a la escuela y el regreso a casa cada fin de semana. Se fueron uniendo bienhechores y voluntarios que lograron beneficiar a diversas generaciones, integrándose plenamente al sistema educativo nacional.

Durante el ciclo escolar 1994-1995, por diversas problemáticas financieras, el comité ya no pudo con los gastos de tal servicio, por ello decidieron cerrar; pero dos maestras mexicanas, con el afán de rescatarlo, solicitaron el apoyo del Consejo de Participación Social Municipal de Jocotepec para gestionar la oficialización de la escuela como un servicio a cargo de la Dirección de Educación Especial de Jalisco.

Tenían el apoyo del comité de la Escuela Para Sordos de Jocotepec A.C. y de la Asociación de Padres de Familia, quienes donaron el edificio en comodato, a la fecha siguen apoyando con gastos escolares y servicios adicionales, que hacen de este Centro, uno de los más completos en el Estado.

Para ello, durante dichas negociaciones, las dos maestras mencionadas, atendieron a los alumnos sin sueldo alguno, durante gran parte de ese ciclo escolar. Fue entonces que en el ciclo 1995-1996 inicia su funcionamiento el Centro de Atención Múltiple Gallaudet, cuya misión ya no era sólo la atención a alumnos sordos, sino también a nivel primaria y taller con cualquier discapacidad.

Los siguientes años, la atención siguió siendo esencialmente a alumnos sordos, ya que no había la sensibilización por parte de los padres para atender a sus hijos, las expectativas al respecto

eran muy bajas o nulas, incluso existía desconfianza para llevarlos, pues se temía que la sordera fuera contagiosa.

La escuela, al atender a foráneos, no era percibida como parte de la comunidad, los alumnos eran vistos con desconfianza o extrañeza. Al estar ubicada en la orilla del pueblo, había poco o nulo contacto e involucramiento en actividades comunitarias, incluyendo festejos, conmemoraciones y eventos municipales en general.

La comunidad no veía la escuela como algo que la beneficiara, tal vez por ello no la integraba o no la sentía como propia.

Un evento que marcó el inicio de la integración del CAM en la comunidad fue la llegada de un maestro del municipio de Tecalitlán, quien por iniciativa propia, en turno contrario al escolar, comenzó a organizar a los jóvenes sordos para integrarse a las actividades cotidianas del pueblo, llevándolos a la unidad deportiva y a espacios públicos.

Con ello fue cambiando la percepción que se tenía respecto a las personas sordas. Tal proceso evidenció un avance significativo cuando una quinceañera oyente invitó a los jóvenes sordos a ser parte de su grupo de chambelanes.

Ese detalle, insignificante para muchos, pero de gran importancia para los que conocíamos la problemática, marcó la diferencia e inició de un proceso formal de inclusión, tanto de las personas, como del propio CAM como institución en la comunidad de Jocotepec y lugares circunvecinos.

Sin embargo, faltaba que ello trascendiera más, pues el CAM siguió siendo percibido como una escuela, que sólo era para una minoría de pobladores, puesto que el número de foráneos era en porcentaje mucho mayor que los locales.

Con la apertura del área para atender alumnos con Discapacidad Intelectual (DI) se dio la oportunidad para avanzar en la integración en la comunidad. Con dificultades en un principio, pues la sensibilización para padres de hijos con tal condición, asociada al síndrome Down, no era suficiente para que los llevaran.

En un proceso de acudir a las instituciones educativas, gubernamentales y particulares, se fue logrando una mayor asistencia y permanencia de alumnos. Un ejemplo anecdótico fue durante la organización de los festejos de las fiestas patrias, a la cual se invitaba a todos los directores de las escuelas, excepto al de CAM, acudimos a la presidencia municipal para presentarnos y solicitar la participación. La actitud mostrada por los organizadores denotaba un asombro y hasta cierto sarcasmo por la gestión: “no me digan que van a querer que uno de sus alumnos diga una declamación en el kiosco”.

Una de las costumbres arraigadas, era que al término del desfile cívico, todas las escuelas participaban con una declamación oportuna a la fecha conmemorada. La respuesta fue afirmativa, lo cual llenó de pena y disculpa a los organizadores, argumentando que nunca creyeron que los alumnos con discapacidad fueran capaces de realizar tal manifestación un tanto cívica y otro tanto artística. Por supuesto que un alumno sordo participó declamando en lengua de señas, aún no existía una Lengua de Señas Mexicana, pero los alumnos aprendieron un lenguaje ecléctico de varias ciudades canadienses y mexicanas.

A partir de ello, de manera ininterrumpida, el CAM ha participado a la par de todas las escuelas en actividades locales, incluyendo la toma de decisiones en aspectos educativos municipales.

Desde el exterior se empezó a identificar a la escuela; pasando del asombro de los pobladores en nuestras primeras partici-

paciones en un desfile u otros eventos; a lo habitual y normal, como hoy nos perciben; al interior también se vivió un proceso de inclusión e identificación como comunidad, tal vez más difícil.

El comité de apoyo sólo atendía las necesidades de los alumnos sordos, argumentando que eran ellos los que justificaban su conformación. Diversas acciones excluyentes se daban en su interior.

1. Cada mes se festejaban los cumpleaños de los alumnos sordos con regalos y apoyos que superaban los limitados y tímidos festejos que el personal, en un afán por evitar tal discriminación, realizaban en días alternos.
2. En la cocina escolar, en ese tiempo administrada por el mismo comité, sólo se atendía a los alumnos sordos, los del área de DI tenían que llevar su lonche y desayunaban en otro espacio. Por aproximadamente dos ciclos escolares aconteció lo descrito, a la par se hicieron cabildeos y sensibilización a los integrantes del comité, todos ellos extranjeros, hasta que comprendieron la situación de exclusión. Tanto los festejos como el servicio de cocina se atendieron equitativamente para todos. En la actualidad no existe distinción alguna a los alumnos con diferentes condiciones, incluso, han cambiado su identidad por School for Special Children.
3. Durante algunos ciclos escolares, se fueron abriendo otras áreas de atención como taller, para alumnos que concluían su primaria, y no tenían opción de integrarse a secundaria regular debido a su discapacidad, o condiciones contextuales desfavorables.
4. El área de inicial, atiende alumnos desde los cuarenta días de nacidos que presentan algún diagnóstico de discapa-

cidad, de retardo en el desarrollo o sospechas de alguna condición que no ha sido diagnosticada.

5. El preescolar escolarizado, hace dos ciclos escolares se abrió el nivel de secundaria.

Al suceder lo anterior, con la ampliación de la cobertura, aunado a la apertura de centros de educación especial en la mayoría de los municipios de Jalisco, la población foránea disminuyó notablemente, la local aumentó de forma significativa, con ello, cada vez más personas conocieron y aprovecharon el servicio, lo que dio mayor identidad al centro incluyéndose gradualmente como una institución reconocida y valorada como parte de la comunidad.

Con la reorientación de los servicios de educación especial en el estado sucedieron cambios muy importantes en las dinámicas de estos, sobre todo en los CAM, debido a que, como servicio escolarizado, se formalizó su atención a través del desarrollo del currículo regular. Anterior a ello se trabajaban currículos alternos o paralelos, cuyo enfoque era más terapéutico-asistencial, que educativo. Por tanto, los alumnos no eran beneficiados con los conocimientos que el perfil de egreso educativo demandaba, por ende, se estaba lesionando su derecho a la educación básica.

Estos cambios, vinieron a abrir una puerta de oportunidad para que alumnos que habían abandonado su proceso educativo, debido a dificultades severas para participar en los contextos escolares regulares, lo retomaran en ambientes menos demandantes. La mayoría de estos alumnos presentaban discapacidad intelectual, pero como no se habían diagnosticado como tal, eran etiquetados como “flojos, rebeldes o tontos”.

Aumenta entonces el espectro de atención y con ello, cada vez más la integración plena del CAM en la comunidad.

Otro de los cambios que se dio con esta reorientación, fue conformar grupos por grados escolares, ya que anteriormente se estructuraban por discapacidad; Los grupos eran heterogéneos en edades e intereses y homogéneos en la condición asociada a una discapacidad en específico, lo cual resultaba excluyente y no permitía la convivencia y el aprendizaje entre pares que la edad determina, favoreciendo la etiquetación y el determinismo, que tanto daño causa.

Aunque para los docentes y equipos de apoyo (psicólogo, maestro de comunicación y trabajador social), no fue una tarea fácil adaptarse a la nueva propuesta educativa, pues se habían especializado en la atención a personas con una discapacidad o condición específica:

Licenciatura en Audición y Lenguaje, cuyo campo de acción era la atención de alumnos sordos, hipoacúsicos, con trastorno del habla y/o del lenguaje;

Licenciatura en Discapacidad Motora, atendiendo alumnos con dificultades de movimiento y traslado, desde situaciones leves, hasta situaciones graves de parálisis corporal;

Licenciatura en Discapacidad Visual, con su misión de atender a personas con debilidad visual o ceguera;

Licenciatura en Discapacidad Intelectual, con su campo de acción en aquellos alumnos ya diagnosticados como tal, así como alumnos cuya condición estaba asociada al síndrome Down;

Licenciatura en Problemas de Aprendizaje, encaminada a la atención de aquellos alumnos que, aunque no presentaban una discapacidad, o no estaba diagnosticada, presentaban un rendimiento escolar por debajo del promedio grupal, o incluso más severo.

Esta última licenciatura abría la oportunidad de atender en las escuelas, a través de evaluaciones, asesorías a padres y maes-

tros, monitoreos y estrategias específicas. Para ello se establecieron las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), servicio no escolarizado pues los maestros de apoyo y especialistas se ubicaban en las escuelas regulares.

En los CAM también se da este servicio a través de la llamada atención complementaria, en la que alumnos que tienen tal dificultad, que en sus escuelas no cuentan con el servicio USAER, acuden en horarios alternos a recibir atención específica acorde a su dificultad, que puede ser tanto de aprendizaje, como de comunicación.

Regresando temporalmente a la aparición de los CAM, con anterioridad a ellos, existían escuelas especializadas en una determinada discapacidad: escuelas para ciegos, escuelas para sordos, escuelas para menores con discapacidad intelectual, y centros de atención al síndrome Down.

El establecimiento de los CAM fue el primer paso para favorecer la inclusión y evitar la discriminación de las personas por su condición, así como el respetar el inalienable derecho a la educación que todo mexicano posee.

Retomando la reflexión sobre las dificultades que los especialistas enfrentaron con tal reorientación traducida en grupos multidisciplinarios, la mayor de ellas fue enfrentar el reto de atender un grupo en esencia heterogéneo en necesidades educativas, diferentes a la formación específica que recibieron.

Los elementos del equipo de apoyo tuvieron que cambiar su enfoque de trabajo, del terapéutico hacia el educativo. Ello modificó no sólo su accionar, sino su espacio de trabajo dejó de ser un cubículo al integrarse a las aulas y otros espacios educativos, con la misión de observar, evaluar, monitorear, asesorar al maestro

de grupo y planificar en colaboración con éste, las estrategias que llevarán a los alumnos al logro de los objetivos educativos.

Estos hechos, sin duda, fortalecieron la sensación de *comunidad* en la región de influencia del CAM, en su interior, y en las escuelas regulares que cuentan con el servicio de la USAER. Al dejar de haber excluidos, al establecer objetivos comunes con visiones de superación de todos, al aparecer mecanismos de comunicación, reflexión, análisis y tomas de decisiones argumentadas; emerge para algunos, el sentido de identidad, que en consecuencia genera la consolidación de comunidades de aprendizaje.

Sin embargo, visto de forma general y desde el contexto, quedan ocultas dificultades propias de cada centro de trabajo, que al resolverlas, aportaría para que tales comunidades trasciendan a un plano mayor de eficacia y excelencia educativa.

Desde la perspectiva histórica, sobre la dinámica que ha vivido el personal del mismo centro de trabajo, se pueden conocer elementos esenciales para entender la trascendencia lograda, así como los elementos que se podrían generar, para seguir avanzando en la consolidación de una institución educativa que dé certezas al futuro de la comunidad en la que se inserta.

Partiendo de la oficialización como CAM Gallaudet, y al quedar bajo las riendas de la Dirección de Educación Especial del Estado de Jalisco, se inició con:

Tres maestras de grupo, incluyendo las dos maestras que lograron rescatar y gestionar al CAM, atendiendo tres grupos multigrados de nivel de primaria.

Una maestra de comunicación, que además de atender las necesidades de los tres grupos, también daba atención complementaria a alumnos y alumnas con problemas de articulación y comprensión del lenguaje.

Una trabajadora social, que atendía las necesidades de apoyo de los alumnos para una mejor calidad de vida, administrando los apoyos que el comité aportaba, realizando gestiones en instancias gubernamentales, educativas y particulares, en pro de diversos beneficios y servicios que el CAM requería.

Una psicóloga, atendía a los alumnos, padres y grupos con necesidades de apoyo en su área. Asesorando a las maestras con actividades grupales para favorecer el bienestar psicológico de los alumnos.

Un director, encargado de orquestar la atención brindada, buscando la excelencia de ésta en la medida que el contexto lo permitiera, potenciando fortalezas y minimizando debilidades en continuo proceso de crecimiento propio y del equipo, a través del acompañamiento constante, cercano y asertivo hacia el personal.

En los primeros años, no hubo consistencia, pues cada ciclo escolar un porcentaje significativo solicitaba y lograba su cambio a otros centros más cercanos a su lugar de origen, o a la ciudad de Guadalajara, en busca de oportunidades laborales y de formación más variadas y abundantes.

Con el paso de los años, con la llegada de más personal, algunos originarios del municipio o lugares cercanos, incluso de maestros que les resultó agradable la población para establecerse definitivamente. Algunos instituyeron matrimonios con parejas locales o en la misma condición de foráneos lejanos, se fueron eliminando poco a poco los cambios abundantes de personal y se inició un proceso de consolidación como equipo de trabajo constante, cada vez con más experiencia en la relación laboral con el contexto escolar y comunitario, lo que ha provocado que cuando llega personal nuevo, rápidamente adquiere los conocimientos que le facilitan la adaptación a la dinámica escolar y la calidad de la atención que brinda el CAM.

Actualmente se cuenta con dos grupos de inicial, uno de pre-escolar, cuatro de primaria, dos de secundaria y un taller, atendidos por un total de diez docentes, dos psicólogos, una maestra de comunicación, una trabajadora social, una secretaria, un intendente, un audiólogo, un jardinero, dos cocineras y un director, en total veintiún personas que han aprendido y sostenido este centro, llevándolo a convertirse gradualmente en un verdadero baluarte educativo del municipio.

Una característica significativa de la esencia de este grupo de trabajo es que históricamente ha enfrentado diferentes retos apegándose a las políticas educativas en vigencia, sin dejar de ser creativo y propositivo. Ello da la certeza de que intentará con todas sus fortalezas convertirse en una Comunidad de Aprendizaje Para la Vida.

Sin embargo, quedan muchos retos por enfrentar para consolidarnos como una comunidad de aprendizaje, ahora con la nueva visión que la Secretaría de Educación Jalisco está planteando, y que armoniza perfectamente con la visión y enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, que desde la federación está instrumentando en las nuevas propuestas curriculares.

Las problemáticas que han sido constantes en nuestro centro desde la instrumentación de los proyectos escolares en sus diversas etapas, desde varios sexenios atrás, no difieren mucho de los que expresan diversas escuelas que en nuestro recorrido educativo nos hemos encontrado, tal vez la más significativa ha sido: la falta de apoyo por parte de los padres de familia en el proceso educativo de su hijo. Muchas veces he reflexionado y concluido que se trata de una conclusión simplista de un problema por demás complejo.

Desde la perspectiva histórica del rol que han desempeñado los padres de familia en los procesos escolares; las condiciones socioeconómicas de la mayoría de las familias; las expectativas que tienen sobre los alcances educativos de sus integrantes, que en nuestro caso se agrava por las características propias que las condiciones discapacitantes imponen a nuestros alumnos; la propia organización y políticas escolares; las competencias docentes y estrategias de actualización y capacitación de los mismos; todas ellas, y otras que resulten de un diagnóstico más sistemático, deberían ser parte de un análisis más completo en Consejo Técnico Escolar. Con ello se podrían instrumentar estrategias de intervención oportunas y viables, para ir modificando la dinámica y cultura escolar que favorezcan su superación.

Tratando de aprovechar la disertación del párrafo anterior, y abonando al análisis del desarrollo que ha vivido el CAM Gallaudet como comunidad de aprendizaje, de los aspectos mencionados infiero lo siguiente.

1. Con relación al rol histórico que los padres han desempeñado en los procesos escolares, en la comunidad en donde se inserta el CAM, se siguen observando constantes que denotan paradigmas, vicios, influencias culturales, religiosas, machismo. En la escuela se evidencia en muchos contextos internos como la Asociación de Padres de Familia, conformada principalmente por madres, quienes, además, son las encargadas, en mayoría, de llevar y recoger a los alumnos; reciben las indicaciones para las tareas y se comunican constantemente con los maestros y personal de la escuela. Es prudente hacer estas observaciones porque se concatena con el aspecto económico, pues ante la oferta de trabajo abundante, las madres de familia

acuden y se reduce la atención al alumno y a los propios asuntos escolares.

2. Con relación a las condiciones socioeconómicas de las familias, heterogéneas por supuesto, pero con puntos de coincidencia que impone las tradiciones y cultura local, sin dejar de lado la influencia de diversos factores nacionales. En 1995, la situación era diferente en el aspecto económico, puesto que no había las oportunidades actuales de trabajo, debido principalmente al auge de la agricultura, con relación al cultivo de productos que se exportan y que generan una oferta de trabajo abundante y atractiva, tanto, que incluso tenemos migrantes de estados lejanos que vienen a trabajar, y algunos se han acercado ya de forma permanente.

La parte negativa, o para decirlo con mayor sutileza, los posibles obstáculos que impiden que avancemos en el problema planteado, es que tal situación ha generado que un porcentaje significativo de familias se empleen, y reduzcan los tiempos de acompañamiento en actividades escolares con sus hijos (tengo el temor de estar cayendo en un cliché argumentativo del problema). Este argumento lo podemos encontrar en muchos de los proyectos escolares, y actualmente en muchos de los diagnósticos de los Programas Escolares de Mejora Continua. Es tal vez, entonces, viéndolo desde diferentes perspectivas *un argumento consistente* del por qué los padres de familia no se involucran con el proceso educativo de su hijo. *Un argumento planteado a la defensiva* para evitar develar problemas que tienen que ver con aspectos intraescolares. *Un argumento tan lógico* que no requiere de sustento, indagación o confirmación alguna.

Continuamos con las expectativas que las familias tienen sobre los alcances educativos de sus miembros, y aquí, la comunidad de los CAM, se cuecen aparte. Las bajas expectativas que las familias tienen sobre, específicamente, el miembro que presenta una discapacidad, se refleja en la prioridad escolar que se da a los alumnos regulares tanto en gasto de materiales, puntualidad en el ingreso y asistencia a eventos paralelos entre instituciones, ya que se ha observado que los padres de familia prefieren atender a los miembros en quienes tienen expectativas mayores a nivel formal; aunque en contraste exista una diferencia proporcionalmente inversa en la atención de necesidades básicas, en la que se da prioridad a la atención del miembro con discapacidad, cayendo, en muchos casos, incluso en procesos de sobreprotección extrema, que denota o apoya la percepción de bajas expectativas que se tienen con respecto a la capacidad que tiene tal miembro de lograr, incluso, ser autónomo e independiente.

Pero el factor de las expectativas que impactan en los procesos educativos de los alumnos, no es exclusivo de los padres de familia, puesto que los maestros también tienen un rol importante con relación a ellas.

Desde mi experiencia en el CAM, las bajas expectativas se evidencian, por ejemplo, en trabajos que no presentan un reto para los estudiantes, debido a que el maestro diseña actividades demasiado flexibilizadas o modificadas con la intención de facilitar su logro, perdiendo la perspectiva o la intención de un proceso de aprendizaje específico.

En los festivales artísticos, al saber que los espectadores no exigirán ciertos indicadores de calidad, posiblemente se establezca una especie de “complicidad” para aplaudir o reconocer un producto de un ensayo o preparación como algo “excelente”,

cuando en un criterio más formativo, pudiera haber resultado de mejor manera.

Pasando a revisar cómo la organización y políticas escolares, o aspectos de la misma, muchas veces entorpecen el involucramiento de los padres de familia en las actividades escolares y en los propios procesos educativos de sus hijos, existen factores que habrían que revisarse con detenimiento, puesto que, según mi percepción, aquí radica un gran porcentaje de posibilidades de éxito en la conformación de las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV), puesto que es el personal de las escuelas el que deben orquestar el proceso para la consolidación de los centros como CAV.

Algunos aspectos de las políticas y organización escolar que, desde mi experiencia, entorpecen tal encomienda, pudieran ser las siguientes.

1. La falta de una comunicación maestro-padre de familia, basada en los principios de la andragogía: a) Algunos maestros no negocian el objetivo, o por lo menos no lo informan en una determinada actividad; b) Los maestros tienden a dar indicaciones sin verificar si los padres están en la disposición de participar en el trabajo o actividad; c) Algunos docentes infantilizan el lenguaje cuando se comunican con los padres. Esto bloquea la atención que un padre de familia pudiera brindar al maestro, pues se siente que no se está respetando su condición de adulto autónomo, capaz de llegar a conclusiones sobre el proceso educativo de su hijo; algunos incluso, al percibir el control que el maestro toma de la situación, ceden para no sentirse involucrados o responsables de la, o las actividades en cuestión.

2. El temor o incomodidad que los maestros sienten al trabajar algunas actividades con la presencia de los padres de familia, como ejemplo es la propuesta de las guías de Consejo Técnico Escolar (CTE) de las CAV, de incluir a padres de familia en las sesiones, a lo cual algunos maestros se oponen o argumentan el por qué no es prudente hacerlo. Tal vez, también se esconden en esa situación, paradigmas o hábitos escolares que generan una predisposición a ser o sentirse observados y enjuiciados por agentes que tradicionalmente no participaban, o lo hacían de forma muy limitada, en actividades y/o toma de decisiones al interior del trabajo en el aula y el establecimiento de proyectos escolares. Sin esa participación será muy difícil que la escuela se convierta en una verdadera CAV, pues representan, posiblemente, el puente entre la escuela y la comunidad en general.

Por último, con relación a las competencias docentes y estrategias de actualización y capacitación, no podemos omitir, ya sea por lealtad o cualquier otro argumento, las problemáticas tan evidentes para la comunidad, sobre el personal educativo que no ejerce su función con la calidad requerida, que obstaculiza el avance ideal de los centros de trabajo hacia su consolidación y trascendencia como comunidades de aprendizaje.

Tuve la oportunidad de participar como asesor en un programa de formación de directivos por competencias entre los años 2007 a 2015. Visitamos una diversidad de escuelas de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y de la modalidad de educación especial. En todas ellas, en diferentes situaciones y cantidades, encontramos personal que su desempeño no cumplía con el

mínimo indispensable para el ejercicio de su función, luego, una evaluación docente institucional lo confirmaría.

Tratando de explicar tal situación, sin argumentos surgidos de alguna investigación formal, y por tal, inferencias, presento aquellas que, en los contextos mencionados, durante treinta y siete años de servicio he recopilado y expuesto, desde talleres formales y reuniones de trabajo institucionales; hasta simples conversaciones informales en espacios de disertación laboral.

3. La discusión sobre la necesidad de aplicar una norma similar a la empresarial con respecto a la contratación y administración del personal. En diferentes espacios institucionales y sindicales, se ha mantenido vigente tal tema; algunos argumentan que la educación no puede verse como una empresa, pues no se produce ningún producto o servicio con fines de lucro. Para otros sí es una empresa de prestación de servicios educativos y, por lo tanto, la administración del personal sí puede ser similar a cualquier otra. Refiriéndose a la búsqueda de la profesionalización del trabajador, desde su formación hasta llegar a un proceso de selección, que aún en la actualidad no existe en nuestro sistema educativo.
4. La permanencia en el puesto de trabajo, es casi segura, con excepción de situaciones graves que rayen en la delincuencia, generando una lucha constante entre autoridades y subalternos por el desempeño mínimo indispensable para ejercer la docencia. Incluso se puede observar el mismo fenómeno en diferentes niveles de autoridad y subalternancia: directores con maestros y viceversa; supervisores con directores y viceversa.

Las exigencias laborales actuales implican que el docente o cualquier otro personal de la escuela, tenga competencias de diversas disciplinas para enfrentar los procesos educativos sugeridos por las secretarías de educación.

El fenómeno educativo se ha complejizado a la par de una civilización cada vez más abstracta, diversa y una acelerada transformación ética, moral, religiosa, cívica y laboral que impacta notoriamente la dinámica de la que fue llamada la célula de toda civilización: la familia, la cual, vive momentos de incertidumbre y desequilibrio estructural, que van impactando todos los espacios sociales incluyendo, por supuesto, la escuela.

El maestro ha de tener conocimientos y competencias de psicología, pedagogía, sociología, etnografía, nutriología y otras, para poder estructurar su proyecto o programa educativo, así como su plan de aula y los individuales que su grupo demande. En un futuro cercano, la educación como campo laboral dejará de ser ese espacio seguro y poco demandante, exigiendo profesionales altamente calificados.

Lo anteriormente descrito, partió de la problemática del por qué, en la mayoría de las escuelas, hay poca participación de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos y otras actividades escolares, citando situaciones extraescolares y al interior de éstas, considerando que tal participación resulta vital para que la escuela alcance un rango de Comunidad de Aprendizaje en y para la Vida.

¿Qué nos ha aportado el enfoque de las CAV?

Somos una comunidad que intenta seguir las guías de consejo técnico en esencia, pero con la dificultad de los tiempos resultan insuficientes para la realización de todas las actividades propues-

tas en las mismas. El nivel de participación es académicamente abundante y de calidad, no habiendo encontrado aún los mecanismos para administrar tanta disertación temática y propositiva.

Se prioriza la atención de los alumnos, por lo que no se destinan tiempos para reuniones extraordinarias con el fin de completar todas las actividades que, aunque consideramos muy importantes y enriquecedoras, no realizamos el seguimiento adecuado a las acciones surgidas del consejo.

Sin embargo, las propuestas de las CAV, nos han ayudado a avanzar en diversos aspectos que, durante mucho tiempo, habían estado estancados o con avances poco significativos. Desde la percepción e identidad de Centro, la conciencia de la necesidad de modificar la dinámica escolar que implique una mayor coordinación de trabajo con instancias extraescolares, y por supuesto, con los padres de familia: el requerimiento del momento histórico educativo de enfocar los esfuerzos pedagógicos hacia conocimientos más significativos y útiles en la vida diaria.

Las metodologías propuestas se han implementado en un proceso que de inicio generó cierta incomodidad por la saturación de información que se vivió en este ciclo escolar 2022-2023 debido a la atención de dos guías, federal y estatal, considerando poco viable el completarlas en una sola sesión, pues los retos de ambas requieren de dedicación de tiempos, que en nuestro caso resultaron insuficientes. Aún con ello, por ejemplo, se lograron resultados que superaron nuestras expectativas con la aplicación de los proyectos integradores. Generaron un avance en las competencias de los alumnos en los diferentes niveles de atención, desde inicial a secundaria, muy significativos, tanto en aspectos académicos, como artísticos, y de conciencia ecológica e identidad humana. Se mencionaron entre otros.

1. Aumentó el nivel de involucramiento de los padres de familia, quienes no sólo participaron, sino que lo hicieron de forma por demás entusiasta en el desarrollo de las actividades de los proyectos, atesorando los productos de éstos. Este aspecto fue una de nuestras metas de nuestro Programa Escolar de Mejora Continua (PMCE). Sin duda los proyectos integradores fueron la principal vía para avanzar en ello.
2. Se fomentó la convivencia entre alumnos de diferentes grupos, pues al compartir una temática en común, se observaron conversaciones en espacios, incluso recreativos, entre alumnos de diferentes grupos sobre su participación en los trabajos realizados. Así mismo, la presentación de los productos se hizo en plenaria escolar, lo que permitió a todos los alumnos presenciar, participar y disfrutar de exposiciones que dieron pauta para la mejora de los propios. Sin duda un espacio de evaluación, autoevaluación y coevaluación que trataremos de mejorar y sistematizar.
3. Se logró incorporar los contenidos curriculares y el uso de los libros de texto, facilitando con ello los procesos de planeación de actividades que dieron certeza en los procesos educativos, y organización más efectiva de la dinámica áulica y escolar.
4. Los maestros adquirieron dominio sobre esta herramienta metodológica, que les permitirán en futuros ciclos, organizar y eficientar los procesos pedagógicos y didácticos en las aulas, una mayor identidad institucional en maestros, padres de familia y alumnos, así como agentes externos a la escuela que se ven involucrados en el desarrollo de proyectos integradores específicos de alguna situación social.

5. Los maestros han mostrado satisfacción por el proceso vivido para la realización de los proyectos, puesto que consideran que la capacitación recibida fue de calidad y oportuna.
6. El trabajo colaborativo, también se vio beneficiado puesto que se organizaron comisiones de apoyo, la retroalimentación constante entre maestros en espacios no programados o informales fue de gran ayuda, permitiendo establecer lazos de empatía que anteriormente no se habían vivido.
7. En general, cada vez que se evaluó la estrategia se pudo observar interés y entusiasmo por los logros obtenidos.

Principios Recrea

Con respecto a los principios Recrea, el hecho de que en cada sesión se nos guiara para identificarnos con alguno de ellos, y dar matiz a cada sesión acorde a las temáticas trabajadas, fueron gradualmente insertándose en las estructuras conceptuales de cada integrante del personal, si bien en diferentes grados y formas, pudimos ir observando las evidencias del impacto que fueron teniendo en la dinámica escolar.

Diálogo y participación horizontal. Desde su lectura en las sesiones que correspondió, considero que generó una mayor confianza para participar a quienes no lo hacían o lo hacían poco. A partir de medio ciclo escolar, aproximadamente, se pudo notar una mayor cantidad de participaciones, así como una mejoría en el respeto de reglas de convivencia para hacerlo. El protagonismo del director disminuyó, así como la percepción de jerarquía. Las decisiones fueron, resultado más de negociaciones que de imposiciones, con su consecuente enfrentamiento de consecuencias de

forma compartida, por lo que la identidad institucional aumentó ostensiblemente.

Todos aprenden de todos. Al igual que el anterior, impactó en las actitudes del personal que no se atrevía a proponer, exponer sus experiencias o auxiliar algún compañero con alguna situación problemática o de duda. Al hacer consciente este principio, entendimos el valor del respeto y la actitud de apertura para la escucha y el aprovechamiento de los conocimientos y experiencias del otro.

Aprender con sentido. Constantemente recordábamos, durante las sesiones, el principio presente en cada sesión de CTE, éste en específico, ayudó a mantener el esfuerzo en el objetivo buscado en las acciones propuestas en las guías. Logramos la reflexión del trabajo en las aulas cuando platicamos con los padres, entre maestros manteníamos siempre la claridad de las bonanzas que los aprendizajes aportan a determinadas situaciones. Nos ayudó también a entender o asimilar la intención de las propuestas como los aprendizajes sustantivos y la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, enfocada más a aprendizajes significativos, en contexto que responden más a formación humana en prioridad sobre lo académico.

Aprender para transformar-nos. Desde que se dio a conocer este principio, nos llamó mucho la atención la estructura del enunciado, específicamente la palabra: transformar-nos. Pues su escritura denota todo el sentido de su propuesta. Considero que aportó el tener siempre presente que el objetivo global y esencial de todo el fenómeno educativo, así como nuestra profesionalización como docentes, implica la transformación de mi identidad hacia el contexto, y del contexto hacia mi identidad. Al igual que los otros, el mencionarlo e intencionarlo motivó, desde mi pers-

pectiva, una nueva actitud hacia la asesoría y la capacitación que se nos ofertó desde diferentes instancias educativas.

Ser y estar con el otro. En concatenación con otros principios, mejoró la convivencia, escolar, el apoyo entre docentes, la empatía, el respeto de turnos, pero sobre todo la conciencia de pertenencia a un grupo de trabajo y del impacto que mis actitudes, tanto positivas, como negativas impactaban los resultados de las diferentes acciones.

Compartir para el bien común. Específicamente este principio fue y ha sido recordado principalmente cuando se trabaja la sistematización de la experiencia, la cual ha generado, si bien dificultad para lograrla, también muchos aprendizajes y conciencia de la importancia del apoyo interinstitucional, el cual ha resultado complejo y es una de las áreas de mayor oportunidad que tenemos como centro educativo. Aún con ello se han tenido muchas satisfacciones. En algunos casos se ha logrado establecer redes de apoyo por iniciativas propias, fuera de la formalidad de las sesiones. Consideramos que cuando dominemos esta metodología de sistematización, daremos un paso importante en nuestra profesionalización docente.

Instrumentar para aprender. Este principio impacta de forma muy especial lo que consideramos como áreas de mejora, puesto que hemos llegado a la conclusión de que nos falta hacer seguimientos más sistemáticos de las acciones que realizamos. Al impactar la planeación de estrategias, instrumentos, y materiales para lograr determinado objetivo, sin duda en automático facilitará tal seguimiento y evaluación de nuestros esfuerzos.

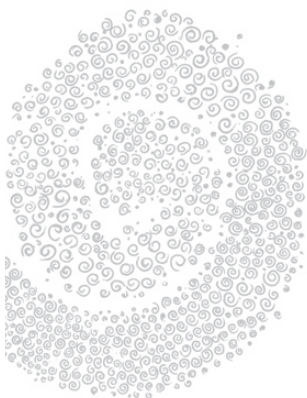
Nos reconocemos en las emociones. Tenemos la sensación de que este principio es uno de los que menos hemos trabajado, o que las actividades de los CTE, no han impactado de forma per-

manente nuestra formación, tal vez sea que huimos o nos pre-disponemos a temas con relación al manejo de emociones, o que no se han incluido de forma sistemática en las guías, suficiente material para abordarlo.

Pertenecer a la vida. Es este principio en el que podemos encontrar, desde el planteamiento de este artículo, la esencia de la consolidación de Comunidades de Aprendizaje Para La Vida, pues si soy consciente de las implicaciones que tiene ser parte de, sin duda me será más fácil valorar, aportar y cuidar al contexto al cual pertenezco. **Aquí nace el sentido de identidad, y éste nos lleva a integrarnos plenamente a una comunidad.**

Bibliografía

- SEJ (2019). *Recrea. Educación para refundar 2040. Documento ejecutivo*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Quintero et al. (2021). *La Mirada Recrea. Comisión Estatal para la Mejora Continua*. <https://recreadigital.jalisco.gob.mx/>
- Gómez-Palacios, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. SEP.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI editores.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)*. Subsecretaría de educación básica. Dirección general de desarrollo de la gestión educativa.
- SEP. (2022). *Consejos Técnicos Escolares, Recursos e Insumos. Ciclo Escolar 2022-2023*
<http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/#/>



Re-virando. Experiencias de un teiwari en educación indígena

Alberto Daniel Hernández Ramírez⁷

El dilema del mestizo

“O aceptas totalmente mis sistemas culturales y materiales resignándote a la situación que en ellos yo te designo, o debes perecer”

(Villoro, 1950, p.177).

Introducción

Las palabras que aquí comparto se gestaron desde el alma. Pretendo un diálogo a través del cual busco comunicar lo que he aprendido y vivido en contacto con las comunidades *wixaritari*, donde comencé el ejercicio de asimilación del significado más denso de, por ejemplo, la diversidad, cosmovisión y la resistencia. Experiencias de transformación, diría yo, que abren el mundo y sus horizontes.

7. Soy una persona que estudió Sociología en la Universidad de Guadalajara, actualmente curso la Maestría en Psicología con Orientaciones en Psicología Social y Psicología Ecológica y Conductual. Soy *gamer* y no me gusta manejar, no soporto el calor, soy un apasionado seguidor de la aviación militar, casi un gusto culposo por aquello de lo bélico. Antes que todo, es importante conocernos como personas.

Así, el presente ensayo busca crear condiciones de diálogo y propiciar la reflexión sobre nuestra realidad educativa desde mis experiencias en la Dirección de Educación Indígena y así, encontrar en el conflicto una forma de emancipación de lo que nosotros mismos construimos y al mismo tiempo, padecemos. Cuestionar nuestras maneras más conservadas, entumidas, sesgadas y coercitivas en detrimento de la contemplación de una comunidad diversa que transforma y encuentra que la vida debe ser el referente de los que estamos vivos, una obviedad perdida entre los deberes educativos pero que conservan y defienden las comunidades *wixaritari*.

El objetivo del texto, por tanto, nace de un interés personal, pues he tenido el privilegio de laborar en un área que causó muchas transformaciones en mí, y si bien hoy en día podemos hablar con mucha facilidad sobre la importancia de las emociones en el contexto del aula, considero indispensable abrirnos espacio para hacerlo igualmente entre nosotros, trabajadores de la educación.

En este texto hablaré sobre distintos paradigmas que experimenté, procurando un acompañamiento que busque proyectar, y tal vez, sentir las circunstancias que fueron surgiendo en aquellos momentos interculturales como coordinador de la Dirección de Educación Indígena⁸, donde confluyeron elementos *wixaritari* y occidentales y que tuvieron directa repercusión en mi manera de trabajar y ver la vida... reviros.

Si bien el concepto de interculturalidad de alguna manera la academia se encarga de hacernos *spoiler*⁹ y lo ha definido y de-

8. Laboré con dicho puesto en dos periodos: de noviembre 2017 a diciembre 2018 y enero 2020 a febrero 2023.

9. Lo menciono en un sentido de demarcación del concepto, que algunas veces te encuentras al investigador buscando fenómenos interculturales pero que sólo encuentra lo que el concepto puede nombrar, se condiciona a las fronteras mismas del constructo cien-

marcado a los intereses y conveniencias de las investigaciones donde se habla de culturas en diálogo y el encuentro de las voces que son omitidas, es importante localizar el concepto y definirlo a fin de que podamos, igualmente, revirlo y construirlo desde los términos del presente ensayo, uno que hable de la interculturalidad como el concepto que más se acerca a lo vivido pero que nunca será suficiente para dar justicia a la experiencia. Se abordará no como el nombre definitivo que limite sus características y más aún, mis sentires, sino como una forma de aproximarnos a la práctica y por supuesto, acercarnos entre usted y yo.

Comencemos, por tanto, con el proceso de enmarcar y después desenmarcar el concepto de interculturalidad e interculturalidad crítica, indispensable para el recorrido que realizaremos en los siguientes párrafos.

Interculturalidad crítica

La interculturalidad ha tomado relevancia al surgir como primer acercamiento entre aquellas instancias institucionales y de gobierno de corte occidental, y las demandas sociales principalmente indígenas que, a nivel nacional e internacional surgieron en los años 90, las cuales exigían poner atención a la diversidad étnico-cultural que se tradujo en reconocimientos jurídicos que buscan crear un marco desde los cuales se puedan sostener propuestas de relaciones positivas entre los diversos grupos culturales (Walsh, 2009). Un ejemplo muy recurrente del contexto mexicano es el movimiento zapatista que surgió en Chiapas, donde incluso se realizó un llamado a las armas. Las demandas fueron varias, pero de alguna manera el centro fue justamente la interculturalidad.

tífico y lo que podría considerarse observación inductiva se convierte en deductiva. Va y busca la interculturalidad en lugar de vivir la experiencia y después buscar nombrarla.

Pese a los años que han pasado, el concepto sigue siendo el centro de debates muy interesantes (Briones, 2020; Trujillo, 2005; Dietz, 2017; Paz, 2010; Giménez, 1996; Schmelkes, 2013; Restrepo, 2014). Representó un parteaguas en el estudio de las culturas que no se debe tomar a la ligera, pues no es simplemente asignar un nombre a un hecho social con motivos académicos y que tienen un uso principalmente para el análisis e identificación de ciertos aspectos de la realidad. La interculturalidad, en cambio, al ser abordada de manera crítica y ser un posicionamiento político, al darle filo, nombra aquello que se omite: diversidad cultural, de cosmovisión, de saberes, conocimiento, lenguas, almas, vidas.

Por ello me centraré en definirla desde su evolución como concepto. En un principio sucedió que se constituyó entre intereses sociopolíticos que determinaron los alcances del concepto acorde a los discursos y posicionamientos hegemónicos. Es decir, surge como una perspectiva reivindicativa y partía de los hechos históricos que han azotado a las identidades, lenguas, saberes y demás otredades que no forman parte de la cultura dominante, la cultura occidental.

Este grito por la visibilización recorrió todas y cada una de las oficinas que en sus adentros administran todo el aparato estado-nación. Sin embargo, tuvo especial resonancia en el ámbito educativo, no es de extrañar pues de alguna manera es quién ya contaba con una estructura y mecanismos específicos que correspondían a lo indígena, que sin duda fue uno de los detonantes para alzar la voz. La Secretaría de Educación contaba ya con políticas exclusivas para las comunidades indígenas, pero que se centraban más en castellanizar y priorizar la ciudadanía mexicana (Korsbaek y Sámaro Rentería, 2007; Beltrán, 1976).

Por ese motivo, la interculturalidad le explotó en las manos a distintos sectores del gobierno, sin embargo, la gestión de parte de

las instituciones se basó en asumir la controversia en un sentido estatal y fue colocado en los márgenes convenientes. Si bien se logró un reconocimiento oficial, no ha representado más que una nueva forma de control, pues igual sólo se nombra, pero no se gestionan acciones que erradiquen la desigualdad, la inequidad, la violencia cultural. La educación indígena cambió de nombre a educación intercultural bilingüe y ya no se hacen esfuerzos explícitos por la castellanización, pero se deja a la suerte de las fuerzas del devenir histórico un aspecto que es multifactorial, y que los propios monstruos de la negación y omisión de lo diferente se encargarían de enterrar, pero que si quieres que te nombren, aceptarás los términos y condiciones a través de los cuales se te *dará permiso* de emanciparte:

La interculturalidad como recurso funcional para mejorar las relaciones sociales tiende a reconocer acriticamente el statu quo actual mediante la identificación de características individuales (falta de competencias, falta de habilidades de comunicación, falta de capital humano, etcétera) como carencias y causas de exclusión, de discriminación y de relaciones asimétricas persistentes. Por consiguiente, las competencias interculturales proveerán a los miembros de la(s) minoría(s) excluida(s) de las herramientas necesarias para competir en los campos laborales nacionales o internacionales contemporáneos a fin de que se cubran cualitativamente sus demandas en términos del sistema político prevaleciente, y de que logren comunicarse en términos cosmopolitas más allá de las fronteras. (Dietz, 2017, p. 3).

En ese sentido se expresa que la interculturalidad en esta etapa, es funcional ya que asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción), dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural —las que mantienen la desigualdad—.

Ello significa que aquellas demandas fueron tomadas por las instituciones y abordadas en medida de sus propios intereses, evadiendo las razones que mantienen, por ejemplo, el estado de alta y muy alta marginación en poblaciones indígenas. Es que “El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes” (Walsh, 2009, p.12).

Resaltemos esta parte, para analizar cualquier concepto que surja desde el disenso o de la interpelación, resulta indispensable dar lectura de las relaciones de poder que se manifiestan y plantean una arena de confrontación y conflicto, donde surgen sentidos y significados y el dilema va nombrándose a sí mismo. Las partes posicionan sus alcances conforme el proceso de negociación lo va permitiendo y existe combate por la representación de las demandas y la absorción o asimilación con fines de dominar o, en este caso, tener control del conflicto étnico que alzó la bandera de la interculturalidad.

¿Éste podría ser el final del hombre araña?¹⁰ La historia nos ha demostrado que, una vez creada la brecha, las luchas sociales rompen en cada uno de los estadios aquellos paradigmas que le violentan. Es en este sentido que la interculturalidad crítica surge como una segunda vuelta frente a los alcances que logró la interculturalidad (funcional) en tanto posicionamiento político. No parte de la diferencia, como si la diversidad fuera un problema que tenemos que atender y decimos *ok, hay diversidad y todos somos diferentes y entonces ya, dejemos de molestar con el tema y continuemos homogenizando*. No, la interculturalidad crítica hace especial énfasis en las relaciones de poder asimétricas y hace un

10. Sí, hago referencia a la frase popular que encuentra su origen en la película *El hombre araña* del 2002, en la que el superhéroe justo se encuentra con lo que podría ser su muerte, pero resurge con fuerza.

“reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2009, p.4).

Esto es una lucha, y digo *esto* refiriéndome al sentir último que pudo haber provocado la cita que usted acaba de leer que, a mi manera de ver, despierta en mí muchos sentimientos.

La interculturalidad crítica va más allá de la búsqueda de reconocimiento o de inclusión social y apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad, formando parte de una “política cultural opositorial” en la que es central la diferencia colonial que ha relegado y subalternizado a estos pueblos, sus prácticas y conocimientos, demarcando así la diferenciación entre saberes locales-folclóricos, no-académicos y la universalidad epistémica de la modernidad. (Mignolo, 2005, en Claudio, 2015).

Justo en ese pronunciamiento se coloca la interculturalidad crítica, no sólo al poner al centro las voces que se excluyen sino hacer énfasis en las estructuras de poder, si bien como enfoque puede colocar al investigador en el reconocimiento de las asimetrías, implica también la posibilidad de abordar la interculturalidad crítica como un ideal, como objetivo, o como estrategia “La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir [...] Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” Walsh (2009, p.4).

Este detalle es muy importante y considero necesario irnos sobre de él. La interculturalidad crítica es también una estrategia, una planeación que busca crear mecanismos contrahegemónicos.

Pero al igual que aquella primera etapa donde la interculturalidad se alzó como exigencia social, los discursos y narrativas son sencillas de envolver en una tortilla y echarnos un taco de palabrerías académicas. Lo que importa en este sentido es que aquello que se creó como constructo científico social y que habla de lo contrahegemónico, igualmente pueda cristalizarse en acciones. Así como la interculturalidad resonó en cada oficina de gestión pública, ahora debe hacer ruido en las personas, ya que ¿qué es un posicionamiento político sin acción social? Un discurso, uno bonito.

El reto consiste en reconocer los aprendizajes obtenidos en la primera ronda de confrontación por la reivindicación de la diversidad (cultural, étnica, de tradición, de costumbre, de cosmovisión) y puestos en el ámbito educativo, identificar aquellas oportunidades que permitan una brecha, un momento coyuntural donde logremos evitar la apropiación de las agendas en favor de los intereses institucionales, los cuales tienden a lo convencional, lo ortodoxo, y por supuesto, a la subordinación.

En este sentido, considero indispensable echar una mirada breve a uno de los preceptos más importantes de los feminismos¹¹. Las luchas feministas son principalmente encarnadas, vivenciales, se basan en las experiencias que las mujeres y sólo ellas pueden describir, pueden decir a piel hirviendo lo que duele y cómo se siente. Es la importancia de respetar sus espacios donde se escuchan, se viven, se sienten. De alguna manera la intromisión de las academias, quienes cuentan con sus propios intereses institucionales y diseñan metodologías acordes a su concepción

11. Existe algo que me queda muy en claro, los feminismos son el perfecto ejemplo de la teoría hecha praxis y la praxis hecha teoría. El proceso de construcción conceptual se basa principalmente en las vivencias de la lucha y en la lucha se concibe el camino a seguir. De esta y de muchas otras formas, la teoría feminista es transversal metodológica, teórica y conceptualmente a todas las disciplinas sociales.

científica y política (a veces más lo segundo que lo primero) permitió el sentido funcional de la interculturalidad y terminó a medio aliento, en modificaciones a ciertos reglamentos, la creación de apartados exclusivos para las modalidades indígenas en los informes oficiales, y ya. La interculturalidad crítica debe ser encarnada, debe surgir desde los propios actores que son atravesados por sin fin de subordinaciones.

La Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, tiene su propio marco legal, normativo y operativo que determina una forma de abordar, diseñar y actuar en el que está visibilizada la educación indígena intercultural y bilingüe. Si bien me encantaría escribirle a usted un interesante apartado sobre ello (historia de terror para otro momento), retomo el objetivo con el que inicié a definir la interculturalidad/crítica, pues no iremos hacia arriba, iremos hacia abajo, de la Dirección de Educación Indígena hacia las escuelas (lo sé, estoy citando un esquema vertical, pero es justo lo que es) con toda la intención de expresar lo mejor que pueda, esas experiencias que ganaron terreno en este combate a favor de las vidas otras.

La mochila más pesada y las distancias más largas

El 01 de diciembre de 2017 conocí una parte del mundo llamada San Miguel Huaixtita, ubicada en el municipio de Mezquitic, Jalisco. Hicimos en ese momento 12 horas de camino partiendo de Zapopan y atravesando partes del estado de Zacatecas y numerosos paisajes que, conforme uno va subiendo a la sierra, lo primero que resignificas es el concepto de *sentir frío*.

Llegamos a las 6 de la tarde y ese día dormimos en la escuela Diana Laura Rioja. A la mañana siguiente realizamos la visita

de tres escuelas primarias. Una de ellas en particular, la primera en ser visitada y ubicada en una loma alta me mostró la llegada (ya bastante avanzado el día) de algunos alumnos a la escuela, los cuales apenas y se notaban por las grandes mochilas que algunos cargaban. Otros llevaban morrales con cuadernos y libros.

El director encargado de la escuela, avisado por la comunidad de la llegada de una comisión de la Dirección de Educación Indígena, en la entrada daba la bienvenida a los alumnos, cosa que parecía desconcertar a los propios educandos, quienes apenas entrando a la escuela y notar mi presencia de alguna manera entendían la actitud extraña de su profesor. Sucedió lo contrario al percatarse de la presencia del director de Educación Indígena, *wixárika* de la comunidad de Santa Catarina Cuexcomatlán, el Mtro. Minjares Valdez Bautista¹², pues interactuaba con ellos y si querían le hacían caso y si no pues seguían su camino al patio central donde había algunos alumnos jugando.

Después de platicar un momento con el director encargado, el Mtro. Minjares le pidió atender con cuidado la hora de entrada de la escuela, pues ya era muy tarde y apenas iban llegando los alumnos, sin embargo, el director, en esta ocasión hablando en español, comenzó a explicar que mandó de regreso a algunos alumnos para que se trajeran los libros que iban a usar, y que la verdad, continuó a modo de confesión, no usaba porque a final de cuentas nadie se los exigía. Mientras yo escuchaba eso, uno de los menores que, justo al lado, abrió su morral y lo inspeccionaba con mucha curiosidad, sacó un libro rojo que tenía el título en *wixárika*, lo examinaba con curiosidad *los libros oficiales sí, esos sí, pues, sí los usamos* dijo nuevamente en español el maestro. Me

12. Su gestión inició en noviembre de 2016 y finalizó en noviembre de 2019. Fue nombrado Director a exigencia de las comunidades *wixaritari* por la representatividad de su etnia en puestos oficiales, en especial del ámbito educativo.

sorprendió bastante darme cuenta de que se refería a los libros que habían sido editados hace tiempo en *wixárika* y que en las aulas sólo usaban aquellos que están en español. Más tarde nos pudimos enterar que los libros incluso fueron prestados por escuelas cercanas pues no acostumbraban a usarlos.

Al ingresar al aula, noté algunos recursos didácticos como cartulinas y láminas con frases básicas. Todo, salvo algunos detalles anotados en el pizarrón, estaban escritos en español. Sin embargo, los alumnos iban y venían jugando, hablando su lengua materna.

Al finalizar la visita, el Mtro. Minjares y yo subimos a la camioneta en que nos trasladamos y dimos ruta a la siguiente escuela. En el camino se sintió un ambiente muy agrio, sabíamos entonces que el resto de las escuelas estarían preparadas a la llegada del director. Cuando recién se inició el viaje se estableció como objetivo visitar las escuelas y poder constatar su manera de trabajar, lo que no es del todo posible si ya anticipan tu llegada.

En ese momento fue muy sencillo imaginar todo lo que nos ocultarían los maestros, todo lo que estarían dispuestos a decir y a omitir y, considerando que según comentarios de los docentes era la primera vez que un director de nivel los visitaba, debíamos realizar alguna estrategia que permitiera *cachar a los docentes*.

Yo, *teiwari*, a mi manera de ver en aquel momento, consideré que ese detalle sería un problema que nos impediría realizar una correcta supervisión y que habría que abordar a las escuelas desde un sentido de autoridad que lograra de alguna manera manejar con la simulación que podrían estar montando las escuelas, pues las visitas tenían que ser útiles en un sentido de diagnóstico, pero también de fortalecer la presencia institucional de la Secretaría de Educación. Existe una manera de concebir la educación que

se construye desde los pasillos de los escritorios, una en la que se piensa que el personal de campo simplemente omite y no atiende lo que se le indica y, si lo hace, simula hacerlo muy bien.

Pero de toda esta idea sobre los compañeros de campo o las escuelas, existe una en particular que permea a todos los niveles (educativos y personales): la supervisión, la inspección, la vigilancia y el chequeo como principal motivante de trabajo.

El entonces director de Educación Indígena y yo, su coordinador de la dirección, teníamos en ese momento una situación que, a decir del sentido común de oficina, es un problema de autoridad, uno de falta de control y supervisión. De hecho, el mismo director encargado de la escuela nos lo había recalcado al decirnos que realmente nadie les vigila el uso de los libros de texto en *wixárika*.

La distancia entre las escuelas ubicadas en San Miguel Huaixtita son muy variadas, puedes encontrar escuelas que podrían estar a veinte minutos terracería y otras a una hora, depende del punto de partida. Algunas, como las ubicadas en Los Lobos, Guamuchilillo y Tutu Yekuamama, son incluso de las más lejanas del sistema educativo estatal.

Realmente no importa hacia donde vayas, en la sierra siempre se siente que ya estás muy arriba de todo. La sierra te causa la sensación de ser precavido y tener cuidado por donde pisas o te vas a caer y rodar hasta Guadalajara. En el camino, los *wixaritari* te van señalando que allá, a lo lejos, esa mancha entre la nube en forma de tal y el cerro que parece esta otra cosa *ahí vamos* dicen y la verdad al principio uno no ve nada, pero después, cuando ya estás del otro lado, aprendes a ver desde ahí el lugar desde donde partiste, ése es un aprendizaje hermoso.

Cualquier camino se presta para mucha plática, y uno se da cuenta que nos acercamos a una sección peligrosa cuando todos se van callando y alzan su mirada para ver el suelo, cuando pasamos la parte que preocupaba y el chofer se acomoda de nuevo con comodidad, continuamos con lo que se decía no sin antes alguien decir en segundo plano *por ahí se fueron los Carrillo* y alguien más le va a preguntar *¿el primo de Santos?* y le van a responder *no, los otros Carrillo* y comienza así un ejercicio de actualización del árbol genealógico y sin fin de anécdotas. Se habla de otros a través de vivencias.

En el recorrido a la siguiente escuela, nos acompañaba Benjamín, quien era docente de la zona escolar y comúnmente apoyaba al supervisor con la atención y seguimiento pedagógico y, ya metidos en el tema, comenzó el diálogo incómodo sobre lo que podríamos encontrar en la siguiente escuela. En esos casos, se da una extraña sensación, si en algún momento estamos hablando sobre cuestiones más ligeras y de pronto se toca el tema de lo educativo, el ambiente se torna muy distinto. Por un lado, se abordó el tema de la figura del docente, del supervisor y de cómo el director de Educación Indígena tenía que hacer presencia para que el personal recordara que son parte de un sistema educativo. A mí me dio la impresión de que se planteaba dos distintos momentos, uno donde se le concibe al docente como el personal laboral de una institución que cuenta con un deber igualmente laboral, que percibe un salario para realizar ciertas actividades y que trae consigo derechos y obligaciones, mismas que son sopesadas al filo de un acta administrativa o cualquier recurso normativo de sanción. Por otro lado, me percaté que existe una forma de concebir al docente como un profesional de la educación, uno que vivió instrucción pedagógica en alguna universidad y que construye a través de diversas técnicas y recursos una planeación, una estra-

tegia que permita el correcto cauce de los procesos cognitivos y emocionales del alumno.

Este detalle resultó ser muy importante, pues permitió un ejercicio de diálogo en el que se problematizó sobre el deber laboral y educativo de un docente, director y supervisor. Se habló sobre la importancia de que cada uno de ellos conocieran sus funciones a detalle y que deben saber que están dentro de un sistema institucional al que representan, que hay muchas fallas en cuestión de seguimiento y planeación, que deberían de ser más ordenados, que deben estar actualizados, que no se comunican con sus autoridades y de pronto, silencio.

Avanzamos por unos minutos más y el Mtro. Minjares le preguntó a Benjamín sobre el temporal de lluvias, y él le comentó sobre los caminos que simplemente son impasables en esas épocas. Enseguida hablaron de lo bien que le hace las lluvias al paisaje, y eso me lo decían los dos, pues me hablaron de que todo lo que se ve, se hace verde y huele muy bien y casi terminando eso, surgió el tema de un lugar sagrado, no entendí mucho porque comenzaron a hablar en su lengua materna. Un gran tramo fue así.

Al llegar a la segunda escuela, el Mtro. Benjamín presentó al encargado del centro de trabajo al director de Educación Indígena y al coordinador de la dirección, hizo una breve introducción del motivo de la visita y enseguida se me pidió comenzar la supervisión. Se me indicó tomar fotografías del estado de infraestructura de las aulas, todas ellas tenían docentes dando clases y en cuanto notaron mi presencia, la incomodidad fue evidente. Los alumnos no se movían de sus asientos y de las tres aulas que visité todas estaban realizando un ejercicio de deletreo en voz alta de pequeñas oraciones en español.

En un principio, cuando me dispuse a tomar las fotografías, el director de Educación Indígena dialogaba con el encargado de la escuela, y estaban en medio del patio cívico. Cuando regresé, eran Minjares y Benjamín los que escuchaban a la persona que les hablaba sobre algo muy importante, porque sus rostros mostraban preocupación y reflexión, yo no podía más que seguir sus gestos. Más tarde se unieron las personas que estaban en las aulas con los menores haciendo el ejercicio de deletreo.

Momentos después, ya por irnos, recibí como instrucción lo siguiente: 1. Verificar cómo se hace y quién se encarga de la renovación de los interinatos de quienes trabajaban ahí; 2. Ver de qué manera se puede solucionar el tema de un docente que su familia se encuentra a casi 12 horas de distancia, pero no encontró clave disponible para que lo contrataran en San Sebastián Teponahuaxtlán; 3. Revisar el reglamento sobre permisos para ir a realizar una actividad cultural y sagrada, ya que se reportó la ausencia de un docente y nos comentaron que se ausentó precisamente por eso.

De nuevo, al subir a la camioneta, había una mirada pensativa de Minjares y Benjamín. Pasados unos minutos, el director de Educación Indígena y el docente regresaron en sí y comenzamos a pensar en la importancia de conocer aquellos procesos con los que se gestiona la restauración de un aula en malas condiciones. Me comentaron que los docentes de la escuela consideraron muy importante la visita del director de nivel dado que existen muchas cuestiones por atender y de nuevo una larga charla sobre puestos, salarios, funciones, caos, desconocimiento. Justo como sucedió en el trayecto anterior, el español poco a poco se dejó de pronunciar y hablaban en *wixárika* nuevamente. Incluso en algún momento ambos me miraron esperando mi respuesta y mi rostro les causó gracia, por lo que me tradujeron aquello de lo que ha-

blaban, que no era otra cosa más que cuestiones de la comunidad y querían contrastar con mi vida en la ciudad, y no es que no conozcan las zonas urbanas, no, pero no les hace sentido muchas cosas. Notará, usted lector, que en ese momento eran de nuevo Minjares y Benjamín, y no el director y un docente.

Disculpe si le he confundido a usted, pero justo ésa era mi sensación en ese momento, entonces ¿cuántas personas había en la camioneta conmigo?¹³ Ellos ahora hablaban de ellos, de lo que les preocupaba y no de lo que les debe preocupar institucionalmente, era su persona, no su cargo.

A modo de digresión, me atrevo a aseverar que nosotros los urbanos tenemos un especial cuidado con mantener los aspectos personales muy protegidos, en la zona segura de las defensas del carácter que manifestamos en lo laboral. Uno va a trabajar, no a hacer amigos, decimos, y si lo hacemos sólo se configura en contextos idóneos para ello como salir a los bares o alguna carne asada con los compañeros, pero de alguna manera eso es un movimiento riesgoso que incluso varios evitan. Los intereses que pueda tener la institución o empresa en la que trabajemos no siempre van de la mano a nuestras pasiones y comúnmente si tú no vas a los intereses de ellos pueden prescindir de ti y se buscan a alguien más¹⁴.

Regresando al punto, para mí era muy extraño ver una disminución de las emociones con las que inició el viaje, pues llegamos con las credenciales institucionales y, de hecho, yo me sentía muy cómodo con ello, no sentía temor por adentrarme en las aulas y moverme en la comunidad. Es decir, sí se siente raro que seas el extraño, pero yo sentía que en cualquier momento al decir que

13. Parece pregunta de examen, pero es retórica.

14. El amor algo tiene de empresarial.

venía de la Secretaría de Educación, todo lo que fuera incómodo de mi parte se toleraría.

De pronto, el español fue menos común y al llegar a la tercera escuela, Minjares y Benjamín entraban saludando con muchos ánimos y no con esa seriedad que al principio sostuvo en las otras escuelas. Incluso la visita duró más tiempo, aquello que le pedían a Minjares también cambió. En esa ocasión se me tradujo casi en tiempo real que lo que le expresaban a él los padres de familia y docentes era recordarle que él también es *wixárika*, que sabía lo difícil que es ser maestro. Se dialogó sobre los contenidos que ven en los salones, que no son pertinentes a su cultura, le contaron que una persona de por ahí es muy importante para la comunidad y es un gran ejemplo como *wixárika* y no se le ha contratado pero que, a otros que no cumplen con los deberes culturales y comunales sí. Se le pidió que explicara sobre quién elige los lugares donde se construyen las escuelas y que antes de hacerlo, le sugirieron, deben pensar en la cultura. Esto último no me quedaba tan claro, pero sabía que hablaban de la omisión, de un sesgo que se comecía. Me pregunté ¿y la planeación?, ¿listas de asistencia?, ¿reporte de incidencias?, ¿actas de hechos?, nada de eso se abordó en esta ocasión.

El Sol ya comenzaba a ocultarse y decidimos regresar. El trayecto de camino a la escuela donde nos hospedamos fue un momento donde Minjares y Benjamín me explicaron muchas cosas. Me mostraron, por ejemplo, que el trayecto que nosotros hicimos en camioneta, muchos alumnos lo hacen a pie; que los vientos en la sierra son distintos a los que conozco en la ciudad, lo mismo las lluvias, el Sol y la noche¹⁵; los techos de las escuelas no resisten, la

15. [...] y en medio de la oscuridad que escondía el camino, comprendí que aquí la gente no le tiene miedo a la noche en tanto las estrellas brillaran como ahorita lo hacen. Cuaderno de campo. De camino a la localidad de Canoas, 2018.

pintura se cae más rápido, la instalación eléctrica sufre constantes apagones y merma su vida útil, que la barda perimetral a veces cortaba el suministro de algún arroyo y, que incluso, los animales nocturnos que habitan las escuelas por las noches no son iguales a los que yo podría encontrar en Zapopan. Les pregunté *¿y por qué las escuelas las hicieron así?*, enseguida me respondieron *¿hicimos?*

Esa noche, al regresar y prepararnos para dormir, conciliamos el sueño casi a las 4am. Simplemente no podíamos a pesar del cansancio. Nos dimos cuenta que, pese a que existe un deber ser sobre la operación de las escuelas y el seguimiento técnico pedagógico, fue ridículo llegar *charoleando* a las escuelas y que, sólo por ordenar que se hagan las cosas se iba lograr. Lo que en ese momento se reflexionó fue incluso el papel de un director indígena (ojo, no del director de Educación Indígena, sino de uno que era indígena).

El director de la modalidad ¿debe encargarse de hacer de la educación indígena sólo una educación?, ¿y el indígena que se adapte y ya? o ¿debe ver la manera de hacer de la institución educativa una que sea indígena también? Lo que implica cambios a la forma de trabajar considerando las necesidades culturales, y bueno ¿quién a nivel institucional va a ceder?

En algo sí estoy seguro, y es que cuando el director de Educación Indígena habla con los docentes, no habrá diálogo, habrá indicaciones y rendición de cuentas sobre las acciones que se han hecho y las que faltan por hacer. Le apuesto lo que ahorita tengo en mi cartera¹⁶ a que usted piensa que, de hecho, eso es bueno. Pero ¿acaso cuando usted da clases sólo indica y sus alumnos hacen?, ¿la evaluación es nuestra rendición de cuentas? Si usted no da clases, cuando fue alumno de primaria ¿recuerda alguna oca-

16. Encuentro valentía en apostar, porque es fin de quincena.

sión haber sido abrazado por las palabras de su maestro o maestra o sólo le decían qué hacer?

El arte de la pedagogía es hacer de nosotros un ser con empatía y sorprendentemente no lo hacemos entre nosotros, trabajadores de la educación.

En la madrugada, se llegó al acuerdo de mandar construir los primeros materiales didácticos en *wixárika*. Los materiales debían quedarse en la escuela y ser resguardados para de alguna forma incentivar y facilitar su uso, curiosamente el alumno indígena es quien camina más kilómetros para llegar a su escuela y quien, en el deber ser, cargaría la mochila más pesada, pues tiene que llevar los correspondientes a los contenidos oficiales y a los que son de apoyo en su lengua materna.

Ése es el tema central de esta vivencia, pues es muy sencillo echarle más libros a la mochila de los alumnos, o de cargar con indicaciones y normatividad al personal en las escuelas. Parece que nos tomamos muy en serio eso de la verticalidad que hasta nos imaginamos que todo cae por efecto de la gravedad y que, como la gravedad es natural, no cuestionamos las relaciones de poder que eso implica.

En las visitas de los días siguientes, la reflexión sobre el uso de la lengua materna y los materiales se profundizó. Por cada docente que abordamos nos encontramos primero con un diálogo de tipo laboral en tanto derechos y obligaciones y después, metidos en el vórtice de las dificultades, éramos unas personas hablando de los alcances de gestión que tiene un director y de las limitaciones de un sistema educativo frente la diversidad cultural. Hablamos sobre cómo esos límites pueden ser desbaratados si se trabaja en conjunto y de cómo la habilidad de contextualización de los contenidos oficiales debe dar paso a una propuesta y no persistir

como la permanente solución. Un grupo de personas que, viéndose de frente, pueden mirar las espaldas del otro y avisarle lo que por detrás puede tomarlo por sorpresa. Cuidarnos mutuamente fue el centro del diálogo y aconteció lo personal antes que lo profesional, lo comunal antes que la zona escolar.

El puesto de director de Educación Indígena se fue diluyendo conforme se confrontaba con la realidad de las escuelas, fui testigo de que esto no fue a través de la violencia (no por ello quiere decir que no había conflicto), sino del diálogo en el que lo cultural y lo comunal potenció a Minjares. En lo que a mí respecta, llegué a San Miguel Huaixtita con un fuerte compromiso por ayudar con las funciones que debían hacer los docentes y supervisores, pero a final de cuentas fui parado en seco y me terminaron ayudando con mi sesgo al pensar que la educación se aplica, y no se construye, lo que implica procesos de retroalimentación entre sus actores.

Sólo con ser coercitivo no se soluciona nada¹⁷ y hasta da pena hacerlo. Los docentes siempre pueden conseguir planeaciones hechas; los supervisores, reportes; así sucesivamente.

Comenzó en mí un proceso que consistía en desaprender esa concepción que existe y visualiza la educación como un movimiento unidireccional y vertical que viene desde los escritorios más grandes, a esos que les caben montañas de oficios de gestión, pero pocas sillas.

He aquí el primer reviro.

17. Si en alguna ocasión parece que ser autoritario ha solucionado algo, será como al alumno que se graba el resultado de 5×5 pero si le preguntas cuánto saldría de sumar 5 veces 5 no responderá.

Los privilegios del sesgo y el sesgo por privilegios

El día en que regresamos a las oficinas centrales, llegamos con un sinfín de tareas por realizar, mucho qué investigar. Mi cuaderno de campo tenía escritas muchas preguntas, tanto mías como de los docentes.

Todo lo que se reunió como diagnóstico, puesto ahora sobre el escritorio de la Dirección, debía ser gestionado. Desde temas relacionados a recursos humanos, a lo operativo de las guías de consejo técnico, cuestiones jurídicas y pedagógicas por igual.

Sucede que al menos en las zonas urbanas, el personal de las escuelas disponen de las Delegaciones Regionales de la Secretaría de Educación (DRSE) o de las oficinas centrales si fuera necesario. Pero en la región *wixárika*, cada que asiste un representante educativo le hacen saber todos los temas que se han acumulado desde la última vez que los visitaron, por lo que realmente se recibe de todo, incluso si no son parte de la atribución como tal de la figura, lo que causa que muchas veces oficios, papeles o peticiones llegan a la Dirección de Educación Indígena por parte de incluso otras secretarías, como la Secretaría de Cultura, por ejemplo, cosa que sucede también a la inversa.

Ahora, en nuestras notas y documentos teníamos las voces de padres de familia, docentes, supervisor y la narrativa de nuestra experiencia. Justo en ese instante la responsabilidad de contar con dicha información (voces) es una que, a las luces de la lucha por la visibilización, archivarlo o no era cuestión de fuerza y voluntad. La línea delgada entre la interculturalidad funcional y la crítica.

Así como ya hablé del contexto que conocí en las escuelas, ahora voy de camino de regreso, ya reviré mi cauce y es momento de hablar de un tema que casi es tabú (no, no me refiero al aspecto

tan extraño que tienen las vigas rojas de la Torre de Educación¹⁸), me refiero a la pregunta que comúnmente nos hacen ¿qué tanto hacen en las oficinas centrales?

La verdad estamos acostumbrados a hablar del maestro o maestra frente a grupo, de los consejos técnicos, de las zonas escolares y de hecho lo hacemos casi en tono de enjuiciamiento. Grandes reformas educativas a lo largo de la historia se han encargado de reducir lo educativo al docente, casi como si fuera el único responsable de lo que no se hace o falta por hacer, pero ¿qué sucede en el terreno de lo administrativo?

La mesa de la Dirección tenía varios temas que fueron recabados en campo, y habría que pensarlos en términos de lo que correspondía a cada una de las áreas, es decir, que los temas de infraestructura, corresponde a la entonces Dirección General de Planeación¹⁹ y lo correspondiente a los pagos atrasados de compañeros con interinato, a la Dirección General de Personal y así con cada una de las temáticas. Fragmentamos la realidad de la que fuimos testigos en la región y con una ingenuidad muy particular, se turnaron a cada una de las áreas correspondientes lo que a sus atribuciones correspondía.

Acto seguido, regresamos a lo cotidiano y la urgencia constante de asuntos apremiantes y de información que se debió entregar ayer, días de reuniones informativas y de acuerdos, de instrucciones que todas las áreas debíamos dar a los jefes de sector, para que a su vez lo hicieran con los supervisores y ellos a los directores y después a los docentes. Ahí surgió un primer quiebre:

18. La verdad me da un miedo irracional, porque de seguro eso hace aún más segura la estructura del edificio, pero no le quita lo absurdo que se ve. Es como Superman que usa la ropa interior por fuera.

19. Recordemos que corría el año 2017, así como sucede algunas veces, las direcciones cambian de nombre conforme cambia la administración estatal.

¿por qué nos apresurábamos en dar indicaciones que venían de *muy arriba* sobre asuntos que, de hecho, no tendría sentido en el contexto indígena²⁰?

Para preguntarse aquello fue indispensable pensar la indicación en términos diferentes, colocándonos desde el otro (el otro docente, el otro *wixárika*, el otro persona), desde la lógica que aún resonaba del diálogo con los maestros y maestras. A esto me refiero con el cambio de corriente que inició con el impulso de ir a inspeccionar y “cachar a los docentes” que se redireccionó y rebotó hasta traérselo al escritorio con un sentido distinto. Nos trajimos un pedazo de vida para cotejar con la virtualidad de lo burocratizado.

Se procedió, por tanto, a charlar de persona a persona y aquella indicación recibida, se le buscó la persona, no la autoridad, que la emitió. Se le pidió audiencia telefónica y tras un ejercicio simple de contextualización en el cual se entendieron ambas partes, se hizo la excepción a la modalidad y no se procedió con la instrucción al personal de educación indígena.

Ahora, regresando a las peticiones que se hicieron por escrito resultado del diagnóstico en campo, pasados algunos días fueron llegando oficios de respuesta sobre aquello que se turnó a otras áreas. Todas ellas con negativas a las peticiones realizadas argumentando no procedencia en dos sentidos: no le corresponde al área la gestión solicitada o bien, la normatividad vigente no es muy clara respecto a temas culturales.

Entonces ¿por qué pueden ocurrir estos dos sucesos? Me refiero a aquel donde fue necesario aclarar que la instrucción recibida no aplicaba para el contexto de educación indígena y las respuestas negativas a las peticiones que recibimos. Ambas tienen

20. Aquí incluyo igualmente la región sur Nahua.

en común un desconocimiento por parte de las otras áreas sobre la modalidad indígena y sus necesidades, y más aún, que el diseño de los mecanismos burocráticos no contemplan otros escenarios que no sean los urbanos con el ideal de conectividad de transporte y de señal telefónica/internet, y donde los problemas que pueda tener un docente en zona metropolitana es él mismo quien realiza los trámites y se enfrenta al laberinto que ello implica.

Pero en esta ocasión, los oficios que se escribieron sobre las problemáticas a atender hablaban de conceptos como cultura, cosmovisión, saberes, *wixárika* en lugar de huichol, marginación, zonas apartadas, pero sobre todo, el concepto de “comunidad”. No se concibe una comunidad, no se dimensiona si nunca te has visto como parte de una más allá de los discursos o expresiones ya muy desgastadas sobre comunidad educativa y esas frases de líderes educativos que intentan cohesionar.

Entonces, no quedaba claro para las otras áreas exactamente por qué se hacía una petición con un carácter más colectivo y representativo donde una Dirección se expresaba así.

Se procedió, por tanto, al diálogo y con cada área fuimos pidiendo audiencias con la intención de contextualizar y detallar las razones por las que, por ejemplo, las claves de promotor cultural con las que se contrataban a los docentes indígenas representaban un problema mayúsculo para ellos, pues ganaban la mitad de lo que gana una clave de docente y hacían las mismas actividades.

Bueno, éste y otros temas encendieron uno de los episodios más explosivos y corrosivos que nos persigue hasta el día de hoy como respuesta recurrente: ¿por qué debemos modificar la normatividad nomás por ustedes, educación indígena?

La interculturalidad crítica vista como aspiración o proyecto se enfrenta a este tipo de preguntas y es de esperarse, ya que par-

tiendo de la diferencia entre el mundo de las escuelas y el de las oficinas, es en este último donde la verticalidad y las relaciones de poder existentes privilegian los puestos y funciones. Es desde las oficinas donde se diseñan las instrucciones y estrategias que van a derivarse al resto de la estructura y, además, lo hacen desde una lectura más política, tienen una necesidad por pensar en términos de lo homogéneo, del ideal educativo que no es otra cosa que una concepción occidentalizada y, por tanto, acá arriba se ordena y allá abajo ejecutan.

Un fantasma recorre los pasillos y es el sesgo por los privilegios de estar tras el escritorio. Me refiero a los privilegios de diseñar y dar indicaciones, soltar al aire las nuevas noticias y esperar que cada escuela lo atrape a su beneficio y buen provecho. Parece que incluso estamos atrapados en la historia porque cuando se hizo evidente, por poner otro ejemplo, la falta de compatibilidad de la distribución de las zonas escolares en el norte debido a que se diseña sin conocer los caminos, las veredas, los acantilados y demás aspectos geográficos, se recibió como respuesta que así fueron diseñados y han operado con normalidad. Hacer historia consiste en cambiarla, no defenderla.

Bueno, se abrieron puertas, se dialogó y en algunas ocasiones se alcanzó a impactar en el sesgo o en el privilegio, no lo sabemos con exactitud, pero sin duda lo hicimos en la persona, no en el servidor público, no en el funcionario, sino en la persona.

Con el paso de los meses, la educación indígena fue figurando en reuniones que antes no era convocada, fue apareciendo en estadísticas oficiales con mayor claridad, se le consultó posibles escenarios para anticipar la pertinencia cultural. Si bien aún hay mucho por trabajar, lo indígena ahora estaba pisando terrenos simbólicos en los que no se le veía, se sentía un cambio de co-

rriente. Se pusieron sobre la mesa nuestros sesgos como servidores públicos mestizos y aun más importante, comenzó el diálogo.

He aquí el segundo reviro.

El *teiwari* aprendiendo

De nuevo, pido una disculpa, pero lo que se sospecharía debería de ser el primer apartado de este capítulo, en realidad es parte del final. Pues pretendo que igualmente, como yo lo hice, el proceso de descubrir el significado de *teiwari* sea a través de la vivencia, aunque sea escrita y anecdótica. Básicamente, ser *teiwari* es ser mestizo, pero igualmente se puede aplicar, entiendo, para referirse a alguien que no es *wixárika*.

Lo que acabo de compartir en apartados anteriores, es igualmente una narración de mi descubrimiento como persona no *wixárika*, es muy sencillo definir al indígena como aquella persona perteneciente a una cultura que habla alguna lengua ancestral, pero uno se da la sorpresa de que, en realidad, al convivir con ellos, te terminas definiendo a ti mismo. Ésa es una característica que encontré como parte del sesgo que tenemos como administrativos, pues no podemos concebir que nos definan. Tiene qué ver igualmente con la cultura occidental en la que nos construimos como personas en la que somos nosotros el centro del mundo y, por tanto, saber que nos dicen *teiwari* incluso nos podría ofender²¹ pues los diferentes son ellos ¿no? Son formas de ver el mundo de un solo color muy peligrosas.

Descubrí que pertenezco a la cultura occidental, la del servidor público de educación, de lo institucional. Es parte del reviro sabernos en un mundo diverso y contrario a lo que se piensa, esto

21. Duplico mi apuesta, estoy seguro que también le brincó a usted, lector, que los *wixaritari* nos nombran de una manera.

no se logra reconociendo y valorando las culturas indígenas, esto es posible al sabernos también como los diferentes, los que también habitan y no los que habitan acompañados de algunos otros y esos otros como alguien distante.

Ser *teiwari* me hizo entender muchas cosas, entre ellas, que existen formas de ver la vida más armonizadas con la naturaleza. Me sucede ahora que cuando voy por la calle y veo los frutos de los árboles urbanos tirados en la calle, me duele, no van a germinar en el cemento. Entiendo el valor de hablar una lengua indígena antes que aprender el inglés, no porque una sea más importante que la otra, sino porque la primera me explica más de mi entorno que la segunda, está más enfocada en la vida que sucede frente a mí, pues vivo en Jalisco.

Cuando uno va en carretera subiendo a la sierra, las montañas asoman rostros, es como si algunos guardianes con rostro de piedra miraran todo el que pasa (o entra) y le recordaran a uno que algunas cosas las vas a tener que dejar ahí en el camino para poder seguir adelante, ya de regreso te las van a devolver. Ese estímulo a la imaginación es tan indispensable como jugar con las formas de las nubes cuando éramos niños. Te conecta con el entorno de formas insospechadas, es como aprender a ser humano. Ser *teiwari*, por tanto, es también la experiencia del descubrimiento y el aprendizaje de lo que desconocías.

Me queda claro que he conocido una forma de ver el mundo a través de comisiones que he realizado por cuestiones de trabajo, que de alguna manera dista mucho de las expectativas antropológicas etnográficas, pero lo que aquí comento va más allá de los intereses metodológicos. En el transcurso de las experiencias que he tenido, se sienten muchas cosas que no tienen sentido más que en el momento en que suceden pero que tienen un impacto permanente.

En las comunidades *wixaritari* se aprende a mirar más seguido el cielo, y de hecho es un personaje que también habita, porque te va diciendo lo que puede seguir en la orden del día, es como si el reloj no se redujera a un accesorio, vas midiendo el tiempo conforme el color del cielo. No existen tantos distractores como en la ciudad, la sierra no tiene maquillaje.

Aprendí que debes poner atención a los sonidos del ambiente, porque yo también soy parte de la naturaleza y ella puede poseerme, casi reclamarme de regreso a la tierra. Cuando alguna persona indígena entra a las oficinas o a instancias del gobierno para mí es un gusto recibir al compañero y a su acompañante, ése que se aferra a sus huaraches y su ropa casi como no queriendo abandonarlo, me refiero a una tierra que reconozco y que igual me acompaña en mis maletas de regreso y sacudo solamente en mi jardín. No sé cómo explicarlo, pero uno adquiere obligaciones que tienen que ver con el respeto de algo de lo que formamos parte pero no somos del todo conscientes. No me gustan las explicaciones biologicistas pero es casi como un instinto que despierta.

Igualmente, asistir a las asambleas comunales donde la comunidad toma decisiones es una experiencia muy enriquecedora. Puedes atestiguar a un gran número de personas que dialogan sobre temas cercanos y encarnados. Son ejercicios identitarios que no se asemejan a ninguna otra cosa que yo haya visto, porque te hace ejercitar la corresponsabilidad casi como un reflejo. Uno lo puede ver al dialogar con algún *wixárika* porque cuando se abordan temas sobre la cultura y la comunidad, pasan de un plano individual a considerar al colectivo en su discurso, entonces son precavidos, andan con cuidado y respeto de lo que dirán porque se saben insertos en un ente que no es precisamente la suma de sus partes, es algo más que esconde un carácter casi sagrado.

Percibo una defensa férrea de la identidad indígena que no sólo es un proceso psicológico e intersubjetivo, esto trasciende y deja atrás lo antropocentrista y en el fondo de lo que nosotros como académicos, investigadores o servidores públicos etiquetamos como diversidad cultural o pueblos originarios, se esconde una lucha por vernos en la vida que palpita en corazones colectivos y pisan la tierra formando un complejo sistema de raíces arraigadas a los elementos básicos de la vida. No importa si uno vive en la ciudad, si la lógica mercantil y consumista nos tiene completamente distraídos, todos tenemos ese algo que, de lograr sentirlo, despertará. Es como si descubrieras por primera vez que puedes mover los músculos de la sonrisa.

Eso es algo que debemos igualmente defender, nada sencillo de explicar, pero por fortuna sí de sentirlo, eso viene en paquete combo cuando miras las escuelas *wixaritari* y te permites tomar esa experiencia para estrellarla contra las estructuras burocráticas educativas y como dicen los colectivos feministas “que se rompa lo que se deba romper”.

Por ese motivo, cuando uno habla de que la educación debe tener como referente primero la vida misma, consiste en identificar los elementos artificiales que nos limitan a una sola dimensión ocultando la pasión, lo emotivo, el arte, diversidad, belleza y tragedia. La educación como ente burocrático se creó objetivos que sólo son legitimados por sus propios intereses, es como una burbuja donde el comprador se vende a sí mismo lo que mejor le conviene que le compren. Los mecanismos administrativos se han complejizado a base de vigilarse a sí mismo y se invierten recursos humanos y financieros en aspectos que muchas veces no dan beneficio alguno más que al propio mecanismo administrativo, un beneficio que no impacta en las aulas.

Por ese motivo encontré un sentido muy importante en las comunidades, pues realizan un ejercicio de introspección que dirige y modifica las rutas necesarias con el objetivo de no perder lo que constituye su relación con la espiritualidad, mismas que están íntimamente encarnadas en su entorno natural, al que buscan dar prioridad y que interpela lo que se vive en las aulas.

No soy *wixárika* y no me corresponde apropiarme de sus trajes, ni sus artesanías, ni su lengua. Quiero ser claro, parte de mi objetivo no es hacer una traducción o explicación de su cultura, sino vivir-nos desde una posición diferente, misma que en este caso corresponde a las experiencias interculturales. Igualmente evitemos el efecto del folclor, pues esto no es tan sencillo como hablar maravillas de los contextos de la sierra en detrimento de lo urbano, no. Lo importante aquí es resaltar la importancia de reconocer-nos desde otras realidades. Esto nos permite contrastar lo que dábamos por hecho y nuestras acciones pueden ser sopesadas desde una mirada crítica.

Un reviro crítico

Tal y como ya lo abordamos en un principio, la interculturalidad requiere de la existencia mínima de dos culturas interactuando entre sí. Es la manera más genérica de definirla, justo es lo que aquí sucede, pues por un lado se encuentra la cultura *wixárika* con su concepción del diálogo comunal, priorizando la identidad cultural y del otro la cultura occidental con sus estructuras institucionales y normativas que rigen más al de abajo que al de arriba, donde uno sólo se enfrenta a todo un aparato jurídico de control.

Eso mismo sucedió con la visitas a las escuelas indígenas, pues el director de la DEI abordó el diálogo desde una cultura administrativa y referentes occidentalizados de los contenidos

oficiales, la normatividad y los derechos y obligaciones del personal docente pero en una región tan apartada como lo es la sierra, la barrera geográfica no logra la permanente legitimación de las instituciones porque no forma parte completamente del contexto, ahí trasciende la vida comunal por encima de lo institucional. Lo principal y que incide mayormente, es la resistencia cultural y la lucha por la identidad *wixárika*.

Entonces, en paralelo ¿qué lucha existe desde las oficinas centrales?, ¿qué cultura es la que defendemos? No me queda claro, pero sí puedo asegurar que la vivencia hasta ahora indica que lo que sea aquello que defendemos propicia la negación de lo diferente y la imposibilidad de concebirnos como una institución cercana a la realidad de las escuelas.

Retomemos la diferencia entre una interculturalidad funcional y una crítica. En la primera, si bien se reconoce la importancia de la diversidad lingüística y cultural, se hace posicionando el conflicto en los márgenes permitidos por el sistema institucional burocrático y hace de la lucha un lugar de esparcimiento regulado. Se hace énfasis en las diferencias y no en las asimetrías. Por su parte, una visión de la interculturalidad crítica pone su atención en el movimiento hacia afuera, tomar por asalto las indiferencias y no negar el conflicto. Se impone el diálogo, se exige la igualdad. Me refiero al músculo político de colocarnos no solamente en un intercambio o simple contacto con lo diferente, eso no resuelve, eso incluso complica pues no podremos reconocer saberes otros desde la mirada propia, debe haber una plática donde después de hablar escuchemos y cuando el otro hable, no caer en la condescendencia pues los problemas que se plantean en un lado, nos incumben a todos en esa búsqueda por mejores formas de vivir (Corona y Kaltmeier, 2019).

La cultura del servidor público en las oficinas centrales es un tema del que debemos hablar, porque se crean referentes de acción que nos indican la manera de abordar ciertas problemáticas. La corriente va hacia abajo y se mete a las escuelas en formas coercitivas, para ello debemos revirar el sentido con el que construimos el ser profesional y comenzar a hacer visible el conflicto que existe entre ambas culturas. Ser con las escuelas, no para las escuelas. Cuestionar lo que ya se desfasó de la realidad y antes de conservar, transformar.

Precisamente en educación indígena, el desfase entre lo institucional educativo y la realidad de las escuelas hace casi imposible no ver el conflicto. Pero de verlo a reconocer nuestro papel en él y tomar medidas al respecto es lo que hace funcional o crítica nuestra labor como servidores públicos y eso mismo debe proyectarse en el resto de los espacios educativos.

Reflexiones finales con puntos suspensivos

De las comunidades indígenas podemos aprender que la defensa de lo que queremos ser, de lo que no queremos ser y de lo que aspiramos ser es imperativo, no negociable. El motor educativo echa andar con dos personas que dialogan y aprenden desde y con el otro. Eso no lo dejemos en las aulas solamente, como administrativos ¿cuántos requerimientos cumplimos y no sabemos qué se hace con ellos cuando los entregamos?, ¿cuántas veces nos escuchamos?, ¿qué actividades encuentran su razón de ser en lo educativo y no en simples actos de autoridad?

Tenemos que revirar el sentido vertical y dialogar con las realidades inmediatas de nuestros compañeros en campo. Si algo no cuadra, hay que descuadrar el cuadro, no la realidad.

La interculturalidad crítica debe quedarse pasmada de lo que en la praxis haremos, por eso es indispensable pensarla más allá de las definiciones que desde la academia puedan surgir. Nuestras acciones como personal en las oficinas centrales deben ir hacia arriba también, forzar un cambio de paradigma, no neguemos el conflicto sino llevémoslo a los escritorios para agregar más sillas y dialogar.

Los desafíos educativos no conocen de atribuciones ni normatividad, simplemente arrasan y sólo es posible combatirlos si nos adentramos a su naturaleza viviéndolos, quizás después buscar la correspondencia a tal o cual área institucional que le concierna hacer lo propio, pero si uno se lanza a la realidad con la percepción institucional que divide de antemano los fenómenos sociales, igualmente nuestra mirada estará dividida, sesgada. Vayamos a campo no buscando temas relativos a recursos humanos, por ejemplo, más bien intentemos capturar la complejidad de los fenómenos y así, calzarlo con lo que podemos gestionar en oficinas centrales y si no alcanza entonces transformar las oficinas y sus personas.

Los retos educativos le quedan grandes a los puestos oficiales si éstos se ven como procuradores de la educación, como si fueran entes donde la educación pasa frente a sus ojos y cuidan que no se descarrile. En sí, la realidad está ajustada a los significados de la vida y no a los de una institución conformada por modelos, enfoques y atribuciones que están en constante roce con las necesidades imperantes. Antes que ser servidores públicos, somos personas que conviven en un contexto con un objetivo específico, la educación, que no debe ser apartada de aquellos elementos vivos y que encarnan nuestro ser.

Algunas veces las barreras que enfrentamos en el quehacer educativo se derrotan abordándolas desde un sentido humano

que justo las disposiciones oficiales no alcanzan a seguirle el paso, que en una constante transformación, son incluso los futuros referentes de modificaciones a los marcos normativos, lo que en lo corto se sabe que se hace para mantener los cimientos educativos, pasa mucho tiempo frente a nuestras narices antes de saltar al ruedo de la legislación o de las políticas públicas. Es decir, las maromas que hacemos para cumplir con las disposiciones son el futuro esquema de acción de los modelos educativos próximos.

Existen dos caminos, uno donde la educación es una que se vive a través de una adaptación hacia las instituciones que le siguen el paso a la vida, o bien, una que aterriza en las escuelas y que trata de hacer encajar la lógica administrativa al contexto particular. Justo este último detalle es el escenario de los procesos de desplazamiento cultural ¿por qué esperarnos a que la realidad encuentre su máxima ebullición y resulte en una exigencia que se atienda desde la emergencia? Antes de que el viento vuele el techo de una escuela indígena, habría que preguntarles a ellos cómo deben ser construidos ¿no? cambiar el protocolo.

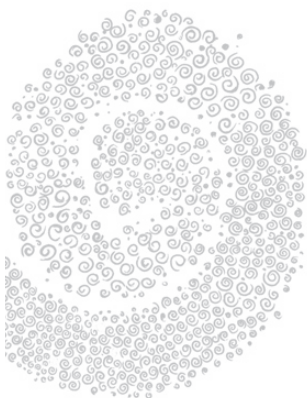
No estoy de acuerdo con la frase aquella de no esperes nada de nadie, ésa es una declaración de cobardía. Debemos esperar lo mejor de los demás anticipando, claro, que puede haber problemas o decepciones; no neguemos el conflicto. Donde la vida nos encuentre a todos esperando nada de nadie la educación no será más que un acto burocrático en permanente negación de su colectivo y de su sentido con la vida misma.

Debemos revirar la corriente vertical en descenso y buscar encontrarnos en un ciclo de diálogo permanente entre oficinas y escuelas que permita la creación de nuevas formas de trabajo, que no es otra más que ser entre personas...

Referencias

- Beltrán, A. (1976). *El indigenismo en acción*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- Briones, C. (2020). *Conflictividades interculturales: demandas indígenas como crisis fructíferas*. Editorial Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.
- Claudio, S. (2015). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV, núm. 1, enero-junio de 2016, México, pp. 121-143. ISSN: 1665-8027
- Corona y Kaltmeier. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Universidad de Guadalajara.
- Díaz, Etsiérame (2021). El derecho a una educación propia: reflexiones jurídicas para establecer un marco normativo que garantice la pervivencia del pueblo wixárika. En Reynoso, A. Díaz E. *Pueblos Originarios y comunidades indígenas de México*. Colección de estudios de derechos humanos (pp. 53-66)
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156.
- Giménez, G. (1996). "Territorio y cultura", en: *Estudios sobre las culturas contemporáneas, Revista de investigación y análisis*. Época II, Vol. II, Núm. 4. México: Ed. Universidad de Colima.
- Korsbaek, L. y Sámaro-Rentería, M. (2007). El Indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai Vol. 3*. Número 1. Pp. 195-224
- Paz, S. (2010). *Reflexiones sobre interculturalidad y el conflicto*, Mimeo.
- Restrepo, E. (2014). *Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. Ámbito de encuentros. Volumen 7, Número 1*. Pp. 9-30.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta Universidad de Granada.

- Vergara, M. (2010). La educación indígena en Jalisco-México: entre la necesidad y la realidad. *Revista Interamericana De Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1)<https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.02>
- Walsh, C. (2009, 9-11 de marzo) *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de ponencia. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural*. Organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.



El acompañamiento a las escuelas en su trayecto como comunidades de aprendizaje en y para la vida

Ma. del Refugio Nolasco Mendoza

Introducción

En Jalisco, las escuelas de educación básica se encuentran en movimiento, los colectivos escolares han cobrado conciencia sobre cómo la gestión de los aprendizajes de los estudiantes requiere colaboración a partir de visión de comunidad, que los aprendizajes no son sólo de los alumnos, sino también de los docentes, directores, padres de familia y auxiliares de servicios y mantenimiento, e incluso de los equipos de supervisión.

Los procesos y la metodología para convertirse en CAV son tan diversos como las escuelas que hay en el estado. Depende de la identidad que una a los integrantes, el sueño que construyan juntos, la energía que los impulse para lograrlo y superar las barreras que se presentan, la pasión y amor por la educación, la confianza que se infunda en la comunidad que es posible alcanzar lo que se proponen juntos y, a la vez, la seguridad en cada integrante conscientes que su actitud y participación es importante e incluso

determinante para el logro de su sueño. La CAV es en sí el camino y la meta. En el presente capítulo se comparte la experiencia de ver y acompañar a las escuelas en este trayecto, como supervisora he vivido de cerca los diversos procesos que han llevado a las escuelas de la zona a conformarse, consolidarse e innovar las prácticas de manera intencionada, respondiendo a la propuesta del Programa Educativo Estatal.

La figura del supervisor en las escuelas

En México, desde el 2014, a partir de una reforma educativa, la figura de los supervisores de zona en las escuelas de educación básica ha evolucionado en la redefinición de sus funciones y responsabilidades. Anteriormente, la función se centraba principalmente en la supervisión administrativa y garantizar el cumplimiento de las políticas educativas a nivel local. Fue a partir del Acuerdo Secretarial 717 (DOF, 2014), que se estableció el sistema básico de mejora, ahí se presenta un replanteamiento de la figura y del equipo de la Supervisión Escolar, asignándoles un papel más orientado a fortalecer el liderazgo y papel de los directores con énfasis en el aspecto pedagógico. Esto implica un enfoque más amplio en la mejora de la calidad educativa, el apoyo a los docentes y el monitoreo del progreso académico de los estudiantes.

Se empezó a priorizar el desarrollo y mantenimiento de una cultura escolar positiva, lo que implica promover un ambiente propicio para el aprendizaje, fomentar la participación de la comunidad educativa y garantizar el respeto y la inclusión en el entorno escolar. El supervisor de zona colabora con los directores y maestros para establecer normas y valores compartidos, así como para implementar estrategias de apoyo socioemocional que beneficien a los estudiantes.

En relación con la formación de maestros, el supervisor de zona en las escuelas primarias ha visto un aumento en la colaboración con los maestros y en la provisión de oportunidades de desarrollo profesional. Esto implica brindar retroalimentación constructiva, compartir recursos educativos, organizar talleres y capacitaciones, y facilitar el intercambio de mejores prácticas entre los docentes, con el propósito de fortalecer las habilidades pedagógicas y didácticas de los maestros para mejorar la calidad de enseñanza en las escuelas primarias.

Sobre el uso de datos y evaluación, los supervisores de zona en las escuelas primarias experimentan un cambio hacia un enfoque basado más en datos y evaluación. Esto implica utilizar datos educativos para monitorear el progreso de los estudiantes, identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas. El supervisor de zona puede colaborar con los maestros en el análisis de los resultados de evaluaciones, implementación de intervenciones y seguimiento de los avances. Además, también tiene un papel en la evaluación del desempeño docente y en el establecimiento de metas y estándares educativos.

Es en esta transición de la figura del supervisor de zona que llega una propuesta estatal, un proyecto educativo con el que Jalisco, en un cambio de administración se propone refundar la educación, en la una de sus líneas estratégicas es convertir a las escuelas en Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV).

Recrea, el programa educativo de Jalisco

De manera breve se expone cómo fue que las escuelas de educación básica en la entidad, a partir del ciclo escolar 2019-2020 iniciaron un trayecto intencionado desde la Secretaría de Educación Jalisco, por medio de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), en

las sesiones mensuales establecidas en el calendario escolar por la Federación, en que los colectivos escolares tienen la consigna de analizar, tomar decisiones y proponer acciones pedagógicas a fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes; se hicieron llegar guías en cada sesión de trabajo en las que se estableció el concepto de Comunidad de aprendizaje en y para la Vida, con principios para el aprendizaje dialógico, los integrantes de los CTE inician a tomar conciencia que al participar en los diálogos se colabora en la escuela, que no es sólo una sesión de trabajo automática, sino una sesión de aprendizaje, en la que todos aportan sus saberes.

Esta línea estratégica del programa Recrea define lo siguiente: Desde Recrea, una CAV es un espacio donde los individuos comparten los aprendizajes desde sus historias, reflexiones y prácticas de vida, los recrean en diálogo y los convierten en saberes compartidos para ser, estar y pertenecer a la vida en comunidad y fortalecer la humanidad, lo cual favorece la trascendencia personal y comunitaria hacia la construcción del bien común (CEMEJ, 2021a).

Un panorama que Recrea le aporta a los CTE es un horizonte hacia la autonomía responsable que, para gran parte de las escuelas ha sido un sueño, ya que desde el Acuerdo Secretarial 717 (DOF, 2014), se había establecido con el término autonomía en la gestión escolar, y el proyecto estatal propone por medio de un esquema, sobre de la autonomía responsable tres ámbitos específicos: transformación, gestión de la práctica escolar y gestión dialógica del aprendizaje. A través de los principios Recrea para el aprendizaje dialógico se establece como una metodología, que propuso cuatro etapas: colectivo, conformación, consolidación e innovación (CEMEJ, 2021b). Esto puso a las escuelas a soñar, idear cómo sería su escuela, lo plasmaron en un documento que

les permitió ponerse a la medida de sus posibilidades en colaboración y manos a la obra.

Entre tanto, la supervisión también inicia un proceso de apropiación del proyecto Recrea, para dar impulso y colaborar con cada escuela orientando, facilitando e incentivando para que conocieran y se subieran al barco que los llevaría a la autonomía responsable tan añorada.

Las escuelas antes de Recrea

Es importante reconocer que las escuelas vistas desde la supervisión antes de Recrea, no hablaban de sí mismas, se trabajaba en función de una prioridades establecidas por el sistema, aunque ya se había iniciado un proceso importante a nivel nacional al instituirse 13 sesiones de CTE en el calendario escolar, y también se les hacía llegar cuadernillos guía, cuya propuesta era rígida, administrativa y lineal, se acostumbraba hacer el requerimiento de copiosos productos, en lo que el llenado de formatos fue la característica clave de los consejos técnicos, no se incentivaba el diálogo profesional sino la entrega de insumos y productos.

Se trabajaba con un plan anual, llamado Ruta de Mejora, documento que se producía al inicio del ciclo escolar y se concluía con el mismo, cada ciclo las escuelas iniciaban de cero. Se proponía que los planteles hicieran el planteamiento de objetivos, metas y acciones a través de cuatro prioridades del sistema escolar: mejora de los aprendizajes, convivencia escolar, rezago y abandono escolar y normalidad mínima. Con la finalidad de lograr mejoras en esos ámbitos.

Los integrantes del CTE, cumplían con evidenciar el cumplimiento de las acciones acordadas y en la sesión de trabajo presentarlas, haciendo de manera automática el intercambio de experien-

cias, desde esta perspectiva, desde la supervisión se incentivaba el cumplimiento, no el diálogo, no el aprendizaje, sino qué tanto se cumplían los objetivos y metas de una manera cuantitativa sin importar los procesos, el reconocimiento de los aprendizajes del colectivo y su desarrollo del sentido de comunidad.

Las funciones de las figuras educativas antes de Recrea

Por la visión del sistema sobre el CTE, los docentes se limitaban a cumplir con lo que se solicitaba como productos establecidos en las guías nacionales para las sesiones, con la perspectiva de unas prioridades preestablecidas para su escuela y producir lo que acordaban en su plantel. No se reconocían a sí mismos como los agentes activos de quienes depende el logro de avances sino como operadores de indicaciones, acciones y estrategias; además, con serias resistencias por un enfoque que desde la supervisión se imponía en la entrega de productos expresados en formatos de los que no se recibía retroalimentación ni acompañamiento, sólo eran valorados por la entrega.

El papel de los directores, al igual que los docentes, era limitado, preestablecido, con un rol de verificador de cumplimiento y ante la supervisión con el papel de garantizar entregas de productos, no tanto de logros, ya que al finalizar cada sesión de CTE suponía un ritual en envío a la supervisión de los formatos pre-establecidos y requeridos, no había un real ejercicio entre la dirección y la supervisión que implicara un diálogo profesional respecto a los procesos de su colectivo, la relación estaba ligada más transmisión de indicaciones de manera vertical y estructurada para el cumplimiento, sin ningún tipo de horizonte de autonomía para sus escuelas, sino a la heteronomía.

Los supervisores escolares jugaron un papel determinante en el control de las escuelas, con un rol de exigencia; desde la visión del sistema educativo, la supervisión se centró en el garante de cumplimiento más de tipo administrativo, desmarcándole de un liderazgo pedagógico para que los CTE fueran espacios en los que todos los actores se comprometieran en el cumplimiento de lo que las guías indicaban. Así del mismo modo toda la estructura.

Motivos para hacerse y ser comunidad

El estar asignado a un centro de trabajo donde se laborará más 200 días de un calendario escolar, no es garantía para desarrollar un sentido de identidad y pertenencia. Es necesario participar en diversos procesos que nos acerquen entre los integrantes de la plantilla, intercambiar experiencias personales y profesionales, conocer a los compañeros, aceptar la diversidad que representa cada uno y valorarla como riqueza, entre muchos otros procesos que lleven a los integrantes a un aprecio por el otro, aprecio que dé base para llevar a cabo proyectos en común, colaboraciones que superen el plano individual.

Recrea como proyecto estatal, acercó a las escuelas esta visión, empezar a hablar de comunidad, superar el término de colectivo como un grupo de colegas desde un plano meramente profesional, como lo compruebo al participar de manera presente en los procesos de las escuelas al realizar asesorías, acompañamiento y formación de los directores en aspectos de liderazgo pedagógico. Documento que las escuelas se empezaron a modificar primero a través del lenguaje y después de las acciones en este sentido. A partir de la propuesta de guías de trabajo más de tipo de orientaciones que de indicaciones en las que se ha transformado a los

colectivos en comunidades con participación activa y protagónica de cada integrante.

Aspectos que se reconocen en las escuelas en su transición de Colectivo a CAV son:

- La colaboración, que se promueve entre los docentes, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general. Esto se da mediante la creación de espacios y actividades que fomentan el trabajo en equipo, la participación y el intercambio de conocimientos.
- Las metas comunes manifestadas en un sueño en común como destino de la escuela, que dio pauta a definir metas educativas claras y compartidas por todos los miembros de la comunidad escolar, ayudando a alinear los esfuerzos y crear un sentido de propósito común.
- Se propicia un ambiente inclusivo, acogedor y seguro que procura desde la visión compartida que haga sentir a todos los estudiantes valorados y respetados, valorando la diversidad, la equidad y la inclusión en todas las áreas de la escuela.

Las guías para los CTE de Recrea, promueven el diálogo y la reflexión, favorecen que los integrantes tomen conciencia sobre el diálogo abierto y respetuoso entre todos los miembros de la comunidad escolar, considerando a los estudiantes, docentes y padres a expresar sus ideas, plantear preguntas y reflexionar sobre su aprendizaje de manera constante. Se presenta en ellas de manera recurrente principios dialógicos que ayudan a que el colectivo tome conciencia de cómo se debe realizar el diálogo, además de indicadores de logro para cada sesión, centrados en una visión de aprendizaje, colaboración y sentido de comunidad.

Se ha intencionado la formación continua, porque se proporcionan oportunidades de desarrollo profesional para los docentes, brindándoles acceso a capacitaciones, talleres y recursos educativos actualizados por parte de Recrea, a nivel estatal se hace un esfuerzo importante, se ha realizado cada año a partir del 2019 un magno congreso académico al que todos, docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos y supervisores tienen acceso de manera gratuita, durante 2 días en un recinto de gran capacidad como lo es la Expo Guadalajara. Se invitan expertos en materia educativa de reconocimiento y se abren espacios para los diálogos, también se invita también a personal que se encuentra activo, para exponer y compartir experiencias en pequeños foros en el marco del congreso llamado Recrea Academy. Todo lo que se vive en el congreso queda en una memoria digital expuesta para toda la comunidad en formatos de video por medio del canal de YouTube de la Secretaría de Educación Jalisco. Esto, permite que todas las figuras educativas tengan oportunidad de reflexionar, dialogar, conocer otros paradigmas, así como, replantearse su práctica en miras a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas.

También en el CTE, se valora la diversidad de conocimientos a partir de una metodología que pone como eje el compartir experiencias. Fomentando la construcción colectiva del conocimiento, donde todos puedan aportar desde sus perspectivas y experiencias únicas. Al implementar estrategias de aprendizaje colaborativo, lo cual nos está llevando a establecer una cultura de mejora continua, que redundará en una cultura de aprendizaje, donde se valoren los errores como oportunidades de crecimiento y se brindan momentos de retroalimentación constante y la reflexión sobre las prácticas educativas.

Cómo se ve en las escuelas, pasar de lo individual a lo comunitario

En el transitar por las escuelas en estos últimos 4 años incluido el periodo de pandemia por COVID-19, se pueden observar cambios significativos en los integrantes de la CAV, que en sí tiene una misión, un horizonte de autonomía responsable, pero para ello la condicionante es superar el plano individual para poner la prioridad en lo comunitario, no de manera estandarizada, en diferentes niveles cada escuela tiene un cierto nivel de avance de los siguientes aspectos.

- De la comunicación. Ahora es abierta y dialógica, creando un ambiente donde los docentes se sienten seguros para expresar sus ideas, compartir experiencias y plantear preguntas.
- De liderazgo compartido. Ahora en las escuelas se ha avanzado en superar la estructura, el recibir indicaciones de manera vertical y autoritaria, se ha avanzado en compartir las responsabilidades, el directivo desde su liderazgo abre las oportunidades para el diálogo, se establecen espacios y canales de comunicación efectivos para facilitar el intercambio de conocimientos y la colaboración.
- De la confianza y el respeto mutuo. Se trabaja para que las escuelas sean conscientes de que cada uno contribuye a la creación de un ambiente de confianza y respeto entre los miembros del colectivo docente, que implica escucharse activamente, valorar las opiniones de los demás y reconocer las fortalezas y habilidades individuales de cada integrante de la CAV.
- De las metas y objetivos comunes. El construir un sueño en común para su escuela, definir metas y objetivos educativos compartidos por todos, con la consigna de ser claros,

alcanzables y alineados al sueño de la comunidad y trabajar juntos para ello, fomenta la colaboración y la sinergia del equipo.

- De la colaboración y el trabajo en equipo. Los proyectos y actividades que se han generado en la gestión de los aprendizajes y de la escuela, surgen de la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes. Estos proyectos se proponen en una planeación, la implementación acciones en busca de lograr las metas y objetivos que ayudan a la construcción del sueño creado por todos.
- De compartir recursos y mejores prácticas. El intercambio de recursos educativos, ideas y mejores prácticas entre los docentes ya es una cultura, se ha superado el plano aislado, que suponía que cada maestro era autónomo, independiente y sin necesidad de comunicación con sus colegas.
- De convertirse en comunidades de aprendizaje profesional. Al crearse espacios formales e informales donde los docentes puedan aprender juntos y reflexionar sobre su práctica pedagógica. Lo que representa el CTE a partir de Recrea, y el haber iniciado a sistematizar experiencias, apoyados en una propuesta metodológica ha impulsado a las comunidades a experimentar la necesidad de formación y creado en algunos casos grupos de estudio, comunidades de práctica e incluso de investigación.
- De implementar la retroalimentación y la evaluación entre pares. Que se practica al dar seguimiento a las acciones proyectadas en el Programa escolar de mejora continua, se fomenta la retroalimentación constructiva y el apoyo mutuo entre los docentes.
- Del acompañamiento del equipo de la supervisión escolar. Esto puede incluir la observación de clases por parte de

directores, asesores, supervisores e incluso, entre pares, la revisión de materiales educativos o la participación en encuentros entre escuelas para compartir experiencias.

- De sistematizar la experiencia. Un reto que se presentó a las escuelas fue la propuesta de una metodología para aprender en comunidad, en el ciclo escolar 2021-2022, llegó por la vía de las guías de los CTE, una propuesta para aprender de las experiencias, que implicó iniciar en un proceso de reflexión como comunidad de lo que se hace además, convertir esos procesos de reflexión en oportunidades para comunicar a otros lo que se obtiene de ello.

Una CAV en fase de innovación

La experiencia de acompañar desde la supervisión a las escuelas en su transición a CAV, me ha brindado la oportunidad de reconocer cómo los planteles se convierten en comunidades. En la Zona Escolar 82 de las primarias estatales, ubicada en las colonias del centro del municipio de San Pedro Tlaquepaque, donde me desempeño como supervisora, tengo presente el caso de la escuela urbana 484 “Jesús Reyes Heróles” en la colonia Linda Vista, una pequeña escuela de 6 grupos, con una plantilla conformada por 1 directivo, de 6 maestros de grupo, 1 docente de educación física y 1 maestro de artes, 1 auxiliar de servicios y mantenimiento, el rango de edades del personal oscila entre los 24 y 57 años, lo que me indica la diversidad que representa en intereses y visiones que la conforman, lo cual pudiera representar dificultades por el choque generacional, sin embargo, es la diversidad en edades lo que ha favorecido al colectivo, ya que se combinan la frescura y actualidad de los jóvenes con la experiencia de los mayores.

La directora del plantel es una maestra que se caracteriza por ser emprendedora, del 2015 que llegó a la escuela se puede evidenciar la cantidad de gestiones en beneficio del plantel, por ejemplo, en cada salón se cuenta con aire acondicionado, proyector y equipo de audio con instalación fija, comedor que provee de alimentos calientes con el apoyo de los padres de familia, arreglos de infraestructura en los baños, los salones, techos y muros del plantel, ya que el edificio no fue construido para escuela, sino que corresponde a las características de una casa, los salones son de medidas irregulares, algunos solo cuentan con la capacidad para 18 alumnos, y otros para 35. Para facilitar el espacio de cocina, la directora cedió la dirección del plantel y colocó sus muebles en pequeña biblioteca que contaba, de tal manera que cuando los grupos requieren visitar o trabajar en la biblioteca la directora se sale al patio con su laptop para realizar su trabajo.

Un proyecto que ha marcado al colectivo y en gran medida, generado una visión compartida es el haber instalado desde el ciclo 2019-2020 una Editorial Cartonera, que inició como proyecto de una maestra en su grupo de 2º, con la intención de incentivar la producción de textos, incentivó la participación de los padres quienes ayudaron a los niños en la confección de libros. Esto, generó en el colectivo docente interés ya que era evidente que la Editorial Cartonera les brindaba oportunidades para fomentar vínculos con los padres de familia, desarrollar en los niños habilidades en la escritura y para ellos un sentido de identidad, al siguiente ciclo escolar, todos los grupos emprendieron la aventura y fue tal el compromiso que incluso logró superar el periodo de pandemia. Al regreso a la presencialidad retomaron el proyecto, hicieron una convocatoria a los alumnos para crear el nombre de su editorial, ganando por mayoría de votos “El circo de los niños”, como parte de la experiencia, han recibido visita de otras

editoriales cartoneras, una de Texas y otra de Madrid, quienes les han retroalimentado e invitado a realizar intercambios, porque reconocen que las producciones de los niños son de gran calidad, para el fin del ciclo escolar 2022-2023, la escuela cerrará con la publicación de cinco libros por grupo, lo cual da evidencia de los niveles de desarrollo de las habilidades de los alumnos, la gestión de la participación de los padres y la transición del colectivo docente a una CAV en fase innovación.

Expongo lo que implica una Editorial Cartonera (Bilbija, 2010). Es un modelo de editorial sustentable, porque para la publicación de libros se recicla el cartón con el que se encuadernan, que son coloreados, ilustrados y encuadernados de manera artesanal y para cada ejemplar, el resultado es un producto único.

Se dice de la producción de estos libros que son producto de carencias económicas, pero no culturales ya que el ingenio y la necesidad creativa impulsan a encontrar soluciones como las expuestas. En el caso de la escuela Jesús Reyes Heróles todo el proceso de creación de textos es trabajo de la implementación del plan y programa de estudios de cada grado, la creatividad de los niños y la dedicación de los maestros en la revisión de sus trabajos en cuestiones de redacción y ortografía y para realizar el trabajo de encuadernación los padres de familia se presentan en la escuela durante algunas jornadas.

En los CTE se observa un diálogo abierto, siempre con disposición, se retroalimentan y también se expresan dissentimientos, los docentes son críticos, cuestionan, sugieren y tienen presente el respeto de los derechos de las niñas y niños, son conscientes de su responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes no sólo de su grupo sino de toda la escuela, a partir de las reflexiones que se proponen en las guías para el CTE, han sistematizado la experiencia de llevar a cabo la editorial cartonera, se identifican como

CAV, porque hablan aprendizaje individuales y colectivos. Así como colaboración. Cada docente se reconoce a sí mismo como elemento importante de la CAV.

Las niñas y niños, al ser entrevistados sobre lo que les gusta y no les gusta de su escuela, el 100% indican que les gusta ir porque aprenden y se divierten y lo que nos les gusta es que su escuela es muy pequeña, cabe aclarar que el único un patio, cuenta con medidas menores a una cancha de basquetbol.

Con respecto a los resultados educativos, a nivel estatal por dos años consecutivos 2021-2022 y 2022-2023, obtenido primeros lugares en la Olimpiada del Conocimiento Infantil, en los concursos de Liga de Matemáticas del Estado de Jalisco (LIMATEJ) y, en el Concurso de Poesía para conmemorar los 200 años de Jalisco como estado libre y soberano, fueron ganadores a nivel sector educativo.

Esta CAV, es una pequeña muestra de cómo el aprendizaje y la colaboración en relación con los aprendizajes de los alumnos, supera por mucho las expectativas de un plan y programa de estudios y de un programa educativo estatal.

Para finalizar

Las CAV representan lo opuesto a la cultura actual que promueve el bien individual, la competencia por tener o ser más que los demás, superar los egos, la CAV ofrece a los individuos la oportunidad de pensarse a sí mismos como valiosos, que pertenecen a algo y trabajan por mejorarlo, proyectarse en comunidad donde todo lo que se hace tiene intención, motivos, inspiración.

Mantener y sostener una CAV requiere entrar a un ciclo interminable de mejora, identificando las fortalezas, las debilidades desde lo individual y también desde lo colectivo, requiere la

generosidad de todos, y cuando esto no se da en alguno de sus miembros, están los demás para alentar, modelar y acompañarlo, porque tienen claro el fin en común, los medios son los pretextos para colaborar. También implica superar lo administrativo: no sólo el realizar proyectos por la obligación de entregar, sino darles sentido, motivo, razón e incluso sentir la necesidad de llevarlos a cabo.


Referencias

- DOF. Viernes 7 de marzo de 2014. ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Secretaría de Educación Pública, México
- CEMEJ (2021a). *Comunidades de aprendizaje en y para la vida*. SEEJ. [Archivo en PDF] https://recrea.jalisco.gob.mx/cemej/wpcontent/uploads/sites/37/2023/03/CAV_-Comunidades-deAprendizaje-En-y-Para-la-Vida2021v2.pdf
- CEMEJ (2021b). La Mirada Recrea. [Archivo en PDF] <https://recrea.jalisco.gob.mx/cemej/wpcontent/uploads/sites/37/2023/03/Mirada-Recrea-Finalv2.pdf>
- Bilbija, Ksenija (2010). “Borrón y cuento nuevo: las editoriales cartonearas latinoamericanas”. [En línea] Caracas: revista *Nueva Sociedad*, n° 230, noviembre-diciembre de 2010. [Consulta: 26/06/2023] Disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2010/no230/9.p>



Recrea
Educación para el futuro 2030

 **CEMEJ**
Comisión Estatal para
la Mujer Continua en Jalisco

 **Educación**

