

**HUMBERTO MATURANA R.
SIMA NISIS**



BE
Maturana, Huberto
Formación humana y capacitació



066990

FORMACION HUMANA Y CAPACITACION

115
f



DOLMEN
EDICIONES

OCEANO

Humberto Maturana Romesín

es profesor en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile. Estudió medicina en esa misma universidad y biología en Inglaterra y Estados Unidos y se doctoró en la Universidad de Harvard. En un libro publicado por esta misma Casa Editora, Maturana mostraba como el interés, como biólogo, por la organización del ser vivo y del sistema nervioso lo habían llevado a interesarse también en la organización del sistema social. Este interés no sólo lo llevó a estudiar y a relacionar culturas y conductas pasadas y presentes sino a buscar en la práctica, en el campo de la educación, las situaciones que motivan conductas aberrantes y modificarlas a través de premisas simples y profundas como las que el lector encontrará en este libro: ¿Debemos hacer de nuestro presente el futuro de nuestros hijos? ¿Podemos vivir nuestra identidad fuera de nosotros? Si no sabemos cómo será la vida durante el siglo XXI, ¿puede adecuarse la educación a necesidades aún desconocidas?

Formación Humana y Capacitación

H
e
C
O
n
e
y
C
O

Inscripción N° 94.612
© Humberto Maturana Romesín

Dolmen Ediciones S.A.
Cirujano Guzmán 194, Providencia, Santiago

Derechos exclusivos reservados para todos los países

Dirección : Jaime Cordero
Diagramación : José Manuel Ferrer

I.S.B.N. : 956-201-267-0

Primera Edición: 1995
Segunda Edición: 1997
Tercera Edición: 2001
Cuarta Edición: 2002

Los Autores manifiestan un especial agradecimiento al señor **Felipe Risopatrón** por la colaboración prestada y por haber hecho posible este trabajo. Agradecen, además, el apoyo brindado por la **UNICEF** en la realización de este trabajo y en la publicación del libro.

IMPRESO EN ESPAÑA / PRINTED IN SPAIN

HUMBERTO MATURANA
SIMA NISIS DE REZEPKA

BE
370.115
M445f
2002 f
c2

Apéndice:
Maturana-Verden-Zöller

FORMACIÓN HUMANA Y CAPACITACIÓN



66956

c2

UNICEF-CHILE / DOLMEN EDICIONES

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	9
Preguntas	11
Presentación	13
Proposición reflexiva en torno a la tarea educativa ...	15
Formación humana y capacitación	17
Reflexión final y proposición de acción	25
Comentarios de los autores	29

TALLERES

Taller 1	33
Taller 2	37
Taller 3	41
Taller 4	45
Taller 5	49
Taller 6	53
Taller 7	57
Taller 8	61
Taller 9	65
Taller 10	69
Taller 11	75
Taller 12	79
Taller 13	83
Taller 14	85
Taller 15	89

Taller 16	93
Taller 17	97
Evaluación mirada a nuestro presente	99
Testimonios	103
Testimonios	111
Testimonios	113
Conclusiones	117
Protección de la familia desde la comprensión del origen de lo humano	119

APÉNDICE

El origen de lo humano *	123
Experiencias del proyecto	155
Diálogo acerca de la aplicación de la biología del conocimiento a la educación	159
Bibliografía	175

PRÓLOGO

En los últimos años hemos sido testigos de la creciente prioridad que ha ido tomando el tema de la educación en el debate nacional e internacional. la calidad de la educación es la clave, no sólo para una mayor equidad social, sino también para la competitividad de un país en un mundo cada vez sofisticado. los países buscan fórmulas para asegurar el acceso de todos los niños a una mejor educación y existe consenso que se requieren profundas transformaciones para mejorar la calidad y equidad del sistema educacional.

Los contenidos del libro « Formación Humana y Capacitación » del Dr. Humberto Maturana y de la Sra. Sima Nisis de Rezepka que aquí se presentan, contribuyen a ampliar el debate sobre la educación a partir de una mirada distinta y original, que pone el acento en la recuperación de la dimensión humana de la educación, en especial la relación emocional que se da entre el profesor y el alumno dentro del aula, como un componente fundamental para contribuir a mejorar la calidad de la educación.

Al pensamiento del Dr. Maturana, en especial su teoría de la Biología del Amor, aplicado al ámbito de la educación, rescata la importancia de las emociones dentro de la convivencia de los seres humanos y las eleva a una categoría superior.

Las proposiciones de la Teoría de la Biología del amor y la Biología del Conocimiento aplicadas al campo de la

educación, y en especial al ámbito del aula escolar, ofrecen una línea de reflexión de gran riqueza conceptual y epistemológica para mejorar la educación. como lo señala el Dr. Humberto Maturana, « esta proposiciones tan básica que debe ser vista como el fundamento para todo quehacer educacional desde ahora para siempre. No se trata de una proposición metódica más ».

Durante el año 1995 hemos sido testigos, a través de diversas actividades académicas y prácticas que UNICEF ha realizado con el Dr. Maturana y la Sra. Nisis de Rezepka en el área de la educación inicial y la educación básica, de que la Teoría de la Biología del Amor tiene — inclusive a corto plazo — enormes implicancias prácticas dentro del aula, al lograr modificar la relación tradicional entre profesor-alumno y entrar en una nueva dinámica de comunicación humana basada en el respeto por sí mismo y en la aceptación del otro como persona.

Las proposiciones básicas de los autores en torno a la educación, la distinción entre formación humana y capacitación, y los contenidos de los talleres de capacitación de profesores y educadores de párvulos desarrollados durante todo el año, se presentan en este libro que UNICEF tiene el agrado de publicar en conjunto con DOLMEN EDICIONES.

Creemos que el enfoque propuesto y la valiosa experiencia de los talleres pueden enriquecer sustantivamente la forma de abordar el proceso educativo y por ello consideramos de especial interés el compartir a través de esta publicación, su contenido.

Kristina Gonçalves
Representante de Area de UNICEF
para Chile, Argentina y Uruguay

INTRODUCCIÓN

El tema central de este libro es la educación y el hacer educacional, si el propósito es guiar a nuestros niños y niñas en su formación como seres humanos que se respetan a si mismos y a los demás en la continua configuración de un ámbito de convivencia que genera colaboración, alegría y libertad. El ámbito conceptual implícito en el desarrollo de lo que se propone en él, es el de la biología del amor.

Vivimos un presente cultural en el que la palabra amor aparece con frecuencia desde muchos campos distintos del hacer y la reflexión. Así, se habla de amor desde la religión, la filosofía o la vida cotidiana. Más aún, se habla muchas veces como si hubiera muchas clases diferentes de amor según el dominio relacional en que éste ocurre. Al mismo tiempo se hacen en la actualidad muchos talleres y trabajos que, se afirma, buscan conectarnos con el amor. Eso no es lo que queremos con este libro. Nuestro tema en este libro es la educación, esto es, la relación entre el profesor o la profesora y sus alumnos y alumnas, la formación de los profesores y las profesoras, y lo que se desea que pase con los alumnos y alumnas en el proceso educacional. El amor es el fundamento desde dónde es posible lo que queremos hacer.

La biología del amor es la dinámica relacional que da origen a lo humano en el devenir de nuestro linaje. Al hablar, implicar o evocar a la biología del amor, lo que hacemos es hablar, implicar o evocar a las condiciones sistémicas de constitución evolutiva y ontogénica de lo

F
e
C
C
r
e
y
c
c
t

humano. Por esto, la biología del amor no es una opinión más, es una revelación de los procesos biológicos que nos constituyen como la clase de seres que somos, y que podríamos dejar de ser.

El amor es una emoción, un modo de convivir, una clase de conductas relacionales entre seres vivos. El amor como aspecto de la realización del convivir es un fenómeno biológico. El amor no es un sentimiento, no es una virtud, no es una recomendación para vivir mejor. Como emoción, como clase de conductas relacionales, el amor es simple, y se lo puede caracterizar haciendo referencia a cuando hay amor: **el amor ocurre en el fluir de las conductas relacionales a través de las cuales la otra, el otro, o lo otro, surge como legítimo otro en convivencia con uno.** O, lo que es lo mismo, el amor es la emoción que constituye y conserva la convivencia social.

En este libro hablamos desde la biología, no desde la filosofía, lo religioso, o lo político. Sin duda queremos que nuestros niños crezcan como ciudadanos responsables y felices, y lo decimos. Pero lo que decimos no es un mensaje ni una exhortación, y su fundamento no es ético ni moral, aunque tenga consecuencias éticas y morales para quienes lo tomen en cuenta. Sólo hablamos de lo que pasa en el ámbito relacional humano, y el fundamento de lo que decimos y proponemos para la educación está precisamente en la comprensión biológica de lo humano y de lo que lo hace posible. Somos seres vivos, y todo lo que nos ocurre como seres humanos aunque nos ocurre en conversaciones en el continuo entrelazamiento del lenguaje y el emocionar, nos ocurre en el vivir como fluir de nuestro vivir. Es por esto que la comprensión de lo humano requiere la comprensión de las dinámicas biológicas que le dan origen. En fin, es por esto mismo que nuestro propósito en este libro es ampliar la comprensión del proceso educacional y de sus implicaciones desde una mirada que reconoce los fundamentos biológicos del conocer y el aprender.

PREGUNTAS

(Para leer y contestar por escrito antes de leer el contenido de este libro).

Usted va caminando por la calle y se le traba el zapato en un hueco que hay en el suelo. Al tratar de sacar el zapato, se le rompe el taco. ¿Qué hace? ¿Qué dice, para sí en silencio o en voz alta? ¿Cómo se ve a sí misma o sí mismo en esa situación?

- Se le propone tomar la responsabilidad de realizar una tarea para la cual usted no tiene experiencia previa, pero que usted considera importante. ¿Qué hace? ¿Qué dice para sí misma (o sí mismo), en silencio o en voz alta? ¿Cómo se ve a sí misma (a sí mismo) en esa situación?

- Imagine que usted es viuda o viudo y un día llega a su casa un niño de más o menos siete años enviado por alguien, con una carta que muestra que él es hijo del difunto (o difunta) fuera del matrimonio con usted, y que no tiene a nadie más a quien recurrir. ¿Qué hace? ¿Qué dice para sí misma (o sí mismo), en silencio o en voz alta? ¿Cómo se ve a sí misma (o sí mismo) en esa situación?

- Hay que hacer algo en la casa como preparación para el invierno; la tarea, sin embargo, no puede ser hecha por una sola persona. ¿Cómo argumentaría al pedirle a su compañero o compañera que la haga?

- Su compañero o compañera le pide que haga algo que usted no tiene deseos de hacer, pero que en otras ocasiones

H
e
C
C
r
e
y
C
C
t
e
e

usted ha hecho de todos modos. ¿Qué hace? ¿Como se siente al hacerlo? ¿Cómo se ve a sí mismo o a sí misma?

- Usted ha sido criticado por un compañero de trabajo, o por un colega sobre algo que usted no habría hecho bien, y usted se da cuenta de que él o ella tiene razón. La crítica ha sido dura. ¿Qué hace? ¿Qué se dice a sí misma o sí mismo, en silencio o en voz alta? ¿Cómo se siente con su respuesta?

- Su hija o hijo le pregunta, ¿Qué es ser feliz? ¿Voy a ser feliz cuando sea grande? ¿Qué contesta usted? ¿Qué le parece a usted su respuesta y cómo se siente con ella?

PRESENTACIÓN

Mucho se habla de adecuar la educación a las necesidades o condiciones que prevalecerán en el siglo XXI.

Esto es sorprendente por tres motivos.

A) No sabemos cómo será la vida durante el siglo XXI, y cualquier predicción en ese sentido es sólo una extrapolación del presente.

Pero si es el presente lo que nos preocupa, lo que de alguna manera no es satisfactorio, de modo que la educación está en crisis, ¿cabe que pensemos en un futuro definido desde ese presente como una continuación de él?

Si el presente que vivimos ha surgido de nuestro modo de pensar y sentir, y no nos gusta, ¿cabe que aceptemos un futuro que surge de ese mismo modo de pensar y sentir?

B) El mundo que vivimos lo hacemos los seres humanos en nuestro vivir, surge con nosotros, ¿cómo podríamos entonces, especificar un futuro que no nos pertenecerá porque será hecho en el vivir de nuestros hijos e hijas, y no por nosotros mismos?

¿Acaso queremos quitarle a ellos esa responsabilidad y hacer nosotros el mundo que ellos harán y vivirán especificándolo desde ahora?

Queremos formar a nuestros hijos ahora, para que ellos hagan, en el futuro, un mundo que nosotros especificamos en este momento, y ¿dónde quedan ellos?

c) Los seres humanos vivimos en el presente; el futuro es un modo de estar en el presente, y el pasado también.

Si queremos preparar a nuestros hijos para el futuro, haciendo de nuestro presente su futuro, los negamos y enajenamos en algo que no les pertenece, obligándolos a buscar su identidad fuera de ellos.

Y quien busca su identidad fuera de sí, está condenado a vivir en la ausencia de sí mismo movido por las opiniones y deseos de los demás, "no estará ni ahí".

Nosotros pensamos que el futuro debe surgir de los hombres y mujeres que vivirán en el futuro. Hombres y mujeres que deberían ser seres íntegros, autónomos y responsables de su vivir y de lo que hacen porque lo hacen desde sí; hombres y mujeres sensibles, amorosos, conscientes de su ser social y de que el mundo que viven surge con su vivir.

Tales hombres y mujeres pueden ser así sólo si no crecen enajenados, si crecen en el respeto por sí mismos y por el otro, capaces de aprender cualquier quehacer, porque su identidad no está en el quehacer sino en su ser humano.

Pensamos que la tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, para cualquier presente, seres en los que cualquier otro ser humano puede confiar y respetar, seres capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su consciencia social. Lograr eso es el contenido de esta proposición educacional.

Esta preocupación por la educación es fundamental en nuestro presente cultural, porque hemos sacado la educación del espacio de coherencias del hacer de la vida cotidiana.

PROPOSICIÓN REFLEXIVA EN TORNO A LA TAREA EDUCATIVA

La mayor dificultad en la tarea educacional está en la confusión entre dos clases distintas de fenómenos: la formación humana y la capacitación:

A) La formación humana tiene que ver con el desarrollo del niño o niña como persona capaz de ser cocreadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable.

Por esto la formación humana del niño o niña como tarea educacional, consiste en la creación de las condiciones que guían y apoyan al niño o niña en su crecimiento como un ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro, que puede decir no o sí desde sí mismo, y cuya individualidad, identidad y confianza en sí mismo, no se fundan en la oposición o diferencia con respecto a otros, sino que en el respeto por sí mismo, de modo que puede colaborar precisamente porque no teme desaparecer en la relación.

B) La capacitación tiene que ver con la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales que la persona tiene para realizar lo que quiera vivir.

Por esto la capacitación como tarea educacional consiste en la creación de espacios de acción donde se ejerciten las habilidades que se desea desarrollar, creando un ámbito de ampliación de las capacidades de hacer en la reflexión sobre ese hacer como parte del vivir que se vive y desea vivir.

Pensamos que la tarea de formación humana es el fundamento de todo el proceso educativo, ya que sólo si ésta se completa, el niño o niña podrá vivir como un ser socialmente responsable y libre, capaz de reflexionar sobre su quehacer y su reflexionar, capaz de ver y corregir errores, capaz de cooperar y de vivir una conducta ética porque no desaparece en sus relaciones con los demás, y capaz de no ser arrastrado a las drogas o el crimen porque no dependerá de la opinión de los demás al no buscar su identidad en las cosas fuera de sí.

La capacitación es un instrumento o camino en la realización de la tarea educacional.

Un niño o niña que crece en respeto por sí mismo puede aprender cualquier cosa, y adquirir cualquier habilidad si lo desea.

Lo normal es que no haya limitación de la inteligencia como capacidad de consensualidad; todos los seres humanos, salvo situaciones extremas de alteraciones neurológicas, por el solo hecho de existir en el lenguaje somos igualmente inteligentes.

Las dificultades de inteligencia surgen o resultan, si no hay daño neurológico de cualquier origen, de interferencias con la biología del amor.

FORMACIÓN HUMANA Y CAPACITACIÓN

FORMACIÓN HUMANA

1. Pensamos que la tarea de la educación escolar, como espacio artificial de convivencia, es permitir y facilitar el crecimiento de los niños como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros con consciencia social y ecológica, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a que pertenezcan.

La responsabilidad y la libertad sólo son posibles desde el respeto por sí mismo que permite escoger desde sí y no movido por presiones externas.

2. Pensamos que para que el punto (1) se realice, el ámbito escolar que el profesor o profesora genere debe darse en la aceptación del niño o niña como un ser legítimo en su totalidad en cada instante, y no como un tránsito para la vida adulta.

Esto implica que la mirada del profesor o profesora en su relación con los niños no debe dirigirse al resultado del proceso educacional, sino que a acoger al niño en su legitimidad, aunque el profesor actúe consciente de lo que espera que el niño o niña aprenda.

Esto también significa que la educación debe estar centrada en la formación humana y no técnica del niño o niña, aunque esta formación humana se realice a través del aprendizaje de lo técnico, en la realización del aspecto de capacitación de la tarea educacional.

3. Pensamos que es tarea del ámbito escolar crear las condiciones que permitan al niño o niña ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo que vive, de modo que pueda contribuir a su conservación y transformación de manera responsable en coherencia con la comunidad y entorno natural a que pertenece.

Para que esto ocurra, los distintos temas que se estudien o con los que los niños se vean involucrados, deben ser vividos por ellos como espacios de acción accesibles a su hacer (sea este práctico o conceptual), en una continua invitación a mirar ese hacer y sus consecuencias con libertad para cambiarlo en cualquier momento.

Lo que está en juego en este proceso, es el enriquecimiento de la capacidad de hacer y reflexionar del niño o niña; no la transformación o cambio de su ser.

4. Pensamos que la educación es un proceso de transformación en la convivencia en el que los niños se transforman en su vivir de manera coherente con el vivir del profesor o profesora.

Esta transformación ocurre tanto en dimensiones explícitas (o conscientes) como en dimensiones implícitas (o inconscientes), que surgen en el convivir.

En cualquiera de los casos, se trata de dimensiones que modulan el emocionar y especifican momento a momento lo que los niños y niñas pueden oír, entender o hacer desde el razonar y emocionar consciente o inconsciente.

Por este motivo el profesor o profesora debe saber que los niños aprenden (se transforman) en coherencia con su emocionar, ya sea en coincidencia o en oposición a él o ella.

5. Pensamos que el curso que sigue y ha seguido la vida humana es el de las emociones, no el de la razón.

Las emociones son dinámicas corporales que especifican las clases de acciones que un animal puede realizar en cada instante en su ámbito relacional.

Por eso las distintas emociones pueden caracterizarse plenamente según los dominios de acciones que las constituyen.

El amor, por ejemplo, es el dominio de conductas relacionales a través de las cuales el otro surge como un legítimo otro en convivencia con uno; y la agresión es el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro es negado como un legítimo otro en convivencia con uno.

Los seres humanos somos seres que pertenecemos al presente de una historia amorosa, no de agresión o de competencia.

De hecho nos enfermamos cuando se nos niega el amor como modo de convivencia a cualquier edad, y en el niño este enfermarse tiene graves consecuencias para su crecimiento como un ciudadano responsable con conciencia de sí y conciencia social.

Por todo eso, pensamos que el ámbito educacional debe ser amoroso y no competitivo, un ámbito en el que se corrige el hacer y no el ser del niño.

Las dificultades de aprendizaje y conducta relacional que los niños muestran en su vida escolar, no son de índole intelectual ni relativas a sus características intrínsecas de personalidad, sino que surgen de la negación del amor como espacio de convivencia y se corrigen restituyendo dicho espacio.

6. Todo quehacer humano ocurre en conversaciones, es decir, en un entrelazamiento del lenguaje (coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales) con el emocionar.

Por eso, las conversaciones de capacitación se entrecruzan con las conversaciones de formación humana.

La separación conceptual de las conversaciones de formación humana y capacitación permite, sin embargo, dos cosas: una, la de entrenar el emocionar y el entendimiento del profesor o profesora, de modo que pueda siempre relacionarse con sus alumnos en la biología del amor, e interactuar con ellos sin corregir su ser; otra, la de crear un espacio de conocimientos reflexivos y capacidades de acción en el profesor o profesora, de modo que estos puedan, a su vez, guiar a sus alumnos en la continua ampliación de sus conocimientos reflexivos y capacidad de acción sólo corrigiendo su hacer y no su ser.

En la medida en que estas dos clases de conversaciones se mantienen separadas conceptualmente, se pueden separar y juntar a voluntad en el enseñar.

7. Consideramos que el propósito de la educación no es el de preparar ciudadanos útiles y responsables, estos deben resultar así al crecer con respeto por sí mismos y conciencia social.

La educación tampoco es ni debe ser la preparación de niños y niñas para ser útiles a la comunidad, sino que deben resultar así de su crecer naturalmente integrados en ella.

La escuela, en tanto ámbito de formación humana y capacitación, reemplaza el ámbito del vivir cotidiano como ámbito del vivir en el que el sentido y el modo de convivir como miembro de una comunidad humana surge del vivir como miembro de ella.

Por eso, la escuela no será adecuada si no reemplaza a la comunidad precisamente en esos aspectos.

Por eso, también, no hay que enseñar valores, hay que vivirlos desde el vivir en la biología del amor, no hay que

enseñar cooperación, hay que vivirla desde el respeto por sí mismo que surge en el convivir en el mutuo respeto.

8. Los niños y los profesores son lo fundamental en el proceso de formación humana y de capacitación, pues ellos son los poseedores de todo lo que se necesita en términos humanos.

Niños y profesores son igualmente inteligentes e igualmente capacitados en su emocionar, aunque distintos en sus preferencias y en la dirección de sus curiosidades, así como en sus hábitos en el hacer y el pensar, porque han tenido historias de vida diferentes.

El aceptar la legitimidad del niño o niña en la biología del amor, no consiste en no ver esas características particulares, sino al contrario, en verlas y relacionarse con el niño o niña desde su legitimidad, aunque el propósito del profesor o profesora sea cambiar o ampliar las capacidades de acción y reflexión de ese niño o niña

9. Pensamos que la tarea educativa debe realizarse de una sola manera, esto es, en la biología del amor en la corrección del hacer y no del ser del niño o niña.

Por eso pensamos que lo central en la formación del profesor, o de su reentrenamiento, debe consistir en tratarlos del mismo modo como se espera que ellos traten a sus alumnos, pero entrenándolos en la mirada reflexiva que les permite ver su propio emocionar así como el espacio de capacitación en que se encuentran en cada momento sin perder el respeto por sí mismos, porque pueden reconocer sus errores, pedir disculpas y ampliar la mirada reflexiva con sus alumnos sin desaparecer en ella.

10. El espacio educacional como espacio de convivencia en la biología del amor debe vivirse como un espacio amoroso, y como tal en el encanto del ver, oír, oler, tocar y reflexionar que permite ver, oír, oler, tocar lo que hay

allí en la mirada que abarca su entorno y lo sitúa adecuadamente.

Para que esto ocurra, alumnos y profesores deben encontrarse sin prejuicios y sin otras urgencias que las propias de las coherencias operacionales de las tareas por realizar.

Las distintas emociones tienen distintos efectos sobre la inteligencia; así, la envidia, la competencia, la ambición... reducen la inteligencia; sólo el amor amplía la inteligencia. Por eso, para que el espacio educacional sea un espacio de ampliación de la inteligencia y creatividad, no puede haber evaluaciones del ser de los estudiantes, sólo de su hacer.

Esto significa que hay que respetar las distintas dinámicas temporales en su aprendizaje, permitiendo a los estudiantes tomar todo el tiempo que necesiten sin que sus aparentes demoras sean vistas como faltas en su ser, sino sólo como insuficiencias circunstanciales en el hacer que se corrigen con más dedicación en él.

CAPACITACIÓN

11. La capacitación ocurre en la práctica del quehacer que se aprende, cuando esta práctica se vive en el mutuo respeto del profesor o profesora y el alumno o alumna. El mutuo respeto (biología del amor) es fundamental porque amplía la inteligencia al entregarle a los participantes, en el aprendizaje, la posibilidad de darle un sentido propio al aprender y a lo que se aprende.

12. La capacitación requiere libertad reflexiva y confianza del alumno en sus propias capacidades. Esa confianza es posible como un acto armónico en el vivir de los alumnos, sólo si el profesor o profesora actúa reconociendo desde su intimidad que todos los seres humanos son igualmente inteligentes y capaces de aprender todo

lo que otro ser humano puede hacer. Para que esto pase, el profesor o profesora debe generar un espacio que valora el quehacer de manera no competitiva en el quehacer mismo.

13. La capacitación se adquiere como una capacidad de hacer y reflexión sobre el hacer, sólo si el proceso de aprendizaje ocurre desde la posibilidad de ser responsable de lo que se hace. La capacitación, por lo tanto, requiere de la creación efectiva de los espacios de acción involucrados.

14. Un profesor o profesora sólo puede contribuir a la capacitación de sus alumnos si vive su tarea educacional desde su propia capacidad de hacer y desde su libertad para reflexionar acerca de su quehacer desde el respeto por sí mismo, haciendo lo que enseña.

15. Los niños, a cualquier edad, llegan al espacio escolar desde un ámbito cultural vivido en coordinación de haceres y emociones (conversaciones) que configuran su corporalidad como su ser y su instrumento de acción y reflexión. Por eso, los niños y las niñas son en sí mismos el verdadero fundamento para su formación humana y capacitación, y todo proceso educacional debe partir aceptando la legitimidad del ser del niño o de la niña, aunque se les guíe a cambiar su hacer. Lo que los niños y niñas son y saben al ingresar al espacio escolar no debe ser desvalorizado. Al contrario, debe ser usado como punto de partida fundamental sobre el cual se construya el devenir del niño o niña.

Estos quince puntos tienen, por supuesto, valor sólo si se quiere que la educación cumpla con la tarea de guiar a los jóvenes en su formación humana.

En nuestra cultura nos parece que debemos enseñar valores, espiritualidad, honestidad o justicia, de manera explícita, porque vivimos una cultura que niega estas

dimensiones del vivir cotidiano y los niños no tienen oportunidad de aprenderlas al vivirlas.

En un sentido estricto, sin embargo, si la educación se da en la biología del amor, los valores, la espiritualidad, la justicia, etc. no hay que enseñarlos de manera especial pues se viven desde allí.

Los valores, la espiritualidad... tienen que ver con la biología del amor y hay que mencionarlos y reflexionar sobre ellos sólo en el momento en que son negados o se requiere destacarlos por su ausencia en el vivir.

REFLEXIÓN FINAL Y PROPOSICIÓN DE ACCIÓN

Estos quince puntos parecen una propuesta para un quehacer utópico, y lo son porque ahora ese quehacer no se da; pero no siempre la forma de educación implícita en esos catorce puntos fue un quehacer utópico, y no tiene por qué serlo.

De hecho, esos quince puntos se satisfacen sin esfuerzo en el crecimiento de un niño o niña en el seno de una familia cuando el niño o niña surge en su legitimidad desde la conducta de los miembros de la familia que lo acogen y respetan.

El secreto conceptual es la biología del amor, y el secreto de la acción es la corrección del hacer y no del ser del niño o niña en la confianza de que en él o ella está todo lo que necesita para ser un ser humano íntegro, responsable y amoroso.

LA BIOLOGÍA DEL AMOR ES SENCILLA

Todos los seres humanos somos expertos en ella, y en la educación, la biología del amor consiste precisamente en que el profesor o profesora acepte la legitimidad de sus alumnos como seres válidos en el presente, corrigiendo sólo su hacer y no su ser.

Para que esto sea posible el profesor o profesora tiene que respetarse a sí mismo o a sí misma, tiene que aceptar que no necesita justificar su existencia o su quehacer, aunque explique su naturaleza o los motivos que tiene para llevarlo a cabo.

El respeto por el otro, o la conducta amorosa con él o ella ocurre sólo si se lo ve, y para verlo hay que aceptarlo en su legitimidad.

Para que esto sea posible el profesor o la profesora debe tener una capacitación suficientemente amplia como para tratar las temáticas que enseña siempre de una manera conmensurable con el momento presente de sus alumnos, porque los ve y hacerlo desde el placer que esa libertad creativa en la acción y la reflexión trae consigo.

Por último, es por esto que la implementación de la enseñanza en la biología del amor exige dar mayor atención en la formación de los profesores a su formación humana, por una parte, y a la ampliación y profundización de su capacitación en el quehacer y reflexionar que enseñan por otra. Es por esto mismo que es necesario un mayor compromiso del Estado en la conservación de la dignidad de los profesores, ofreciendo condiciones desde las que puedan conservar el respeto por sí mismos y su autonomía creativa.

A continuación, presentaremos siete talleres como ejemplos de siete espacios de acciones y reflexiones, desde los cuales se puede ampliar la visión del vivir cotidiano de la tarea educacional.

TALLERES

COMENTARIOS DE LOS AUTORES

PUNTOS DESTACADOS

El intento de este proyecto es entregarles a los profesores la posibilidad de encontrarse consigo mismos, como maestros, en el entendimiento de que ellos son el fundamento de todo, son el principal recurso.

Al mismo tiempo, en el supuesto de que si ellos mejoran su relación consigo mismos, van a mejorar su relación con los alumnos espontáneamente.

Lo central para mejorar la relación consigo mismo está en recuperar, lograr o conservar el autorrespeto por sí mismo. La aceptación de la propia legitimidad. Es sólo desde el respeto por sí mismo, que uno puede escuchar al otro (en este caso los estudiantes), sin miedo de desaparecer al hacerlo.

Lo que hace a este trabajo particular, es que se hace con conciencia de la intención anterior y, por lo tanto, esta propuesta no consiste en entregar conocimientos, sino que es una mirada reflexiva, que invita a respetarse a sí mismo desde la comprensión de lo humano del ser humano.

Lo que corrientemente hacen los cursos de capacitación o de actualización de profesores es entregar datos, métodos, instrumentos, como conocimientos psicológicos. Ciertamente hacer esto es positivo, pero no abre una oportunidad para una modificación substancial de su modo de estar en el mundo y consigo mismo.

Las dificultades o las limitaciones de conocimientos que la gente tiene, se resuelven con la adquisición de esos

conocimientos. Pero las dificultades que las personas tienen en el ámbito relacional, y que son las que de hecho limitan el uso de los conocimientos con autonomía creativa, no se resuelven con más conocimientos, sino con un cambio en como se vive el estar en el mundo y consigo mismo.

Si la tarea central de la educación es la formación humana de los niños, de modo que ellos crezcan con capacidad de hacer cualquier cosa y aprender cualquier cosa con conciencia y responsabilidad social, lo que se requiere es que los profesores se muevan en su vivir. Desde el respeto por sí mismo que funda en respeto por el otro; y este respeto por sí mismo de los profesores se logra, se recupera, sólo en un vivir que entrega ese respeto a través de la comprensión de lo que se es como ser humano, en la comprensión de la biología humana, que da origen a las dimensiones de existencia humana en el amor, la libertad creativa y la responsabilidad social.

La comprensión de los fundamentos biológicos de todas las dimensiones del ser humano, le permite a uno encontrarse con ellos como un aspecto natural y espontáneo de su vivir.

En la realización de este proyecto, están presentes dos dimensiones:

1. La discusión sobre lo que es la biología del conocimiento y la biología de amor, como un fondo reflexivo que los profesores pueden conservar y usar en cualquier momento y en un aspecto experiencial destinado a vitalizar el campo de existencia emocional de los profesores.

2. Y de prácticas que evocan en los profesores experiencias que seguramente ellos han podido tener antes, pero que las han perdido atrapados en las exigencias formales de su profesión.

Por eso nosotros hablamos de la recuperación de las dimensiones humanas en la educación, pues si los profesores no tuvieran los fundamentos para ello, esta recuperación no sería posible.

Finalmente, observamos un reencantamiento en el quehacer de los profesores. Nuestro trabajo pasa a ser un catalizador de este reencantamiento.

Observamos que lo que llamamos «cambio verdadero» tiene que ver con el cambio de la configuración que uno tiene de la realidad, o sea, no es la realidad lo que cambia, sino el modo de cómo yo configuro esta realidad, es decir, como yo he ido cambiando las propias percepciones, los significados anteriores de la realidad. Es decir, como se vive desde un emocionar diferente esta realidad.

La persona empieza a hacer cambios en las estructuras internas profundas que tenía de la realidad, incluyéndose ella misma, lo que la lleva a configurar su relación con el mundo de una manera diferente de como lo había hecho hasta ese entonces.

En síntesis, lo revelador de esta invitación a la recuperación de las dimensiones humanas es la trascendencia de los cambios que experimenta la persona, de tal manera que le permite vivir y mirar la realidad de una manera nunca antes recibida y que la deslumbra en este descubrirse a sí mismo como un legítimo otro y reconoce su necesidad de amor y ser amado.

TALLER 1

EL RESPETO POR SÍ MISMO Y LA AUTONOMÍA SOCIAL

I. INTRODUCCIÓN

La biología del amor surge y se da en la constitución histórica de lo humano al ser el amor la emoción fundamental que guía el devenir histórico que hace a lo humano en el sistema de linajes de primates a que pertenecemos los seres humanos. El amor como emoción es el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales surge el otro como un legítimo otro en convivencia con uno. Como tal, el amor es la emoción que funda lo social como el ámbito de convivencia en el respeto por sí mismo y por el otro.

El respeto por sí mismo pasa por el respeto por el otro, y se vive cuando uno no vive su relación con el otro en la continua justificación de su ser, y no le exige al otro un ser particular.

En el respeto por sí mismo uno hace lo que hace consciente de que lo quiere, y no requiere justificarlo, aunque explique el cómo y el porqué. El que se respeta a sí mismo no requiere que lo quieran, o que lo acepten, o coincidir con los otros para estar bien, pero no tiene dificultad en aceptar ser querido o en querer al otro.

El que se respeta a sí mismo es independiente y autónomo sin estar en oposición; el respeto por sí mismo no se constituye en la diferencia con el otro, sino en la aceptación de la propia legitimidad.

El que se respeta a sí mismo quiere lo que quiere

desde la libertad de ser, esto es, desde ser responsable de la propia responsabilidad.

Se es responsable cuando se es consciente de las consecuencias de las propias acciones y se actúa de acuerdo a si se quiere o no quiere esas consecuencias.

Se tiene la experiencia de libertad cuando uno atiende a su querer las consecuencias de sus acciones (responsabilidad), preguntándose si uno quiere o no quiere su querer, y actúa de acuerdo a su respuesta (responsabilidad) ante esa pregunta.

II. PROPÓSITO

El propósito del taller es crear condiciones experienciales desde las que se viva lo que le pasa a uno en su emocionar según que uno se relacione o no en el respeto por sí mismo y por el otro.

Ejercicio 1

Un participante pasa al centro de un círculo de 4 a 5 personas que lo incitan o invitan a probar una droga, beber alcohol, a una conducta inadecuada, a tomar algo ajeno, o a un acto agresivo, privado o colectivo.

La persona al centro debe conducirse sin respeto por sí misma (desde el sometimiento o la arrogancia).

Ejercicio 2

Lo mismo anterior, pero la persona al centro responde o se conduce desde el respeto por sí mismo (desde la elección responsable sin requerir justificación ante sí ni ante el otro) y desde el respeto por el otro (sin arrogancia).

Se invierten los papeles en todos los ejercicios, de modo que todos los participantes pasen por el centro.

Ejercicio

Como posibilidad adicional:

Se reúnen objetos de distinta clase y se invita a dos grupos a usarlos para hacer algo, cualquier cosa, no a ser creativos.

Medir los tiempos que llevan a un hacer en dos grupos: uno formado por personas que se consideran a sí mismas limitadas (ignorantes, sin imaginación, no le ven ningún sentido al taller), y otro formado por personas que no dudan de sus capacidades porque se respetan a sí mismas.

III. REFLEXIÓN FINAL

Mirar lo que le pasa a uno durante el ejercicio y mirar las consecuencias relacionales de un caso y otro.

Preguntar a los participantes que conducta prefieren para sus vidas individuales.

Se espera que los participantes se den cuenta de:

1. Que la Biología del Amor es la dinámica constitutiva del ser humano como un ser social desde su condición biológica y no desde su condición cultural.

El comprender eso permite comprender por qué y cómo nos preocupa lo que pasa con el otro; cómo es que tenemos preocupaciones éticas; cómo es que sufrimos cuando se interfiere con el vivir en el amor como la emoción que funda lo social a cualquier edad; como es que el amor restituye la salud y amplía la inteligencia.

2. Que en la educación no se debe corregir el ser del otro, sino sólo el hacer en relación con su oportunidad o inoportunidad.

La pregunta ¿cómo soy yo? es inadecuada para este propósito; la pregunta ¿qué estoy haciendo yo? es, en cambio, adecuada.

No hay que conocerse a sí mismo, sino darse cuenta de lo que uno hace o no hace.

Al ver lo que hacemos o no hacemos, ponemos nuestro ver en el espacio de los deseos, y nos gusta o no, y luego actuamos de acuerdo a ese gustar o no gustar.

En el 99% de los casos hacer eso trae a la mano el operar en la Biología del Amor: el otro aparece como un legítimo otro, y uno mismo también.

Cuando uno se respeta a sí mismo, se recupera la integridad de un vivir emocional e intelectual autónomo como un ser social que no busca su identidad fuera de sí, porque no está en contradicción con el espacio social a que pertenece.

TALLER 2

EMOCIÓN Y ACCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

Las emociones guían el fluir de las conductas humanas y les dan su carácter como acciones.

Lo que distinguimos en la vida cotidiana como distintas emociones, son distintas dinámicas relacionales o distintas clases de conductas relacionales.

Lo mismo, dicho desde una perspectiva biológica, sería: biológicamente lo que distinguimos al distinguir distintas emociones, son distintas dinámicas corporales que especifican en cada instante lo que un organismo puede o no puede hacer en su conducta relacional. O dicho aún de otra manera, las distintas emociones que distinguimos en el vivir cotidiano, corresponden a distintos dominios de acciones relacionales.

Veamos algunos ejemplos:

Amor

Dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro surge como un legítimo otro en convivencia con uno.

Agresión

Dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro es negado como un legítimo otro en convivencia con uno.

Indiferencia

Dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro no tiene presencia en el espacio de convivencia con uno.

Autoridad

Dominio de las conductas relacionales a través de las cuales al otro se le niega autonomía de acción o reflexión en la convivencia con uno.

Todas las conductas humanas como modos de interacción surgen y se dan desde una emoción que les da su carácter como acciones. Esto es válido para el razonar también.

Un argumento racional es un constructo relacional coherente con ciertas premisas o condiciones iniciales que se aceptan a priori, vale decir, de manera no racional según las preferencias y deseos de quien las adopta.

En el fluir normal del convivir vivimos el entrecruzamiento de distintas emociones, y de ello resultan conductas que parecen emocionalmente ambiguas o contradictorias.

En los entrecruzamientos emocionales cotidianos nos movemos alternativamente de una acción a la otra, o nos paralizamos en el actuar, porque nuestro emocionar nos lleva a conductas opuestas que se niegan mutuamente.

Los seres humanos somos expertos en el emocionar y en distinguir emociones, pero a veces nos negamos la posibilidad de verlas porque no queremos hacernos responsables de ellas.

El darse cuenta del propio emocionar implica darse cuenta de lo que uno quiere, y esto abre las preguntas por la responsabilidad y la libertad: ¿quiero o no quiero lo que quiero?

II. PROPÓSITO

El propósito de este taller es crear condiciones experienciales desde las que los participantes adquieran fluidez en el mirar sus emociones y en el ver los dominios de acciones que las constituyen.

Los participantes forman grupos de seis, y se elige un mediador.

Ejercicio 1

Pedir a cada alumno que haga:
Una invitación;
Una exigencia;
Una petición desde la autoridad;
Una petición desde el amor;
Una petición desde la indiferencia.

Los participantes se turnan en las acciones indicadas, y en reflexiones sobre lo que ocurre, atendiendo al intento y al resultado emocional.

III. REFLEXIÓN FINAL

La reflexión es un acto en la emoción en el que se abandona una certidumbre y se admite que lo que se piensa, lo que se tiene, lo que se desea, lo que se opina, o lo que se hace... puede ser mirado, analizado, y aceptado o rechazado como resultado de ese mirar reflexivo.

Como tal, la reflexión constituye un acto en el desapego que, cuando se hace, nos libera de cualquier trampa.

Frente a la reflexión, la principal dificultad que enfrentamos es precisamente el miedo a perder lo que se cree que se tiene y a lo desconocido que trae el cambio.

La práctica reflexiva, sin embargo, muestra que no hay que temer porque con ella se abre la posibilidad de

recuperar el respeto por sí mismo y el operar en la Biología del Amor como un resultado espontáneo

TALLER 3

CORRECCIÓN DEL HACER Y NO DEL SER

I. INTRODUCCIÓN

En nuestra cultura nos relacionamos como si los seres humanos tuviésemos una identidad fija como un aspecto intrínseco de la personalidad.

Así, hay expresiones como "genio y figura desde la cuna a la sepultura", o "yo soy así".

Esto nos lleva a pensar o creer que las personas no cambian, o que cambian "sólo con un gran esfuerzo".

Aun así, frecuentemente corregimos al otro haciendo referencia a su ser, y decimos, "no seas así", o "debes ser asá".

El ser o identidad de la persona, sin embargo, no es una propiedad fija, sino un modo relacional de vivir que se conserva en el convivir.

Al mismo tiempo, en nuestra cultura uno vive lo que llama su ser o identidad, identificándose con ella en su sentir, de modo que uno participa en su conservación.

Por esto cualquier corrección del ser se vive como una negación terrible o como una amenaza de negación.

Sin embargo, si reconocemos que no hay un ser intrínseco, sino una identidad sistémica, podemos aceptar que el "ser" o "identidad" es modificable si se modifica la dinámica sistémica de su conservación.

Al mismo tiempo, al reconocer a la identidad o ser como un fenómeno sistémico, podemos reconocer que la condición humana básica en torno a la cual surgen las distintas identidades como modos de vivir y convivir, es la Biología del Amor, ya sea en el vivir su dimensiones relacionales o en el negarlas, y que es la condición amorosa de lo humano lo que constituye la vida social como convivencia en el mutuo respeto.

En la educación corregir el "ser" del niño o niña lo enajena, porque amenaza lo que él o ella ve o vive en nuestra cultura como su existencia con una cierta identidad trascendente; la corrección del hacer no hace eso.

La corrección del hacer no constituye una amenaza porque al hacerla se especifican los términos en que tiene lugar según las coherencias propias del hacer que se desea, sin referencia a la identidad.

II. PROPÓSITO

El propósito del taller es crear condiciones experienciales que permitan distinguir lo que pasa en la corrección del hacer y del ser, y por esto está dirigido a crear conciencia del emocionar en cada caso, tanto del profesor como del alumno.

Ejercicio

Se forman grupos de 6 personas.

1. Se elige un mediador quien tiene que guiar ordenadamente el quehacer del grupo.
2. El grupo, "encomienda una tarea a uno de sus miembros, diseñada de modo que aquél se equivoque.

Luego los otros miembros del grupo corrigen el quehacer del que se equivocó corrigiendo su ser:
"eres un inútil..." "eres...".

3. Como lo propuesto en el punto anterior, pero se corrige el hacer: "si quieres tal resultado, lo que debes hacer es tal cosa..."

4. Se rota la participación.

Se conversa sobre las emociones vividas, y se pide a los participantes que reflexionen sobre las diferencias en lo que se vive cuando se corrige el ser o se corrige el hacer, o cuando uno es objeto de tales correcciones.

Se pide a los participantes que escriban sus reflexiones sobre el taller, anotando lo que ellos consideran significativo para su entender y hacer.

III. RESULTADOS ESPERADOS

Lo que se espera es que los participantes del taller se den cuenta de:

1. Que la emoción define la acción, no lo que se dice que se hace. Se puede hablar de corregir el hacer y con ello se corrige el ser.
2. Que la corrección del ser es vivida como negación y lleva a la autodevaluación del corregido o su rechazo en el enojo
3. Que la corrección del hacer hecha en el respeto siempre abre posibilidades reflexivas ampliando la inteligencia.

IV. REFLEXIONES FINALES

En el fluir emocional las emociones no tienen ni deben tener duración fija. Así, el amor puede durar unos pocos segundos o toda la vida. Pero, lo mismo pasa con la indiferencia o la agresión. Al mismo tiempo, algunas emociones pueden constituir el trasfondo emocional sobre el cual se viven el fluir de otras que modulan su presencia en el convivir sin llegar a su disolución.

Parte de nuestras dificultades en la convivencia surgen del hecho de que no aceptamos que nuestro ser es relacional y fluido, y queremos conservar una identidad como si fuera estática, sin reconocer su carácter dinámico sistémico.

Al hacer esto, generamos rigidez emocional y cegueras frente a los otros y frente a nosotros mismos.

TALLER 4

GENERACIÓN DE MUNDOS

I. INTRODUCCIÓN

En el trabajo de la Dra. Verden-Zoller vemos cómo el niño o niña adquiere conciencia de sí y del otro, en la intimidad de sus relaciones de juego libre con total aceptación mutua con la madre (ver G. Verden-Zoller en "Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano" 1993, de Maturana y Verden-Zoller).

Ella también muestra que el niño o niña vive el mundo que vive desde su corporalidad, como un espacio relacional multidimensional que surge como una expansión precisamente de esa corporalidad que empieza a vivir en sus relaciones de libre juego con la madre (o padre como una madre masculina).

Este proceso en la infancia temprana es el inicio de lo que de hecho ocurre a lo largo de toda la vida en lo que se refiere a la generación cotidiana del mundo que se vive: el mundo que se vive siempre es y surge como una expansión multidimensional de la propia corporalidad, y va cambiando con el cambio de corporalidad que se produce en el vivir.

No es que entremos en mundos distintos en distintos momentos de nuestro vivir, sino que generamos mundos distintos al cambiar nuestro vivir.

La Dra. Verden-Zoller muestra también que sucede lo mismo con el pensar, la teorización y la temporalidad.

Al cambiar nuestro vivir en el cambio de nuestra corporalidad cambia nuestro teorizar y la temporalidad de nuestra existencia, no como meros aspectos de nues-

tra subjetividad en relación con un mundo que existe con independencia de nosotros, sino en la concreción del mundo que generamos en el vivir.

Gran parte de nuestras dificultades como educadores reside en que no nos damos cuenta de lo anterior y nos conducimos con nuestros alumnos sin entender el mundo que ellos viven porque no recordamos que el mundo que se vive es siempre una creación personal.

Al olvidar esto, no nos damos cuenta de que la tarea educacional es una creación de mundo con el otro, en circunstancias que nosotros como profesores y profesoras somos la referencia para dicha creación, y que el mundo que nuestros alumnos generen en su vivir siempre surgirá creado con nosotros, aunque nos parezca ajeno.

II. PROPÓSITO

El propósito de este taller es la ampliación de la conciencia de que el mundo que se vive, en términos de espacio, teorías y temporalidad, es una expansión de la propia corporalidad y del hacer que ésta implica.

Ejercicios

Los ejercicios son una adaptación de los talleres de relación materno-infantil de la Dra. Verden-Zoller y su propósito es revivir las dimensiones de cambio del espacio relacional que vive el niño o niña en su crecimiento. No se trata de un taller sobre la corporalidad.

- Tenderse de espaldas en el suelo como un bebé, moverse como un bebé, mirar el mundo como un bebé, imaginar como se era cuando bebé.
- Salir de la posición de espaldas, darse vuelta y comenzar a gatear de a poco; mirar el mundo como un niño que aún no camina en dos pies, sentir las relaciones

en que se entra, observar el cambio de espacio en relación con el propio movimiento; explicarse el mundo desde esa perspectiva; notar que las explicaciones que uno propone tienen que ver con las dimensiones espaciales que uno genera al moverse. Recordarse a sí mismo en ese momento del vivir.

- Ponerse de pie y moverse como un niño pequeño; notar cómo cambia el mundo y las reflexiones explicativas que uno hace sobre él; buscar la inocencia de la ampliación experiencial y de los cambios en el teorizar que surgen. Recordar la propia visión del mundo y el vivir de ese momento.
- Repetir lo anterior como adolescente.
- Repetir lo anterior como adulto
- Moverse como un viejo con los cambios espaciales que se viven en la restricción motora; notar las frustraciones que las restricciones motoras traen consigo. Imaginar el mundo que uno traerá a la mano como viejo o vieja.

III. REFLEXIONES

¿Qué espacio se vive en cada caso?

¿Qué pasa con la corporalidad y el mundo que se vive en cada caso?

¿Cómo son las distintas teorías de mundo que se hacen en cada caso?

¿Qué pasa con la comprensión del mundo de otro que vive en distintas dimensiones que uno?

¿Cómo es el tiempo en cada caso?

El mundo no preexiste, surge con el propio vivir en la convivencia con otro.

IV. REFLEXIÓN FINAL

El mundo que se vive es constitutivamente la expansión de las propias correlaciones senso/efectoras, de modo que surge como una expansión de la dinámica corporal que uno vive en cada instante.

En el crecimiento del niño o niña cambia su corporalidad desde su dinámica interna y desde su vida relacional. Con ello va cambiando el mundo que genera, pero va cambiando también el ser que surge y conserva en su vivir.

Sólo si uno se da cuenta de esto puede escuchar al otro aceptando su legitimidad porque uno sabe que el mundo que el otro u otra vive y el ser que es surge con su vivir.

Al mismo tiempo, sólo si uno es consciente de lo anterior, es posible atender como profesor a las dificultades de los alumnos en términos de ellos y no de uno, consciente de que el aprender de otro es generar un mundo en la convivencia con uno.

No cabe duda de que los profesores y profesoras saben esto, pero vivimos una cultura que niega este entendimiento en la búsqueda de un rendimiento productivo que lleva a pretender uniformizar a las personas, negándoles su individualidad e instrumentalizándolas para los propósitos productivos.

La ceguera que esta actitud cultural trae consigo, nos lleva a la negación recurrente de los niños y niñas en un proceso que mira o destruye en ellos el respeto por sí mismos y la conciencia social, o que los lleva a actuar como si su identidad individual estuviese en la oposición y no en el autorrespeto y la conciencia social, y a mirar su ser como algo externo en las cosas o las opiniones de los demás.

TALLER 5

BIOLOGÍA DEL AMOR

I.- INTRODUCCIÓN:

La biología del amor constituye el fundamento de lo humano, en otras palabras, somos biológicamente seres amorosos y nos enfermamos cuando se interfiere con el amor en nuestro vivir a cualquier edad. Por lo mismo, el amor es la primera medicina ante cualquier enfermedad o sufrimiento. Esto usualmente no lo vemos porque al no entender al amor como un fenómeno biológico le asignamos un carácter especial y lo sacamos de la naturalidad del vivir. El amor como fenómeno biológico consiste en el vivir en «las» conductas relacionales a través de las cuales el otro, la otra o lo otro, surge como legítimo otro en convivencia con uno.

El amor sin embargo no es esas conductas, sino que la dinámica relacional que se vive a través de ellas, y la biología del amor es la dinámica biológica desde la cual ese vivir resulta generador de bienestar en la soledad y en la convivencia.

PROPÓSITO:

Este taller está destinado a generar experiencias que permitan hacerse cargo de lo que pasa cuando se interfiere con la biología del amor, a través de generar un espacio relacional en el que se vive lo que se vive cuando se interfiere con la biología del amor, o cuando se recupera ésta después de haberla perdido.

Ejercicios:

1.- Se invitará a los participantes a que cada uno haga una lista que contenga:

- a) todas las cosas acogedoras que puede decir a otro cuando sinceramente lo recibe y desea su compañía
- b) todos los gestos o movimientos acogedores que puede hacer en las mismas circunstancias que a).

2.- Luego se invitará a los participantes a que cada uno haga una lista que contenga:

- a) todas las expresiones de rechazo que puede decir a otro cuando no desea su compañía
- b) todos los gestos o movimientos de rechazo que puede hacer en las circunstancias de a)

Se invitará a los participantes a reflexionar en silencio sobre sus listas.

2.- Se forman grupos de seis y se elige un coordinador. Este tendrá la tarea general de:

a) Invitar a uno de los participantes a alejarse un momento, para luego conversar con los restantes y hacer una pequeña conspiración sobre cómo relacionarse con el que se alejó cuando vuelva.

b) Dirigir la formación sucesiva de cinco conspiraciones:

* Pedir al participante alejado que vuelva, y que los miembros del grupo actúen como si no lo vieran.

* Como en el caso anterior, pero la conspiración es aceptar su presencia y conversar sin tomarlo en cuenta.

* Como en el caso anterior, pero el grupo forma una barrera que no le permite entrar.

* Como en el caso anterior, pero se deja entrar al participante burlándose de él o ella sutilmente.

* Como en el caso anterior, pero echando fuera del grupo al recién llegado.

c) Se piden comentarios y reflexiones sobre lo que se sintió y vivió.

d) Se repite el formato anterior, pero ahora las conspiraciones son positivas.

* Se ve y acoge al recién llegado con buenas palabras.
* Se acoge al recién llegado y se lo invita a participar en algo, puede ser un juego.

* Se acoge al recién llegado con abrazos y contacto personal, haciéndole saber que se disfruta y goza de su compañía cómo algo permanente, al destacar cómo se le quiere y necesita.

e) Comentarios sobre lo vivido.

f) Habría que repetirlo todo con cada uno de los participantes.

III.- REFLEXIÓN FINAL

Lo que se vive en el espacio relacional es siempre válido, aunque se lo considere un juego o una broma. Esto es fundamental: ninguno de nosotros acepta como broma o algo irrelevante las negaciones o aceptaciones del ser, cualquiera que sea la circunstancia.

La negación es destructiva, cierra la inteligencia en la autodepreciación y la centra en la agresión. La aceptación es constructiva, amplía la inteligencia en el respeto y la centra en la colaboración.

La negación del ser quita sentido a la vida y al hacer, la aceptación del ser devuelve el sentido a la vida y al hacer.

TALLER 6

CUERPO Y ALMA

I. INTRODUCCIÓN

Nuestra cultura separa cuerpo y alma como si cuerpo y alma fueran entes en oposición. La biología del amor muestra que el ser vivo es una unidad dinámica del ser y el hacer. Por eso, la aceptación o el rechazo corporal de otro son aceptación del rechazo del alma del otro en la unidad del ser y el hacer. Al mismo tiempo, la aceptación y el rechazo del alma en la unidad del ser y el hacer del otro son la aceptación y el rechazo de su corporalidad. Ambas aceptaciones crean cercanías infinitas que hacen posible en la educación la formación humana, y ambos rechazos crean distancias infinitas, que impiden en la educación la formación humana.

II. PROPÓSITO

El propósito del taller es crear condiciones experienciales desde las que se viva la aceptación del cuerpo del otro en su total legitimidad.

Ejercicio

Se forman grupos de seis y se elige un mediador que invita:

1. A que los participantes opinen sobre el compañero del lado, sin mirarlo. Todos deben participar de manera sucesiva, y al final comentar lo que se ha vivido.
2. A que los participantes se presenten sólo mencionando su nombre, sin mirarse. Todos deben participar de manera sucesiva, y al final comentar lo que se ha vivido.

3. A que los participantes se presenten nuevamente mirándose a los ojos.

4. A que los participantes se presenten nuevamente mirándose a los ojos y dándose la mano.

5. Lo mismo anterior pero dándose un abrazo.

6. Lo mismo anterior pero, además, dándose un beso.

7. Lo mismo anterior más el acto de olerse mutuamente.

Queremos que los participantes descubran cómo cambia la visión del otro con la aceptación o el rechazo de su corporalidad. Por esto, los ejercicios consisten en una aproximación progresiva.

III. REFLEXIÓN FINAL

Los seres humanos existimos en la relación. Las distinciones de cuerpo y alma son abstracciones explicativas de nuestro vivir relacional. Como la clase de animales que somos, estamos siempre dispuestos a aceptar la cercanía corporal del otro a menos que tengamos teorías culturales que limitan u objetan tal cercanía haciéndola ilegítima. Al hacer ilegítima la cercanía corporal del otro, lo negamos.

Eso tiene consecuencias negativas, especialmente en la educación, porque no permite ver que en ésta los niños y niñas se transforman en la convivencia con el profesor o profesora de una manera u otra según sean aceptados o negados en su corporalidad.

Hay que agregar que en la unidad cuerpo y alma, la negación del cuerpo es negación del alma, y que el contacto con el alma es contacto con el cuerpo, aunque este contacto parezca ser completamente abstracto.

Por eso nos acariciamos o herimos con las palabras, nos acogemos o rechazamos desde la emoción, porque nos tocamos nuestros cuerpos aun sin "tocarlos".

TALLER 7

ÉTICA Y ESPIRITUALIDAD

I. INTRODUCCIÓN

La ética y la espiritualidad no tienen que ver con la razón, tienen que ver con la emoción.

La ética tiene que ver con la preocupación por las consecuencias de las propias acciones sobre otro. Por eso, para tener preocupaciones éticas debo ser capaz de ver al otro como un legítimo otro en convivencia conmigo, vale decir, el otro tiene que aparecer ante mí en la biología del amor. El amor es la emoción que funda la preocupación ética.

Ética y moral no son lo mismo; así como la ética tiene su fundamento en el amor, la moral tiene el suyo en la exigencia del cumplimiento de valores cuando hay ruptura de las coherencias en el o los modos de ser aceptados en una comunidad.

La experiencia espiritual es una experiencia de ampliación de la consciencia de pertenencia en un ámbito más amplio de existencia, y como tal también se funda en el amor que abre el espacio de legitimidad a la coexistencia de todo. La experiencia espiritual es señalable pero no descriptible: se vive.

En nuestra cultura usamos la razón para negar u oscurecer nuestras emociones y valorar nuestras conductas como si estuviésemos fuera de ellas. Lo mismo ocurre con la ética y la experiencia espiritual, donde generamos cegueras frente al otro y nuestro ámbito de pertenencia social y cósmica con argumentos racionales que justifican nuestras cegueras ante los otros y nosotros mismos.

En este contexto, la experiencia mística es una experiencia espiritual que se asocia a lo divino. Lo religioso surge cuando una experiencia mística es vivida como una exigencia de hermandad de creencias que excluye o niega a los no participantes.

II. PROPÓSITO

El propósito de este taller es generar conciencia de visión o ceguera ante el otro, y de ampliación de la conciencia de pertenencia.

Ejercicios

Se forman grupos de seis y se elige un coordinador. La tarea del coordinador es:

I. Invitar a uno de los participantes a inventar una situación en la que él o ella participen y que tendrá consecuencias negativas para otros. Ejemplo : Al salir del supermercado me di cuenta de haber recibido en el vuelto más dinero que el que me correspondía. Pensé que debía devolverlo para evitar que la cajera tuviera que cubrir con su salario el déficit en el haber que aparecería al final del día.

Invitar a los participantes restantes a encontrar justificaciones racionales para desdeñar cualquier preocupación por esas consecuencias.

Invitar a reflexionar y comentar lo vivido y cómo lo afecta a uno según se sea o no parte de la comunidad o ámbito en que ocurre la situación relatada

Invitar a los participantes a argumentar por qué en la situación propuesta es necesario evitar el daño a otros. Invitar a reflexionar sobre lo vivido y a ver qué argumentos son racionales y cuáles son emocionales en ambos casos.

II. Invitar a cada participante a relatar una situación de su vida en la que con su conducta contribuyó en otro a la ampliación de su conciencia de pertenencia en un acto en la biología del amor.

Invitar a la reflexión sobre el emocioonar vivido preguntándose por lo ocurrido en los ejercicios en relación con las preocupaciones éticas y la experiencia espiritual.

III. REFLEXIÓN FINAL

No hay preocupación por lo que le pasa a otro con las propias acciones si el otro no pertenece al ámbito de existencia social de uno, esto es, si no se lo ve como un legítimo otro en la convivencia.

No hay visión del otro si no se amplía la experiencia de pertenencia, de modo que el otro quede incluido en el mundo de uno.

Ética y espiritualidad van juntas. La experiencia espiritual hace la ampliación de la conciencia de pertenencia tan amplia que incluye todo (es cósmica) y permite ver la interconexión de todos los elementos de ese todo (es ecológica) En ese momento la preocupación ética abarca toda la biosfera.

TALLER 8
LENGUAJEAR

MARCO TEÓRICO:

Si nos preguntamos que es el lenguaje, y atendemos a lo que hacemos en la vida cotidiana al distinguir lenguaje, veremos que hablamos de lenguaje o lenguajear cuando se produce un fluir de interacciones que constituyen coordinaciones conductuales consensuales. Por esto indicamos que el lenguaje ocurre precisamente allí, en las coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales. De hecho los seres humanos existimos en el lenguaje, somos ese fluir relacional.

Pero no sólo eso, al vivir en el lenguaje las coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales que lo constituyen se entrelazan con nuestro emocionar, configurándose lo que llamamos, conversar.

Lo humano existe en el conversar y todo quehacer humano ocurre como una red de conversaciones. Los símbolos son secundarios al lenguaje ya que se requiere de lenguaje para que se reestablezcan. Lo que el niño aprende al crecer en el lenguaje junto a su madre, padre y familia, es a convivir en coordinaciones conductuales consensuales que surgen en la convivencia, en las coordinaciones del hacer y el emocionar.

Ejercicio 1

- 1.- Se forman dos grupos de igual número.
- 2.- El coordinador o coordinadora es el único que conoce el ejercicio.

3.- El coordinador o coordinadora invita por separado a cada grupo indicándoles que ellos bailarán con los miembros del otro grupo en pareja, y les dice en secreto, que tipo de baile bailarán. Al mismo tiempo, indica en secreto a cada pareja bailar un baile distinto.

4.- Comentarios sobre lo que sucede.

Ejercicio 2

1.- Se separan dos grupos como en el caso anterior.

2.- El coordinador indica a los dos grupos que bailarán el mismo baile, pero dice en secreto a los miembros de un grupo, que ellos guiarán el baile, de modo que se note que su pareja debe seguirlos.

3.- Comentarios sobre lo que sucede.

Ejercicio 3

1.- Se separan dos grupos, se les pide que formen parejas, y que bailen lo que quieran en el placer de bailar juntos.

2.- Comentarios sobre lo que pasa.

REFLEXIÓN I

Lo que está en juego en este ejercicio, es la coordinación conductual y como esta tiene un carácter u otro según la emoción en que se vive. La coordinación conductual es consensual, cuando surge espontáneamente y no subordinada a una estipulación previa. Lo que hay que notar es que el bailar no ocurre en lo que se dice de él sino en lo que pasa al vivirlo.

El lenguaje tiene lugar, en el fluir de las coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales. La descripción de ese ocurrir apunta a lo que nos pasa en el

lenguajear, pero no lo describe. Se lenguajea en el fluir de esas coordinaciones conductuales de la misma manera que se baila en el fluir de las coordinaciones de movimiento y no en la descripción de esos movimientos que dicen lo que un baile es.

Ejercicio 4

Se les pide a los participantes que inventen pequeñas interacciones en el lenguaje y que luego destaquen lo que ocurre en el emocionar y en el fluir de las coordinaciones conductuales.

Ejemplo 1.-

- * Juan ¿dónde están mis zapatos nuevos?
- * En la parte baja del ropero.
- * Ya miré allí, pero no los encontré.

Ejemplo 2.-

- * Juan encontrémonos en el parque.
- * Estoy muy cansado.
- * Entonces, te paso a buscar a tu casa.

REFLEXIÓN FINAL

Los distintos ejercicios de este taller parecen ser complejos, quieren evocar lo que ocurre en el lenguaje en un ámbito del vivir que es invisible, precisamente porque el lenguaje no es instrumento sino que un modo de convivir. Sin duda, al reflexionar sobre el lenguaje, podemos tratarlo como si fuera un instrumento, pero al hacerlo oscurecemos lo que hacemos en la reflexión como operación en el lenguaje.

Con el lenguaje, surgen los objetos, y con cada clase de objetos la posibilidad recursiva de un nuevo dominio de coordinaciones del hacer y el emocionar. «El que existamos en el lenguaje, es nuestra condición de continua trascendencia.»

REFLEXIÓN II

Lo que ocurre en cada uno de estos casos es un fluir en coordinación de coordinaciones conductuales. La primera interacción coordina a los participantes y define el espacio operacional. La segunda interacción coordina esa coordinación y da sentido relacional al quehacer coordinado. Es central notar que el lenguaje ocurre en la coordinación de haceres, no como un ámbito abstracto, ajeno al fluir del vivir y convivir, y esto es válido aunque los haceres coordinados en el lenguaje pertenezcan a lo que uno considera como un ámbito exclusivamente conceptual. De allí es que las ideas y conceptos modulen el vivir.

TALLER 9

ESCUCHAR

MARCO TEÓRICO

El organismo y el sistema nervioso en él son sistemas determinados en su estructura. Esto es, nada externo a un organismo o al sistema nervioso, determina lo que pasa en él. En términos generales, debido al determinismo estructural del organismo y del sistema nervioso, cada uno oye lo que oye desde sí, casi podemos decir que necesariamente uno se «escucha a sí mismo». Al mismo tiempo la estructura del sistema nervioso no es fija y cambia con el fluir de nuestras relaciones. Por esto el aprendizaje y la educación vienen como una transformación en la convivencia y oímos o escuchamos y vemos según sea el fluir de nuestro vivir y convivir. Más aún, como el sistema nervioso opera como un sistema cerrado en una continua dinámica recursiva interna, el pensar o el tener una preocupación forman parte del medio relacional en que se dan nuestro vivir y convivencia, de modo que también cambiamos en nuestro escuchar el fluir de nuestro pensar y emocionar, vivir y convivir.

Ejemplo

Imaginemos a un pianista tocando una sonata en un piano con varios pedales que al presionarlos cambiaran la conexión de las cuerdas.

Imaginemos también que alguien le mueve los pedales al piano sin que el pianista lo pueda impedir, si esto pasase el carácter de la sonata cambiaría según la otra persona presione los pedales. La presión de los pedales cambia la estructura del piano, y por lo tanto, este suena distinto.

Así pasa con el sistema nervioso. La persona que presiona los pedales corresponde a las interacciones en el medio que gatillan cambios estructurales en el sistema nervioso. El pianista corresponde al fluir del vivir y la música que resulta a la conducta.

Ejercicio

Se forman grupos de 5 personas, uno de ellos será el coordinador y profesor, los otros serán alumnos.

1.- En el primer ejercicio el profesor le dice a cada alumno por separado y en secreto que debe escuchar la clase que viene, pero desde una preocupación íntima, seria, (que será distinta para cada alumno).

Lo ideal es pedirle a cada persona que atienda a una preocupación propia válida de su ámbito familiar o profesional.

Todo esto se hace por separado con cada alumno de modo que ninguno sabe lo que los otros conversan con el profesor.

Luego el profesor dicta una charla, (10 minutos.), sobre cualquier tema que, a él o ella le parezca, requerir máxima atención.

Al terminar la charla pedirá el profesor a cada alumno un resumen de los que dijo, (corto).

Se espera que estos resúmenes sean suficientemente distintos como para justificar una reflexión sobre los distintos escuchares.

2.- En el segundo ejercicio el profesor dice a cada alumno en secreto algo sobre el propósito de lo que viene:

* A uno le dice que el propósito del ejercicio es apreciar la inteligencia.

* A otro es ver su capacidad para destacarse en su ámbito competitivo.

* A otro que en verdad lo que viene no tiene ninguna importancia.

* A otro que de su rendimiento en el ejercicio dependerá la aprobación o no del taller.

* A otro que los compañeros van a opinar sobre él o ella según las respuestas que de...

El profesor o profesora hará una pequeña charla sobre el tema de la disciplina escolar o sobre la calificación del rendimiento de los niños en el colegio. La persona que hace la charla (10 minutos) debe hacer su planteamiento desde sí.

Al final el profesor o profesora pedirá a cada alumno una pequeña reflexión sobre su exposición.

Cuando éstos hallan terminado se conversará sobre como las distintas disposiciones de ánimo generadas por la conversación secreta inicial afectaron el escuchar y pensar posterior.

3.- El profesor o profesora dictará una pequeña charla sobre cualquier tema haciendo primero evidente como lo que él o ella va a decir involucra directamente a cada alumno en su vivir.

* Después conversará sobre lo que pasó en el escuchar.

4.- Conversación general sobre qué tiene que ocurrir para aunar los escuchares de una audiencia. Se espera que esta

conversación lleve a darse cuenta de que si no hay una armonía en los deseos entre alumnos y profesores el escuchar se hace disperso.-

REFLEXIÓN FINAL

Este ejercicio deberá haber mostrado que nunca un profesor se encuentra frente a una audiencia uniforme y que esto no nos debe extrañar ni se considerado como una falta o problema. Es simplemente así. Por esto es tarea central del hacer del profesor el crear un espacio de unidad en el escuchar de su audiencia. También en este ejercicio debería haber hecho evidente que lo que está en juego es siempre el emocionar, los deseos, los temores, las ambiciones, las aspiraciones del que escucha. Por esto la tarea de aunar el escuchar debe dirigirse a coordinar el emocionar de la audiencia. Tal coordinación no se logra con exigencias, pero es posible desde el invitar a cada miembro de la audiencia (en un acto colectivo), a un escuchar que tiene que ver con él o con ella.

TALLER 10

POÉTICA DEL VIVIR: EVALUACIÓN

MARCO TEÓRICO

La educación es un proceso de transformación en la convivencia. En este proceso el alumno o alumna se transforma en coherencia con el profesor o profesora, según como sea ese convivir.

Los distintos temas o materias que el alumno o alumna debe aprender son aspectos operacionales de ese convivir, y tienen que ver con el hacer, no con el ser de los estudiantes y de los profesores. La evaluación por lo tanto debe mirar el hacer y debe consistir en una apreciación de las habilidades operacionales del alumno o alumna sin hacer ninguna referencia a su ser como persona. Todos los seres humanos somos igualmente inteligentes y somos todos capaces de aprender cualquier hacer que otro u otra practique, si no estamos en la auto devaluación, la exigencia, el miedo, el desinterés, o la ambición. Las dificultades del aprendizaje tiene que ver con el emocionar, no con las capacidades efectivas de los niños o niñas para realizar las tareas que aprenden. Si los profesores no están plenamente conscientes de esto, confunden la medición de habilidades en el hacer con la evaluación del ser, y en el proceso niegan a sus alumnos.

Evaluación y medición son operaciones diferentes. La evaluación es un operación en el dominio de los valores y generalmente enjuicia el ser del niño o la persona. La medición en la educación compara un que hacer actual con uno deseado.

No hay que evaluar a los niños, no hay que corregir su ser sino su hacer. Toda corrección del ser de otro lo niega. Al mismo tiempo las personas requieren vivir ciertas experiencias antes que otras, para incorporarse en cualquier dominio del hacer y moverse en él con regocijo y autonomía. Por esto que en la educación no debe haber evaluación, sólo la estipulación del orden que es recomendable para la expansión de la experiencia, y la medición de habilidades logradas como posibilidad de que el niño vea donde se encuentra, en cada instante si así lo desea. A ningún niño le gusta atrasarse, y a todo niño le gusta respetarse y tener autonomía desde el respeto por sí mismo y por el otro.

Lo que no vemos en general es que los niños disfrutan de sus conocimientos y sus capacidades como un bienestar psíquico y físico, y por esto no confiamos en su disposición a interesarse y aprender todo lo que tiene que ver con su mundo. Como resultado de esta ceguera creemos que la evaluación ayuda al niño al ponerlo en una escala comparativa con los otros, de modo que su deseo de competir le de ímpetu para su hacer. Ciertamente, si el niño crece en un ámbito competitivo el o ella cree que la competencia es lo fundamental. Pero también es cierto que muchos niños se niegan a competir o se angustian con la competencia porque ésta niega la cooperación y la amistad. Sin duda, saber lo que otro puede hacer, muestra lo posible, pero el deseo de emular no tiene que ver con el competir a menos que se estimule la competencia, sino que tiene que ver con el respeto por sí mismo y respeto por el otro. El estímulo de la competencia estimula la envidia y la pérdida de respeto por sí mismo y por el otro.

La responsabilidad del que enseña está en crear las experiencias de aprendizaje mostrando en cada momento la relación de ese momento con la posibilidad de autonomía del alumno en ese quehacer. A veces se dice que no hay un tiempo infinito, pero sí lo hay si se lo vive desde la dignidad del propio respeto.

PROPÓSITO

El propósito de este taller es ampliar la mirada reflexiva de los profesores y profesoras frente a la necesidad de visualizar donde se encuentran sus alumnos en la temática que es el vehículo de su quehacer docente. Por esto los ejercicios invitan a mirar lo que pasa en la relación entre profesores y alumnos, con las apreciaciones que el profesor o profesora hace del conocimiento de sus alumnos y alumnas.

La medición de los conocimientos de los niños y niñas deber ser vivida por ellas y ellos como una oportunidad para resolver dificultades y no como una amenaza. El acto de confianza que tal actitud implica amplía el espacio de aprendizaje de lo niños y niñas y facilita su orientación por los profesores y profesoras.

Al mismo tiempo esta actitud frente a la medición del saber de las niñas y niños debe llevar a una relajación frente al miedo, de la prolongación del tiempo escolar, pues la tarea no es que los niños abandonen el colegio en un tiempo determinado, sino que lo abandonen con una formación humana que les permita ser ciudadanos serios, responsables, y felices.

Ejercicio

- 1.- Se forman grupos de seis personas.
- 2.- Se elige un facilitador.
- 3.- El facilitador lee las diferentes situaciones que están sugeridas en el ejercicio, para distinguir, a través de las reflexiones, a qué se está invitando a darse cuenta a los participantes.
- 4.- Primera situación:

El profesor llama a una alumna al pizarrón y le pide que resuelva un problema. La niña no sigue el camino adecuado y el profesor dice: «usted no tiene idea de la materia», se nota que es floja y que no ha estudiado. No entiendo cómo pasó de curso...

La alumna se pone a llorar y es incapaz de seguir adelante.

El facilitador orienta la conversación hasta que se muestre lo que pasó en la niña y el profesor, en el dominio de las relaciones humanas.

Los participantes evocan algunas situaciones comparables que ellos hayan vivido compartiendo lo que a ellos les pasó.

El facilitador pregunta: ¿de qué se han dado cuenta? ¿qué distinciones pueden ustedes hacer a partir de esta reflexión?

5.- Segunda Situación:

Un alumno hace una pregunta.

La pregunta evidentemente revela falta de comprensión del tema. El profesor toma la pregunta y la transforma de modo que haga sentido, tanto para el que pregunta como para los otros alumnos sin negar al que pregunta.

El facilitador pregunta: ¿de qué se han dado cuenta?, ¿qué distinciones pueden ustedes hacer a partir de esta reflexión?

6.- Tercera Situación:

Progreso sin evaluación .

El profesor especifica al comienzo de un período temático del año lo que los alumnos debieran aprender en una lista de unas diez a quince preguntas que debieran contestar

con autonomía y placer. Luego el profesor o profesora comienza a disfrutar su enseñanza mostrando a los alumnos como se amplía su capacidad reflexiva con el conocimiento del tema.

La forma de hacer lo que se sugiriere sería:

- El profesor o profesora entrega la lista de las preguntas que tendrán que contestar al final del plazo señalado previamente.

- El profesor o profesora desarrolla los temas en un ámbito más amplio sin contestar esas preguntas directamente.

- En el plazo señalado los alumnos deben contestar las preguntas con respecto al contenido especificado y al sentido y significado que ha tenido en sus propias vidas.

- El profesor o profesora está siempre accesible para orientar la capacidad reflexiva emocional y racional de los alumnos.

El facilitador pregunta : ¿de qué se han dado cuenta? ¿qué distinciones pueden ustedes hacer a partir de esta reflexión?

El facilitador expone ante la audiencia las principales reflexiones de los participantes de su grupo.

REFLEXIÓN FINAL

En tanto la tarea docente es la formación humana de los jóvenes, y la temática a enseñar o aprender, es un vehículo relacional para hacerlo, la medición de conocimientos no debe negar la formación del niño o niña como un ser que crece en el respeto por sí mismo y por el otro.

TALLER 11

POÉTICA DEL VIVIR: DISCIPLINA

MARCO TEÓRICO

En el ámbito educacional se habla de disciplina para hacer referencia al orden en el quehacer escolar. Como vivimos una cultura centrada en la desconfianza, corrientemente se entiende que la disciplina involucra autoridad y sometimiento. Los niños y niñas deben someterse a la autoridad del profesor para conservar la disciplina en el aula, por ejemplo. Pero la palabra disciplina, sin embargo, hace también referencia al orden propio a la realización del quehacer, y el actuar de manera disciplinada desde esa perspectiva no implica dominación ni sometimiento, sino confianza y respeto.

Cuando estamos en la desconfianza pensamos que el orden en la conducta de los niños y niñas (disciplina) se obtiene desde la autoridad en la exigencia del sometimiento, y actuamos negándolos.

Cuando estamos en la confianza pensamos que el orden en la conducta de los niños (disciplina) surge de su participación consciente en el quehacer, y actuamos conversando con ellos en la generación de un proyecto común.

La convivencia en cada caso es diferente: en el primer caso la convivencia es jerárquica, agresiva, ciega, y mutuamente negadora; en el segundo caso la convivencia es social (amorosa) y se constituye como un espacio de colaboración en proyectos comunes e integrados.

PROPÓSITO

El propósito de este taller es traer a la conciencia del profesor o profesora las implicaciones de estos dos modos de convivencia

Ejercicio 1

- 1.- Se forman grupos de 4 personas y se elige un facilitador.
- 2.- El facilitador invita a los participantes a recordar los fundamentos que propone el Dr. Maturana, para la educación desde la Biología del Conocimiento y desde la Biología del Amor.
- 3.- Crear una situación desde la disciplina fundada en el sometimiento estricto a las normas y luego crear una situación a partir de la disciplina fundada en el deseo de satisfacer las coherencias del hacer.
- 4.- El facilitador solicita a los participantes que comenten de que se han dado cuenta y lo fundamente desde las reflexiones del Dr. Maturana (desde la Biología del Conocimiento).

Ejercicio 2

1. Crear una situación en la que se quiere obtener que el orden conductual de los participantes surja desde la obediencia. Esto implica no hacer partícipes a los participantes de una conversación reflexiva sobre lo que se va a hacer, sino exigirles ciertas conductas que se les imponen pidiendo obediencia.
2. Crear una situación relacional en la que el orden conductual que se quiere obtener debe surgir desde las coherencias del quehacer propuesto. esto implica incorporar a los participantes a una conversación reflexiva

sobre lo que se quiere hacer mostrando cómo lo que se quiere hacer determina el orden y cuidado en las conductas o haceres por realizar.

REFLEXIONES

La calidad de un quehacer puede ser vista de dos maneras:

- Una, atendiendo a la satisfacción de normas en la conducta y otra, atendiendo a la naturaleza del quehacer y a la satisfacción de ese quehacer.

En el primer caso la disciplina se constituye como dominio de exigencias conductuales.

En el segundo caso, la disciplina se constituye como dominio de seriedad en el quehacer.

En el primer caso, se opera en la Biología de la Autoridad o del poder o de la obediencia.

En el segundo caso, se opera en la Biología del Amor.

CONCLUSIONES

En último término depende de lo que el profesor desea que pase en sus relaciones con los alumnos, qué camino debe seguir en lo que se refiere al orden en la convivencia escolar. Por esto no hay mucho más que decir. Pero si lo que se quiere es la formación de seres que se respeten a sí mismos y que respeten a los otros en la convivencia social, el ámbito escolar debe ser un ámbito social donde la disciplina conductual surge de la colaboración, por lo tanto, del mutuo respeto.

TALLER 12

POÉTICA DEL VIVIR: INTELIGENCIA

MARCO TEÓRICO

Introducción. La inteligencia es la capacidad de participar en la creación y/o ampliación de dominios consensuales de coherencias conductuales con otro o consigo mismo. En tanto seres que existimos en el lenguaje, todos los seres humanos, a menos que haya un daño del sistema nervioso por alguna circunstancia patológica, somos igualmente inteligentes. Esto es una condición básica. El propósito del taller es mostrar que las distintas emociones tienen distintas consecuencias en el vivir inteligente, y que la única emoción que amplía el vivir inteligente porque lo hace posible en todas las dimensiones relacionales en cada circunstancia, es el amor.

* Se puede señalar, que las distintas personas se transforman de distinta manera en su vivir, tanto porque aunque de la misma clase como personas sus estructuras iniciales son diferentes, como porque tienen historias de vida distintas, y que esto resulta en el desarrollo de modos de vida también diferentes. Es fácil imaginar que las diferencias en la constitución inicial de los niños implique habilidades posibles distintas, también es fácil imaginar como las distintas circunstancias del vivir llevan al cultivo de distintas habilidades. Pero, lo que no hay que dejar de ver, es que la constitución inicial de los niños humanos es esencialmente igual en el ámbito de la inteligencia. Desde el punto de vista de la inteligencia todos los seres humanos como seres que existimos en el lenguaje somos igualmente inteligentes, y las diferencias, si las hay, se deben a alteraciones del crecimiento

normal del sistema nervioso por aspectos genéticos, nutricionales, o traumáticos.

* Las emociones modulan el operar de la inteligencia como un aspecto concreto del convivir, y abren o cierran los caminos para la consensualidad en la vida cotidiana. Así, la envidia, el miedo, la ambición, la competitividad, restringen la conducta inteligente porque estrechan la mirada y la atención. Sólo el amor amplía la mirada en la aceptación de si mismo tanto como de la circunstancia que se vive, expandiendo la posibilidad de un operar inteligente. Esto lo sabemos en la vida cotidiana, conocimiento que se expresa cuando decimos de alguien que «esta ciego de ambición, o de envidia o de competitividad, o de miedo».

* En la vida cotidiana corrientemente generamos situaciones que restringen el operar inteligente de las personas, particularmente de los niños y niñas, al minar su respeto por si mismos en la continua desvalorización de sus conductas, con críticas, control continuo en la desconfianza, exigencias ciegas a la circunstancia que viven.... Esto es, restringimos la inteligencia de los otros, y en particular de los niños, con nuestras propias cegueras, vanidades, inseguridades es decir con la falta de inteligencia en nuestro operar al vivir en el desamor, la ambición, la competitividad, el miedo, la envidia,

* El cultivo de una u otra habilidad en el vivir de una persona depende tanto de las circunstancias de su vida que permiten, facilitan o impiden ese cultivo, como de su emocionar según haya vivido o no en la conservación del respeto por si mismo que hace posible la realización de los gustos o preferencias. La inteligencia es raramente un factor limitante en el cultivo de una habilidad porque, como ya dijimos, todos los seres humanos que no han sufrido daño de su sistema nervioso por traumatismo o desnutrición, y que no portan variaciones genéticas que llevan a un crecimiento anormal de éste, son en esencia

igualmente inteligentes. Lo central en el cultivo de una habilidad, si las circunstancias del vivir que hacen posible tal cultivo están presentes, es el emocionar, esto es, el deseo, el querer hacer lo que ese cultivo requiere.

* Sin duda uno puede destacar las distintas habilidades que un niño puede desarrollar en su vivir y mostrar como cultivarlas de la mejor manera. También uno puede mirar esas habilidades como distintas formas de inteligencia. Pero hacer eso es pronto o tarde engañoso ante la tentación de medir y generar comparaciones que resultan eventualmente discriminadoras porque suponen que hay niños más o menos inteligentes, y olvidamos que las diferencias surgen de distintas preferencias y distintas historias emocionales. Las distintas prácticas de medición de la «inteligencia» hacen es medir el grado de inclusión cultural de una persona, no su capacidad consensual.

Ejercicio 1:

1. Se forman grupos de seis personas.
2. Se escoge un tema sobre el cual se examinará a uno de ellos.
3. Se pide al que será examinado que salga un momento, y mientras éste o ésta está afuera, los otros hacen un pequeño complot para generar miedo en el examinado en torno al tema. Se recomienda que este pequeño complot se acerque lo más posible a lo que los profesores y profesoras hacen inconscientemente con sus alumnos y alumnas, cuando esperan que estos salgan mal.
4. Se invita a entrar al examinado y se procede al examen según el complot.
5. Reflexión sobre lo vivido.

Ejercicio II:

1 y 2 como en el caso anterior.

3. Como en el caso anterior pero el pequeño complot surge del deseo de que el examinado salga bien, y lo que se hace es crear un clima de confianza y mutuo respeto.

4. Se invita a pasar al examinado y se procede según el complot acordado.

5. Reflexión sobre lo vivido.

COMENTARIO FINAL

El vivir inteligente se amplía en la convivencia en el mutuo respeto, y se restringe o disminuye en el temor, la competitividad y la ambición. Si no tenemos conciencia de esto, somos ciegos con respecto a lo que pasa con nuestros alumnos y alumnas, y los negamos creando situaciones que disminuyen su vivir inteligente.

TALLER 13

ILUSIÓN Y PERCEPCIÓN

I. MARCO TEÓRICO:

En la **vida cotidiana** cometemos **errores**; es decir, hacemos cosas o decimos cosas en la aceptación íntima de su **validez**, pero luego, en otro momento y en relación a otra **experiencia**, nos damos cuenta de que lo que considerábamos **válido** no lo era. Lo notable es que **el darse cuenta del error** es siempre **a posteriori**; esto es, ocurre después.

Cuando nos equivocamos, no nos equivocamos. Lo mismo ocurre con las **ilusiones**. En el momento en que vivimos una **experiencia** que después descalificamos como **ilusión**, la vivimos como **válida**. Esta situación no es una **limitación**; es nuestra **condición de existencia**, es nuestro punto de partida en el **vivir**, y debemos entender el **vivir** y el **conocer** aceptando esta condición.

II PROPÓSITO

El **propósito** de este taller Taller es **vivir la experiencia** de que uno no se equivoca cuando se equivoca. O, dicho en otros términos. el **propósito** de este Taller es **vivir la experiencia** de que **en la experiencia no podemos distinguir** entre **ILUSIÓN** y **PERCEPCIÓN**. O, aún en otros términos, el **propósito** del Taller es **darse cuenta** de que uno se da cuenta del **error** sólo después, no cuando éste ocurre.

Términos:

PERCEPCIÓN: Experiencia sensorial vivida como válida y luego refrendada por su concordancia con otra experiencia aceptada como válida.

ILUSION y ERROR: Experiencias vividas como válidas y luego desvalidadas en referencia a otras experiencias aceptadas como válidas.

El **error**, sin embargo, tiene que ver con lo que uno **hace**, y la **ilusión** tiene que ver con la **sensorialidad**.

III. EJERCICIOS:

- Figuras imposibles.
- Escher.
- Figuras esteroscópicas.
- Relatos de **errores** y relatos de **ilusiones**.

IV. REFLEXIÓN FINAL:

Lo que interesa en este Taller es:

- a. El **darse plenamente cuenta** de que la **verdad** y el **error**, la **percepción** y la **ilusión** son siempre **experiencias** validadas o devaluadas en relación a otra **experiencia** que se considera como **válida**.
- b. Que no hay modo de **afirmar** la **validez** de ninguna **experiencia** desde ella misma, porque toda **experiencia** está abierta a ser validada o devaluada en relación a otra que uno considera válida.

Esta es una situación de hecho, abierta al infinito, ya que la **experiencia** que se considera como **válida** para **validar** o **invalidar** otra **experiencia** puede a su vez ser **desvalidada** con referencia a otra.

TALLER 14

EXPLICACIONES CIENTÍFICAS Y EXPLICACIONES EN GENERAL

I. MARCO TEÓRICO

Toda **explicación** consiste en la proposición de un **mecanismo generativo**, o proceso tal que si se lo deja operar, da como resultado o consecuencia a la **experiencia** a explicar en el ámbito experiencial del observador. En el caso de las **explicaciones científicas**, el **mecanismo generativo** se presenta como una de cuatro (4) **condiciones**, a satisfacer de manera coherente. Estas cuatro condiciones constituyen el **criterio de validación** de las **explicaciones científicas**.

Elas son:

- i. **Descripción de la experiencia** a explicar, en términos de lo que un observador debe hacer para tenerla.
- ii. Proposición de un **mecanismo generativo** o proceso generativo, que si se deja operar, da por resultado la **experiencia** a explicar en el dominio experiencial del observador.
- iii. **Deducción** a partir de todas las coherencias experienciales implícitas en el punto ii, de otras experiencias posibles y de lo que el observador debe hacer para tenerlas.
- iv. **Realización** de lo deducido en el punto iii, y si pasa, entonces el punto ii, es una **explicación científica**; si no pasa lo deducido en el punto iii, entonces el punto ii, no es una explicación científica.

Si estas cuatro condiciones se satisfacen de manera coherente, el punto ii pasa a ser la explicación científica.

Las **explicaciones científicas** son fluidas porque su validez depende de la satisfacción del **criterio de validación** de las explicaciones científicas. Una explicación aceptada como científica, deja de ser aceptable como tal cuando se deduce alguna experiencia adicional que no se satisface de la manera esperada en el punto iv.

Es **científico** quien dedica su pasión al explicar usando el **criterio de validación de las explicaciones científicas**.

Las **explicaciones científicas**, no explican un mundo independiente del observador; explican el **vivir experiencial del observador**.

La **ciencia**, por lo tanto, es **generadora de mundos** que surgen al usar las **explicaciones científicas** aceptadas como fundamentos para nuevas **preguntas** y nuevas **explicaciones**.

II. PROPÓSITO:

Profundizar el **entendimiento del explicar científico** en la mirada al **vivir cotidiano y técnico**.

III. TALLER:

Se invita a los alumnos a **plantear preguntas** en cualquier **DOMINIO EXPERIENCIAL**, y a **proponer explicaciones científicas**.

IV. REFLEXIÓN FINAL:

El **explicar científico** tiene que ver con la **vida cotidiana**; no es un explicar especial.

El **explicar científico** se aplica en cualquier **dominio**.

El **explicar científico (y el explicar en general)** no es reduccionista, porque consiste en la proposición de un **mecanismo generativo**.

V. GLOSARIO:

Experiencia:

Lo que uno distingue que a uno le pasa. Sin lenguaje no hay experiencia. La experiencia no es de cosas, aunque usamos la noción de «**cosas**» para explicar o describir las experiencias.

Dominio fenoménico:

Dominio o ámbito constituido por una clase de sucesos que un observador distingue. Por ejemplo: anatomía; relaciones humanas; conducta; transporte; etcétera.

Determinismo estructural:

Abstracción que el observador hace de las **regularidades de su experiencia**.

Mecanismo generativo:

Proceso que da por resultado algo en un ámbito distinto de aquel en que tiene lugar.

Ejemplo: **torta**. El proceso de **hacer** la torta ocurre en un dominio de haceres distinto de aquel en que la torta es torta como torta.

VI: SUGERENCIAS PARA LOS EJERCICIOS:

- * Explicar ———> MECANISMO GENERATIVO.
- * ¿Qué se explica? = LA EXPERIENCIA.
- * ¿Con qué se explica? = CON LA EXPERIENCIA.
- * ¿Cuántos dominios fenoménicos se validan con la explicación científica = POR LO MENOS DOS

* ¿Qué supuestos requiere el explicar científico? = NINGUNO, pero opera desde el DETERMINISMO ESTRUCTURAL que es una abstracción de las regularidades de la experiencia.

TALLER 15

LOS DOS CAMINOS EXPLICATIVOS

I. MARCO TEÓRICO:

- **Razonar:** Operar en las coherencias del lenguaje en cada **dominio de coherencias experienciales**.

Las distintas **emociones** determinan distintos **dominios de razonar** en los distintos **dominios de coherencias experienciales**

- **Fundamento Emocional de lo Racional:** Todas las conductas humanas, como modos de interacción, surgen y se dan desde una **emoción** que les da su carácter como **acciones**.

En este contexto, una **acción** es la conducta que un observador distingue con su carácter emocional que la connota. Esto es válido también para el **razonar**. Un **argumento racional** es un constructo relacional coherente con ciertas premisas o condiciones iniciales que se aceptan **a priori**, desde las preferencias y deseos de quien las adopta.

- **Realidad:** Argumento explicativo; noción propuesta como argumento para explicar la **experiencia** en la que se distinguen objetos o entes que permanecen. Esto sólo se ve desde el **camino explicativo** de la **objetividad con paréntesis**.

II. PROPÓSITO:

Crear **condiciones experienciales** desde las que los participantes adquieran fluidez en el mirar las implicaciones de los **caminos explicativos** de la **objetividad sin y con paréntesis**.



III. TALLER:

Se invita a los participantes a formar grupos de a los menos cinco (5) personas. Cada grupo elige un **facilitador**.

El ejercicio que se propone es que, en cada grupo, los participantes propongan **afirmaciones** que impliquen un argumento explicativo desde ciertas **premisas fundamentales**. Luego, discutir y experiencias un proceso de reflexión que permita mirar la **validación** de dichas afirmaciones o explicaciones según el **camino explicativo** de la **objetividad sin paréntesis (camino 1)** y de la **objetividad con paréntesis (camino 2)**.

Ejemplos:

-»La democracia es un sistema político ineficiente».

-»El funcionamiento de una institución (empresa) exige el respeto por las jerarquías».

-»La competencia es el mecanismo que genera mayor calidad, eficiencia y producción en el trabajo».

Recordar que las preguntas básicas de los **dos caminos explicativos** son:

1) **Objetividad sin paréntesis: ¿Qué es?** Se contesta desde **criterios** que se aceptan como válidos, con independencia de lo que el observador hace.

2) **Objetividad con paréntesis:** La pregunta por el **¿qué es?** se cambia por: **¿qué hago yo, o qué criterio uso yo para aceptar la validez de lo que digo?**

IV. ALCANCE REFLEXIVO:

Hay que recordar siempre que el tema que estamos tratando en este curso no es la **realidad** o la **constitución de**

la **realidad**, sino «**cómo explicamos la experiencia**». Esto en el entendido de que la **experiencia** es aquello que distinguimos que nos pasa. Veamos esto en relación con los **dominios de existencia** de un ballet. El ballet existe en el ámbito del espectador como la obra que él o ella ve; también en el movimiento de los bailarines. Por último, existe también en los comentarios críticos sobre el ballet después de la presentación. El espectador que distingue la experiencia de ver un ballet puede querer explicarla, y lo hará creando el problema del «ballet en sí» desde la **objetividad sin paréntesis**. En cambio, desde la **objetividad con paréntesis** podrá referirse al movimiento de los bailarines que resultan en lo que él o ella ve. Dependiendo de la **experiencia** que se quiere explicar y del **camino explicativo** en que uno se encuentra, uno propone una respuesta u otra.

V. REFLEXIÓN FINAL:

Reiterando lo expresado en Talleres anteriores, la **reflexión** es un acto en la **emoción** en el que se abandona una **certidumbre** (una cierta explicación) y se admite que lo que se piensa, lo que se tiene, lo que se desea, lo que se opina, o lo que se hace... puede ser mirado, analizado, aceptado o rechazado, como resultado de ese **mirar reflexivo**. Como tal, la reflexión constituye un acto en el desapego, que cuando se hace nos libera de cualquier trampa.

La principal dificultad que enfrentamos frente a la **reflexión**, es precisamente el miedo a lo desconocido que trae el cambio. La **práctica y la libertad reflexivas**, sin embargo, muestran que no hay que temer, porque con ellas se abre la posibilidad de recuperar el respeto por sí mismo y el operar en la **biología del amor** como un resultado espontáneo.

TALLER 16

REALIDADES VIRTUALES Y ESPACIO PSÍQUICO

I. MARCO TEÓRICO:

Realidad virtual:

Coherencias operacionales que se viven sensorialmente como si tuviesen lugar en un dominio diferente de aquel en que tienen lugar.

Las **realidades virtuales** son realidades ilusorias, y se distinguen sólo con referencia a otra que no lo es porque tienen lugar en el dominio del vivir. El dominio de coherencias operacionales del vivir en el operar como ser vivo, es la realidad de referencia para las realidades virtuales: esto es, la realización del vivir es la única realidad no virtual.

Ejemplos:

En el cine hay movimiento de objetos y personas en la pantalla, pero no hay desplazamiento de objetos en el vivir de los espectadores.

El juego es un dominio de realidad virtual en el que los participantes saben todo el tiempo que es «juego».

La tecnología de las realidades virtuales apunta a sumergir a las personas en espacios de coordinaciones senso/efectoras que no se conectan con la realización del vivir. En el extremo, el operar de una persona en un dominio de realidad virtual es visto por un observador como un delirio. Esto puede llevar a la manipulación de las personas bajo distintas intenciones.

LA EXPERIENCIA PSÍQUICA

La **experiencia psíquica** sin embargo nunca es virtual, cualquiera sea el dominio de realidad en que uno se encuentre porque se vive en la dinámica corporal. Esto es, el **espacio psíquico** ocurre como el ámbito relacional en que nos transformamos en nuestra corporalidad según nuestro emocionar cualquiera sea el dominio de realidad en que nos encontremos. Esto es, el espacio síquico se vive desde las coherencias del organismo, según su modulación interaccional con independencia del carácter de realidad de las circunstancias en que éste se encuentra. En los seres humanos, el espacio síquico es el propio del vivir en el lenguaje. Debido a que el ser vivo vive siempre desde sí, el espacio síquico nunca es virtual y toda experiencia que el ser humano vive es siempre válida.

Es debido a esto que existe la transferencia del aprendizaje como experiencia síquica, y no como acción sobre una realidad independiente del observador.

Ejercicios:

OBJETIVO

Hacer notar que lo que a uno le pasa le pasa, aunque quiera después desvirtuarlo.

TAREA

Crear situaciones interaccionales ficticias contrapuestas y mostrar que en todas ellas, la **experiencia psíquica**, esto es, las emociones, se viven con plena validez aunque se sepa que la situación que se vive no es válida en el modo como se presentan.

FINALIDAD

Darse cuenta de que en el colegio o en las relaciones interpersonales en general, lo **central** son las emociones del niño o persona participante, esto es son experiencias síquicas y no la opinión que el observador pueda tener sobre la validez o no de la situación vivida. Si el niño vive la desvalorización, no importa que la situación sea considerada como irreal o virtual por el profesor o profesora, la experiencia de desvalorización del niño o niña no es virtual.

EMOCIÓN Y SENTIMIENTO

1. EMOCIONES: Dominios conductuales relacionales.

SENTIMIENTOS: Apreciación reflexiva sobre cómo se está en el emocionar.

Las emociones no requieren de lenguaje, los sentimientos sí. Además en Castellano hablamos de estados de ánimo, connotando una dimensión temporal en el emocionar que puede corresponder a una duración larga o corta, según sea el caso. Al hablar de emocionar como el fluir de una emoción a otra, no se menciona la duración, pero se la deja abierta.

Las emociones se pueden entrecruzar y superponer. Esto aparece evidente en la conducta o en la distinción sobre el sentir que hacemos los humanos.

2. ¿Cómo se cambia de una emoción a otra?: en la reflexión.

La reflexión ocurre al aceptar que el presente es indeseable o puede ser cambiado. Si suelto mi certidumbre sobre mi presente lo puedo mirar. Al hacerlo ya estoy en otra parte y puedo cambiar de acción (emoción y conducta).

3. Ejemplo:

Este perro «**está sentido conmigo**». Me quiere y está enojado. Como me quiere, su enojo no lo lleva a atacarme, se aleja. Como me quiere se acerca. El resultado es que está conmigo a cierta distancia, como si no estuviera conmigo.

4. Se solicita a los alumnos crear ejercicios, inspirándose en el ejemplo anterior.

5. ¿De qué se dan cuenta? ¿Qué han descubierto?

6. ¿Cómo lo pueden aplicar en su vida cotidiana y en su quehacer?

EVALUACIÓN

MIRADA A NUESTRO PRESENTE

A) Pensamos que no debe haber evaluación formal en la aplicación de este proyecto. Por esto se ha pedido a las personas que lean este libro que contesten por escrito un conjunto de preguntas antes de comenzar con él. Por este mismo motivo pedimos al lector que conteste por escrito las mismas preguntas al finalizar el texto y los talleres. Se trata de preguntas que intentan mostrar el modo de reaccionar y responder frente a las situaciones de la vida antes y después de la lectura de este libro.

B) El resultado de la aplicación de este proyecto debe darse como un cambio en la actitud de los directores, profesores (toda la comunidad escolar), apoderados y niños con respecto a sí mismos y su ámbito social. Lo que se espera es la recuperación o ampliación de las dimensiones de respeto por sí mismo y conciencia social. Esto, sin embargo, no hay que plantearlo en la presentación del proyecto al aplicarlo.

C) Lo que hay que decir del proyecto, es que se trata de una invitación a los profesores a mirar la tarea educativa como un fenómeno biológico fundamental que involucra todas las dimensiones del vivir humano en la total integración del cuerpo y del espíritu, y en conciencia de que cuando no ocurre así se produce la enajenación y la pérdida de sentido social e individual en el vivir.

PREGUNTAS

(Para leer y contestar por escrito después de leer el contenido de este libro, reflexionando sobre las diferencias entre las respuestas de ahora y las del comienzo, si las hay).

- Usted va caminando por la calle y se le traba el zapato en un hueco que hay en el suelo. Al tratar de sacar el zapato, se le rompe el taco. ¿Qué hace? ¿Qué dice, para sí en silencio o en voz alta? ¿Cómo se ve a sí misma o sí mismo en esa situación?

- Se le propone responsabilizarse de una tarea para la cual usted no tiene experiencia previa, pero que usted considera importante. ¿Qué hace? ¿Qué se dice a sí misma (o sí mismo), en silencio o en voz alta? ¿Cómo se ve a sí misma (o sí mismo) en esa situación?

- Imagine que usted es viuda o viudo; y un día llega a su casa un niño de más o menos siete años enviado por alguien, con una carta que muestra que él es hijo del difunto (o difunta) fuera del matrimonio con usted, y que no tiene a nadie más a quien recurrir. ¿Qué hace? ¿Qué se dice a sí misma (o a sí mismo), en silencio o en voz alta? ¿Cómo se ve a sí misma (o sí mismo) en esa situación?

- Hay que hacer algo en la casa como preparación para el invierno; la tarea, sin embargo, no puede ser hecha por una sola persona. ¿Cómo argumentaría al pedirle a su compañero o compañera que la haga?

- Su compañero o compañera le pide que haga algo que usted no tiene deseos de hacer, pero que en otras ocasiones usted ha hecho de todos modos. ¿Qué hace? ¿Cómo se siente al hacerlo? ¿Cómo se ve a sí mismo o a sí misma?

- Usted ha sido criticado por un compañero de trabajo, o por un colega sobre algo que usted no habría hecho

bien, y usted se da cuenta de que él o ella tiene razón. La crítica ha sido dura. ¿Qué hace? ¿Qué se dice a sí misma o sí mismo, en silencio o en voz alta? ¿Cómo se siente con su respuesta?

- Su hija o hijo le pregunta, ¿Qué es ser feliz? ¿Voy a ser feliz cuando sea grande? ¿Qué contesta usted? ¿Qué le parece a usted su respuesta y cómo se siente con ella?

*

Es conveniente comentar y conversar con los compañeros de realización de los talleres sobre cómo se ve uno a sí mismo antes y después de participar en ellos. En particular es conveniente comentar las diferencias en las respuestas dadas al comienzo y al final.

TESTIMONIOS

I

En último término es sólo el vivir de los profesores y niños lo que dirá si el curso que debe acompañar a este documento ha sido efectivo o no.

Los testimonios que siguen lo demuestran al mismo tiempo que revelan las dificultades y temores de las personas que han vivido su influencia. La única posibilidad de que estos testimonios reflejen un cambio duradero está en que ellos formen parte de una dinámica sistémica familiar y escolar que los conserve. En este sentido, el mejor apoyo que el profesor o profesora tiene en la conservación de su nueva postura relacional en la biología del amor está en los niños, sus familiares y la dinámica sistémica en que entran con ellos. Al mismo tiempo, el mejor apoyo que tienen los niños en este mismo sentido está en los profesores que han vivido la experiencia del curso o alguna otra situación vital semejante.

II

Al inicio de este curso sólo vine porque se trataba de los quintos años (Prof. Jefe); para saber cómo se trabajaba con amor con los alumnos, aunque pensando que ya nada nuevo podía yo aprender... Ahora, al tercer mes de clases, este curso, para mí, es totalmente indispensable; los conocimientos adquiridos, que pongo en práctica luego, me han ayudado bastante en mi diario vivir.

Tengo, para con mis alumnos, más amor, paciencia, tranquilidad, y lo mejor es que les hago saber que los quiero, que deseo que sean hombres y mujeres de provecho. Aunque antes también actuaba así, aprendí que reforzar esta experiencia fue importante pues al escucharlos o darles una palmadita en el hombro, ellos han respondido a esta demostración de afecto, como niños, pero mejorando su conducta, sus notas, lo que es una manera de demostrar su agradecimiento y cariño hacia mí.

Soporto mejor las burlas de mis colegas que me dicen : *corazón de abuelita*. Demuestro mayor tolerancia pues veo su "ignorancia" del tema « enseñanza con amor para mejorar la calidad de la educación », del cual disfruto mucho.

También mi yo crece con los conocimientos adquiridos que pongo, también, en práctica en su entorno familiar. Descubro con agrado que mis errores pueden y son corregidos y si yo puedo cambiar mis conocimientos y comprensión, con mayor razón pueden y deben cambiar los alumnos que están recién empezando a vivir, asomándose a un mundo que de seguir sin amor iría seguro a una hecatombe.

Capítulo aparte merece en este informe la Sra. Sima Nisis por su abnegación, por su amor y cariño a este trabajo que nos entrega cada semana; por su dedicación y por sus entusiastas clases con las que nos saca tantos problemas, penas y angustias.

Los conocimientos que nos entrega el Dr. Maturana, en forma agradable y sencilla, como un colega, sin darle importancia a su Premio Nacional, hace que sienta por él una gran admiración también.

También quisiera felicitar a todos los Estamentos que han hecho posible este curso y agradecerles por acordarse de los profesores de las Escuelas difíciles.

Gracias

III

A los tres meses de iniciado este curso o seminario reconozco, entre otros, mi primer error planteado y defendido con mucho ímpetu durante las primeras clases.

Dije : « Los profesores con años de servicio no estamos en condiciones de entregarles mucho a estas generaciones, pues estamos agotados física y psicológicamente. Es como dejar a todos estos niños —argumenté— al cuidado de los abuelos».

Ahora recuerdo la mirada de compasión que me dirigió el Dr. Maturana. Olvidé por completo que en las culturas antiguas se era más sabio, sobre todo en la enseñanza, mientras mayor era el sujeto.

Los educadores no tomamos mucho en cuenta el mundo interior de cada individuo ni entendemos que lo que se vive en una creación personal de cada niño; es su mundo y nosotros estamos llamados a intervenir en esta creación. Intervención que no debe ser una violación indiscriminada o violenta, sino más bien, de mucho respeto, con amor y calidad espiritual.

He asistido sólo a dos talleres y en ambos he experimentado una riqueza espiritual, afectiva e intelectual tan intensa y grande que me es difícil volver a la definición conceptual que manifesté anteriormente.

No he visualizado una organización verticalista en la entrega de contenidos, ha sido más bien de tipo afectiva; siento que puede lograr los objetivos propuestos.

Se nota en la profesora una fe y un convencimiento de lo que está haciendo que trasciende tu persona y uno se deja llevar.

Las explicaciones son sencillas, simples, no significativas como la vida misma.

Considera las vivencias personales, más bien inicia los contenidos a partir de ellos; siento que construimos el taller entre todos.

Me siento como persona, siento que soy reconocida, identificada, apreciada y considerada.

Gracias

IV

Llegué a este curso sin saber de qué se trataba ni quién lo impartía; me costó llegar a la sala pues no tenía ganas de entrar; vi a una señora que me invitó a entrar, ella parecía conocerme, yo a ella no.

Nunca pensé que ese día marcaría mi vida. Empecé a entender de qué se trataba y me agradó el tema; de repente me sorprendí pues estaba participando en la clase y parecía que todo lo que se conversaba, mi ser lo necesitaba, los temas eran conocidos quizás en teoría. Sentí que había encontrado algo que buscaba hace mucho y creo que mi transformación fue algo mágico como se los hice saber a mis compañeros de curso. Era yo, pero en toda mi dimensión toda mi vida la veía mucho más interesante, llegaba al colegio más contenta, encontraba más simpáticos a aquellos alumnos a los que me costaba "manejar" en cuanto a disciplina, las horas de clase se me hacían más cortas, en fin, mi ánimo cambió.

Quiero contar que antes de empezar el curso yo tenía problemas de salud y mi sistema nervioso estaba pésimo; asistí a tratamiento y de hecho estaba bajo tratamiento cuando ingresé al proyecto. Cada sesión de este curso me empezó a hacer sentir tan bien que dejé de asistir al médico, pues ya no lo necesitaba.

En mi familia han pasado cosas maravillosas; esa verdadera comunicación que tanto anhelaba que se diera y que por razones como horarios, tiempo y voluntad, se daba a medias, ahora puedo decir que se está dando y disfrutamos juntos los pequeños momentos. Mi casa que por años no fue más que eso, una casa, ahora es un verdadero HOGAR, todo se ve más hermoso, en lo material hemos crecido porque las cosas se dan, creo, realmente; el cambio ha estado en mí gracias a este proyecto. Ahora me siento feliz y mi salud es buena puesto que sé que tengo mucho que hacer y dar de mí y ni puedo perderlo quejándome (como era mi costumbre) y preocupándome de enfermedades... pienso que las inventaba. Siento que mis alumnos me necesitan, me quieren y de ellos tengo mucho que aprender, de sus sentimientos, de sus vidas que a veces por el tiempo y la cantidad de alumnos no los conocemos muy a fondo. Quiero compartir mi experiencia con uno de ellos : Hernán. Es un pecosito muy inquieto de sexto año; tiene mala conducta, es agresivo con sus compañeros y me veo en la obligación de llamarle siempre la atención pues no está atento, continuamente de pie o pegándole a otros niños. Un día empezó a pegarle a un compañero; intenté separarlos y en ese intento lo abracé. Junto con soltar al compañero él me abrazó muy fuerte y se puso a llorar. Tuve que llevarlo a mi asiento, lo tomé como a un bebé, lo acaricié y entre sollozos me contó que su compañero se había burlado de su padre porque está en prisión. Lo saqué de la sala y le dije que si lo necesitaba siguiera llorando y así, abrazado a mí, conversamos largamente. Desde ese día Hernán y yo somos amigos. Me busca para saludarme y contarme de las visitas que le hace a su padre a la cárcel; le dice que le habla de mí, que él me quiere. Un día llegó muy contento, con un cuaderno empastado que me hizo su padre especialmente para mí. Hernán es ahora un colaborador en mis clases. No hace desorden; es más, pide a sus compañeros que se comporten bien; me cuenta sus penas y alegrías. Aunque el tiempo que disponemos para conversar es corto, en los recreos, creo es suficiente. El sabe que cuenta conmigo cuando me necesita.

El día jueves 12 de diciembre, Sima nos pidió que realizáramos a manera de evaluación de esta primera etapa del curso un testimonio de lo que ha sido el curso para nosotros. En realidad no me tomó demasiado tiempo pensar lo que significó para mí, pues me di cuenta de que me estaba convirtiendo en ser humano, lo que constituye para mí una paradoja pues soy profesor de biología, y como tal, tengo clara la distinción entre un ser humano y otros seres vivos. Me percaté, sin embargo que para mí el ser humano era el individuo racional, el pensador, el hacedor de cosas, sin considerar que el ser humano es un individuo capaz de emocionar continuamente y que esta capacidad de emocionar es la base del comportamiento humano y que las relaciones que establecemos no son sólo racionales sino también emocionales

Lo fundamental de este curso es que nos permite el fluir de nuestras emociones. En uno de los Talleres en el que participé, mi participación consistía en hacer que un grupo me incorporara, pero el grupo me rechazaba y me ignoraba. Aunque estaba preparado para esta reacción, me sentí frustrado, me puse nervioso, sentí dolores en la parte superior de los muslos y en el estómago. Intenté ser aceptado y el grupo volvió a rechazarme y aunque sabía que era un juego, me pareció ser algo muy serio. Cuando el grupo me aceptó, no pude olvidar lo vivido. Lo importante es que en ese momento viví también la situación de tantos alumnos a quienes uno ignora como si no existieran. Sentí lo que ellos pudieron sentir cuando yo actué así con ellos.. me he dado cuenta de que he ocultado mis emociones y he comprendido el error en el que incurría. Si hubiese actuado desde la Biología del Amor, todo habría sido más fácil y agradable, Al respetar a mis alumnos, les habría permitido crecer y desarrollarse, habríamos establecido un dominio más relacional más fluido.

Sé que puedo dejar que mis emociones se manifiesten, no reprimirlas.

Además quiero manifestar que nosotros, los profesores, estamos constantemente intentando modificar el ser del alumno y no el quehacer, destacando lo negativo. Este curso me ha permitido encontrar un yo escondido al reconocer que no respetaba a los alumnos, sin siquiera preguntarme por las conductas que éstos manifestaban.

Las motivaciones que he recibido de ustedes son excepcionales. Mis emociones fluirán ahora de otro modo. Por todo esto les expreso mis agradecimientos.

TRESTIMONIOS

SEGUIMIENTO DE CASOS DE ESTUDIO

Podemos concluir luego de visitar las escuelas donde conversamos con profesores, luego de uno, dos y tres años de aplicación de este proyecto, qué había pasado con sus alumnos y con ellos.

Comentarios:

«Me cambió la vida al cambiar mi entendimiento de cómo funcionamos los seres humanos en nuestras relaciones emocionales».

«Descubrí que a mis alumnos yo también les cambié la vida».

«Empezaron a ser más inteligentes, más disciplinados, más felices y más estudiosos, no sólo sentían presión sino placer en el descubrimiento del conocimiento».

Profesora después de tres años.

«Volví a reencontrarme con mi vocación y a reencontrarme con mi pasión de enseñar».

«A mis alumnos les devolví su libertad, su autonomía ya no les tuve miedo... y no tuve que usar la disciplina tradicional».

«Toda forma de evaluar, cambió en mi escuela y apareció «Lo Humano» de los profesores y de los alumnos.

Profesor después de dos años de aplicación del proyecto.

Conversación con alumnos:

La señorita Elisa es super chora...

Nos deja pensar..., nos deja mirar los cuadernos y los libros cuando hacemos las pruebas..., ella confía en nuestras reflexiones y en las relaciones que hacemos con las materias.

Un año después:

El profesor Benito nos quiere... Nosotros lo queremos mucho a él...

Nos abraza cuando hacemos algo bueno...

Nos enseña a decir: excelente, fantástico, tu respuesta es super interesante, tu pregunta es muy buena, te felicito...

Aplaudes, nos pregunta cómo estamos, nos felicita en nuestros cumpleaños, nos visita y nos llama, si estamos enfermos.

Nos enseña a amar, amándonos mucho...».

TESTIMONIOS

1. MI HACER COMO PROFESORA DESDE UNA DIMENSION PATRIARCAL.

El lugar donde trabajo es un colegio de creación, el segundo medio B es un curso nuevo, debido a que el colegio tiene sólo un año de existencia.

Lo primero, planificar. Luego pasar los contenidos que aparecen en el programa del Ministerio de Educación. Primera Unidad: La Narrativa. La primera clase leí con los alumnos cuentos que aparecían en el libro de Castellano. Todos pusieron atención y respondieron a mis preguntas de comprensión de lectura. Sin embargo, en las siguientes sesiones no hubo la misma recepción. Un alumno leía el cuento en voz alta, pero muchos otros conversaban entre ellos y no se concentraban en el texto. Mi reacción era llamarles la atención y decirles que debían escuchar porque este era el Programa Oficial y su deber como estudiantes era obedecer las normas del establecimiento educacional. «Aquí se imparten clases y no se viene a perder el tiempo». A pesar de mis advertencias, anotaciones negativas y expulsión de alumnos, éstos no se atemorizaron y no demostraban ningún interés por la asignatura. Cada vez la indisciplina era mayor, hasta el punto de ignorarme en la sala. Comenté la situación con otros profesores y les ocurría lo mismo. Investigué de donde venían y descubrí que muchos habían repetido algún curso o habían sido expulsados de otros colegios de la comuna. Avanzó el tiempo y la situación se tornó incontrolable. Los profesores nos quejamos a la Administración por haber aceptado la «escoria» de todos los otros colegios. Argumentamos que no éramos psicólogos, y que no habíamos estudiado en la Universidad para recibir tanta agresión de parte de estos niños que ignoraban el orden y la autoridad del profesor.

Podría seguir relatando meses de esta misma situación. Insultos de alumnos hacia profesores y viceversa. Pero esta muestra es suficiente para exponer las características de la **CULTURA PATRIARCAL**: «La apropiación, el control, la dominación, la jerarquía, la autoridad».

ANALISIS

a.- Apropiación: Yo, profesora de Castellano, me apropio de un programa dictado por el Ministerio de Educación de Chile, soy la propietaria del conocimiento que debe ser entregado a 45 alumnos.

b.- Control: Debo controlar que todo lo que se hable en clases tenga relación con el tema tratado. Debo controlar la disciplina continuamente para realizar mis objetivos.

c.- Dominación: Los alumnos caen bajo mi dominio y me deben obediencia.

d.- Jerarquía: La distancia entre profesor y alumno debe ser respetada. Primero el profesor por sus años y por su conocimiento universitario. Después los alumnos que están bajo la autoridad del profesor.

e.- Autoridad: Los alumnos deben poner atención a las clases que dicta un profesor porque es una autoridad en sí.

Hasta ese momento me refiero a los alumnos en general, porque me relacioné con ellos desde la dominación y el sometimiento; no me detuve a conocerlos ni a escucharlos. Existía una negación de las personas que forman el Segundo Medio B. Los veía como grupo, como una masa, sin distinguir siquiera sus nombres, menos sus características, qué identificaba a cada uno y los hacía distintos. Lo expuesto aquí, evidentemente, es una relación que impide la convivencia y el lenguajear. Lo único que conseguí, después de relacionarme patriar-

calmente con mis alumnos, fue un encuentro con mura-llas frías e impenetrables.

2. MI HACER COMO PROFESORA DESDE UNA DIMENSIÓN MATRÍSTICA.

«Esta cultura matrística estaba centrada en la estética de la armonía del mundo natural como aspecto del reconocimiento de la pertenencia de lo humano al ámbito de lo vivo desde donde el ser humano obtenía el bienestar de su existencia. Por esto, las conversaciones que definían esta cultura tienen que haber sido conversaciones de cooperación, participación, y armonía del convivir».

«Cultura matrística: confianza en el mundo natural».

«La diosa matrística es acogedora y generadora de libertad».

«Los valores de la infancia matrística son el respeto por el otro, la colaboración, la participación, la ayuda mutua, el respeto por sí mismo».

ANÁLISIS

a.- Aparece el otro como legítimo otro: En las actividades expuestas, nos ocurrió que nos reconocimos como personas que teníamos un nombre, un cuerpo, gustos, preferencias, dificultades para organizarse, dimos nuestras opiniones.

b.- Negación del autoritarismo: Las actividades fueron dadas en un marco de invitación. Los que querían participaban en las dinámicas de expresión corporal. Los que no querían podían observar y comentar.

c.- Armonía con el mundo natural: El trabajo de la unidad de teatro fue paso a paso, hubo tiempo para realizar todas las actividades sin presionar los tiempos

personales. Hubo armonía al respetar los tiempos de cada persona.

d.- Reconocimiento de la pertenencia de lo humano al ámbito de lo vivo. Todas las personas que participamos del teatro nos fuimos sintiendo parte de un sitio que decía de lo nuestro, que nos contenía en nuestras inquietudes, un sitio donde había tiempo para lenguajear, conectamos en un ámbito de humanidad.

e.- Cooperación: Los alumnos encargados de las luces ayudaron a sus compañeros a mejorar sus representaciones.

f.- Participación: Todos los alumnos presentaron obras. No hubo nadie que dijera que no quería realizar la actividad.

g.- Armonía del convivir: En la sala de teatro los alumnos tenían una conducta armónica: comenzaba la obra y todos estaban en silencio, luego levantaban la mano y opinaban acerca de la obra. No había agresiones, gritos, ni maltrato.

h.- Confianza: Al aceptar las dinámicas de expresión corporal, aceptaron confiar, entregarse aunque estuviera el riesgo y el temor a ser dañados.

i.- Acogedora: Todos nos sentimos acogidos en nuestra identidad.

j.- Generadora de libertad: Los alumnos preparaban sus obras, ensayaban, realizaban las actividades por gusto, fueron creativos, expresaron sus elecciones personales, actuaron en obras que iban de acuerdo a sus intereses.

CONCLUSIONES

Aceptar las circunstancias del vivir, es vivir receptivamente, tomando distancia de los acontecimientos para realizar una reflexión consciente. Es lo que aprendo de la cultura matrística, centrada en el fluir de las relaciones con las personas, las cosas, los animales, donde predomina el encuentro amoroso del lenguajear.

Mi hacer profesional lo veo continuamente disociado entre la cultura patriarcal y la matrística. Oscilo entre la relación de dominación y sometimiento, y la relación amorosa materno infantil. Esta reflexión pretende poner claridad en mi propia circunstancia vital. Quiero convivir con mis valores matrísticos, pero a ratos se ven amenazados por el temor y la desconfianza de mi voz interior.

Las palabras del Sr. Maturana y de la Sra. Sima Rezepka han abierto nuevamente mis puertas a la reflexión, a mi interés continuo por saber cómo hago lo que hago. Me ha entregado nuevas herramientas para buscar claridad en mis acciones y en mis emociones.

Todo el tiempo quisiera captar las coherencias del vivir y este curso me ha permitido reencontrarme con mis palabras, mis experiencias, mis pensamientos, mis cuestionamientos, y me llama la atención para continuar lenguajeando con los mundos.

PROTECCIÓN DE LA FAMILIA DESDE LA COMPRENSIÓN DEL ORIGEN DE LO HUMANO

Las preguntas surgen desde la ruptura en alguna dimensión de las coherencias del vivir, y revelan los deseos de aquellos que las hacen. La pregunta por la familia también. Nos parece que la familia se ve amenazada y nos preguntamos por ella. A continuación seguiremos el curso de algunas de esas preguntas.

¿QUÉ ES LA FAMILIA?

La familia es un ámbito de convivencia que genera un grupo de personas bajo la pasión de vivir juntos. Como tal se funda en el amor como condición de posibilidad, y se realiza desde el deseo de la cercanía en la confianza y aceptación mutuas como un espacio de colaboración en el compartir en la sensualidad, la ternura y la sexualidad.

La sexualidad tiene que ver con la aceptación de la cercanía corporal del otro y el disfrute de ella. La relación sexual es un extremo, pero la sexualidad está presente todo el tiempo en las relaciones interpersonales cuando se acepta la legitimidad corporal del otro, desde el sostener a un bebé hasta el abrazo de dos amigos o amigas.

La ternura tiene que ver con el acogimiento que deja ser al otro en su total legitimidad en la cercanía de uno. El acto levemente protector del hermano mayor que nos restringe al pequeño, pero revela la atención que lo acoge en su legitimidad, es un acto en la ternura. La ternura está presente cada vez que se ve al otro en su legitimidad cualquiera sea su condición.

La sensualidad tiene que ver con la sensorialidad que permite ver, tocar, oler, oír al otro y darse cuenta de su circunstancia desde aceptar su legitimidad. El aceptar al otro en su legitimidad, y el otro puede ser uno mismo, amplía la sensualidad y hace «visibles» sus múltiples dimensiones así como las múltiples dimensiones de su entorno.

¿Qué pasa en la familia?

En la familia pasa el vivir y el convivir en la cercanía corporal y psíquica desde el placer de la convivencia. Allí se hace el vivir en el ámbito en que se vive como parte de una comunidad más grande que ella. A la familia pertenecen todas las dimensiones de la vida cotidiana, tanto en los aspectos domésticos, como los propios al encuentro con el ámbito relacional externo que es el medio en el cual, y con el cual, se da la subsistencia de sus miembros.

¿Qué problemas surgen y por qué?

Los problemas que surgen en la familia, aparecen cuando aparecen las exigencias como resultado de la pérdida de la confianza fundamental que la constituye. Y esto sucede ya sea debido a las expectativas de algunos miembros con respecto a la conducta de los otros, ya sea porque las relaciones externas impiden la realización de las relaciones de subsistencia y surge la angustia frente al porvenir. Las expectativas siempre quedan fuera de lugar y jamás pueden satisfacerse precisamente porque no dejan ver al otro, y son por esto siempre una fuente de conflicto.

¿Qué se puede hacer?

Lo que se puede hacer si se quiere conservar a la familia, es usar ese deseo para recuperar las dimensiones de sexualidad, sensualidad y ternura que son su fundamento. Si eso sucede, la familia reaparece como lo que es en el dominio emocional: un ámbito de acogimiento mu-

tuos, de bienestar y de colaboración desde el placer de la compañía, sin exigencias y sin recriminaciones.

¿Dónde existe la familia como fenómeno biológico?

La familia existe como fenómeno biológico en el ámbito social como una singularidad relacional en la biología del amor. Si esta biología se interfiere, se acaba la familia aunque subsista una unidad con ese nombre en el espacio de las declaraciones cívicas.

APÉNDICE

EL ORIGEN DE LO HUMANO *

A) LOS COMIENZOS

El estudio de la constitución genética de los humanos y los chimpancés muestra dos condiciones fundamentales: una es que el linaje que dio origen a lo humano y el linaje que dio origen al chimpancé deben haberse separado de un origen común hace no más de cinco a seis millones de años atrás; la otra es que la comparación de los ácidos nucleicos de los chimpancés y los humanos muestra que difieren en menos de 2%. Pero si lo de arriba es el caso, ¿cómo es que los chimpancés y los humanos son animales tan diferentes? Reflexionemos.

Nuestra tarea en la comprensión del origen de lo humano es comprender lo que debe haber empezado a ser conservado de manera diferente en el linaje que nos dio origen y en el linaje que dio origen a los chimpancés, de modo que somos tan diferentes a pesar de que ellos y nosotros tenemos la misma edad evolutiva. ¿Pero cuán diferentes somos nosotros los chimpancés en la manera de vivir?

Frans de Waal publicó, a principios de los años 80, un libro llamado "Política Chimpancé". Este libro es el resultado de un cuidadoso y prolongado estudio de una comunidad de chimpancés de alrededor de 25 individuos,

* Este apéndice es parte de una conferencia dictada por H. Maturana en el Congreso de «Mitos», obstáculos y entrapas en el trabajo de la familia», mayo de 1994. Debe ser leído como si estuviese en primera persona.

infantes, jóvenes y adultos, machos y hembras, en un gran zoológico en Arheim, Holanda. Lo que él muestra en ese libro es que las relaciones interindividuales en esta comunidad de chimpancés se centran en una continua dinámica de dominación y sometimiento. Más aún, Frans de Waal muestra que los chimpancés, ya sea en las grandes áreas de esa colonia cautiva, o en el estado silvestre, instrumentalizan sus relaciones haciendo de ellas un juego de roles en una continua dinámica de dominación y sometimiento.

Al escoger el título de "Política Chimpancé", Frans de Waal compara la conducta de los chimpancés con la conducta humana. Esto es aún más patente cuando anota que Aristóteles hablaba del ser humano como "un animal político". Nosotros pensamos de una manera diferente. Pensamos que, aunque seres humanos modernos, vivimos principalmente inmersos en una lucha política; no somos animales políticos, sino animales colaboradores.

No todas las relaciones humanas son de la misma clase debido a que ellas tienen lugar bajo distintas emociones, y es la emoción lo que define el carácter de la relación. Así, pensamos que las relaciones políticas no son relaciones de trabajo y tampoco son relaciones sociales, porque relaciones políticas y relaciones sociales tienen lugar bajo emociones diferentes, entre sí y diferentes a la emoción que define a las relaciones de trabajo. Que esto es así, es manifiesto en nuestra vida cotidiana en que esperamos que los otros y nosotros mismos nos conduzcamos de manera diferente en relaciones políticas, relaciones de trabajo o relaciones sociales. En el trabajo nos relacionamos bajo la emoción de la obligación, en las relaciones políticas estamos en el engaño y en la manipulación, en las relaciones sociales estamos en la confianza y el respeto mutuo. De acuerdo a nosotros, la emoción que constituye la relación social es el amor (Maturana y Verden-Zöllner, 1993), la aceptación del otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. La cooperación tiene lugar en las relaciones sociales, no en las relaciones

de dominación y sometimiento. Las relaciones sociales implican confianza mutua y ausencia de manipulación o instrumentalización de las relaciones. Por lo tanto, las relaciones sociales quiebran la manipulación cuando aparece. Si uno pregunta a miembros de una comunidad la opinión que tienen acerca de la política, encontramos un considerable número de personas que no gustan de los políticos, debido a que éstos se mueven en la manipulación e instrumentalización de las relaciones humanas. No hay duda de que la palabra política también significa preocupación por los asuntos de la comunidad, pero ella está tan asociada a la manipulación e instrumentalización de las relaciones humanas, que Frans de Waal llama a su libro, que trata de la instrumentalización de las relaciones en una dinámica de dominación y sometimiento entre los chimpancés, "Política chimpancé".

Lo que Frans Waal y otros que han estudiado las comunidades de chimpancés muestran, es que la emoción fundamental o el tono emotivo fundamental en que transcurre la vida de los grupos de chimpancés es la desconfianza y la manipulación de las relaciones. Pensamos que con nosotros —los seres humanos— es diferente y que la emoción fundamental o el fundamento emotivo en que ocurre la vida de la comunidad humana, es la cooperación: la confianza mutua y el mutuo respeto en las relaciones interpersonales. Los seres humanos nos enfermamos en un ambiente de desconfianza, manipulación e instrumentalización de las relaciones. Nuestros niños necesitan crecer en la confianza, en la aceptación corporal sin exigencias, en el placer de estar juntos, esto es, en la cooperación, para llegar a ser individuos bien integrados y seres sociales (Maturana y Verden Zöllner, 1993). ¿Cómo se explica y entiende la diferencia en el emocional básico de los modos de vivir de las comunidades humanas y chimpancés? ¿Cómo es que los chimpancés no llegaron a ser animales lenguajeantes como nosotros? A continuación propondremos una respuesta a estas preguntas.

B) LA NEOTENIA*

Los animales en general y los vertebrados en particular, se mueven en sus relaciones entre dos extremos: uno, en relaciones de respeto mutuo y total aceptación corporal en cercanía, y el otro, en relaciones de negación mutua en la dinámica de dominación y sometimiento. En los mamíferos el primero es usualmente más intenso y a veces confinado a la relación materno-infantil y al período de la infancia o del cuidado de las crías; el segundo es la manera usual de relacionarse en la vida adulta en un período que comienza en la edad de la reproducción. Los chimpancés se asemejan más a esta situación que nosotros los seres humanos, de modo que el ancestro común que compartimos con ellos no puede haber sido diferente de la forma mamífera usual. ¿Cómo se diferenció nuestro linaje?

Nuestra proposición es que los dos sistemas de linajes que dieron origen a los humanos y a los chimpancés, difirieron a través de la conservación de un énfasis diferente en las dos maneras mamíferas básicas de relación que acabamos de mencionar. Nosotros proponemos que los seres humanos somos el presente de un linaje que surgió definido a través de la conservación de la relación materno-infantil de aceptación mutua en la confianza y en la cercanía corporal de una manera que se extendió más allá de la edad de la reproducción, en un proceso evolutivo neoténico. Pensamos que los chimpancés son el presente de un linaje en el que el patrón mamífero básico total de relaciones *interindividuales* fue conservado con más énfasis en las relaciones de *dominación y sometimiento* que la original.

* Persistencia, temporal o permanente, de las formas larvianas o juveniles en el transcurso del desarrollo de un organismo. De neo : nuevo, otro y tenia de tendere : extender

Que nosotros pertenecemos a un linaje o sistema de linajes con características neoténicas, esto es, con características propias de una expansión y conservación de la infancia en la vida adulta es, por supuesto, bien conocido por los biólogos.

De hecho, los biólogos enfatizan esto afirmando que muchas de nuestras características corporales se asemejan más a aquellas de los bebés chimpancés que a las de los adultos chimpancés. Lo que nosotros (los autores de este artículo) mantenemos, es que esta expansión de la infancia en la vida adulta ha implicado también la dinámica emocional, y que la conservación de la dinámica relacional amorosa de la infancia en la vida adulta ha guiado el curso de los cambios corporales y relacionales que eventualmente nos han constituido como la clase de animales que somos como seres humanos: Los seres humanos somos animales cooperadores dependientes del amor en todas las edades. Los chimpancés no son el presente de una historia neoténica. Son el presente de una historia evolutiva en la que la vida adulta ha permanecido adulta, o aún, ha llegado a ser enfatizada y expandida en la infancia: Los chimpancés son animales políticos.

Esta diferencia entre nosotros —seres humanos— y los chimpancés, no son racionales, no pertenecen al dominio racional, pertenecen al dominio emocional. Ambas clases de linajes implican una expansión de la capacidad de consensualidad, y por lo tanto, de la inteligencia, pero esta expansión tiene lugar en una vida centrada en la cooperación, y la otra en la vida centrada en la competencia y la manipulación de las relaciones. Volvamos ahora al origen de lo humano.

C) LO HUMANO

¿Cuándo comenzó lo humano? Nosotros afirmamos que los seres humanos existimos en el lenguaje, o mejor en conversaciones, y que lo humano comenzó cuando un

linaje empezó en la conservación de un vivir en conversaciones como la manera de vivir que lo definió. ¿Cuándo sucedió esto? Pensamos que esto sucedió hace no más de 3 millones de años atrás, y proponemos que sucedió de la siguiente manera:

Hace más o menos tres millones trescientos mil años atrás vivieron en Africa, en el norte de Kenya, pequeños primates bípedos de una estatura de alrededor de un niño de ocho años de edad que, a juzgar por su anatomía corporal y sus dientes, podrían haber sido ancestros nuestros o muy similar a ellos (*Australopithecus afarensis*). La forma ancestral original común que compartimos con los chimpancés no era bípeda, de modo que el bipedalismo debe haber surgido en el sistema de linajes a que pertenecemos después de su separación de aquel al que pertenece el chimpancé. Es posible que bipedalismo y neotenia se establecieron juntos, cuando nuestros ancestros comenzaron a habitar la sabana. Los restos paleontológicos indican que estos primates bípedos de tres millones de años atrás, que fueron nuestros ancestros, no eran cazadores, o, si ellos cazaron, sus presas deben haber sido animales pequeños. Sus dientes muy similares a los nuestros indican más bien que fueron recolectores que comen semillas, nueces, raíces, insectos, animales pequeños y, ocasionalmente, los restos de animales muertos por grandes predadores. Los restos paleontológicos indican también que vivieron en pequeños grupos de cinco a ocho individuos de ambos sexos y de todas las edades. El cerebro de estos seres era de alrededor de un tercio del nuestro actual, y su cara más parecida a la de un joven chimpancé. Más aún, sus manos se parecían a las nuestras, pero con dedos más largos, que podían extenderse totalmente y oponerse al pulgar. Sin duda, a juzgar por su manera de existir, fueron capaces de hacer correlaciones visuales y táctiles complejas y delicadas en la manipulación de la comida. Pero las manos humanas son más que instrumentos de manipulación, son órganos de caricias. Como los dedos de la mano humana pueden ser extendidos y flectados

totalmente, permiten a la mano —como una totalidad— acomodarse a cualquier superficie curva del cuerpo en una caricia, como lo hace la lengua en otros animales. La mano del chimpancé no puede hacer eso debido a que los dedos no pueden ser totalmente extendidos. La mano de nuestros ancestros, tres millones de años atrás, tenía todas las características de la mano humana, tanto como órgano de manipulación como órgano de caricia.

Ahora vamos a comparar las posibles maneras de vivir de nuestros ancestros de hace tres millones de años y las nuestras:

1. A juzgar por sus dientes y su tamaño nuestros ancestros deben haber vivido como recolectores, comiendo semillas, raíces, nueces, insectos, pequeños vertebrados y, ocasionalmente restos de grandes animales muertos por grandes predadores.

Los seres humanos modernos aún somos recolectores de semillas, raíces nueces y frutas. La agricultura es una manera de permanecer como recolectores. Más aún, pensamos que el que seamos recolectores se nota también en el éxito de los supermercados, y en que en las situaciones de necesidad fácilmente llegamos a recolectar la comida que dejan los demás.

2. Los restos paleontológicos indican que nuestros ancestros vivieron en pequeños grupos de alrededor de cinco a ocho individuos de todas las edades.

Nosotros, los seres humanos modernos, nos sentimos confortables en familias de ese tamaño y, aun cuando conformamos grandes comunidades, vivimos en la intimidad de pequeños grupos.

3. Nuestros ancestros deben haber compartido la comida. El compartir la comida tiene lugar en la transferencia directa de la comida de un individuo a otro. Esto no es un

fenómeno humano exclusivo, y muchas clases distintas de animales lo hacen, pero no es común entre los primates. En un linaje neoténico como el nuestro, esta práctica puede haber sido una característica de la relación materno-infantil conservada en la vida adulta.

Nosotros, los seres humanos, compartimos la comida. Frecuentemente, la madre le da a su bebé lo que ellas, está masticando, directamente de boca a boca. No es raro ver nuestros niños sacarse lo que están comiendo de sus bocas y dársela a los adultos o a otros niños. Nuestras conductas de compartir es modulada culturalmente, pero tenemos la biología de animales que comparten. Nuestra biología (constitución genética) no determina lo que sucede en nuestras vidas individuales debido a que todo surge en nuestro vivir de manera epigénica¹, en un proceso histórico de coparticipación de la constitución genética y el fluir de las interacciones en el medio en una dinámica sistémica. Pero nada puede suceder en nuestra epigénesis que nuestra constitución genética no permita.

Así pues, en tanto somos en el presente animales que compartimos alimentos, pertenecemos a una historia de conservación del compartir como una manera de vivir que ha guiado el devenir de nuestra biología. ¿Cuándo esta historia comenzó?, no lo sabemos, pero creemos que estaba ya establecida en nuestros ancestros de tres millones de años atrás como parte de su historia neoténica.

4. Suponemos que entre nuestros ancestros de tres millones de años atrás el macho participaba en el cuidado de los niños. ¿De qué manera?, no lo sabemos, tal vez jugando con ellos en un contacto corporal centrado en el placer, cargándolos, alimentándolos, compartiendo la comida con ellos, o permaneciendo atento a sus movimientos.

Los machos humanos modernos cuidan de sus niños de la manera mencionada arriba, y hacen eso espontáneamente, con placer y alegría cuando el hacerlo no está

negado por un mandato cultural. Pensamos que la dinámica emocional que hace al macho humano cuidar de sus niños es también un rasgo biológico básico, no propio de una circunstancia no cultural, y que, como tal, es parte de nuestras características neoténicas. El interés del macho por los niños y por jugar con ellos es una conducta juvenil en otros primates.

5. Los seres humanos modernos somos animales sensuales. Nos acariciamos tocándonos con las palabras, y disfrutamos de la cercanía y el contacto corporal. Las caricias evocan en nosotros un bienestar fisiológico, ya sea que nos acariciemos con palabras, con el tono de nuestras voces, con nuestra mirada, o con las manos y el cuerpo. En nosotros, la mano es, por así decirlo, un órgano de caricias, y el tocar de la mano es fisiológicamente terapéutico.

No conocemos los hábitos conductuales de nuestros ancestros, pero suponemos que como primates poseedores de una mano acariciante y miembros de un linaje neoténico, ellos fueron también animales sensuales que, como nosotros, vivieron conservando un modo de vivir en la caricia y el cuidado mutuo, tanto en la relación materno-infantil como en la juventud y en la vida adulta.

Cuando miramos esta reconstrucción de las características relacionales de la vida de nuestros ancestros de tres millones de años atrás y la comparamos con la nuestra actual, desdeñando las particularidades de cómo nosotros hacemos ahora lo que hacemos en el diario vivir, descubrimos que nuestra manera de vivir y la de ellos es la misma, salvo en un aspecto, el lenguaje y las características corporales asociadas con él. ¿Cómo surgió el lenguaje?

D) LO HUMANO Y EL LENGUAJE

En tanto el lenguaje es una manera de convivir en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales

les, la cercanía de la coexistencia es necesaria para que surja. Al mismo tiempo, para que la cercanía de la coexistencia ocurra como un fundamento relacional en el cual el lenguaje puede surgir, la cercanía de la coexistencia debe ser permanente o al menos suficientemente prolongada. ¿Cómo puede haber ocurrido?

El tamaño del cerebro de nuestros ancestros de tres millones de años atrás era más grande que el de un perro, aun más, su tamaño era comparable al tamaño del cerebro de un chimpancé. Los perros no viven en lenguaje con nosotros o entre ellos, pero cuando hay alguna cercanía permanente podemos vivir con ellos circunstancias de lenguaje en la que ellos participan de una manera episódica más o menos extendida. Así, un perro tiene un cerebro que le permite entrar con nosotros en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales si vivimos con él en una dinámica recurrente de coordinaciones conductuales apropiada. Pero para que esto nos suceda a nosotros con un perro, o entre cualquier par de animales, es necesario cierto emocionar (dinámica emocional), de modo que las interacciones recurrentes que tengan lugar ocurran en un dominio relacional en el que pueda darse la recursión en las coordinaciones conductuales consensuales de manera episódica. Y se requiere permanencia en ese emocionar para que se dé la continuidad de la convivencia que hace que los episodios de lenguaje ocasionales pasen a ser un modo de convivir en el lenguaje conservado de generación en generación en el aprendizaje de los jóvenes, con la constitución de un linaje.

En nuestra opinión, este emocionar es el amor como la dinámica relacional de cercanía sensual en que las interacciones recursivas prolongadas tienen lugar como parte espontánea del placer de la convivencia.

No vivimos así con nuestros perros de manera continua y permanente, ellos y nosotros vivimos en espacios relacionales muy diferentes, y usualmente ellos y noso-

tros no disfrutamos la compañía del otro de la misma manera. La convivencia con nuestros perros es raramente íntima, y si ocurre, lo es de modo ocasional, no como una manera de vivir que defina nuestro existir. En nuestros ancestros, en cambio, todos los aspectos de su convivencia estaban abiertos a la intimidad. De hecho, proponemos que el lenguaje como una manera de convivir conservada generación tras generación en el aprendizaje espontáneo de los niños, comenzó hace unos tres millones de años atrás entre nuestros ancestros como un simple resultado de la intimidad de su vivir juntos en pequeños grupos como recolectores que compartían la comida en la sensualidad. Más aún, proponemos que esto sucedió, no debido a que fuera necesario o de alguna manera ventajoso, sino simplemente como resultado de la intimidad del vivir juntos en un mundo de compartir la comida y acariciarse en un fundamento emocional amoroso que los unió como pequeños grupos de individuos que disfrutaban cada uno de la compañía de los otros de una manera individualizada.

¿Por qué debería haber empezado el lenguaje hace tres millones de años atrás y no después? Simplemente debido al número de generaciones requeridas para todo el cambio asociado con el lenguaje, como nosotros lo practicamos en el hablar. El lenguaje como una manera de vivir en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales puede tener lugar de muchas maneras diferentes. En nosotros tiene lugar principalmente a través del habla, así debe haber incluido la producción sonora bucal muy tempranamente en esta historia. Cuando un linaje comienza en la conservación transgeneracional de una manera de vivir, la conservación reproductiva del modo de vida es sistémica, no genética.

La variación genética va a la zaga, canalizada, se puede decir, por la conservación sistémica del modo de vida que define al nuevo linaje. Sin duda, la conservación sistémica de un modo de vida requiere de un fundamento

estructural orgánico (anatómico, fisiológico) que la haga posible al deslizarse el vivir de los organismos en congruencia con el medio en la conservación de su organización y adaptación. Todo nuevo linaje, por lo tanto, surge en la coincidencia de una estructura genética que permite la epigénesis particular que el nuevo modo de vida es como variación del anterior y la circunstancia ambiental que hace posible esa epigénesis particular y su conservación sistémica generación tras generación. En otras palabras, la constitución genética hace posible el nuevo modo de vida que se conserva, pero no lo determina, porque éste surge como una epigénesis en el encuentro organismo-medio. Además, la constitución genética tampoco determina la conservación reproductiva del nuevo modo de vida, porque esta conservación se da de manera sistémica en la coincidencia de la constitución genética que lo hace posible, ese nuevo modo de vida y la conservación de la circunstancia relacional del medio en que éste se realiza de manera que se repite la epigénesis en la descendencia.

Cuando tales condiciones epigénicas son satisfechas, la nueva manera de vivir comienza a ser conservada sistemáticamente y da surgimiento a un linaje que permanecerá en tanto permanezcan aquellas condiciones sistémicas. Cuando este proceso ocurre, sucede necesariamente que la conservación sistémica de una manera de vivir acota y canaliza las variaciones epigénicas, conservando sólo aquellas compatibles con ella. Esto es, la conservación sistémica generación tras generación de un modo de vivir acota y canaliza las variaciones genéticas conservadas en el devenir de un linaje y acota y canaliza las variaciones estructurales en el devenir histórico del medio en que éste se realiza. El resultado, visto a posteriori, es como si hubiese una dirección o tendencia unidireccional hacia el futuro en una progresiva adaptación al medio en el proceso evolutivo, pero no es así. Lo que ocurre es un proceso histórico, un proceso de cambios congruentes entre organismos y medio que surgen

uno sobre otro de modo que cada momento emerge en un escenario operacional definido por el momento anterior. El resultado es un devenir transformacional de organismos y medio necesariamente unidireccional e irreversible. Tal proceso siempre implica en el devenir de los seres vivos una constelación de cambios correlacionados que van juntos a través de muchas generaciones. Así, los cambios en el cerebro, en la laringe, en la cara, en la dinámica respiratoria, en la estructura del cuello, etc., que deben haber tenido lugar en la transformación de nuestros ancestros a nosotros como animales lenguajeantes hablantes, deben ser el resultado de una direccionalidad evolutiva definida por la conservación de una manera de vivir en conversaciones a través de la producción de sonidos en un fundamento de intimidad constituido desde la biología del amor y no puede haber tenido lugar en unas pocas generaciones.

¿Pero cómo esto no llegó a suceder en el linaje chimpancé? ¿Cómo vivieron nuestros ancestros como vivieron que el lenguaje surgió como una manera de vivir y se estableció un linaje alrededor de la conservación del vivir en conversaciones?

E) BIOLOGÍA DE LA INTIMIDAD

Nosotros pertenecemos a un linaje neoténico (ver pie de nota en pág.63). Esto significa que nosotros pertenecemos a un linaje definido por la conservación de la progresiva expansión de las características de la infancia en la vida adulta, en un proceso que lleva a que la reproducción tenga lugar, por así decirlo, en la infancia. Por supuesto, no es la infancia o la niñez propiamente lo que es expandido, sino que lo que tiene lugar es una transformación en la que las tareas del adulto son progresivamente realizadas por individuos que retienen más y más características infantiles. Nosotros pensamos que este proceso de neotenia implicó no sólo la conservación de rasgos anatómicos y fisiológicos de la infancia en la vida adulta,

sino también la conservación en la vida adulta de las dinámicas relacionales propias de la relación materno-infantil, que normalmente sólo se dan en la infancia en otros mamíferos. El amor, como lo hemos dicho, es el dominio de aquellas conductas en las que el otro surge como un legítimo otro en coexistencia con uno. El amor implica aceptación mutua, y en la relación materno-infantil, confianza y aceptación total de la cercanía y contacto corporal del otro, de cualquier sexo, sin utilización, ni instrumentalización de las relaciones; esto es, sin el emocionar que niega al otro en beneficio propio. Los seres humanos modernos somos animales dependientes del amor en todas las edades, y pensamos que esto es así debido a que el amor ha sido conservado en nuestro linaje como una característica neoténica. Pero hay más.

Pensamos que en la expansión de la relación amorosa materno-infantil en la historia de neotenzación de nuestro linaje, y antes que surgiese el lenguaje como modo de vida, se produjo en alguna medida importante como parte de esa neotenzación, la expansión de la sexualidad de la hembra, que pasó de una periodicidad anual en el interés por las relaciones sexuales, a un interés continuo comparable y complementario con el del macho.

¿En qué momento ocurrió esto? ¿Hará unos cuatro millones de años atrás? No sabemos, pero pensamos que el que haya ocurrido tuvo una consecuencia fundamental que hizo posible el origen del lenguaje: separó el coito de la reproducción y le permitió operar como fuente de placer y estabilidad en la formación de las parejas y la familia.

El sexo como una fuente de placer en la aceptación y deseo de la cercanía del cuerpo del otro, dio permanencia a las relaciones interindividuales y abrió espacio para la intimidad del conocimiento mutuo en una convivencia muy cercana. Más aún, pensamos que la expansión de la sexualidad de la hembra como parte de la tendencia

neoténica creó un espacio de intimidad estable alrededor de ella que juntó a hembras, machos y niños, en familias pequeñas de convivencia cooperativa. El sexo no tiene que ver solamente con la relación sexual, sino que involucra todos los aspectos de la aceptación de la cercanía corporal. Así, el sexo está implicado en la amistad, aunque incluya diferentes dimensiones de la aceptación corporal mutua y del goce de la cercanía corporal en una pareja sexual.

Pero la neotenia implica también expansión de la sensualidad y la ternura como característica de la relación materno-infantil hacia el ámbito adulto. La sensualidad tiene que ver con la apertura sensorial, y la ternura con la conducta de cuidado en relación con los otros. La maternidad como episodio del vivir implica una expansión de ambas en los mamíferos. Una madre mamífera como una gata con gatos pequeños ve más, oye más, huele más que una gata sin gatitos, por lo menos con relación a éstos. Lo mismo pasa a una gallina con polluelos. Al mismo tiempo, una gata mientras cría está siempre lista, tanto para proteger a sus gatitos en situaciones de riesgo, como para dejar que éstos jueguen sobre ella, o para acomodarse de modo que éstos puedan mamar libremente.

Cuando uno mira esas conductas dice que la gata es tierna. Creemos que la tendencia neoténica en nuestro linaje resultó de una expansión de nuestra sensualidad y ternura como una característica de nuestra manera de vivir a lo largo de toda la vida. Más aún, pensamos que la expansión de la sexualidad de la hembra, como parte de la conservación de la tendencia neoténica en nuestro linaje resultó en una ampliación coherente de la sensualidad, la ternura y la sexualidad, que dio, y aún da, estabilidad a la coexistencia familiar, y funda el espacio de cooperación como una manera de convivir. La cooperación sólo ocurre en el amor debido a que requiere de confianza y aceptación mutuas, y constituye un espacio

relacional completamente diferente del espacio de obediencia y autoridad que tiene lugar en la dominación y el sometimiento. Pensamos que es en el espacio relacional de la intimidad en la aceptación de la cercanía corporal y de la cooperación, donde el lenguaje puede surgir y surge, y donde empezó a ser conservado como la manera de convivir que constituyó al linaje humano propiamente tal entre los primates bípedos.

En el linaje que dio origen a los chimpancés, la deriva siguió un curso diferente debido a que no hubo neotenia. Y como no hubo neotenia en este linaje, no hubo expansión de la relación amorosa materno-infantil a la vida adulta y, tal vez, por el contrario, fue la dinámica de dominación y sometimiento de la vida adulta la que se ha extendido como modo de vida hacia edades más tempranas. En cualquier caso, el linaje del chimpancé nunca desarrolló el grado de intimidad y permanencia de las relaciones interpersonales de coexistencia que permiten la cooperación y el desarrollo del lenguaje como maneras de vivir. Cuando Frans de Waal habla de los chimpancés como animales políticos, se refiere a su coexistencia adulta en una manera de vivir en la que la lucha por la dominación y el sometimiento es central. El no lo dice directamente, pero sí muestra a los chimpancés como *animales políticos*.

Nosotros consideramos que los humanos no somos animales políticos: somos *animales cooperadores*. La cooperación es central en la manera humana de vivir, como una característica de una vida cotidiana fundada en la mutua confianza y el mutuo respeto. De acuerdo a Frans de Waal y otros observadores, los chimpancés cooperan en la agresión; allí, por supuesto, participan en la confianza mutua y allí hay cooperación, tanto como esta confianza mutua, o la imitación de la confianza mutua dura. La confianza mutua en un trasfondo de dominación y sometimiento es transitoria, y en el caso de los chimpancés es parte de la dinámica "política" de las alianzas

circunstanciales en las que ellos viven. En nosotros, los humanos, la cooperación es esencialmente una característica de la vida diaria en una coexistencia que se basa en una confianza mutua permanente que yace en el amor. Nosotros, los humanos, por supuesto, también participamos en alianzas políticas, pero no como una característica propia de nuestra vida diaria, y sabemos que las acciones coordinadas que se basan en alianzas políticas o coincidencias de intereses son transitorias y no son confiables. Y sabemos que las alianzas políticas o las coincidencias de intereses no son confiables, precisamente debido a que ellas no se basan en el amor y no tienen la permanencia de la mutua aceptación de la biología de la intimidad.

Más aún, la neotenia y la expansión de la sexualidad femenina por fundarse en la biología de la intimidad crearon las condiciones para la cooperación y el origen del lenguaje como una característica de esta intimidad en la cooperación, abriendo un espacio para la expansión de la inteligencia. La inteligencia es operación en consensualidad, ya sea en el desarrollo de nuevos dominios de consensualidad o en la expansión de ellos (ver Maturana y Guillof, 1980). Tanto el vivir político como el cooperativo implican consensualidad, pero lo hacen de manera diferente. La coexistencia política restringe la atención al vivir en el dominio de la lucha por la dominación y el sometimiento, y la posibilidad para la expansión de la inteligencia que ofrece está limitada a ese dominio. La coexistencia cooperativa, en cambio, expande la atención del vivir a todos los dominios posibles de coexistencia en la aceptación de la legitimidad del otro. Así, la tendencia neoténica y la expansión de la sexualidad femenina en el linaje de nuestros ancestros, constituyeron, pensamos, las condiciones para una expansión sin límites de la inteligencia, al crear la posibilidad, a través de una manera cooperadora de convivir, de una consensualidad recursiva infinita. La situación en el linaje chimpancé, en cambio, fue limitante para el desarrollo de la inteligencia

debido a que su manera política de vivir restringe la cooperación y acota la consensualidad posible.

Pensamos que la expansión de la sexualidad femenina en asociación con las tendencias neoténicas fue fundamental para la constitución de los grupos pequeños cooperadores que constituyeron la familia en que surgió el lenguaje y empezó a ser conservado en el aprendizaje de los niños como una manera de vivir. La sexualidad, la ternura y la sensualidad constituyeron, y constituyen hoy día, las dimensiones relacionales básicas en que descansa la permanencia de una familia como espacio de vivir en cooperación y consensualidad. La evolución como un proceso conservador permite el cambio en pequeños grupos donde la variación epigénica de la manera de vivir puede ser conservada, generación tras generación, de una manera sistémica. La transformación de la corporalidad humana, desde la forma ancestral hasta la forma presente en relación con la conservación de la manera humana de vivir que empezó con el lenguaje y su conservación en el aprendizaje de los niños, debió tener lugar en la historia ininterrumpida de una familia o de una pequeña red de familias de cruzamiento interno. En tal historia, la expansión de la sexualidad femenina debe haber sido tanto la fuente de la intimidad como el fundamento para la cercanía y la permanencia un vivir cooperador, grato y sensual.

Nosotros somos biológicamente diferente de los chimpancés (vivimos un fenotipo ontogénico diferente) debido a que pertenecemos a una historia de conservación del amor como fundamento de nuestro convivir, mientras que ellos, no. Hay similitud entre nosotros y los chimpancés, sin duda, y algunas tienen fundamento biológico ancestral, pero otras son el resultado de un acercamiento cultural muy reciente a su manera de vivir, en la instrumentalización patriarcal que hacemos de las relaciones de dominio y sometimiento en nuestra vida política humana. ¿Qué consecuencias puede tener esto en nuestro devenir biológico y cultural?

F) ÉTICA

¿ Por qué nos importan las consecuencias de nuestra historia cultural reciente en nuestro devenir biológico? La biología no se preocupa. El cosmos no se preocupa. Somos el presente de una historia que cursó sin dirección preestablecida, sin metas ni proyectos. Los seres humanos somos un resultado histórico y nada en el devenir que nos dio origen fue necesario: somos el presente de una deriva evolutiva y no el producto de un diseño o propósito. Pero siendo como somos nos preocupa el bienestar del otro, tenemos preocupaciones éticas, atendemos a lo que hacemos y nos preocupamos por sus consecuencias en otros seres humanos y no humanos. Nosotros pensamos que esto es así debido a que somos animales amorosos.

Las preocupaciones éticas, la responsabilidad y la libertad existen solamente en el dominio del amor. Las preocupaciones éticas, la responsabilidad y la libertad, tienen lugar solamente en tanto uno puede ver al otro, a uno mismo y a las consecuencias de las acciones de uno en los otros o en uno mismo, y uno actúa de acuerdo a si uno quiere o no esas consecuencias. Pero para hacer esto, para tener preocupaciones éticas, para ser responsable, para ser libre, uno tiene que ver al otro o a sí mismo en su legitimidad, sin que éste requiera justificar su existencia, esto es, uno tiene que operar en el amor.

Los seres humanos nos preocupamos por los otros y tenemos preocupaciones éticas debido a que somos animales lenguajeantes amorosos. Vemos a los otros en tanto hemos crecido y vivido en la biología de la intimidad y en la biología del amor, y podemos reflexionar acerca de nuestros deseos debido a que somos animales lenguajeantes que vivimos en conversaciones reflexivas. El amor es nuestra base, la cercanía nuestro fundamento, y si los perdemos, tratamos una y otra vez de recobrar el amor y la cercanía, debido a que sin ellos desaparecemos

como seres humanos, aun si nuestra corporalidad permanece como entidad zoológica *Homo sapiens sapiens*. Incluso la salud psíquica y fisiológica depende del amor, y la palabra puede restablecer o contribuir a la armonía fisiológica, cualquiera que sea la manera en que haya sido perdida. Sabemos todo esto, pero lo olvidamos en la ilusión de omnipotencia a través de confundir inteligencia con manipulación. ¿Pero, por cuánto tiempo?

III. NUESTRO PRESENTE

La evolución biológica sigue el camino de la conservación sistémica de diferentes maneras de vivir (diferentes fenotipos ontogénicos) en la constitución de los linajes. Y la diversificación evolutiva biológica tiene lugar en la conservación de cambios en la manera de vivir con la producción de nuevos linajes en la ramificación o reemplazo de los existentes. ¿Qué sucederá con nosotros los seres humanos? ¿Se conservará lo humano o desaparecerá, o algo nuevo aparecerá en su reemplazo? Para responder a estas preguntas debemos reflexionar en lo que constituye nuestra identidad como seres humanos.

A) LA RELACIÓN MATERNO-INFANTIL

Lo humano es una manera de vivir, pero el ser humano es una manera de vivir con una corporalidad particular que ha surgido en una historia evolutiva de transformación corporal en relación con la conservación de la manera humana de vivir. Así, en nuestro presente somos seres humanos que vivimos como humanos en la corporalidad de *Homo sapiens sapiens*. La realización biológica de nuestra corporalidad de *Homo sapiens sapiens* hace posible nuestra humanidad; y nuestro vivir humano hace posible la conservación de la corporalidad que nos hace posible como seres humanos. Así, nuestra identidad como seres humanos es una dinámica sistémica particular, y permanecerá como tal tanto como se conserve esa dinámica sistémica.

Los aspectos importantes de la dinámica sistémica que nos hacen y conservan como seres humanos, son la intimidad del amor y el juego en la relación materno-infantil, y una infancia vivida de manera que la persona en crecimiento conserva el respeto por sí mismo y por el otro, (aceptación sin requerir justificación de la propia legitimidad y de la legitimidad del otro) en un dominio social de cooperación y mutuo cuidado. Como uno de nosotros (Gerda Verden-Zöllner en Maturana y Verden-Zöllner, 1993) ha mostrado, la relación primaria madre e hijo o hija es una relación de total confianza y mutua aceptación corporal en la que, en la dinámica del juego con la madre, el niño aprende su corporalidad y la corporalidad de los otros, desarrollando su conciencia de sí y su conciencia social en el autorrespeto y respeto por los otros, al mismo tiempo que crea el mundo en que vive como una expansión de su dinámica racional y corporal. Si esta relación primaria madre-niño no es perturbada, lo humano se conserva como manera de vivir en la vida adulta.

El niño o niña llega a ser un ser singular al vivir en un espacio relacional con otros seres, y llega a ser un ser humano cuando vive en relación con su madre y durante su crecimiento, la dinámica relacional fundamental de mutua aceptación en total confianza corporal que lo hace y conserva como un ser amoroso, inteligente, con autorrespeto y responsabilidad social en un dominio de convivencia humana. Al mismo tiempo, un niño que al crecer desarrolla una manera de vivir diferente de aquella que caracteriza a la comunidad a que pertenece, constituye una apertura para un cambio en el curso del devenir humano que puede conducir al establecimiento de otro ser biológico, o cultural. El que esto ocurra o no, dependerá, por supuesto, de si la nueva manera del vivir es conservada o no en el aprendizaje de otros niños, y de si estos, como adultos, crean o no las condiciones para que dicha nueva manera de vivir reaparezca en la generación siguiente. Esto es lo que sucede en el cambio

cultural cuando una nueva identidad personal comienza a ser conservada como una nueva manera de vivir que progresivamente o súbitamente se expande en el ámbito de una comunidad. Y tal cambio cultural será solamente un cambio cultural en tanto se conserve la relación básica madre-hijo. Si la configuración humana básica de la relación materno-infantil y si el crecimiento del niño o niña en la conservación del respeto por sí mismo y la conciencia social se perdieran a través de algún cambio en nuestra manera cultural de vivir, y si tal cambio fuera conservado en las generaciones que vienen, la historia de la humanidad no solamente viviría un cambio cultural, sino que desaparecería lo humano y surgiría un nuevo ser. ¿Es probable que esto suceda?

B) EL PATRIARCADO

Todas las maneras de vivir que no matan al ser vivo antes de la reproducción pueden dar y dan origen a linajes cuando se conservan sistemáticamente generación tras generación. Lo mismo pasa con las culturas como redes de conversaciones que definen una manera de convivir en el lenguaje y el emocionar.

La mayoría de los seres humanos vivimos hoy día de una manera u otra en una cultura patriarcal. La cultura patriarcal está caracterizada por una manera de vivir centrada en la apropiación, la desconfianza, el control, el dominio y el sometimiento, la discriminación sexual y la guerra. En una cultura patriarcal la coexistencia humana tiene muchas formas, pero es esencialmente política; esto es, las relaciones interpersonales son vistas, la mayoría de las veces, como instrumentos para ganar superioridad en una lucha continua por el poder, y son vividas la mayoría de las veces como tal. Esta manera política de vivir, sin embargo, no es primaria en nosotros los humanos, no es una característica de la historia que nos dio origen como seres humanos, es una característica peculiar de nuestra cultura patriarcal, un desarrollo cultural

de una manera de vivir propia de otras especies como los chimpancés. El que esto siga siendo así, no es especialmente extraño debido a que las culturas surgen como las especies en la conservación de la manera básica de vivir alrededor de la cual todo puede cambiar (ver Maturana y Mpodosis, 1993), y una manera de vivir que se centra en la apropiación y en la lucha por la dominación y el sometimiento entre animales altamente consensuales cualquiera que sea su origen, se vuelve un vivir político. Pero en nosotros la situación se complica con nuestra habilidad para usar el lenguaje para generar teorías que justifican nuestro vivir político en aparente acuerdo con nuestras condiciones biológicas, o para usar nuestra capacidad consensual general para transformar cualquier elemento participante en nuestras coordinaciones de conductas (como el dinero) en un instrumento para el uso político.

La existencia política destruye la intimidad debido a que no está fundada en el amor, y cualquier confianza que haya en ella es transitoria debido a que es instrumental en el diseño político. En una coexistencia política, el sexo, ya sea hetero u homosexual, deja de ser una fuente de intimidad y placer y pasa a ser también una manera de manipulación política. La coexistencia política pone en peligro la conservación de la configuración amorosa básica de la relación materno-infantil y del crecimiento de los niños en el respeto por sí mismo y en el respeto social que constituyen nuestra identidad humana, debido a la instrumentalización de la educación que separa al niño y a la madre del presente de su vivir en mutua confianza y aceptación haciendo de, sus vidas una función del diseño del futuro (Ver Maturana y Verden-Zöllner, 1993).

La coexistencia política restringe la sensualidad, la ternura, y la inteligencia, debido a que se focaliza la atención principalmente a un solo tema fundamental, el tema de la dominación y el sometimiento. El crecimiento epigenético del patriarcado en la expansión de la instrumen-

talización de todas las relaciones en el dominio de las dinámicas políticas y comerciales, hace imposible que la relación primaria madre-hijo y el crecimiento de los niños en el respeto de sí mismos y la conciencia social, tengan lugar de una manera espontánea en la conservación de lo humano. En estas circunstancias se requiere de la reflexión que expande el entendimiento para llevar una convivencia amorosa que conserve lo humano.

Pero la humanidad moderna no vive sólo en la lucha política, también vive en el intento de una convivencia democrática, en el intento neomatristico de generar una convivencia humana en torno a la cooperación en la realización de un proyecto común. La democracia es una actitud, un propósito de convivencia en el mutuo respeto y respeto por sí mismos de los participantes en un proyecto común. Esto es, la democracia es un intento consciente de generar y conservar la convivencia social en todas las dimensiones de un ámbito de convivencia (ver Maturana y Verden-Zöllner 1993). Para que esto pase, es necesario conservar la formación humana en el niño en crecimiento. Pero ¿Cómo?

C) EDUCACIÓN

La identidad de cualquier ser es un fenómeno sistémico, y no pertenece sólo a su corporalidad o a su modo de relacionarse según su manera de vivir. La identidad de un sistema surge, se realiza y conserva, de manera sistémica, en el entrelace de su corporalidad y dinámica relacional en la realización de su vivir. En nosotros, los seres humanos, este entrelace de corporalidad y dinámica relacional en la realización del vivir, constituye una dinámica sistémica que estabiliza lo humano en un espacio relacional en el que el mundo que traemos a la mano en nuestro lenguaje cambia continuamente, sólo si en esta dinámica se conserva lo que nos hace humanos. Todo esto en circunstancias de que lo que nos hace humanos es nuestro vivir como seres lenguajeantes, coopera-

dores y amorosos con conciencia de sí y conciencia social, en el respeto por sí mismos y por el otro. Más aún, la dinámica de conservación de lo humano ocurre en la dinámica de generación y conservación de esas mismas características a través de su realización en la relación materno-infantil de total aceptación y confianza mutuas, primero; y en el crecimiento del niño o niña en el respeto por sí mismo y por el otro, después.

Para ser un ser humano no basta nacer con la constitución anátomo-fisiológica de *Homo sapiens sapiens*; es necesario crecer en la manera de vivir humana en una comunidad humana. En la medida en que esto sucede en la sucesión de generaciones, muchos cambios culturales pueden ocurrir en torno a la conservación del ser humano. Los niños guían el curso del devenir histórico, en la conservación de un linaje o una cultura, no los adultos, aunque los adultos hagamos la historia. O, dicho de otra manera: es la formación de los niños durante su crecimiento lo que determina el camino de la historia humana, pero los niños se forman en su convivencia con los adultos y otros niños, y serán a su vez adultos de una clase u otra, según los adultos y niños con quienes conviva en su infancia y juventud. Es por esto que la educación es un proceso de transformación en la convivencia, y lo humano, el ser humano, se conservará o perderá en el devenir de la historia a través de la educación.

Si nuestros niños crecen en una relación materno/infantil de total aceptación corporal en el juego (ver Verden Zöllner en Maturana y Verden Zöllner, 1993) como bebés y en su infancia, y si luego crecen hacia la vida adulta en un ambiente que realiza el respeto por sí mismo y por el otro en el respeto y aceptación de la propia corporalidad así como la corporalidad del otro, en la corrección del hacer y no del ser del niño o niña, lo humano se conservará a través de ellos. Cuando corregimos el ser del niño o niña al decirle cómo debiera o no debiera ser, lo negamos, le decimos que está mal hecho o

hecha, y destruimos su aceptación de sí mismo y su autorrespeto. Al hacer eso cerramos el mundo para el niño o niña y lo dejamos fuera del ámbito de legitimidad. Si al revés, corregimos su hacer, invitando a la reflexión e indicando el o los procedimientos que hay que usar si se quiere obtener un cierto resultado, o confirmamos en la aceptación de sí mismo y en el autorrespeto, y abrimos un espacio para que él o ella pueda tener conducta autónoma desde el respeto por sí mismo y la aceptación del propio ser. Al hacer eso abrimos el mundo para el niño o niña y lo o la acogemos en su legitimidad.

Si se interfiere con el crecimiento del niño o niña en una relación materno-infantil amorosa en el contacto corporal de aceptación mutua en confianza total, y el niño o niña no crece en el respeto y aceptación de sí mismo en conciencia social, el niño o niña surgirá como un ser de otra clase, incapaz de vivir totalmente la biología del amor y de la intimidad básica para una convivencia familiar sana. Afortunadamente, en el presente de nuestra cultura aún consideramos inadecuada una infancia y crecimiento de esa naturaleza, y pensamos que el adulto que surge sin respeto por sí mismo y sin conciencia social no es un ser humano sano y requiere ayuda terapéutica.

Ya lo hemos dicho antes, cualquier modo de vivir que no nos mata antes de la reproducción que lo conserva puede constituir un linaje. En ese sentido, todas las culturas dan lo mismo en tanto se conservan en el devenir histórico, y qué cultura se conserva y qué cultura desaparece, da lo mismo para el devenir de la biosfera y de la tierra. Es a nosotros los seres humanos a quienes puede no darles lo mismo si nos importa lo que suceda con otros seres humanos. De hecho la institución de la educación surge como un modo de convivencia conservadora de la cultura, y es sólo ahora que vemos que lo humano puede perderse en el devenir cultural, que nos puede surgir la pregunta sobre si la educación actual nos lleva a la negación de lo humano o a su conservación.

D) RUPTURA DE LA INTIMIDAD

Mucho se ha hecho en la tecnología de las realidades virtuales, tratándolas como una expansión de las experiencias vivibles. De hecho, el dominio de las realidades virtuales es un ámbito relacional en el que todo lo que se conciba se puede hacer, comenzando con la mímica y pasando por el cine y las cámaras de entrenamiento de pilotos en las que el aprendiz puede vivir todas las situaciones de vuelo de manera simulada, a la complejidad máxima del traje y la escafandra en un ámbito de sensorialidad controlada. Al mismo tiempo, mucho se ha hecho en el dominio de los trasplantes de órganos, dominio que, en principio, puede expandirse indefinidamente. De la misma manera, el dominio de la suplementación orgánica está abierto al infinito, lo mismo que la posibilidad de la manipulación genética. Pero al hacer todo esto, lo humano, el ser humano ¿se conservará o desaparecerá?

Todo lo que los seres humanos podemos imaginar en la manipulación del cuerpo de un ser vivo, sea éste animal humano o no humano, vegetal o bacterial, respetando los aspectos fundamentales de la dinámica celular, en la conservación de la autopoiesis, se puede realizar. Pero ¿qué pasará con la identidad de cada ser? ¿Qué pasará con la identidad humana con los trasplantes de tejido nervioso, o con la implantación de circuitos electrónicos o neuronales artificiales? ¿Cuánto se puede cambiar el cuerpo humano y aún conservar la identidad humana o una identidad humana particular?

La identidad de cualquier entidad es relacional, y como tal es sistémica; esto es, no está determinada por ningún aspecto particular de su estructura o de su conducta, sino que surge, se constituye y conserva, en una dinámica relacional en la que se conservan dinámicamente entrelazadas su estructura y las circunstancias que la hacen posible. Así, la identidad de una entidad; cual-

quiera que esta sea, dura sólo mientras se conserva la dinámica sistémica que la constituye y realiza. Pero al mismo tiempo, no cualquiera estructura permite la realización y conservación de cualquier identidad. Por eso, una persona conservará su identidad como ser humano en el ámbito de su continuo cambio estructural sólo mientras se conserve la dinámica sistémica relacional en que se constituye y realiza como tal. Es porque entendemos que la identidad humana es un fenómeno sistémico relacional, no un fenómeno genético, que podemos afirmar que la identidad humana se perderá cuando dejemos de vivir y conservar el vivir en la biología del amor y la intimidad que nos constituye y realiza como seres humanos en aprendizaje de nuestros niños y niñas desde su infancia hasta su pasaje a la vida adulta. Esta no es una preocupación trivial. Si vemos a la tecnología y al así llamado progreso tecnológico como lo más importante de nuestro vivir, entonces no importa si en la expansión de lo tecnológico desaparece lo humano. Si eso pasa, una nueva forma de ser reemplazará al ser humano en el devenir de la historia mientras éste se extinguirá, o, en el mejor de los casos, subsistirá en algún oscuro lugar de la tierra como una forma primitiva de ser.

Poetas, escritores de ciencia ficción ya han jugado con esta idea. Pero, si el ser humano sigue siendo central para nosotros los seres humanos, la tecnología no guiará nuestro devenir, y la biología del amor y la intimidad no desaparecerán como los aspectos centrales de nuestro vivir y continuarán siendo los fundamentos de la identidad de nuestro linaje en su devenir histórico. Si el ser humano sigue siendo lo central para nosotros, los seres humanos, la tecnología será un instrumento para su conservación; no lo que guía su destino. No se trata de enfrentar el desafío tecnológico, sino de hacerse cargo de la responsabilidad del uso de lo tecnológico en el devenir y conservación de lo humano.

E) AMOR Y ÉTICA

Es porque somos seres amorosos que nos preocupa lo que pasa con el otro; es porque la biología del amor y la intimidad constituyen las dimensiones relacionales que definen a nuestro linaje, que nos enfermamos a cualquier edad cuando se interfiere con nuestro vivir en el amor. Es porque la biología del amor y de la intimidad constituyen las dimensiones relacionales que definen nuestro linaje que el amor es la primera medicina.

La preocupación por el otro no tiene fundamentos racionales, la preocupación ética no se funda en la razón, se funda en el amor.

El amor no tiene fundamento racional, no se basa en un cálculo de ventajas y beneficios, no es bueno, no es una virtud, ni un don divino, sino simplemente el dominio de las conductas que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia con uno. No somos animales amorosos porque esto haya sido una ventaja evolutiva. La evolución biológica antes de lo humano no cursa como dice el pensar sociobiológico en función de la selección de ventajas adaptativas que aseguran la conservación, de una cierta constitución genética. El curso de la evolución biológica es el de la conservación sistémica de un modo de vida. Sin duda la conservación de un modo de vida resulta en la conservación de la constitución genética que lo hace posible, y de las variaciones genéticas que lo facilitan, de modo que el modo de vida conservado sistémicamente define un curso evolutivo genético. Pero en ese proceso, la selección o sobrevida diferencial es un resultado, no un mecanismo generativo. No pertenecemos a una historia evolutiva centrada en la agresión como la emoción guía de nuestro devenir, pero podemos cultivar la agresión; no pertenecemos a una historia evolutiva centrada en relaciones de dominación y sometimiento, pero podemos cultivar las relaciones jerárquicas y enajenarnos en la dominación y el sometimiento. Pode-

mos vivir cualquier cultura que no nos mate antes de su reproducción... y nuestra historia anátomo-fisiológica y genética irá a la zaga de su conservación porque la reproducción es un fenómeno sistémico, y la evolución también.

Pero no en cualquier cultura se conservará el ser humano, sólo se conservará en aquellas que conserven la biología del amor y de la intimidad como aspectos centrales del modo de vida que las define.

Después del origen de lo humano no cambia la naturaleza del proceso evolutivo, pero sí ocurre que la reflexión, la mirada sobre sí mismo, el encanto o el desencanto del vivir, las expectativas y la ambición así como la frustración ante su no cumplimiento, la enajenación en la adicción ante la negación de la biología del amor y la intimidad ... en fin, todas las dimensiones del vivir humano como seres en el lenguaje, pasan a ser partes de las dimensiones que pueden definir un modo de vida que se conserva y constituye una cultura y un linaje.

Ya no somos más inocentes ante nuestro devenir evolutivo; no porque lo podamos controlar o determinar de antemano, sino porque lo que pensamos y deseamos, como seres en el lenguaje, activos o pasivos en nuestro ser conscientes y capaces de mirar nuestro presente, es parte de la dinámica sistémica en la que se conserva o se pierde nuestro ser seres humanos. ¿Qué mundo queremos vivir? La historia de los seres vivos en general sigue el curso de las emociones que especifican los espacios relacionales en que viven, y en particular, la historia a la que pertenecemos como seres humanos ha seguido y seguirá el curso de nuestros deseos conscientes o inconscientes. Por eso, la respuesta consciente o inconsciente a la pregunta ¿qué mundo queremos vivir? es fundamental, porque nuestros deseos guiarán nuestro quehacer subordinando la razón a ellos, y determinarán qué ámbito de vida crearemos para nuestros hijos abriéndoles o cerrándoles las posibilidades de conservar un vivir humano en un acto que surge desde ellos responsable y libre.

F) EPÍLOGO

El médico comienza a actuar cuando acepta la llamada, porque al aceptar la llamada pone en juego la dinámica fisiológica de la biología del amor. La cama es la primera medicina porque el acto de acoger al enfermo en su legitimidad como tal y ponerlo en la cama para atenderlo y cuidarlo, pone en juego la dinámica fisiológica de la biología del amor. Cuando Rasputín escribe en su telegrama a la atribulada Zarina, "El niño se mejorará; voy inmediatamente", pone en juego la dinámica fisiológica de la biología del amor. ¿Cuál es esa dinámica fisiológica? Es la dinámica de la coherencia sistémica de un organismo fuera de la distorsión del miedo y la desesperanza.

"Unico eres, ser humano, entre todos los animales terrestres, que puedes soltar tus certidumbres en cualquier momento y dejar que la biología del amor te guíe, o enajenarte en ellas destruyendo tu libertad reflexiva. Unico eres, ser humano, que en la reflexión puedes ser responsable, libre y ético en tu vivir. Pero en esta unicidad tuya, eres una anomalía al menos en la biosfera terrestre que cursa sin sentido en un devenir en el que reflexión, libertad y ética no entran hasta que tú apareces".

EXPERIENCIAS DEL PROYECTO

Este proyecto se está realizando hace seis años. Se inició su aplicación con el estímulo y reconocimiento de UNICEF. Continuó con el Ministerio de Educación, al incorporarlo al Programa de las novecientas Escuelas: P.900, que son las escuelas de extrema pobreza y con más alto riesgo.

Se extendió a la Universidad de Chile en los cursos de actualización 1998 y en la creación de un Diploma (Postítulo) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Escuela de Posgrado. Este curso lleva el nombre de «Ecología Humana».

En la Educación Privada, los Colegios Alemán de Punta Arenas y de Los Angeles se han incorporado como una propuesta para enriquecer a los profesores en su comprensión de la esencia de lo humano y sus consecuencias en sus relaciones con sus alumnos, desde su cambio emocional y expansión de sus conciencias.

(En el marco de las Municipalidades).

En el Instituto Hebreo se está aplicando hace ocho años con alumnos de cuartos medios como una materia que se enseña en el curriculum como «Formación Humana», una vez por semana.

En el ámbito del adulto mayor, se aplica ocho años en el Centro del Adulto Mayor del Estadio Israelita Maccabi.

En la Universidad Metropolitana de la Educación en el Magister de Educación se aplica como Biología del Conocimiento. Y en diferentes ámbitos como seminarios, congresos internacionales y nacionales de educación.

CONFERENCIA

En junio de 1997 se realizó en Sudáfrica la Sexta Conferencia Internacional de Educación y Psicología Cognitiva, y este tema fue acogido con especial interés.

En junio de 1999 se realizó en Calgary, Canadá, la Séptima Conferencia de Educación y Psicología cognitiva donde presentamos: "Biología del Amor: ¿qué hacer?, que ha permitido incorporar esta dimensión como fundamento reflexivo en la Asociación Internacional de Educación y Psicología Cognitiva (IACE)

La tercera edición de este libro ocurre después de seis años de aplicación en el Proyecto Educativo «Invitación a la recuperación de las dimensiones humanas y capacitación».

Esta proposición para la educación se está aplicando con profesores de escuelas de extrema pobreza en algunas comunas de Santiago dentro del programa llevado a cabo por el Ministerio de Educación para el Programa de las 900 escuelas P-900 y UNICEF, en los inicios de este proyecto.

DIÁLOGO ACERCA DE LA APLICACIÓN DE LA BIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO A LA EDUCACIÓN

¿Qué es la Biología del Conocimiento?

El tema del conocimiento es central en nuestra cultura patriarcal occidental tanto en la justificación del hacer como en el manejo de las relaciones interpersonales. El conocimiento da poder, decimos: poder sobre las cosas y sobre los otros. Pero, ¿qué es el conocer?

En nuestra cultura patriarcal occidental se entiende por conocer la capacidad de hacer referencia a **la realidad** como un ámbito de entidades que existirían con independencia del observador que las conoce. Más aún, en nuestro presente cultural entendemos como conocimiento **objetivo** o realista a las afirmaciones que hacemos sobre el mundo pretendiendo que se fundan en alguna referencia a la realidad, y decimos que una cierta afirmación cognoscitiva es subjetiva cuando afirmamos que se funda en una creencia, deseo o preferencia del que la hace. Asimismo, afirmamos que lo que le da validez universal al conocimiento objetivo es su fundamento en lo real, ya que lo real es necesariamente igual para todos los que lo observan.

Pero, ¿en qué se funda nuestra fe en que poseemos la capacidad de hacer referencia a lo real? Esta fe se funda en la efectividad práctica de lo que llamamos conocimiento objetivo, aun cuando la efectividad práctica de nuestro conocer objetivo no tiene más base que esa misma efectividad práctica o local de nuestro quehacer. Más aún, la razón como modo de argumentación también se funda en la efectividad práctica de nuestro hacer. Es decir, la validez de las nociones de realidad y de objetividad es, en el fondo, **a priori**. Al mismo tiempo, son las ocasiones en que esa efectividad práctica del quehacer local fallan, como en el estudio de la percepción, lo que

nos lleva a preguntarnos por los fundamentos del conocer, y a tomar en serio situaciones cotidianas como el que en la experiencia no podamos distinguir entre lo que llamamos ilusión y percepción.

La biología del conocimiento surge en el momento en que uno se propone, en el estudio de la percepción, tratar a la experiencia que connotamos cuando hablamos de conocer como algo que debe ser explicado desde la biología, mostrando como ocurre en el proceso del vivir en circunstancias de que en la experiencia misma no podemos distinguir entre lo que llamamos ilusión y percepción. Al hacer esto, se hace evidente que lo distinguido no pertenece a un ámbito de entidades independientes de la operación de distinción con que lo trae a la mano, ámbito que tradicionalmente llamamos **realidad o ámbito de lo objetivo**. Pero, al mismo tiempo, se nos hace evidente que lo que llamamos conocimiento es conducta adecuada a las circunstancias en que un ser vivo (persona) opera según lo que el observador considera que es conducta adecuada en esas circunstancias. Y, de la misma manera, se nos hace evidente que usamos la noción de **realidad** como un argumento explicativo de las coherencias del vivir cuando queremos que otro haga lo que queremos que haga arguyendo que lo que decimos tiene validez universal porque se funda en lo real. Lo mismo pasa con la noción de objetividad. Esto es, las nociones de realidad y de objetividad corresponden en nuestra cultura a **fórmulas relacionales que se usan de manera consciente o inconsciente, para obligar a otro a hacer lo que uno quiere que haga sin recurrir a la fuerza bruta**.

¿Qué es el conocimiento?

Corrientemente se entiende por conocimiento en nuestra cultura el poder hacer referencia de manera directa o indirecta a lo que es en sí con independencia del observar del observador. Es por esto que en nuestra cultura se asocia a lo real como aquello que existe con independen-

cia del observador. Pero si nos hacemos cargo de que en la experiencia no podemos distinguir entre lo que en la vida cotidiana llamamos ilusión y percepción, nos damos cuenta de que podemos cambiar la pregunta ¿qué es el conocimiento? por otra que dice, ¿qué distinguimos o qué connotamos al decir que alguien tiene conocimientos? Al hacer este cambio se nos puede hacer evidente que decimos: que alguien tiene conocimientos si ese alguien se conduce de manera adecuada en un cierto dominio que nosotros especificamos con nuestro interrogante, y decimos que tiene conocimientos porque hace lo que nosotros consideramos un hacer adecuado en ese dominio. Esto es, al hacernos cargo del hecho de que en la experiencia no podemos distinguir entre lo que llamamos ilusión y percepción en el vivir cotidiano, nos podemos dar cuenta de que la palabra conocimiento se refiere a cómo nos relacionamos con otro al que le concedemos conocimientos porque consideramos su conducta válida porque hace lo que nosotros estimamos adecuado en el dominio en que lo observamos. **Lo que llamamos conocimiento es un modo de convivir en el que aceptamos el hacer de otro como adecuado al momento o circunstancia que se vive sin pedir ninguna justificación adicional**. El conocimiento es un coacer aceptado como legítimo en el convivir, y el error es un coacer que no es aceptado como legítimo en el convivir.

Pero, ¿cómo es entonces que el conocimiento nos permite actuar adecuadamente en el mundo que vivimos? En tanto el conocer es un coactuar, el mundo que vivimos surge en nuestra convivencia como nuestro modo de convivir en el conocimiento y el error, ya seamos conscientes de ello o no.

No distinguimos en la experiencia entre ilusión y percepción, pero el hecho de que esto sea así no niega la legitimidad de la experiencia como lo que distinguimos que nos pasa en el suceder de nuestro vivir en el fluir de nuestro vivir. Esto es, lo que está en juego en el tema del

conocimiento es la explicación de la experiencia, no la experiencia. La experiencia en tanto es lo que distinguimos que nos pasa no es objetable como tal. En fin, explicamos nuestras experiencias con las coherencias de nuestras experiencias aún en las explicaciones científicas, y no explicamos un mundo o realidad independiente de nuestra experiencia como lo que distinguimos que nos pasa en el vivir como observadores. Es por esto que la biología del conocer es posible, y el explicar científico como un aspecto de la biología del conocer opera como generador de mundos al operar con las coherencias del observador. Pero, ¿cómo explicamos la efectividad de nuestro hacer en el convivir sin hacer referencia a una realidad independiente de nuestro hacer? La respuesta está en el determinismo estructural.

¿Qué es el determinismo estructural?

El determinismo estructural no es un supuesto a priori sobre la naturaleza de la realidad como algo independiente del observador, no es un supuesto ontológico, es una abstracción de las coherencias de la experiencia del observador.

Si aceptamos que el conocer es un coacer en el convivir, y con ello aceptamos y usamos el determinismo estructural como una condición primaria de existencia de los seres vivos como sistemas autopoieticos moleculares, entonces se hace evidente lo que sigue:

1. Los seres vivos son redes de interacciones y producciones moleculares que constituyen unidades discretas cerradas sobre sí mismas como resultado de su propio operar que, aunque generan sus propios límites, ocurren como singularidades en un flujo molecular continuo (sistemas autopoieticos moleculares).
2. Los seres vivos como sistemas moleculares operamos como unidades o sistemas autónomos que existimos en

interacciones en un medio que no nos determina pero nos contiene y hace posibles. Como tales nuestra existencia ocurre simultáneamente en dos dominios operacionales que no se intersectan (disjuntos), y **que son el dominio de nuestra dinámica interna (fisiología), y el dominio de nuestro ser relacional (conducta).**

3. Los seres vivos como sistemas determinados en su estructura operan en sus interacciones de modo que los elementos del medio que inciden sobre ellos sólo gatillan en ellos cambios estructurales determinados en ellos. De esto resulta que el devenir de un ser vivo transcurre como un continuo cambio estructural (composición y disposición molecular) que surge de su propia dinámica interna y de los cambios gatillados en él por sus encuentros en el medio. Lo mismo ocurre con el medio, cuyo devenir de continuo cambio estructural (composición y disposición molecular) surge tanto de su propia dinámica interna como de los cambios gatillados en él por sus encuentros con los seres vivos que contiene. El resultado general de todo esto es que tanto los seres vivos como el medio cambian de manera congruente en el devenir de sus interacciones en tanto estas transcurren de modo que los seres vivos conservan su vivir y convivir en él (autopoiesis y adaptación).

4. La conducta adecuada de los seres vivos en el medio que un observador ve y describe como conocimiento, resulta, por lo dicho en el punto 3, del devenir de cambios estructurales congruentes entre seres vivos y medio. Esto pasa con los seres humanos en la convivencia al ser unos parte del medio de los otros, de modo que las coherencias conductuales o del quehacer que un observador señala al asignar conocimientos, son el resultado de los cambios estructurales congruentes que pasan necesariamente en el fluir del convivir.

5. La efectividad del conocimiento en los mundos que los seres humanos generamos en la convivencia, así como la

validez del conocimiento con carácter universal en un ámbito en que se aplica, resulta del fluir en cambios estructurales congruentes que se vive en la convivencia humana.

¿Qué es el acoplamiento estructural?

El **acoplamiento estructural** es la continua relación dinámica de congruencia estructural y operacional con el medio que ocurren en el fluir del vivir de un ser vivo mientras está vivo, y que ya he indicado en la sección anterior. El acoplamiento estructural es, al mismo tiempo una relación constante de congruencia estructural dinámica entre el organismo y el medio, y una condición dinámica en la que la forma en que se da la congruencia estructural entre el organismo y el medio cambia continuamente en el proceso de continuo cambio estructural que todo organismo vive desde su dinámica interna y desde los cambios estructurales gatillados en él por sus interacciones en el medio. El cambio histórico del ser vivo en continuo acoplamiento estructural dinámico con el medio, es lo que hace que el dominio de existencia relacional del organismo en el ámbito conductual haga de éste una continua trascendencia de la aparente limitación del determinismo estructural. Es por todo lo dicho en relación con su dinámica estructural, que los seres vivos en general, y los seres humanos en particular, vivimos un vivir espiritual en el ámbito conductual, y un vivir material en el ámbito fisiológico, y que en efecto estos dos ámbitos de existencia no son estrictamente separables porque se modulan mutuamente.

La **biología del conocimiento** muestra que vivir es conocer el mundo que se vive al surgir éste en el vivir mismo en el convivir en acoplamiento estructural. En estas circunstancias, ¿qué es el aprender, y que es el educar?

El aprender ocurre como una modificación del vivir a lo largo del vivir en la conservación del vivir en circunstancias cambiantes. El aprender ocurre en el continuo cambio estructural del ser vivo en la conservación del acoplamiento estructural en un medio que está en continuo cambio, de modo que el curso del cambio estructural que el ser vivo vive en el aprender es aquel en el que el ser vivo se conserva en coherencia operacional con el medio. Más aún el aprender ocurre de manera espontánea todo el tiempo y en toda circunstancia a lo largo del vivir. Se aprende a vivir el mundo que se vive en congruencia estructural con las circunstancias que se viven. Por esto el aprender es un proceso de cambio estructural histórico sin vuelta atrás. Lo vivido no se desaprende, pero cada momento del vivir es el punto de partida para el fluir del vivir que se sigue desde allí, y por lo tanto para la transformación de lo aprendido.

En el ámbito humano, lo históricamente normal es que los niños y niñas aprendan todo lo propio del vivir humano en el convivir de la comunidad humana a que pertenecen porque todo lo que deben aprender del vivir ocurre allí y se aprende viviéndolo allí. Lo que actualmente llamamos educación surge como una tarea especial sólo cuando el entorno familiar y comunitario cotidiano no tiene todas las dimensiones relacionales que los niños necesitarán para lo que les tocará vivir. El espacio educacional, por lo tanto, es un espacio relacional diseñado a propósito con la intención de ofrecer dar a los niños y niñas condiciones de convivencia que les permitan completar su formación (aprendizaje) como miembros conscientes y responsables de la comunidad humana en que de hecho vivirán como adultos, y que ellos espontáneamente recrearán a su vez con su conducta cotidiana.

En estas circunstancias, **el educar** consiste en crear un espacio de convivencia adulta en el que los niños y niñas **aprenderán su ser** transformándose según como convi-

van con los adultos con que allí les toque convivir porque viven en él de la misma manera que vivirán en él después. Esto es, la tarea central de la educación es la **formación humana de los niños y niñas, esto es, su formación como miembros serios, socialmente conscientes y responsables de ser cocreadores con otros como ellos de la comunidad humana a que pertenecen**, y capaces por eso mismo de aprender cualquier quehacer, y capaces de hacer todo lo que les toque hacer a lo largo de su vivir desde el respeto por sí mismos con responsabilidad social y conciencia ética. Pero para que esto ocurra los adultos con quienes convivan, ya sea en el hogar o en la escuela, tienen que vivir también así tanto su propio vivir como su convivir con ellos. Los niños y niñas no aprenden materias, aprender el vivir que conviven con sus maestros y sus maestras.

¿Cuál es la naturaleza del ser humano?

La identidad de todo ser vivo ocurre en un espacio relacional como un modo de existir en interacciones en un medio donde el ser vivo **surge de la manera que es** en el fluir de su vivir. Lo que digo es válido para los seres humanos también. En efecto, nadie es bueno o malo en sí, nadie es trabajador o flojo en sí, ni inteligente ni tonto en sí, pero todos surgimos de la manera que somos según sea el curso de nuestro vivir en el convivir. Esto es, la identidad del ser es un fenómeno sistémico, y la naturaleza del ser humano es sistémica. Es por esto que **para ser ser humano** hay que vivir como ser humano en un ámbito sistémico. **¿Pero, qué es ser ser humano?**

Biológicamente los seres humanos somos seres amorosos, esto es, pertenecemos a una historia evolutiva en la que la emoción básica que ha guiado esa historia es el amor, no la agresión. Esto quiere decir que aunque el ser amoroso en nuestro vivir surge de manera sistémica, y se conserva sistémicamente en el vivir amoroso, para que el ser amoroso de hecho surja y se conserve en nuestro vivir

tenemos que vivir en el ámbito amoroso que lo hace posible. **El amor, la emoción que connotamos al hablar de amor, es el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales la otra, el otro, o lo otro (en fin, uno mismo), surge como legítimo otro en convivencia con uno.** El amor ocurre en las conductas relacionales en las cuales no se objeta el ser del otro u otra, y constituye de hecho el respeto, condición que permite aceptar o rechazar en el ver lo que se acepta o rechaza, y no en la ceguera del prejuicio, la preferencia, o la exigencia. La condición relacional cotidiana en que esto es más directamente aparente en todas sus dimensiones, es la amistad. Los amigos se ven y se escuchan, y pueden hablar de todo sin exigencias aún si no están de acuerdo.

En el amor no hay exigencias ni expectativas ni concesiones, sólo respeto por el otro, la otra o lo otro y respeto por sí mismo en la aceptación implícita de la propia legitimidad. El profesor que se respeta a sí mismo y respeta a sus alumnos los escucha y puede escucharlos sin temor a desaparecer al hacerlo; la profesora que se respeta a sí misma y respeta a sus alumnos y alumnas puede abrir y realizar un espacio de colaboración con ellos permitiéndoles ser en su plenitud sin negarlos desde su temor o ceguera. El amor es de hecho el fundamento de la dinámica sistémica que configura el espacio en que los niños pueden crecer como personas responsables capaces de aprender cualquier cosa, y colaborar con otros en cualquier quehacer porque no temerán desaparecer en la empresa.

Los niños y niñas que crecen en el amor crecen espontáneamente como personas con conciencia social y sentido ético, no crecen como personas obedientes porque pueden decir sí y no desde sí porque no temen desaparecer al hacerlo al actuar desde el respeto por sí mismos. Al mismo tiempo crecen como personas que por lo mismo anterior pueden colaborar porque no temen desaparecer en la relación al no buscar su identidad en la negación del otro, la otra, o lo otro.

Pero, ¿cuál es la esencia humana?

No hay esencia humana. Biológicamente somos **Homo sapiens amans**, esto es, pertenecemos a una historia biológica en la que hemos surgido primates bípedos lenguajeantes amorosos, pero no somos lo que somos como **Homo sapiens amans** en un sentido esencial sino que sistémico. Esto es, nuestro ser biológico, como el ser de todo ser biológico, tiene dos aspectos, uno estructural, que es una estructura inicial total que especifica el campo de lo posible en el curso del vivir del ser vivo, y otro epigénico, que es la realización de un ser particular de entre todos los posibles, el que surge de la transformación de la estructura inicial según un curso que se va generando momento a momento en las interacciones del ser vivo con el medio en las circunstancias que le toca vivir. El ser de ser humano es sistémico, surge en el convivir y se conserva en el convivir. Somos **Homo sapiens amans** y permaneceremos como tales en nuestro devenir histórico sólo en tanto vivamos como **Homo sapiens amans** entre **Homo sapiens amans**.

Si dejamos de vivir como **Homo sapiens amans**, desaparecerá, primero de un modo no definitivo, el aspecto epigénico de nuestro ser **amans**, pero luego cambiará nuestro ser estructural, y será cada vez más difícil, y eventualmente imposible, el que el **Homo sapiens amans** aparezca de nuevo. En su lugar habrá otro ser, tal vez un **Homo sapiens agressans** o **arrogans**.

Sin duda los seres humanos podemos cultivar la agresión, pero la agresión aún no es lo central de nuestro vivir, todavía buscamos vivir en el amor como la emoción que genera bienestar en el vivir a cualquier edad. Pero la agresión hay que cultivarla. El recién nacido no nace en el miedo o en la agresión, nace en la confianza en que hay un adulto amoroso que lo espera para acogerlo, igual que la mariposa que al salir de la crisálida nace confiada en que habrá flores y néctar que harán su vida

posible. El recién nacido parece decir: aquí estoy, ámenme y seré un adulto amoroso; el niño o niña que ingresa a la sala cuna, o al jardín infantil, o a la escuela, o la universidad, a menos que haya ya sido criado en la agresión, la desconfianza, la competencia, o la ambición, dice lo mismo y desea lo mismo. Vivimos una cultura que consciente e inconscientemente cultiva la agresión, y si no queremos que los descendientes de nuestros hijos den origen al **Homo sapiens agressans**, tenemos que intencionalmente vivir con ellos como lo que aún somos, **Homo sapiens amans**, **Homo sapiens** que viven en el respeto por sí mismos y por el otro, con conciencia social, y responsabilidad ética.

¿Qué relación hay entre emociones e inteligencia?

Hablamos de inteligencia en la vida cotidiana cuando al observar a un animal en su vivir, lo vemos moverse en relación al medio con plasticidad conductual de modo que conserva su congruencia operacional con su ámbito de existencia bajo un rango amplio de cambios de éste. Hablamos de emociones en la vida cotidiana si al mirar a un animal en su ámbito relacional atendemos a la clase de conductas relacionales que exhibe. Esto es, lo que connotamos en la vida cotidiana al hablar de emociones, son distintos dominios de conductas relacionales, distintos modos de ver, de oír, de tocar, de oler, de gustar, en fin, distintos modos de estar en el vivir. Toda conducta se realiza desde una emoción que le da un carácter como acción, y cada emoción específica que es y que no es posible en el ámbito relacional que define. Cuando cambia la emoción cambia la persona.

Todos sabemos por nuestro vivir cotidiano que al cambiar de emoción cambia nuestro ver, nuestro oír, nuestro tocar, etcétera, cambia cómo nos movemos con el otro o la otra, qué pensamos y cómo razonamos. El aforismo «nada es verdad ni mentira, todo es del color del cristal con que se mira», es una síntesis poética de

como cambia nuestro vivir con nuestro emocionarse. Vivimos distintas emociones en el fluir de nuestro emocionarse, y con ello vivimos cambios de mundo, cambios en lo que podemos y no podemos hacer en cada instante. No es igual con la inteligencia. La inteligencia es una capacidad de plasticidad consensual que no tiene distintas formas. Además, la plasticidad consensual requerida para existir en el lenguaje es tan enorme, que todos los humanos en tanto existimos en el lenguaje, somos fundamentalmente iguales en inteligencia. Lo que sí ocurre, es que las distintas emociones afectan de distinta manera la conducta inteligente al especificar distintos dominios de conductas relacionales que implican modos distintos de ver, oír, tocar, oler, gustar y razonar. Así, el miedo, la envidia, la ambición, la competitividad, la agresión, la vergüenza, la codicia, la desconfianza, la expectativa, son todas emociones que limitan la conducta inteligente al orientar la atención en una forma restrictiva a un área relacional acotada, dejando fuera de acceso para la persona todos sus recursos intelectuales y racionales que no pertenecen al área acotada por la emoción. La única emoción que expande la conducta inteligente en toda su magnitud posible trayendo a la mano todos los recursos intelectuales y racionales de que dispone la persona, es el amor.

El amor es visionario, no ciego, y es esto es así porque expande la atención de la persona a todas sus dimensiones relacionales al aceptar la legitimidad de estas y no crear un espacio de negación o expectativas **a priori** que restringen el ver, el oír, el gustar, el oler, y el razonar. Basta atender a la vida cotidiana para darse cuenta de que en el momento que uno acepta la legitimidad de la circunstancia en que se encuentra (esto es, la mira desde el amor) sea esta la que sea, se hace visible y es posible actuar de manera adecuada a ella, aunque lo adecuado sea negarla. Desde el amor la negación es un acto responsable que surge desde el ver y no desde la ceguera.

En la **biología del amor** se actúa desde el ver con conciencia social, responsabilidad y ética, cualquiera sea el espacio relacional, sin esfuerzo ni sacrificio porque se actúa desde el respeto por sí mismo. En la biología del amor el otro o la otra tienen presencia, no necesitan justificar su ser, y se puede conversar de modo que tanto el uno como el otro o la otra están abiertos a la reflexión porque ésta no es una amenaza en esa mirada precisamente porque surge en el espacio relacional que constituye el amor. El amor no es ni blando ni duro, no es tolerante ni aceptador, no es ni bueno ni malo, es un espacio relacional en el que se vive con la mirada abierta a ver al otro, la otra, o lo otro, y donde no se corrige el ser del otro aunque la mirada reflexiva sobre la acción que se hace posible en él resulte en un cambio del ser sistémico que uno o el otro vive. El amor no es bueno ni malo, pero si fuera de él no hay mutuo respeto, no hay respeto por sí mismo, no hay colaboración, esto es, no hay convivencia social, sólo hay comunidades en las que se vive en la dominación y la obediencia, la competencia y la mutua negación, la codicia, y la apropiación de lo que es del otro, en la agresión, sin conciencia y responsabilidad individual y social, y, por último, sin ética.

¿Por qué no hay que corregir el ser si éste no es fijo?

El ser es lo que se es en cada instante, y por ello es desde donde se vive momento a momento. Corregir el ser de otro es negarlo en el fundamento de su existencia porque en tanto el ser es sistémico, negar el ser de otro o el propio, es negarle validez a todo el vivir. Si se vive en la confianza en sí mismo, la crítica del ser que otro haga es intrascendente porque se escucha como una objeción al hacer. Si hay confianza y respeto por sí mismo, cualquier crítica u objeción se vive como una posibilidad reflexiva, y un cambio de la dinámica sistémica del ser que puede llevar a un cambio del ser que se vive. Pero si no hay respeto ni aceptación de sí mismo, la crítica sistemática y sistémica del ser destruye y sólo desenca-

dena depresión, agresión, o rigidez conductual y oposición a la reflexión en el intento de salvar alguna identidad.

En nuestra cultura castigadora, objetamos continuamente el ser de los niños y niñas bajo el argumento de que los educamos, pero no hacemos eso, no los vemos, no los escuchamos, en suma, los negamos. Les exigimos obediencia y sometimiento negándoles el respeto por sí mismos que es el fundamento de su ser social, al negar la validez del mundo de donde provienen, su familia, su lengua materna, que es todo lo que son. A los adultos nos pasa lo mismo.

¿Por qué corregimos el ser en vez del hacer?

Pertenece a una cultura centrada en la desconfianza y el control, la dominación y el sometimiento. Pertenece a una cultura que en las relaciones humanas prefiere la competencia a la colaboración, y que declara su tarea fundamental incrementar el dominio del mundo natural, no su aceptación, y convivencia con él. Es decir, vivimos una cultura centrada en la dominación del ser. Por esto pensamos también que la tarea educacional es corregir o cambiar el ser de los niños para que sean dóciles a nuestra voluntad. Eso trae consigo la pérdida del respeto por sí mismo y el otro, la búsqueda de la apariencia para ser aceptado, y el tratar a todas las relaciones como relaciones de poder en la búsqueda del sometimiento del otro. El camino es la disminución o ausencia de capacidad reflexiva y conducta social responsable.

La corrección del hacer hecha desde el mutuo respeto que no niega el ser, invita a la reflexión y la hace posible. El camino que se abre es el de la colaboración, la seriedad y la confianza en sí mismo, no el de la apariencia y el engaño, así como de la apertura a la expansión de la capacidad reflexiva en la conducta con responsabilidad social.

Experiencia espiritual y educación

La experiencia espiritual es una experiencia de ampliación de la conciencia de pertenencia en un ámbito relacional mayor que el propio entorno, y en el que la propia vida hace sentido. La situación educacional se puede vivir como una experiencia espiritual tanto para los alumnos como para los profesores. Si esto ocurre lo que allí se vive se vive sin esfuerzo como una transformación de vivir que amplía el entendimiento tanto como la capacidad de acción y reflexión, y hace posible la libertad creativa.

En fin, si la experiencia docente se vive como experiencia espiritual tanto por los docentes como por los alumnos, el colegio, la escuela, el jardín infantil, la universidad y la vida en general, se vuelven efectivamente ámbitos de un vivir en el reino de Dios. Esto es, en la alegría y el encanto de vivir donde el propio vivir hace sentido.

Enero de 1998

BIBLIOGRAFÍA

Frans De Waal, 1982, *Chimpanzee Politics*, Holanda.

Humberto Maturana R. y G. Verden Zöller, 1993, *Amor y Juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile.

Humberto Maturana R. y Jorge Mpodozia, 1993, *El Origen de las especies por medio de la Deriva Natural*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Santiago de Chile.

Humberto Maturana R. y Gloria Guillof D. 1995, *En búsqueda de la Inteligencia*. En: Desde la Biología a la Psicología. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.



Nº Registro 066956
Copia 2

Sima Nisis es profesora con estudios centrados en la educación, desde niños hasta la formación de adultos. Estudió en la Universidad de Chile donde se tituló de educadora de párvulos. Luego obtuvo un postítulo en psicopedagogía en la Universidad Católica de Chile y una licenciatura en Educación por esa misma universidad. Profesora, además, de hebreo y Biblia, con estudios de perfeccionamiento en la Universidad Hebrea de Jerusalén. Sima Nisis ha realizado cursos en Estados Unidos con Carl Rogers, pero en forma especial ha ido aplicando a su saber los conocimientos adquiridos al lado de Humberto Maturana, de quien ha sido su alumna y colaboradora. Junto a él dicta el curso «Formación Humana», en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En otro ámbito, ha sido Agregada Cultural de la Embajada de Israel y actualmente se desempeña en UNICEF y en la Academia de Humanismo Cristiano.

Las reflexiones de Humberto Maturana acerca de la biología y la educación no se han quedado en la palabra solamente, ellas han comenzado a ser puestas en práctica desde hace tiempo con un éxito alentador. En colaboración con Sima Nisis se organizaron recientemente cursos y talleres de Formación Humana y Capacitación y en este libro se da cuenta de ello.

Pensamos —dicen los autores— que la tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, para cualquier presente, seres en los que cualquier otro ser humano pueda confiar y respetar, seres capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su conciencia social. Lograr eso es el propósito de esta propuesta educacional.



DOLMEN
EDICIONES

OCEANO

ISBN 956-20J-267-0



9 789562 012676