

Universidad De La Salle Costa Rica

Revista RED*pensar*

Revista de publicación semestral de
la Universidad De La Salle de Costa Rica, situada en Sabana sur 100 metros al Este,
150 metros al Sur del Colegio de Médicos, San José

Apartado Postal: 536-1007 Centro Colón San José, Costa Rica.

Teléfono: (506)22901010; **Fax:** (506) 22317898

Página web: www.ulasalle.ac.cr

Correo electrónico: investigacion@ulasalle.com

Revista REDpensar es una producción interdisciplinaria en campos como la educación, ciencias sociales y ciencias de la religión. Una invitación a pensar en forma compleja no sólo la manera en que se realiza investigación, sino la compleja dinámica que origina los procesos investigativos no lineales, provocadores de creatividades que generan nuevas bifurcaciones investigativas con más amplios efectos transformadores individuales, colectivos, socio-políticos, religiosos y culturales. Está dirigida a personas profesionales, estudiantes, académicas, investigadoras y estudiosas de los campos señalados. El Comité de publicación acusará recibo de los trabajos y decidirá la publicación de los mismos, posterior al proceso de arbitraje con especialistas en las temáticas.

Consejo Editorial

Anabella Giracca/ Universidad Rafael Landívar - Guatemala/ Cátedra UNESCO de Comunicación para el Fortalecimiento de la Diversidad Cultural - Guatemala.

Cecilia Díaz Soucy/ Colectiva Amaranto - Costa Rica.

Lorena González Pinto/ Cátedra UNESCO de Derechos Humanos – Costa Rica.

Marcos Villamán/ Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales – República Dominicana.

Nelson Loor/ Ministerio de Educación – Ecuador. Roxana Hidalgo Xirinachs / Universidad de Costa Rica.

Oscar Azmitia Barrantes/ Universidad De La Salle, Costa Rica.

Jorge Daniel Vázquez/ Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Directora de la publicación:

María Cristina Ventura Campusano/ Universidad De La Salle, Costa Rica.

Equipo editorial de la publicación:

Ana María González Alvarado, Aracelly Barros Mercado/ Universidad De La Salle, Costa Rica.

Diagramación y diseño:

Chy Seng Fernández Li/ Universidad De La Salle, Costa Rica.

UNIVERSIDAD DE LA SALLE, COSTA RICA

Rector: Hno. Álvaro Rodríguez Echeverría.

300 Revista REDpensar/ Universidad De La Salle - Vol.3, no. 2 (2014).- R312r
San José, C.R.: Universidad De La Salle, 2014.

Semestral ISSN: 2215-2938

CIENCIAS SOCIALES-PUBLICACIONES SERIADAS. 1. Título



Fecha de edición: enero 2017.

Edición: 150 ejemplares.

Índice

Disponiéndonos en RED

Presentación	7
REDpensando en /la investigación	11
Fabiola Bernal	
Exploración de la obra de Pablo Freire Notas de pedagogía latinoamericana	13
Ericka Paola Motta Totena	
Representaciones Sociales: relaciones e incidencias frente a la Educación Inclusiva de los niños sordos y las niñas sordas en la Institución educativa Niño Jesús de Praga (Ibagué – Tolima- Colombia)	31
Lanzando la Red	55
Marli Wandermurem	
Uma análise ético-filosófica do corpo no ordenamento jurídico Brasileiro	57
Ana María González Alvarado	
De brujas y colonialismo. Historias paralelas que no se cuentan	83
Wendy Obando Leiva	
Entre permanencias y rupturas: reconstruyendo miradas epistemológicas para una nueva pedagogía de la vida	113
Revelando otras prácticas	137
Eduardo Leitón R.	
Los miedos básicos en la era de la globalización neoliberal, la red neuronal cibernética y los movimientos sociales mundiales	139
Maite Sobrino González	
Río Azul, construyendo desde la periferia. Experiencias de trabajo con mujeres migrantes nicaragüenses organizadas	157
Criterios de publicación	173

Entre permanencias y rupturas: reconstruyendo miradas epistemológicas para una nueva pedagogía de la vida

Among permanence and ruptures:
Rebuilding epistemological looks for a new pedagogy of life

Recibido: 6 de Junio, 2016
Aceptado: 5 de Setiembre, 2016

Wendy Obando Leiva*

Resumen

Este artículo pretende considerar lenguajes personales y colectivos alrededor del aporte de diferentes maestros, en resonancia con las propias vivencias. El ensayo invita a repensar la pedagogía como un proceso inherente a la vida, de construcción entramada y en la que se tejen múltiples sinergias que requieren considerarse para la generación de experiencias de aprendizaje placenteras y significativas en el ser humano. Se apuntan algunos antecedentes del nacimiento de la ciencia moderna que, desde el punto de enunciación personal, han interferido en la forma de construir nuestras realidades. Además, se incluye el aporte de otros procesos fundamentales que convocan al resurgimiento de una nueva visión de mundo, tales como la incertidumbre, la autopoiesis, la morfogénesis y la creatividad.

Palabras claves

PEDAGOGÍA, EPISTEMOLOGÍA, CIENCIA MODERNA, APRENDIZAJE, EDUCACIÓN, CREATIVIDAD.

Abstract

This paper intends to consider personal and collective languaging around the contribution of different authors in resonance with our own experiences that invite us to rethink the pedagogy as a process inherent to life, in a weft and weaving multiple synergies that need to consider be for generating pleasurable experiences and significant learning in humans. The background of the birth of modern science have interfered in the way of building our realities as well as other fundamental processes that bring the emergence of a new worldview, such as uncertainty, autopoiesis , morphogenesis and creativity.

* Máster en Psicología Educativa. Docente en el Centro de Capacitación a Distancia de la Universidad Estatal a Distancia. Correo electrónico: wenobal@gmail.com



Keywords

PEDAGOGY, EPISTEMOLOGY, MODERN SCIENCE, LEARNING, EDUCATION, CREATIVITY

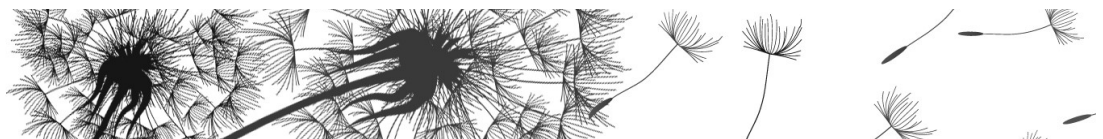
Introducción

*Hace unos años oí una historia maravillosa que me gusta mucho explicar. Una maestra de primaria estaba dando una clase de dibujo a un grupo de niños de seis años de edad. Al fondo del aula se sentaba una niña que no solía prestar demasiada atención; pero en la clase de dibujo sí lo hacía. Durante más de veinte minutos la niña permaneció sentada ante una hoja de papel, completamente absorta en lo que estaba haciendo. A la maestra aquello le pareció fascinante. Al final le preguntó qué estaba dibujando. Sin levantar la vista, la niña contestó: “Estoy dibujando a Dios”. Sorprendida, la maestra dijo: “Pero nadie sabe qué aspecto tiene Dios”. La niña respondió: “Lo sabrán enseguida...”.
(Robinson, 2009, p.15)*

El aprendizaje es un proceso natural del ser humano, desde antes de nacer estamos relacionándonos de manera interdependiente con nuestro medio; “hoy día, el progreso de las biociencias nos ha ido mostrando que la vida es, esencialmente, aprender, y que eso se aplica a los más distintos niveles que se puedan distinguir en el fenómeno complejo de la vida” (Assmann, 2002, p.35).

A pesar de ello, pareciera que investigar, construir, crear y comunicar, aun cuando son procesos tan cotidianos, suelen generar angustia, temor y frustración cuando se presentan en contextos más formales (la escuela), quizás porque se les ha reducido a prácticas lineales dentro de un método o una visión de mundo que complica (más que complejiza) su puesta en práctica, lo que impide el disfrute de estos espacios potenciales para el aprendizaje.

Desde esta visión, personas inteligentes y creativas sienten que son fracasadas, ya que no cumplen con los estándares impuestos por el actual sistema educativo y cultural. Este sistema fue estructurado para una época diferente: en la cultura intelectual de la Ilustración y en las circunstancias económicas de la Revolución



Industrial. Así, se marcó una visión de inteligencia que identificó dos clases de personas: las académicas y las no académicas (Robinson, 2009).

En congruencia con este planteamiento, los sistemas escolares actuales valoran más ciertos tipos de análisis y razonamientos críticos, en especial, las palabras y los números, de manera que ordenan por jerarquías las materias: en lo más alto se encuentran las matemáticas, las ciencias y las lenguas; en medio, se ubicarán aquellas relacionadas con las humanidades y en la parte inferior, las artes. Se suma a este panorama una dependencia a las evaluaciones basadas en pruebas estandarizadas que comprobarán si los estudiantes han adquirido los conocimientos que competen a cada una de esas materias (Robinson, 2009).

Estamos hablando entonces de una educación que presenta principalmente un enfoque academicista, entendido como aquel que en su práctica trata de impartir la mayor cantidad de conocimientos, metódicamente dispuestos en una planificación rígida y estandarizada, en un ambiente estructurado y preocupado profundamente por la disciplina (Margery, 2013).

A pesar de los muchos años en espacios educativos formarles, que tienen la intención de enseñar distintas capacidades, tenemos dificultades para aventurarnos en acciones creativas, en la construcción de alternativas más integrales que aporten a los problemas cercanos o, simplemente (y no es sencillo), a mantener una congruencia entre los saberes, los sentires y los pensares que co-construimos socialmente y para nosotros mismos.

Las características de este sistema educativo descrito se presumen íntimamente relacionadas con la representación de mundo que otorgó el paradigma de la simplicidad (nacido en la época moderna), pues la ciencia y la filosofía de la época, alimentaron el desarrollo de una sociedad sumergida en un paradigma mecanicista y una epistemología positivista (Najmanovich, 2014), incluida en ella una educación que se presenta desarticulada, sumergida en el racionalismo y que tiene el potencial de escindir el sentir en el acto educativo.

De esta forma, se reflejan las secuelas de cientos de años de condicionamiento a modelos sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, entre otros, influenciados por un paradigma científico y por una forma de ver el mundo, de conocer, de resolver problemas, de relacionarnos con los demás. Por esta razón se considera oportuno abordar preguntas tales como: ¿cuáles son las implicaciones del



modelo de ciencia clásica para la comprensión de “realidades” que se nos presentan en nuestra cotidianidad? ¿Por qué nos cuesta tanto realizar cambios a nivel educativo?

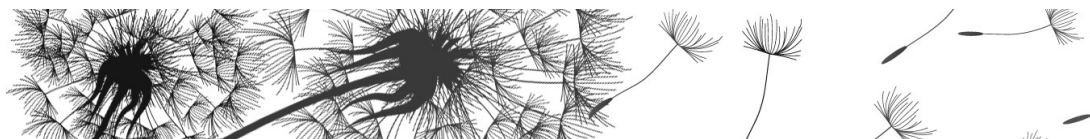
Tendremos que adentrarnos en la historia, con el fin de intentar, sin la pretensión de abarcarlo todo, rastrear las raíces de un sistema de pensamiento (modelo científico) con características que presagian muchas prácticas de nuestro actual sistema educativo costarricense: se favorece la fragmentación y el individualismo antes que las relaciones de convivencia, se promueve la competitividad y no la colaboración, se considera que el ser humano vale ante todo por sus pensamientos lógicos, de manera que se restringen las emociones, la expresión creativa y la manifestación de una consciencia que se construye, de-construye y re-construye con el otro.

La historia: construcciones no mecánicas-mecánicas-neomecánicas-mecánicas cuánticas

En la antigüedad, el modelo científico se había propuesto como meta el conocimiento, la comprensión del orden natural y la vida en armonía con este orden. “El hombre buscaba el conocimiento científico “para gloria de Dios” o, en la civilización china, “para seguir el orden natural” y “confluir en la corriente del Tao [...]” (Capra, 1992, p.28). Los científicos occidentales de aquella época denotaban claramente una postura ecológica.

El conocimiento estaba al servicio de la convivencia, por lo que se profundizaba en las virtudes que facilitaban la vida en sociedad. ¿En qué se apoyaban estas creencias? En Persia, por ejemplo, las enseñanzas se inclinaban a la lucha por conseguir la luz, la sapiencia, la rectitud, la templanza, el bienestar, la piedad y la inmortalidad, lo que promovía la construcción de un código ético y axiológico que resaltaba la honestidad y la piedad y que incluía una práctica médico-religiosa dentro de sus códigos sociales (Brennan, 1999).

Las filosofías no occidentales prestaron gran atención a la naturaleza del ser humano y al mundo interno de sus reflexiones. Los *Upanishadas* hindúes (800-500 a.C.) por ejemplo, son una colección de más de 1000 disertaciones de diferentes eruditos que intentaban explicar las relaciones del ser humano con el universo. En estos libros sagrados podemos apreciar claramente la desconfianza en el conocimiento intelectual y sensorial, pues se privilegiaba la búsqueda del autocontrol, la unidad y el conocimiento universal. Desde esta tradición resultaría necesario el desprendimiento de conocimientos y la consciencia de lo particular y lo efímero, para ir en el camino de la trascendencia espiritual. Sobresale así el planteamiento hindú



“no somos mente ni cuerpo ni su unión, sino una realidad general, impersonal y neutral [...]” (Brennan, 1999, p. 9). Dicho postulado libera de los lazos que atan a lo particular y a lo material, que junto con la puesta en práctica de una vida simple, colaboraría con el escape del individualismo para ser absorbidos en una unidad total del ser.

Asimismo, se pueden encontrar en el budismo creencias asociadas con el hecho de que, con la vivencia de una disciplina ascética y una preparación cuidadosa, se lucha por alcanzar la felicidad de la aniquilación de la consciencia individual y se comienza así a participar en la experiencia espiritual que se manifiesta en la propia esencia. Desde esta visión la noción del individualismo psicológico resulta absurdo, ya que el ser de cada cual se enmarca en una manifestación pasajera con escaso valor.

Siguiendo esta línea, como tercera tradición oriental podemos mencionar a China. Se encuentra el Libro de las Mutaciones (I Ching, alrededor de 1120 a.C.) que se atribuye a Wen Wang, el Libro del camino de la virtud (Tao-Te-ching), la más importante obra del taoísmo, escrita por Lao-Tse (604-531 a.C.) y las enseñanzas de Confucio (551-479 a.C.)

Las diferentes tradiciones orientales tienen en común, en primer lugar, una concepción de un sujeto social que tiene un valor en el sentido universal más que en su propia individualidad. En segundo lugar, un rechazo a la glorificación intelectual, ya que los códigos éticos, morales y axiológicos eran los conocimientos fundamentales para estas sociedades y, finalmente, la conexión con el medio, las leyes y la propia naturaleza que les rodeaba.

Las filosofías anteriores influyeron de alguna manera en el pensamiento griego y romano, (invasiones, viajes y cruzadas); sin embargo, los aportes de las propias culturas fueron entretejiendo nuevas y diversas construcciones en el campo del saber, así como generando explicaciones propias a los grandes “enigmas” que han prevalecido a lo largo de la historia de la humanidad.

Las explicaciones de los fenómenos físicos y metafísicos en Grecia fueron, en principio, naturalistas (considerando que el entorno o medio externo poseía la clave de la base de la vida). Los filósofos griegos creían que el origen de las cosas se encontraban en elementos de la naturaleza; brevemente, se puede citar a Tales (agua), Anaximandro (elementos, cilindro) Anaxímenes (aire, *pneuma*), Demócrito (átomos), Heráclito (cambio, fuego) y a Parménides (permanencia, elementos).

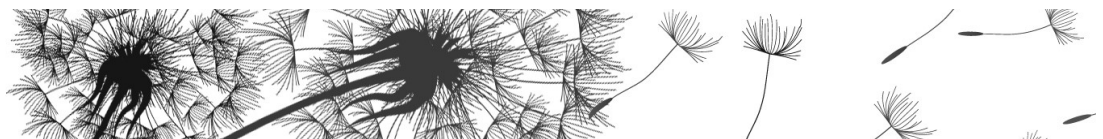


En general, en Roma se dio un uso más pragmático a los conocimientos desarrollados en Grecia, pero se distinguieron además tres filosofías propias de la época: a) Estoicismo (el bien no está en los objetos externos, sino en la sabiduría y dominio del alma, que permite liberarse de las pasiones y deseos que perturban la vida), Epicureismo (mantener una vida feliz mediante la búsqueda inteligente de placeres, la ataraxia [ausencia de turbación] y las relaciones de amistad entre los seguidores de la filosofía epicureista) y Neoplatonismo (el alma provee el conocimiento a través de la generación de ideas, que se derivan de percepciones). Este último permitió la inclusión de la filosofía griega en el cristianismo (Brennan, 1999).

Posteriormente, la filosofía cristiana puso el énfasis en la fe y en lo divino, representada por los planteamientos de San Agustín, quien realizó una articulación entre las ideas de Platón y el cristianismo. Así, se reafirmó la relación platónica entre cuerpo y alma: esta es receptora de la divina sabiduría y la ciudad de Dios para el mundo de las ideas. También, se mantuvo un manifiesto desprecio por los sentidos al postularse el ideal de la mente que reflexiona sobre ella misma y sin mayor conexión inherente con el cuerpo.

La reflexión anterior permite abordar algunos aspectos de la Revolución Científica en la que se destaca Nicolás Copérnico (1473-1543), Johannes Kepler (1571-1630), Galileo Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626) y Descartes (1596-1650). El marco creado por estos pensadores es completado por Newton, cuya mecánica constituyó el logro culminante de la ciencia del siglo XVII. Dado este panorama, se empezó a expandir el mecanicismo para el estudio y la explicación en diferentes ciencias y disciplinas: en biología intentaron aplicar el modelo mecanicista para explicar otras funciones del cuerpo humano como la digestión y el metabolismo; en química a los animales se les seguía viendo como máquinas, si bien más complicadas que simples mecanismos de relojería e incluyendo complejos procesos químicos (Capra, 1998).

Ya para los siglos XVIII y XIX este modelo mecánico fue puesto en práctica, y cosechó grandes éxitos. Con la teoría newtoniana se podía explicar el movimiento de los planetas, de las lunas y de los cometas hasta los detalles más profundos; y se podían interpretar mediante el crecimiento de las mareas otros fenómenos relacionados con la gravedad. El sistema matemático de Newton no tardó en establecerse como “la teoría correcta de la realidad” confirmando la imagen de la perfecta máquina del mundo, ideada por Descartes (Capra, 1992).



Por esta ruta, el mecanicismo cartesiano quedó impreso por muchos años en diferentes ciencias y, por ende, en la forma de comprender el mundo y de comprendernos a nosotros mismos; por ejemplo, la adopción de la rígida fisiología mecanicista en el tratado de Julien de La Mettrie: *El hombre máquina*, que mantuvo su fama más allá del siglo XVIII y generó múltiples debates y controversias:

Él [Julien de La Mettrie] argumentó que las personas son sólo máquinas y que sus acciones se pueden explicar exclusivamente mediante principios mecánicos (...) el hombre se distingue de otros animales sólo por la complejidad de su maquinaria, no como Descartes había afirmado, porque tenga mente o, como los teólogos creían, porque posea alma. Atacó además la concepción del hombre como un animal racional, argumentando que a éste lo motiva únicamente la necesidad de buscar placer y evitar el dolor; es decir, es movido por impulsos hedonistas. (Hothersall, 2004, p. 49)

La modernidad dividió todo en parcelas (como compartimentos estancos). Se inició una división entre las ciencias “duras” y las “blandas” y además, todas ellas se distinguieron del arte y de la filosofía. Lo corporal quedó reducido a lo biológico, lo vivo a lo físico y lo material a lo mecánico: “A través de un proceso semejante, el individuo se creyó independiente de la comunidad y la humanidad se sintió ajena en el cosmos. La filosofía de la escisión arrancó de cuajo a la razón del vientre vivo que la gestó, la sensibilidad fue “cortada” de la racionalidad, la emocionalidad separada del lenguaje, la imaginación arrancada a jirones de la autoconciencia” (Najmanovich, 2014, p. 6).

Es este pensamiento el que ha influenciado por cientos de años nuestra visión de mundo, integrándose profundamente en nuestro marco de referencia, entendido como las conductas diarias y las acciones cotidianas en que se cristalizan las nociones que se van adquiriendo de la formación social (que se alimenta por la ideología, política, la ciencia, la ética, la filosófica y otras) (Prieto, 1984).

Ahora bien, las propuestas científicas no se reducen al modelo mecánico, pues a través de la exploración del mundo atómico y subatómico, los científicos entraron en contacto con una realidad misteriosa e inesperada que socavó los cimientos de esta visión del mundo y los obligó a pensar de manera totalmente diferente.

La física cuántica puso en evidencia que no se debe descomponer el mundo en unidades elementales independientes. Esto se suma a las propuestas fenomenológicas de las filosofías de Brentano, Husserl y la propia Gestalt que rescatan la unidad y la

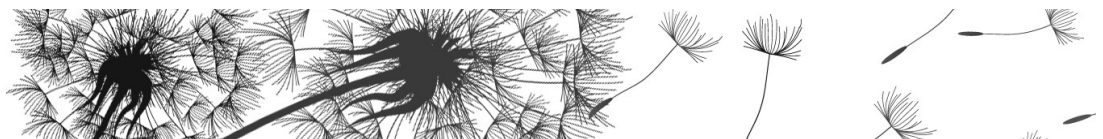


integración. Desde estas propuestas la naturaleza aparece entonces como una compleja trama de relaciones entre las diversas partes de un todo unificado. En este sentido, Capra (1998) señala que:

Átomos y moléculas [...] constan de componentes. No obstante, estos componentes -las partículas subatómicas- no pueden ser entendidos como entidades aisladas sino que deben ser definidas a través de sus interrelaciones. En palabras de Henry Stapp: «Una partícula elemental no es una entidad no analizable con existencia independiente. Es, en esencia, un conjunto de relaciones que se extienden hacia otras cosas.» [...] En el formalismo de la teoría cuántica, estas relaciones se expresan en términos de probabilidades y éstas quedan determinadas por la dinámica de todo el sistema. Mientras que en la mecánica clásica las propiedades y el comportamiento de las partes determinan las del conjunto, en la mecánica cuántica la situación se invierte: es el todo el que determina el comportamiento de las partes. (p. 50)

Hay pues, una deconstrucción de muchas de las teorías y los conceptos de la modernidad que habían acallado los interesantes aportes de antiguas filosofías orientales y occidentales (más holísticas), para proponer nuevamente comprensiones mucho más complejas de la realidad. La física cuántica añade y se desprende ahora del principio de incertidumbre (de Heisenberg), mientras se refiere a cómo el acto de medir afecta a la partícula que se mide y, por otro lado, se encuentra también la probabilidad como una nueva manera de representar válidamente la certeza de ubicación (ubicaciones de partículas).

Surge el emergente de realizar una inclusión de los aportes científicos de la física cuántica y otros aportes más integrales para generar respuestas (y preguntas) a problemas a los que la ciencia moderna no pudo acceder, pero también surge la necesidad de empezar a reflexionar y sentir diferente. Esto quiere decir, dejarnos asombrar por la magnanimidad de un universo que nos rodea y nos habla a través de sus diversos procesos: ¿qué nos está diciendo el universo sobre nuestras propias capacidades? ¿Qué pistas nos da sobre cómo podemos relacionarnos con los demás seres? ¿Qué nos dice acerca del aprendizaje, del amor, de la compasión, de nuestra propia existencia?



Con nuevos lentes: las probabilidades de la incertidumbre

La cultura occidental se ha centrado en las especializaciones, por su herencia cartesiana divide el todo en cada uno de sus componentes para hacernos cargo, desde nuestras propias parcelas de “saber”, de un apartado que apenas intuimos de qué forma parte. Así, hay un planteamiento fundamental, que si bien no es totalmente nuevo, teóricamente y desde sus raíces más profundas hay que terminar (o empezar) a comprender, y es que la consciencia forma parte de la misma realidad como un todo. Como señala Bohm (2008), es justo un replanteamiento de nuestra visión de mundo en función con su construcción, que incluye nociones generales acerca de la naturaleza del mundo físico, pero también con las relativas al orden total del universo: la cosmología.

Los aportes de la física cuántica¹ también tienen algo que decir sobre el tema de los sentimientos y la conciencia, incluyendo el pensamiento, el deseo y la voluntad. Este es un llamado a repensar las figuras epistemológicas con las que hemos venido acercándonos al conocimiento, a las lecturas de realidad, al establecimiento de las estéticas que integramos en nuestros sistemas, incluyendo los educativos.

La fragmentación de la conciencia humana se cristaliza en un marco de referencia social que nos instruye para pensar, sentir y “crear” de determinadas maneras. Es difícil desprendernos de una mirada de espacio y tiempo prefijadas que realiza abstracciones lineales de la realidad, de los hechos, de los procesos y de nuestro propio ser. Es más difícil comprender ese lazo divino que nos une y reúne con la conciencia, los demás seres y el propio universo.

Queremos pensar que efectivamente estamos aportando, desde ese orden implicado de nuestro ser en totalidad con el universo, a la generación de una nueva conciencia trascendental que nos atrape como si fuera un mar de incertidumbres y nos naufrague en genuinos sentires interconectados no solo con los otros sino, también, con la tierra y el universo.

¹ La física moderna ha extendido su marco explicativo más allá del mundo inanimado y aporta al cuestionamiento de la fragmentación de la conciencia humana, tratando de integrar (más que separar) materia y conciencia. Así, la relatividad y la física cuántica coinciden en la necesidad de mirar el mundo como un todo continuo, en el cual todas las partes del universo, incluyendo el observador y sus instrumentos, se mezclan y se unen en una totalidad: todo está ordenado según un *orden* preestablecido. Podemos conocer a través de nuestros sentidos e instrumentos el orden explicado y, existe otro orden implicado que está plegado sobre sí y mientras no se despliegue no podemos conocerlo. La suma de los dos constituiría lo que Bohm (2008) llama la Totalidad.



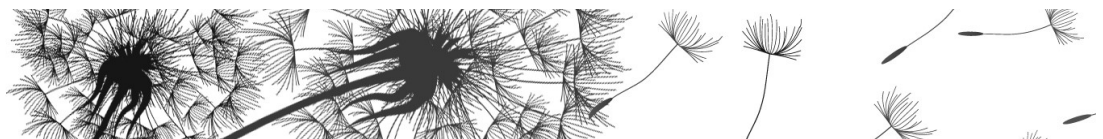
Los nuevos aportes científicos entonces llaman a reflexionar sobre el papel que hemos venido teniendo como seres humanos. No vivimos en la TIERRA habitamos con la tierra y eso conlleva una visión (una convicción) profunda de los códigos éticos y axiológicos en los que nos estamos formando como seres humanos cohabitantes. No tenemos cuerpo sino que somos nuestro cuerpo (Lowen, 1980) y eso implica asumir la totalidad inherente con bastante convicción de que las emociones y/o la consciencia no está al servicio de los pensamientos e/o intuiciones, sino que forman un todo que es nuestro ser. Así, el universo empieza a parecerse más a un gran pensamiento que a una gran máquina (Huxley et al., 1994).

El sistema educativo no queda excluido del pensamiento máquina, se tiene una concepción de escuela parcelizada (dividida por grados, por materias, por contenidos) que avanza a medias zancadas desde una metodología centrada en la acumulación de información, que privilegia la razón antes que las emociones, que promueve la competitividad y el individualismo por encima de la convivencia y la solidaridad.

Este panorama hace que las realidades se nos presenten desafiantes, por lo que se hace urgente una seria ruptura de una visión de mundo que limita la forma de concebirnos, de reconocer el lugar del otro, de integrar e interpretar las realidades, las incertidumbres y la transformación de un modelo que a nivel educativo nos han llevado a constituir verdaderas fábricas escolares con metodologías fragmentadas pero además, bancarias, que limitan la posibilidad de crear, de construir conocimiento desde la curiosidad, el asombro y el placer.

La ruptura epistémica nos invita, entre otras cosas, a transitar a nuevas perspectivas que puedan orientarnos hacia la mediación de saberes, sentires y pensares que posibiliten una convivencia congruente con la universalidad que nos compete como seres humanos co-habitantes con un planeta vivo. Este sería un proceso de de-re-co-construcción de las ecologías cognitivas (que implican formas de conocer y ambientación o climas propicios para vivencias del estar aprendiendo) para favorecer la integración de experiencias acordes con los requerimientos de las crisis actuales (sociales, políticas, económicas, culturales, educativas, espirituales, etc.), las cuales se pueden aprovechar para generar cambios importantes en la historia de la humanidad.

El pensamiento mecanicista se basa en certezas, sin embargo desde una ruptura epistemológica que nos lleve a considerar los límites del conocimiento. Se entiende que no se puede conocer el todo y esto abre lugar a la incertidumbre histórica, lo inesperado y la inestabilidad como fundamento de la existencia. Esta falta de certeza



de las cosas nos invita a confiar en lo inesperado y trabajar para lo improbable pues esta es una característica inherente a la vida y por ello el conocimiento no es más que nuestra idea de la realidad (Morin, 1999).

Esta reflexión también nos lleva a cuestionar las bases epistemológicas que sustentan los procesos educativos, pues implica la mediación de experiencias para que las personas puedan afrontar problemas que nosotros nunca conocimos, desempeñarse en trabajos que aún no han sido creados, utilizar tecnologías aún no inventadas e integrar realidades inesperadas.

Otras miradas epistemológicas: la cognición es la vida...

La visión mecánica del universo (y de los procesos psicofisiológicos) que se forjó en la modernidad se presenta lineal, rígida y fragmentada. Supone una realidad medible, cuantificable; privilegiando la exactitud y la precisión, la estabilidad, la uniformidad, la repetibilidad, la determinación, el control y la homogeneidad; dejando de lado la sutileza, la diversidad, la irregularidad, la variabilidad y la multidimensionalidad, la espontaneidad, el fluir y el afectar (Najmanovich, 2014).

Después de mediados del siglo XX y, gracias al aporte de los abordajes interdisciplinarios, se empezó a pensar más profundamente en una transformación cualitativa, la organización, la evolución hacia formas complejas, la dinámica transformadora. Así, nacieron también otras teorías que aportan a la ruptura de esta visión: autoorganización² y la autopoiesis³.

Los sistemas autoorganizados solo pueden emerger en el intercambio de materia y energía con su ambiente, la vida es fundamentalmente inter-cambio, conservación y transformación a un mismo tiempo. Estamos interconectados con el medio y es a partir de esta dinámica que podemos autoproducimos y preservarnos de manera continua y en permanente intercambio, entrando en juego la apertura y el cierre, el cambio y la estabilidad, el ser y el devenir. Además, hay dos características fundamentales en la vida, autonomía e interdependencia (Varela, 2002), las vemos

² La autoorganización refiere a cualquier proceso en el que haya una emergencia del orden, surgiendo espontáneamente de las interacciones sin ningún agente organizador. Lo interesante, es que este fenómeno aplica en diversos campos desde la física hasta la biología y, se manifiesta en las sociedades y en la economía, a nivel neuronal, así como en lo geológico. En estas teorías el punto de partida no es la fragmentación y la linealidad, sino el encuentro y el intercambio (Capra, 1998).

³ Lo que define a un ser vivo es el hecho de producirse a sí mismo “En este sentido, la autopoiesis, como la caracterización de la vida, no cae en los extremos tradicionales del vitalismo o el reduccionismo” (Varela, 2002, p.85).



claramente en organismos unicelulares, las plantas, los animales, los seres humanos (también en las familias, las sociedades y el cosmos).

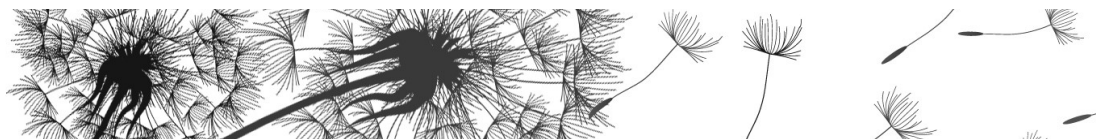
Lo dicho anteriormente nos lleva a afirmar que la cognición permite la vida, genera la posibilidad de realimentarse del medio para tomar decisiones y en este accionar realiza los procesos necesarios para mantenerse en una homodinamia favorecedora (no estática), a pesar de los cambios (y gracias al cambio también). Todo esto no lo podemos imaginar desencarnado, como bien afirma Varela (2002),

No podemos tener nada que se asemeje a una mente o a una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente, envuelta en el mundo. Surge como una evidencia inmediata, inextricablemente ligada a un cuerpo que es activo, que se mueve y que interactúa con el mundo. (p.2)

La cognición, entonces, constituye un proceso básico de nuestras existencias, nos impulsa y regula, nos advierte y acompaña para poder vivir y, en ese sentido, el estar vivos significa que estamos aprendiendo. De esta manera, ese intercambio continuo nos crea y nos recrea y es este acto creativo lo que nos caracteriza como seres vivos.

El aprendizaje se encuentra en la capacidad de intercambio con el medio, de experimentar encarnadamente, de descubrir y asombrarnos con aquello que nos rodea y de preguntarnos continuamente (consciente o inconscientemente) sobre esas realidades, porque precisamente esos recorridos van abriendo nuevos brotes sociocognitivos e integrando las viejas raíces. Esta autopoda resulta fundamental para romper con las grillas de una visión de conocimiento, de educación y de aprendizaje que no permite la libertad para ser, hacer, conocer y convivir con la otredad (el medio, la naturaleza y el propio ser, que han sido escindidos de la plena consciencia).

La autoorganización nos ayuda a entender este proceso de aprendizaje de los seres vivos que nos impulsa y nos permite crearnos a nosotros mismos. A nivel biológico esta metáfora se ejemplifica en el accionar de la célula que de manera autónoma tiene relación con su medio y de manera interdependiente se nutre y envía mensajes para el cambio (esto le da la posibilidad de subsistir). Por su parte la autopoiesis es el primer ejemplo de la dialéctica entre los niveles locales que le componen y el todo global, unidos en una relación recíproca a través de las exigencias de constitución de una entidad que se autosepara de sus antecedentes. Lo fascinante acá es la intrigante paradoja de una identidad autónoma: el sistema de vida debe distinguirse de su medio, mientras que al mismo tiempo debe mantenerse ligado a él,



esta unión no puede deshacerse por cuanto el organismo proviene precisamente de dicho ambiente:

Ahora bien, en esta unión dialógica de la unidad de vida y ambiente físico-químico, el equilibrio está ligeramente cargado hacia la vida, dado que tiene el rol activo, al definir lo que es en tanto unidad, en ese mismo momento define lo que queda fuera de ella. (Varela, 2002, p. 85)

Parece ser que en el organismo cada suceso es una causa y un efecto de todos los demás y, en ese sentido, causa de sí mismo, esto es la autoproducción de la unidad o más precisamente, de una totalidad que trabaja sobre los materiales que le son propios, por decirlo así, que emanan de sí mismos (Merlau-Ponty, citado por Varela, 2002). Esto demuestra una característica de multidimensionalidad que a partir de un pensamiento paradójico y complejo se puede comprender y de-re-co-construir para la generación de nuevas ecologías cognitivas.

En la práctica educativa es y puede ser significativo; grupos de personas reunidos y mirándose a los ojos empiezan a lenguajear; en la praxis pedagógica se traduce en potenciar la capacidad que le viene dada al ser humano: abrir espacios, lanzar preguntas, realizar provocaciones que inciten en un clima de confianza y curiosidad a la autocreación y, a partir de las corporeidades re-de-co-construidas (esto son las emociones, las cogniciones y los vínculos) reconstruimos grupal y socialmente.

Estos encuentros son generadores de nuevas ecologías cognitivas que son ecologías afectivas, de amor y cuidado; bajo esta sombrilla no cabe la competencia, la letra con sangre, la regla o la boleta. En este espacio co-construimos saberes, somos y creamos nichos, resonamos (en dos vías: damos y recibimos energías) y creemos que esta maravillosa ilusión, este utopiar constante aporta desde ese momento a la nueva consciencia planetaria: esto es aprender.

La morfogénesis del conocimiento: nuevas formas transformadoras

Ya hemos señalado que la vida se caracteriza por el enlace y la interdependencia. Las entidades o sistemas tampoco son aislados, sino que se encuentran abiertos al entorno (intercambian información, energía y/o materia con el nicho vital). Este proceso abarca los sistemas vivos desde el nivel celular hasta el de las sociedades amplias y complejas manteniéndolas en una continua realimentación y genera una recursividad que crea constantemente nuevas condiciones iniciales, lo que hace posible también nuevas condiciones emergentes.



La morfogénesis vendría a aportarnos un matiz interesante en la comprensión del aprendizaje y la vida, pues plantea que no solo no nos regimos exclusivamente por leyes eternas, sino que nos transformamos en el mismo proceso de vida trasmutando, a la vez, los procesos que devendrían sucesivamente (Sheldrake, 1994).

Esta característica de los sistemas vivos es fundamental, pues pone sobre la mesa la posibilidad de generar cambios interactivos a nuevas y diferentes formas de pensar-hacer-ser-convivir y lo más importante, que esas formas alimentan y son alimentadas por los campos mórficos para facilitar su inclusión, en este caso, en la humanidad.

Los campos mórficos son campos de forma: campos, patrones o estructuras de orden. Organizan no solo los campos de organismos vivos sino también de cristales y moléculas. De este modo, los organismos vivos no solo heredamos nuestros genes, sino también los campos mórficos de un modo no-material, por medio de la resonancia mórfica, no solo de los antepasados directos, sino también de los demás miembros de nuestra especie. El organismo en desarrollo se sincroniza con los campos mórficos de su especie basándose en una memoria mancomunada o colectiva (Sheldrake, 1994).

La existencia de una resonancia mórfica permitiría considerar el inconsciente colectivo no solo como un fenómeno humano, sino como un aspecto de un proceso mucho más general, en virtud del cual los hábitos se heredarían en todo el mundo natural, incluyendo las sociedades, la tierra y el cosmos. El cosmos siendo un organismo que crece, forma nuevas estructuras a medida que se desarrolla, desde sus inicios se encuentra en un permanente proceso creador y desde entonces no se ha detenido nunca, y todavía continúa. Según la hipótesis de la acusación formativa, cada nueva pauta de organización (una molécula, una galaxia, un cristal, un helecho o un instinto) supone la aparición de un nuevo tipo de campo mórfico (Sheldrake, 1994).

A través de la repetición, esas nuevas pautas de organización se vuelven habituales. Como plantea Navarro (1994, citado en Assmann, 2002, p.43):

Sólo una teoría estructuralmente activa del cambio social puede resolver (disolver) la dualidad entre estructura (estática social) y cambio (dinámica social) que afecta al pensamiento sociológico desde sus inicios. (...) Una estructura (ya se trate de un organismo vivo o de una institución) capaz de convivir con el fenómeno del cambio, sin quedar aniquilada por ella, debe ser una estructura capaz de transformarse activamente a sí misma, capaz de autotranscenderse



como tal. Un cambio relevante para la estructura, y que ella pueda asumir, debe ser un cambio no degradativo, sino estructurante.

Las implicaciones de esta concepción pasa por la generación de nuevas configuraciones que podemos experimentar y provocar como aprendientes. Desde esta mirada, la reflexión y la praxis pedagógica surgen como palanca de cambio (social-político-económico-cultural) brindando un clima esperanzador para la ruptura de las corroídas prácticas educativas que hemos venido desarrollando.

La pedagogía de la vida: un aprendizaje placentero

Se han desarrollado hasta ahora algunos aportes que integran nuevos puntos de partida epistemológicos para comprender el conocimiento, el aprendizaje y la vida misma, desde otras miradas y con el fin de ampliar las alternativas de cambio y de-reco-construcción que podemos trasladar al ámbito educativo. Sabemos entonces que vida y aprendizaje están interconectados, que nos encontramos aprendiendo constantemente y, además, en continuo cambio e interrelación con nuestro medio.

Se hace necesario repensar la pedagogía como un ejercicio de reflexión-acción-reflexión que forje las “fisuras” epistemológicas, filosóficas, éticas y políticas de las nociones preconcebidas de aprendizaje y sus implicaciones en el bucle individuo-sociedad-especie (Morin, 1999).

Desde esta óptica, educar es vivenciar, no es una adquisición, como cuando compramos un sillón o memorizamos un número de teléfono, no es un proceso de enseñanza o simple transmisión. Una pedagogía orientada a la vida pasa por la ruptura epistemológica de las nociones mecanicistas que detallamos en apartados anteriores y, nos lleva a tener un permanente cuestionamiento de los procesos que les suscitan: ¿Qué experiencias de aprendizaje permiten la construcción de ecologías cognitivas? ¿Cuál es la relación de los nichos vitales con el aprendizaje? ¿Qué caracterizaría este aprendizaje?

En este sentido, vale la pena preguntarse si las personas aprendientes necesitan de una docente que les enseñe (entendiendo este proceso como una transmisión mecánica del conocimiento), anulando el saber de quién aprende, pues la vida desde su esencia misma da el impulso hacia el mejoramiento continuo, la búsqueda de soluciones y la reestructuración para actuar y realimentarse en el medio.

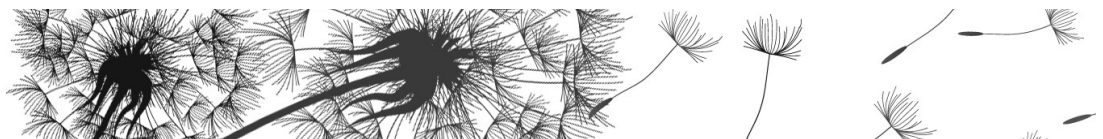


Lo que se requiere son experiencias de aprendizaje que partan del reconocimiento de los distintos saberes, placenteras, que nos permitan ser (genuinamente) dentro de nuestros nichos vitales, sin que se violenta la naturaleza curiosa del aprendizaje. Porque allí, en esos encuentros de interacción cariñosos se guarda la clave para construir nuevas ecologías cognitivas y nuevos lenguajes que posibilitarán el cambio y la transformación, pues la plasticidad del cerebro es mayor o menor según el tipo de ecología cognitiva que forma sus entornos y la experiencia de placer o desagrado influye profundamente en la plasticidad neuronal/mental (Assmann, 2002).

En este marco la ecología cognitiva es un conjunto de espacios, de agendas interactivas de relaciones constitutivas que definen y redefinen las posibilidades cognitivas individuales, institucionales y técnicas. En estos espacios se conservan o crean formas de conocer, de aprender, para pensar y ofrecer nuevas tecnologías e instituciones. Así, ecología apunta a la existencia de relaciones, interacciones, de diálogos entre los diferentes organismos, vivos o no vivos, mientras que la palabra cognitiva indica la relación con los nuevos conocimientos. Por lo tanto, la ecología cognitiva debe implicar una nueva dinámica de las relaciones entre los sujetos, objetos y el medio ambiente, que proporcionan otras formas de percibir y comprender los procesos de construcción del conocimiento (Maraschin y Axt, 2000).

Desde esta mirada, la educación conseguirá reconstruirse cuando genere experiencias de aprendizaje que se desarrollen dentro del placer y la creatividad, cuando se preocupe menos por el “almacenaje” y se oriente más en la promoción de conocimientos y habilidades para saber “acceder” a fuentes de información sobre los más diversos asuntos y, a partir de allí, reflexionar y actuar en congruencia a partir de una nueva consciencia:

La educación para la anticipación y la innovación es aquella que fomenta la iniciativa humana, es aquella que desarrolla en los adultos la capacidad de influir en los hechos y acontecimientos, en el entorno y sobre las experiencias [...] El aprendizaje innovador se propone devolver el aprendizaje activo a todos los que se encuentran habitualmente confinados en la sociedad a un papel pasivo de asimilación. La clave de este objetivo se halla en la participación, que permite al estudiante examinar los lugares recónditos del conocimiento, poner en tela de juicio su importancia y significado y replantear, combinar y organizar sus ideas, siempre que ello sea necesario. (Villanueva, 2001, p.166)



Los cambios sociales, culturales y políticos demandan que nuestra “sociedad del conocimiento” sea cada vez más una “sociedad aprendiente”, de manera que es fundamental considerar críticamente el contexto en el que nos desenvolvemos y afrontar de modo positivo el reto pedagógico expresado en los nuevos lenguajes a decodificar, “la nueva percepción básica consiste en la equiparación radical entre procesos vitales y cognitivos. No existen verdaderos procesos de conocimiento sin conexión con las expectativas y la vida de los aprendientes” (Assmann, 2002, p.31).

Aunque la educación requiera instrucción, entendimiento, manejo de reglas y reconocimiento de saberes, el eje principal que le brinda sentido es el poder partir de las vivencias que obedecen a una consciencia básica entre procesos vitales y procesos cognitivos. De esta manera, es preciso sustituir la pedagogía de las certezas y de los saberes prefijados por una “pedagogía de la pregunta”, de la mejora de las preguntas y del “acceso” a las informaciones. En suma, por una pedagogía de la complejidad, que trabaje con conceptos transversales, abiertos a la sorpresa y a lo imprevisto (Assmann, 2002, p.32).

Tanto Varela como Assmann parten de que todo conocimiento tiene una inscripción corporal y se basa en una compleja interacción sensorial. El conocimiento humano nunca es pura operación mental. Toda activación de la inteligencia está entretejida de emociones y relaciones.

El nuevo encanto y el nuevo placer de la educación requieren una unión entre la sensibilidad social y la eficiencia pedagógica. Por lo tanto, el compromiso ético-político del educador debe manifestarse de manera primordial en la excelencia pedagógica y en su colaboración para crear un clima esperanzador en el propio contexto escolar. (Assmann, 2002: 32)

Tenemos que volcarnos hacia las capacidades del propio ser para captar en sus posibilidades autopoiesicas (la capacidad de autocrearnos continuamente) la ilusión de mejores construcciones compartidas, en una interdependencia autónoma que se reconstituya con los nichos vitales, las vivencias sentidas, el cuidado esencial y la totalidad de la vida.

Lenguaje continuo: rizomizando aprendizajes

El ser humano se reconstruye continuamente a partir de sus experiencias de aprendizaje con el medio, así teje también su red lingüística desde la recursividad que le otorga su construcción como sujeto social:



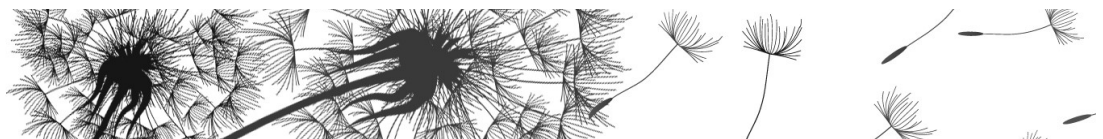
Nuestras distinciones lingüísticas, además no están aisladas sino que existen en “la red de acoplamientos estructurales que tejemos continuamente mediante [el lenguaje]”. El significado emerge como un patrón de relaciones entre estas distinciones lingüísticas, de modo que existimos en un “territorio semántico” creado por nuestro lenguaje. Finalmente, la autoconsciencia surge cuando para describirnos a nosotros mismos utilizamos la noción de un objeto y sus conceptos abstractos asociados. De este modo el ámbito lingüístico de los seres humanos se expande hasta incluir la reflexión y la conciencia. (Capra, 1992, p.299)

Ahora bien, no siempre se utiliza el lenguaje inclusivo. Existen encargos impuestos, imaginarios, prejuicios en ámbitos como la sexualidad, diversidad, género, epistemología, ecología, espiritualidad, cultura, amor, tradiciones, naturaleza, hombre, mujer, ciencia, Dios, dioses, que deben ser reflexionados de forma crítica de manera que vayamos enhebrando y deshebrando los hilos de la trama de esta vida en la que aprendemos.

El lenguaje como dispositivo del aprendizaje nos permite expandir nuestras miradas hacia nuevos saberes, los cuales están allí en lo más hondo y en la evidencia de nuestro ser-con-el-otro.

Al comunicarnos sobre cómo nos comunicamos, al compartir con otras personas mirándonos a los ojos e intercambiar nuestras historias como seres cohabitantes de un mismo planeta estamos de alguna manera rizomizándonos en el aprendizaje. La rizomización no nos remitiría a un centro dominante o a un orden jerárquico en el conocimiento (la actual escuela), sino que es un proceso abierto de raíces y ramificaciones extensas, que aporta mayor libertad a la metáfora de autoorganización de las formas del saber (conceptos, lenguajes, articulaciones del sentido) y que permite una expansión versátil en diversas direcciones (Assmann, 2002).

Esta metáfora epistémica nos invita a crecer en nuestros nichos vitales y a expandirnos más allá de una linealidad o verticalidad jerárquica, nos provoca e invita a articularnos en los más diversos espacios para favorecer las ecologías cognitivas necesarias en la época que nos encontramos. Y más allá, esta rizomización debe nacer desde la creatividad. El proceso evolutivo como un todo supone un interjuego entre la creatividad y el hábito. Sin creatividad no se originaría ningún hábito nuevo; toda



la naturaleza seguiría pautas repetitivas y se comportaría como si fuera gobernada por leyes no evolutivas.⁴

En este sentido, resulta fundamental recuperar la fuerza creativa de la naturaleza y con ello lo sagrado⁵. Pues el paradigma tradicional se forjó en base a un dominio de la naturaleza, de las personas, de las tierras, de las propiedades, del dinero, de las cosas. A través de la revolución mecanicista, el antiguo modelo del cosmos viviente fue reemplazado por la idea del universo como máquina y dejó de lado la experiencia viva. La creatividad nos permitiría generar nuevos rizomas: epistémicos, cognitivos, sociales, personales, ecológicos, generacionales, cósmicos, en fin, desde el átomo hasta la galaxia, tenemos la oportunidad de generar cambio y transformación en medio del caos y la incertidumbre, desde la interconexión y la complejidad.

La creatividad emerge ante nuestros ojos como ruta para provocar en el ser humano experiencias sentidas que reconstruyan nuevas consciencias, incorporando al otro (dígase seres humanos, animales, plantas, cosmos) como co-participante de nuestro proceso de estructuración y comprendiendo también la influencia y consecuencia de nuestro actuar y pensar en ese otro. De esta manera, la posibilidad de crear, orientada en el bienestar común, generará cambios insospechados que finalmente brindarán nuevas visiones, ayudándonos a ponernos los lentes para mirar la complejidad de nuestro ser-otro-universo.

Reflexiones finales: nuestra naturaleza como un proceso creativo

El universo, las moléculas y los seres vivos en general nos ejemplifican una serie de procesos que la vida integra dentro de sus posibilidades, así la incertidumbre (desprendimiento de las certezas), autoorganización (la vida se innova

⁴ El caos que percibimos, es una apertura espontánea y libre de la naturaleza, que evoluciona. El cosmos es como un gran organismo en desarrollo y la creatividad evoluciona inherente a la naturaleza misma. El flujo de energía del que dependen nuestro cuerpo y nuestro cerebro forma parte de ese flujo cósmico, y nuestra energía interior continuará fluyendo después de que hayamos muerto (Sheldrake, 1994). Estamos llamados a pasar del humanismo al holismo, de una concepción intensamente centrada en el “hombre”, a la visión de un mundo vivo. Nosotros no somos de ningún modo superiores a Gea; vivimos y dependemos de su vida (Capra, 2009) y este es un elemento fundamental que debe acompañar la intención pedagógica.

⁵ Tener conciencia de la sacralidad de la naturaleza permite tener una percepción ecológica espiritual en la que el individuo experimenta un sentimiento de pertenencia y de conexión con el cosmos como un todo en su más profunda esencia. De esta manera, evolucionamos autónoma e interdependientemente como rizomas, expandiéndonos como raíces vivas de manera desordenada, guiados por una morfogénesis que nos entrama, atrapa, bifurca y permite en cada encuentro aprender y, a la vez, dejar cabos sueltos para nuevos aprendizajes.



constantemente, aprendiendo), la autopoiesis (la vida se autoproduce), la autorregulación (el sistema contiene normas, aunque no se agota en ellas) y la morfogénesis (el entrelazamiento de lo nuevo y de lo permanente hace surgir las formas) son potencialidades que dirigen procesos vitales y por ende el aprendizaje, las ecologías cognitivas y los nichos vitales de las personas.

Tomar consciencia de esos procesos tiene implicaciones epistemológicas importantes, lleva a aceptar los contextos naturales de los individuos para, desde una mirada sistémica entender la vida interactuando y en congruencia con el medio.

Se trata así, de una invitación a la reflexión sobre las formas que hemos incorporado en el conocer-ser-hacer-convivir; en volver la mirada hacia el cómo aprendemos, cómo construimos conocimientos y empezar a entramar algunas rutas que nos permitan nuevas ecologías cognitivas. Algunas visiones entrampadas nos llevarán a considerar que hay un conocimiento afuera, en el medio, unas realidades que son aprehendidas y estructuradas de determinada manera por la mente, por el cuerpo, o por el ser... Sin embargo:

Si somos medianamente sensibles y observadores, podemos percibir cómo la mente se vuelca hacia un orden erróneo de funcionamiento cuando intenta seguir un patrón impuesto mecánicamente que implica cosas más profundas, como el tipo de personas que somos, lo que hemos de pensar y sentir, etc. Es evidente que la mente se encuentra entonces en un estado de contradicción, porque una parte de ella piensa que no debería hacer eso. En verdad, ambas partes constituyen órdenes mecánicos y fragmentarios de funcionamiento que entran en conflicto entre ellos, ya que no pueden llevarse a cabo en conjunto. (Bohm, 2002, p.55)

Los procesos educativos y culturales en los que estamos sumergidos nos han brindado ciertas estructuras. Y para provocar un cambio, no se tratarían de resolver los problemas educativos, políticos o culturales, emanados de los órdenes establecidos socialmente, sino de gestar experiencias de aprendizaje genuinas: aprender de lo que se hace y lo que se ve, saliendo de entornos mecánicos preconcebidos.

La clave para conseguirlo, podría ser estar conscientes y alerta de las reacciones mecánicas que son las que causan el “adormecimiento” una y otra vez. Hay que prestar atención a las ideas preconcebidas y los prejuicios producto de un condicionamiento (silencioso) de pensamientos, sentimientos y conducta en general.



A medida que tomamos consciencia de cómo funciona el proceso, se irá alcanzando un estado de libertad más natural que nos dirá, desde nosotros mismos cómo expresar la creatividad y la originalidad.

Suele considerarse que el aprendizaje y el pensamiento son asuntos juiciosos e imponentes y en este panorama la creatividad se verá bloqueada porque la ciencia sigue insistiendo en nuevos órdenes fructíferos, inmediatos y predictivos. Los nuevos pensamientos surgen como un juego de la mente, y no darse cuenta de ello es uno de los mayores obstáculos para la creatividad. Aquí se sugiere que el juego creativo es un elemento fundamental en la formación de hipótesis e ideas nuevas. Es más, un pensamiento que no quiere jugar está de hecho engañándose a sí mismo. Según parece, el juego forma parte de la esencia misma del pensamiento y por qué no, del ser:

[...] los individuos creativos se sienten más a gusto en medio de la complejidad y aparente desorden que las demás personas... El individuo creativo, en su preferencia generalizada por el desorden aparente, se orienta hacia la vida apenas entrevista del inconsciente y suele sentir más respeto de lo ordinario hacia las fuerzas irracionales presentes en sí mismo y en los demás... el individuo creativo no solo respeta su propia irracionalidad, sino que la corteja como a la fuente más prometedora de novedad para su propio pensamiento. Rechaza las exigencias sociales que le aconsejarían rehuir todo lo primitivo, lo no cultivado, lo ingenuo, lo mágico, lo no sensible, presentes en su interior; que le ordenarían ser un miembro «civilizado» de la comunidad [...] El individuo verdaderamente creativo está dispuesto a abandonar antiguos encasillamientos y a reconocer que la vida, y especialmente su propia vida particular y única, está llena de posibilidades nuevas. Para él, el desorden es solo orden en potencia. (Barron, 1958, citado por Dossey, 1999, p.139).

Una educación para la vida consideraría la de-re-co-construcción de ecologías cognitivas en los propios nichos vitales que lleven al cambio y la transformación. Así individuo-especie-sociedad podrán trascender a una consciencia (planetaria) cuando integremos estas visiones en una sola mirada que nos ayude a promover relaciones entramadas, tejidos y bifurcaciones integradas en la que el otro, la naturaleza y el universo sean vistos como parte de nosotros mismos. Es en esta maraña que la pedagogía tiene sentido e intencionalidad, para brindar espacios libres que propicien el cuidado esencial, la provocación, la integración de los demás seres como sujetos legítimos en nuestra consciencia.



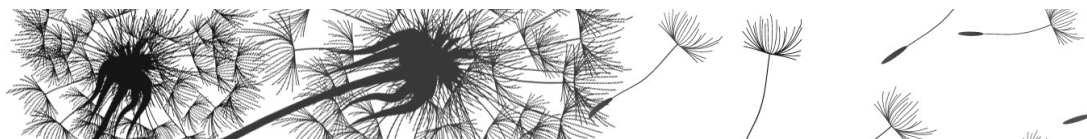
Tenemos que hacer una revisión de las concepciones que tenemos de diferentes procesos como la vida, la naturaleza, la energía, la enfermedad, la muerte y, por supuesto, este tema pasa por las configuraciones de nuestras ecologías cognitivas, realimentadas por sistemas de salud, cultural, sociopolítico, económico, psicoespiritual, etc. En este sentido, creemos que la re-de-co-construcción de estas ecologías de manera autoorganizada posibilitará nuevas visiones de mundo, nuevas formas de sentir-pensar-vivir.

Nuestra naturaleza es aprender, aprender es nuestra esencia. Cada instante y ahora mismo nos encontramos entretejiendo la fina trama de nuestras vidas, y a la vez, la trama de otros, y la del universo también y, al re-pensar en lo ocurrido, en la forma maravillosa en la que nos comunicamos con otros seres humanos, en cómo hemos llegado a comprender este legado ancestral maravilloso que es la vida, nos damos cuenta cómo nos vamos rizomizando, fluyendo juntos en plena re-de-co-construcción de nuestros nichos vitales, de nuestras ecologías cognitivas y nuestros procesos creativos.

La creatividad es uno de los agujeros para tejer la trama del aprendizaje, la trama de la vida. Desde la célula y el átomo y hasta el cosmos los procesos que nos originan, impulsan y renuevan se mantienen en un cambio oscilante, lenguajeando constantemente con el medio. Y precisamente la posibilidad de autocrearnos nos permite también poner en juego principios básicos como la interdependencia, la asociación, la flexibilidad, la diversidad y a final de cuentas la sostenibilidad, todas ellas posibles en una pedagogía que oriente a la vida.

Referencias Bibliográficas

- Assmann, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación*. Madrid: Narcea.
- Bohm, D. (2002). *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós
- Bohm, D. (2008). *La totalidad y el orden implicado*. Sexta edición. Barcelona: Editorial Kairós.
- Brennan, J. (1999). *Historia y sistemas en psicología*. Quinta edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial*. Buenos Aires: Editoriales Troquel S.A.
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.



- Dossey, L. (1999). *Tiempo, espacio y medicina*. Barcelona: Editorial Kairós
- Hothersall, D. (2004). *Historia de la psicología*. México: McGraw – Hill.
- Huxley, A. et al. (1994). *Nueva conciencia*. Barcelona: Editorial Integral.
- Laszlo E. (2004). *La ciencia y el campo akásico. Una teoría integral del todo*. España. Ediciones Nowtilus S.L.
- Lederman, L. (2008). *La partícula divina*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Lowen, A. (1980). *Bioenergética*. México: Ediciones Diana.
- Maraschin, C. y Axt, M. (2000). *Ciberspaço: Um Hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofício.
- Margery, E. [TEDxTalks]. (2013). Viajeros curiosos [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ioTeesDRCTk>
- Maturana, H. y Varela, F. (2002). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Najmanovich, D. (2014). *Pensar la complejidad*. Recuperado de: <http://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2014/09/Clase-1-para-imprimir.pdf>
- Najmanovich, D. (2002). From paradigms to figures of thought. *Revista Emergence: Complexity and Organization*, 4 (1-2), pp. 85–93.
- Prieto, D. (1984). *Diagnóstico de Comunicación*. Quito: CIESPAL.
- Ramis, R. (2007). Complejidad y salud en el siglo XXI. *Revista Cubana Salud Pública*, 33 (4). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_4_07/spu11407.html
- Robinson, K. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- RSA Animate [stefanodivina] (22, 2, 2010). Sir Ken Robinson: Cambiando Paradigmas. [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fkBzLIYlc64>
- Sheldrake, R. (1994). *El renacimiento de la naturaleza*. Barcelona: Paidós Ibérica.



- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile: Dolmen Océano.
- Villanueva, J.D. (2001). El aprendizaje de los adultos. *Medicina de Familia*, 2, 165-171.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1995). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Editorial Herder.

