

Edgar Céspedes Ruiz

EDUCACIÓN Y ÉTICA A LA LUZ DEL PARADIGMA EMERGENTE

Reflexiones y propuestas



UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL

EDUCACIÓN Y ÉTICA A LA LUZ DEL PARADIGMA EMERGENTE

Reflexiones y propuestas

Edgar Céspedes Ruiz



372.5
C422e

Céspedes Ruiz, Edgar
Educación y ética a la luz del Paradigma
Emergente. Reflexiones y propuestas. / Edgar Céspedes
Ruiz. – Heredia, Costa Rica : Universidad Nacional. CIDE.
División de Educación Rural, 2017.
254 páginas.

ISBN: 978-9968-852-51-7

1. EDUCACION. 2. ARTE. 3. POLITICA
EDUCACIONAL. 3. ENSEÑANZA PRIMARIA. 4. COSTA
RICA. I. Título.

**EDUCACIÓN Y ÉTICA
A LA LUZ DEL
PARADIGMA EMERGENTE**

Reflexiones y propuestas

SED DE ETERNIDAD

Y me pregunto yo
—que he visto en la quietud somnolienta de los perros
una extraña alegoría del recuerdo—
me pregunto, digo,
¿de dónde esta sensación de profunda tristeza
que envuelve en niebla los pasados posibles?
¿Desde cuándo este caminar sin tiempo
en el tiempo sin límite de la nostalgia?
¿Cuándo empezamos a pensar en ayer
y más allá que ayer
hasta perder en la distancia infinita de los tiempos
los rostros conocidos,
los sonidos alguna vez escuchados,
los aromas alguna vez percibidos...?
¿Cuándo murieron los presentes
y nacieron los recuerdos...?

Hubo un primer momento,
después de todos los ayeres sin tiempo
en que Alguien —¿el Silencio?— dijo: ¡Seal
y algún instante inmensamente pequeño
se hizo luz
en la oscuridad infinita del misterio.
Y creció
hasta alcanzar en tres minutos
un enorme tamaño:
millones y trillones de veces más grande que sí mismo...
(como decir una naranja, o una manzana
o la frágil inmensidad de una pompa de jabón
en el onírico firmamento de un niño).
Y toda la energía acumulada en ese instante de luz
explotó para siempre

—hace ya quince mil millones de años,
calculan los científicos—
y un inmenso silencio
se escucha todavía
en el abismo azul del universo.

Y así nació la historia
—nuestra historia,
mi historia—
y empezaron a construirse los recuerdos...

Tres milagros hermanos ocurrieron entonces:
se alearon el hidrógeno y el helio
y formaron el núcleo de los primeros átomos
—como la más pequeña
porción de la materia, imaginable...—
perdidos como nada
en el inmenso todo de la curva
espacio-tiempo universal del cosmos...
Y se inició el proceso, ya imparable,
de autoorganización de la materia.

Más tarde fueron las estrellas rojas
—dos mil millones de años de tarea autopoética
y de condensación de la energía—
para explotar en luces de colores
y en miles de millones de galaxias.

Conozco una galaxia... ¿la conozco?
Conozco una partícula minúscula de una galaxia pequeñísima...
—la parte es como el todo y lo contiene—
conozco una partícula minúscula de una galaxia... y la amo.
Conozco una galaxia pequeñísima, digo,
—o solo uno de sus sistemas solares:
un sol, nueve planetas, doce lunas—

apenas una partecita ínfima.
Una galaxia, digo, con trescientos
billones de sistemas,
que forma parte de un conjunto inmenso
—un enorme archipiélago de galaxias—
de más y más millones y trillones de estrellas.
Millones y trillones de sistemas
semejantes a éste
—más pequeños algunos, otros grandes—
¡Galaxias con millones de sistemas
—soles, planetas, lunas...—
gravitando...!

Y así nació la historia
—nuestra historia,
mi historia—
y empezaron a construirse los recuerdos...

Hay un planeta, —“un mundo planetario
frágil y azul, con una luna blanca
que gira, junto a otros, alrededor de un sol”—.
Hay un planeta azul...
y de todos los soles,
de todos los planetas y las lunas
este planeta azul —como ninguno, cercano a mi deseo—
¡contiene todos los recuerdos de lo que fue y será!
Contiene la memoria y la esperanza.
En él y de él se nutren las historias, los sueños, las tristezas,
las dudas, los silencios, las nostalgias...
Y esta manera mía,
y esta manera tuya,
y esta manera suya, y de él, y de ella
de sentir y de amar y de ignorar
y de querer saber y de buscar
y de encontrar

y de seguir buscando...
Se nutren y se tejen las historias
Se tejen y se nutren las memorias
Se nutren y se tejen las nostalgias...

Yo, que vivo en la tierra, soy la tierra.
Yo, que vivo en el cosmos, soy el cosmos.
Y con el cosmos canto, y soy el canto.
Y con la tierra digo, y soy palabra.
Desde ayer... desde todos los ayeres...
Desde antes del Big Bang.
Desde el primer momento
cuando Alguien —¿el Silencio?— dijo: ¡Sea!
y algún ínfimo instante se hizo luz
en la oscuridad infinita del misterio...
Yo me hice luz con él
y con él exploté,
con él corrí desesperado y loco,
—infinitésima partícula del cosmos—
a extender el espacio, a ser polvo de estrellas
y estrella roja, y mar y cielo y luna...
—helio e hidrógeno—
y a ser idea, sueño, esperanza, emoción, paisaje,
árbol, ave, montaña...
De allí esta sensación de profunda tristeza
que envuelve en niebla los pasados posibles...

De allí este caminar sin tiempo...
Porque soy memoria y soy recuerdo
Y, a pesar de mí mismo, soy olvido.

Marzo 2005
Mientras me pienso educador

CONTENIDO GENERAL

Presentación	15
Propósito	17
La tarea.....	19
El Paradigma Emergente.....	24
El objeto.....	26
Características de la reflexión	27
Ensayo primero:	
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA CÓSMICA:	
TIERRA, NACIÓN, PATRIA	29
Preámbulo.....	31
La patria como unidad y pertenencia	33
Educar... en visión de totalidad.....	48
Ensayo segundo:	
ÉTICA Y EDUCACIÓN	51
Construcción de un concepto.....	53
Educar para la vida.....	55
Educar En El Mundo Nómada Del Siglo XXI.....	69
Ensayo tercero:	
EDUCACIÓN EN LA SOLIDARIDAD	81
Una Educación ¿Para Vivir Cómo?	83
Ensayo cuarto:	
EDUCACIÓN Y ESPIRITUALIDAD	119
Ideas para la construcción del concepto.....	121
Educación en la espiritualidad religiosa.....	142

Ensayo quinto:

EDUCACIÓN POR EL ARTE.

Algunas ideas para la reflexión ética	151
Principios pedagógicos	154
1.Desde una perspectiva holística de la comunicación.....	154
2. Desde una perspectiva holística de la espiritualidad.....	155
3. Desde una perspectiva holística de la educación ...	157
Educación por el arte.....	158
La educación como un arte.....	158
El arte es un camino de construcción.....	160
El arte como un juego de creación.....	162
¿Es verdad que todos somos artistas?.....	165
El arte cotidiano.....	171
El arte: un camino de comprensión.....	172
El arte: un camino de conocimiento.....	175
Tres interrogantes de fondo.....	176
¿qué conocer?.....	176
¿para qué conocer?.....	177
¿cómo conocer?.....	177

Ensayo sexto:

EDUCACIÓN Y AMOR.

Algunas ideas para la reflexión ética.....	181
Construcción de un concepto.....	183
Educación es relaciones.....	188
La mediación pedagógica.....	190
Los estilos de aprendizaje.....	192
Maestro... mediador.....	198
Educación por el amor.....	202

Más allá del género.....	207
PROPUESTA:	
Ideas para un programa nacional de educación.....	217
La Educación Costarricense en el marco de los paradigmas emergentes.....	221
1. Políticas generales	221
La educación debe ser un programa de Estado.....	221
1. Derechos humanos.....	225
2. Participación democrática.....	226
3. Solidaridad.....	227
4. Visión ecológica.....	228
5. Desarrollo de ciencia y tecnología.....	230
6. Salud y belleza - calidad de vida.....	232
7. Innovación con miras al desarrollo del espíritu emprendedor.....	234
2. Políticas curriculares.....	235
Concepción de la educación formal como un sistema.....	235
Descentralización y regionalización.....	236
Flexibilidad curricular.....	237
Centralización de los procesos educativos en el aprendiente.....	238
Definición de conocimientos básicos por construir y habilidades básicas por desarrollar.....	239
Vinculación educación-trabajo; escuela-comunidad; escuela-familia.....	240
Creación de un sistema de evaluación de procesos.....	241

3. Políticas para la formación de maestras y maestros y para la evaluación de su desarrollo profesional.....242

La formación de maestras y maestros
es tarea de las Universidades.....242

Una formación cercana al trabajo educativo
cotidiano.....243

La experiencia del maestro y la maestra
en su formación será coherente con la propuesta
curricular del programa de educación.....244

La evaluación periódica de los procesos de trabajo
en los distintos espacios educativos
es tarea del MEP244

El desarrollo profesional de maestros y maestras
es responsabilidad del MEP acompañado
por las universidades.....244

La creación e implementación de un sistema
de incentivos vinculado a la calidad de la
educación.....245

RELATOS Y CARTAS

ÍNDICE

Percepciones.....	32
La cabeza de un alfiler	45
La bandera.....	48
Carta a mis acompañeros de equipo.....	62
¡Como va a creer!	86
Los “desertores”	89
Segunda carta a mis compañeros de equipo.....	96
El viejo de español.....	99
La nota.....	101
“Es que...”	103
¡La “plaga”!.....	105
Carta abierta.....	111
“Soli”	114
“El rezo” de don ignolio.....	125
Más agradable que sus vidas.....	130
Luisa.....	132
Doña Lety.....	136
La querencia.....	139
El martes 18 de mayo.....	167
Encuentro con Ruff.....	174
Esto de conversar.....	178
Siete “desertores”.....	185
Llacure.....	196
Flora alicia (fragmentos).....	200
Pa’ que se espabile.....	206
Brindis.....	213

PRESENTACIÓN

La División de Educación Rural (DER) del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional, y la Maestría en Educación Rural Centroamericana, rinden un homenaje con esta publicación, a un maestro y pedagogo que además de haber dejado su valioso legado en la formación de docentes rurales e indígenas, fue su director de la DER en el periodo del 2003 al 2006.

Pedagogo y educador por cuarenta años, don Edgar se destaca por su calidez, generosidad académica y su amor por la enseñanza. Su actitud de alerta y de continua curiosidad, asombro y reflexión sobre la realidad educativa y el acontecer del mundo, hace que siempre tenga preguntas interesantes sobre la realidad y que sugiera nuevos retos, para trazar nuevas líneas y maneras para investigar, para pensar y hacer pedagogía, para vivir la educación, para interactuar y enfrentar los importantes desafíos que la tarea educativa demanda.

Este libro es producto de su tesis doctoral convertido por él mismo de manera cuidadosa en esta obra, que ahora la DER entrega y comparte con la comunidad educativa, con el ánimo de que se convierta en una valiosa herramienta y referente que nos ayude a formularnos preguntas neurálgicas y vitales, que sólo podrán tener respuesta desde la ética y que debemos intentar responder en colectivo: educar para qué? qué es educar? quién educa? cómo se educa? a quién se educa? dónde se educa?...

Esta obra nos permite y motiva a pensarnos como educadores. Durante el desarrollo de la temática hipnotizadora del libro: educación para la ciudadanía cósmica: Tierra, Nación, Patria; ética y educación; educación en la solidaridad; educación y espiritualidad; educación por el arte; educación y amor. Todo con el fin último de rescatarnos como educadores y mostrarse él como el educador que se permite educarse a sí mismo.

Es un texto provocativo, desafiante, emotivo e imaginativo, que sensibiliza al lector y logra una reflexión con el corazón, que va más allá de los contenidos. Comparto el sentimiento y las percepciones que tuvo don Francisco Gutiérrez acerca de esta obra: ...“excelente desde el tema...redacción sencilla, poética,...dimensión de reflexión humana, muy humana,...se lee viéndose distraído y sorprendido,... para leer este hermoso discurso hay que estar preparado...”

Con don Edgar Céspedes compartimos valiosos e inolvidables momentos en la vida académica y una amistad sincera y solidaria.

Celebro que con esta publicación la DER y sus autoridades actuales, reconozcan y rindan homenaje al maestro, al gran educador que siempre ha estado dispuesto a compartir con sus estudiantes, colegas y amistades su inmenso amor por la pedagogía y el placer por la lectura y el arte. Esta obra es una muestra de ello.

Yadira Cerdas Rivera

Vice-rectora de Extensión

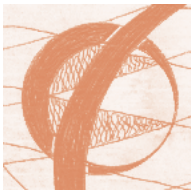
2017

PROPÓSITO



**“...el nuevo encanto
y el nuevo placer
de la educación
requieren la unión
entre sensibilidad
y eficiencia
pedagógica...”**

Assmann, H. 2002 p.73



La tarea

Menuda tarea esta de pretender escribir desde el todo, para describir la totalidad, desde esta infinitésima parte en la que creo moverme a gusto y que apenas conozco. Conocer... saber. ¡Igualmente pretenciosa resulta cualquier explicación y cualquier excusa! ¡Conocer! ¿Conocer qué? ¿Y con cuáles ojos y desde dónde?

Ya Saint-Exupéry (1943) lo dijo, desde su experiencia y desde la de todos; desde cualquier lugar y para todos los tiempos: *“Sólo con el corazón se puede ver bien. Lo esencial es invisible a los ojos.”*

Pero el corazón tampoco es el mismo siempre, inmutable. Es como eso que hemos dado en llamar “la realidad” y que es nueva siempre.

Y ¿saber qué? ¿Saber para qué? ¿De dónde esta maniática obsesión por ser sabios? ¿Tendrá razón Miguel cuando me dice que esto es una enfermedad mental, como cualquier otra? Dice Miguel que a unos les da por atesorar dinero —viven para eso, viven en función de eso. A otros, por atesorar saberes. Los primeros quieren ser ricos; los segundos, quieren ser sabios...

Pero los ricos —¡pobrecillos!— nunca llegan a poseerlo todo.

Los sabios, tampoco.

¿Por qué entonces —y de dónde— esta extraña necesidad de saber más, y conocer más hasta saberlo todo...? ¿Por qué lo posible resulta insuficiente siempre, y resulta obsesiva la necesidad y el deseo de más y más...? Alguna vez he pensado que el holismo —esa moderna manera de concebir la integración de la totalidad desde cualquiera de sus partes— es tan moderno como las necesidades y los deseos humanos (a lo mejor, también, los no humanos). ¿Hubo acaso en el origen alguna clara distinción entre amor y trabajo? Y ¿entre trabajo y juego? Y ¿entre juego y aprendizaje? Y ¿entre aprendizaje y amor...? No afirmo que sean lo mismo, pero tampoco afirmo que no lo sean: ¿es que será posible, realmente, encontrar entre uno y otro alguna evidente solución de continuidad?

¿Saber qué? ¿Saber para qué? Dos preguntas clave que se corresponden con las preguntas fundamentales acerca de la educación: ¿educación para qué? y ¿qué es educar? ¿quién educa?, ¿cómo se educa? ¿a quién se educa?

He pensado que estas preguntas son éticas, porque solo desde la ética pueden ser respondidas. O al menos, solo desde la ética encuentro respuestas válidas.

Quizás sea por eso que este tema, la ética, me ha resultado especialmente interesante: creo poder afirmar, después de cuarenta años de ejercer funciones en la educación formal (funciones de educador, que de aprendiente he debido ejercer por lo menos cincuenta), que esos han sido años de establecer, alimentar, disfrutar y sufrir relaciones de contenido ético. Alguna vez escribí algo como esto:

El número de elementos químicos que componen la naturaleza es limitado y, hoy por hoy, posiblemente identificable. La manera como se combinan esos elementos, el medio en que se combinan, el tiempo de combinación, en las distintas manifestaciones de la naturaleza, permite distinguir las diversas unidades —unicidades— como la

luna, el árbol de aguacate, el perro pequinés, el hombre de Neandertal, el perico de la casa de la par, Júpiter, el canario de mamá, el palo de guayaba, cada uno de nosotros siete... y todas y cada una de esa incontable maravillosa diversidad de seres que conformamos la naturaleza.

En el proceso de evolución —que es el proceso en el que esta diversidad maravillosa se ha venido dando— un elemento que parece distinguir a los humanos de los otros seres vivos es la capacidad de crear; la creatividad, como la entendemos entre y desde nosotros mismos. Y otro elemento directamente ligado a este es el de la razón ética: la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, lo conveniente de lo inconveniente; y la capacidad de actuar en consecuencia.

De acuerdo con esto —y desde lo que conocemos o creemos conocer— somos nosotros, en la inmensa diversidad de la naturaleza, los llamados a analizar éticamente los procesos, las relaciones y los fenómenos, y a conformar nuestra vida con los principios éticos que vamos construyendo en el afán —siempre insuficiente— por establecer las mejores formas de relación con todos, con todas y con todo.

Céspedes, E. (2004)

El tema de este trabajo sobre ética en educación, entonces, gira alrededor de los fundamentos éticos que se siguen de los principios del paradigma emergente, sobre los que se edifica una educación en y desde el todo, para todos. Pretendo combinar en él dos aspectos de la ética educativa que son medulares: el tema de la cobertura y el tema de la calidad.

Y si, efectivamente, educación es relación —relaciones— (toda educación implica relación y toda relación educa), las preguntas pertinentes acerca de la cobertura, andarán en el orden de

¿quiénes se relacionan, en los sistemas formales de educación?
¿Entre quiénes se establece relación? ¿Relacionarse con qué...?

Y acerca de la calidad, ¿cómo son esas relaciones?; es decir, ¿son esas relaciones pertinentes, eficaces, eficientes y equitativas? ¿Cuándo se dan esas relaciones? ¿Dónde? ¿Por iniciativa de quién? ¿Para qué relacionarse...?

Desde la perspectiva de la cobertura, poca discusión cabe ya en el mundo: Existen maneras y espacios formales de relación entre las personas; entre las personas y el conocimiento; entre las personas y su medio; entre las personas y el universo... que resultan cada día más indispensables para el crecimiento personal, el desarrollo de las capacidades, la comprensión del entorno. La vivencia de estas relaciones formales en espacios formales es tan necesaria que ha llegado a constituirse en un derecho. Todas y todos tenemos derecho de acceso a la educación. Lo que no es universal es el acceso.

El problema, pues, no está en los principios sino en la aplicación de estos. Casi la mitad de los niños y las niñas del mundo en edad escolar no tienen posibilidad de acercarse a la educación formal. De cada cien que se acercan a ella, treinta y ocho concluyen la educación general básica. Diecisiete, sus estudios secundarios... Una tercera parte de los adultos del mundo es analfabeta plena o analfabeta por desuso. Es decir, más de la mitad de los habitantes del planeta mayores de siete años, se haya, de alguna manera, excluida de toda forma de educación formal.

La otra mitad —la que sí accede a estas formas de educación— enfrenta otro problema: la calidad de los espacios y de las relaciones educativas; la calidad de la educación. Millones de niños, niñas y adolescentes en el mundo son expulsados anualmente del sistema educativo después de meses y años de estar en él, debido a una clara impertinencia de éste en relación con sus vidas, su realidad social y económica, sus esperanzas, sus necesidades y sus intereses.

Además, debemos decirlo:

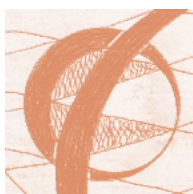
**“... el crecimiento de los saberes,
sin precedentes en la historia,
aumenta la desigualdad
entre aquellos que los poseen
y los que carecen de ellos,
engendrando así desigualdades crecientes
en el seno de los pueblos
y entre las naciones
de nuestro planeta...”**

(Carta de la Transdisciplinariedad, 1994)

Un sistema educativo no es pertinente si no se ajusta a las condiciones y necesidades económicas de quien lo requiere; si no ofrece la suficiente flexibilidad horaria para que los niños que se ven obligados a trabajar no se priven de educación; si no acerca la escuela a los niños; si no es capaz de superar creencias discriminatorias ligadas al género, a la religión, a las diferencias étnicas. Y es que el tema de calidad de la educación está fundamentalmente ligado al de pertinencia, sobre todo si —como debe ser— se mira y valora desde el aprendiente, no desde el enseñante, no desde el programa, no desde los contenidos, no desde las metodologías, no desde los recursos, por importantes que todos estos sean. Desde esta perspectiva de análisis, el valor del educador, del contenido, de las metodologías, de los recursos, de los programas está en la pertinencia de su relación con el aprendiente.

Calidad y cobertura, pues, aparecerán constantemente a lo largo de todo el trabajo. Es posible que no se encuentre un apartado específico para ninguno de estos aspectos, o tal vez sí, pero en todo caso es casi predecible que los dos —unas veces uno, otras veces otro y algunas veces ambos— serán motivo de análisis desde los distintos ángulos en que vaya tratando el tema.

Esta obra se origina en el trabajo doctoral escrito hace doce años *Educación y ética a la luz del paradigma emergente*, en el Doctorado en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica. Al igual que en esa oportunidad, se trata de una reflexión libre —no de una tesis, propiamente dicha—. Esa libertad, unida a la intención de lograr una reflexión personal, en la que busco sobre todo exponer mi pensamiento invitando a otros, a otras, a su reflexión, puede explicar el uso de primera persona en el tratamiento de todos los temas. Es preciso también señalar que, por haber sido escrito el trabajo doctoral hace varios años, alguna información que aparece ahora puede resultar —o, al menos, parecer— desactualizada, no obstante haber hecho el esfuerzo por que así no sea.



El Paradigma Emergente:

En “Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria” (s.f.), Francisco Gutiérrez y Cruz Prado aportan elementos interesantes para la conceptualización del Paradigma Emergente. El tema es importante para nosotros, pues en estos principios se inscribe la reflexión ético-pedagógica de esta obra, así como la propuesta de algunos aspectos que sugerimos contemplar para la transformación de los procesos educativos.

Gutiérrez y Prado dicen que:

la concepción lineal del mundo, derivada de la ciencia mecánica, está dando paso a nuevas formas de comprensión, interpretación y expresión del universo como consecuencia de la teoría de la relatividad y de la dimensión cuántica de la realidad. (...) Categorías como las de espacio y tiempo, e inclusive la de materia, están dando paso a la dimensión holística que obliga a considerar el mundo desde el punto de vista de las relaciones e integraciones y no desde entidades aisladas.

Gutiérrez, F. y Prado, C. (Op. Cit.)

Vio Grossi (1994), además de reafirmar que los descubrimientos del nuevo paradigma científico, “han ocasionado un profundo cambio en nuestra visión del mundo, piensa que:

...estamos comenzando a redescubrir el valor de los elementos presentes en nuestra cultura, que a menudo habíamos considerado como rémoras del pasado, obstáculos al cambio, y parte del tradicionalismo que impide la modernidad.

Vio Grossi, F. (1994)

Por su parte, Alicia Díaz (2004) nos dice que

...para conformar una ética particular para esta nueva visión del mundo, consideramos los siguientes 9 elementos: Solidaridad con todo el universo; acción y pensamiento colectivo; colaboración y codesarrollo; concepción de que somos parte de la naturaleza; entender al ser humano como creador de su propia realidad a partir de su subjetividad; aptitud para razonar; sensibilidad hacia el mundo y sus expresiones; pensar el tiempo como una vivencia interior; asumir el poder que tenemos para crear y construir participativamente.

Díaz, A. (2004)

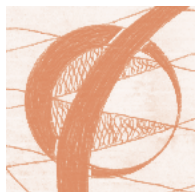
Gutiérrez y Prado, claramente identificados con estos principios, en cuanto a que llevan a una visión nueva, transformadora y coherente de la educación y de los procesos educativos, afirman que:

las propuestas que (...) interesan en pedagogía, son las directamente relacionadas con el desarrollo sostenible, la formación de la ciudadanía planetaria y consiguientemente, la creación y promoción de la cultura de sostenibilidad. (...) En el átomo y en el universo vemos principios como atracción, relación, movimiento, interdependencia y

unidad. (...) La reforma educativa que se propone se fundamenta en estos principios de la física cuántica.

Gutiérrez, F. y Prado, C. (s.f.)
“Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria”.

También nosotros nos adscribimos a estos principios del Paradigma Emergente. Pretendemos que la reflexión pedagógica a la que invitamos mediante la lectura de este libro, apoye la transformación de la educación y de los procesos educativos desde estos principios, para construir actitudes de relacionalidad y solidaridad con toda la creación.



El objeto

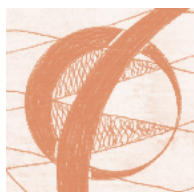
Por otro lado, cabe delimitar el objeto por tratar: casi no hay referencias al ámbito educativo que implica la instrucción y capacitación en unas u otras asignaturas curriculares. Este trabajo se refiere más bien a la formación y autoformación del estudiantado en una visión de la vida orientada a la convivencia, la calidad de las relaciones, la solidaridad, la búsqueda de la realización personal —siempre en compañía de los otros, las otras— para hacer mejor la vida de todos. Esto último sería la intención, el propósito de este trabajo.

A lo largo del proceso de reflexión que va dando forma a estos seis ensayos, aparecen esporádicamente dos elementos nuevos que, sin ser parte de los ensayos, son parte de esta historia profesional y personal desde la cual escribo. Me refiero a algunos relatos, poemas, pensamientos, cartas... que fui escribiendo durante el proceso académico —*Mientras me pienso educador*— que obedecen a hechos y momentos significativos que me han educado y a *chispazos* que fueron brotando de una lectura nueva e interesante que aportaban los cursos, así como la discusión enriquecedora al interior del equipo. Encuentro, pues en ellos, una mezcla de memoria y descubrimiento que he querido conservar.

El otro elemento que aparece como al azar son unos dibujos que he ido elaborando de manera inconsciente en las reuniones de equipo durante estos años de doctorado, y en algunas otras reuniones sostenidas sobre temas educativos. Les he llamado, de manera general, “actas”. Tienen una utilidad práctica: me han permitido concentrarme en los temas y en las discusiones que, por lo general, han sido ricas y estimulantes. Es posible que se trate de una estrategia para evitar que algunos pensamientos con vocación de dispersarse, se escapen por alguna rendija de mi mente y me lleven a la distracción. Al estar ocupado en la elaboración del dibujo, logro concentrarme solo en dos cosas, me disperso menos y puedo ser más productivo en la reunión. Es posible.

Es posible también que, por tratarse de procesos mentales poco controlados, se hayan escapado entre las formas algunos conceptos manejados en los temas de análisis. En todo caso, esos dibujos no están allí por ninguna de esas razones, sino porque, después de un tiempo de haberlos hecho, me han gustado, les he tomado cariño y... eso: ahí están. Al fin y al cabo, relatos, poemas, dibujos... el arte también tiene mucho qué decir cuando se buscan respuestas a preguntas esenciales... y las que versan sobre la educación, lo son.

Sé también que difícilmente podrá haber alguna respuesta definitiva a alguna o cualquiera de las preguntas que se irán formulando a lo largo del desarrollo de este trabajo. Esta es más bien una oportunidad de reflexionar racional y afectivamente acerca de asuntos que me son especialmente queridos: a ellos he dedicado mi mejor energía y mi más lúcida esperanza durante todos mis años de trabajo profesional.



Características de la reflexión

En esta oportunidad, la reflexión tiene tres características especiales que quisiera señalar:

- La reflexión ha sido realizada en común, con el equipo de compañeros del Doctorado (seis personas en total), en dos o tres sesiones semanales —algunas de ellas inolvidables— a lo largo de toda la Carrera.
- La reflexión la hemos venido realizando desde una perspectiva distinta —fascinante y apenas emergente— que se ha ido convirtiendo para mí, de modo casi imperceptible, en una manera nueva de leer la vida.
- Cada momento, cada tema, cada espacio de reflexión, ha estado acompañado de los rostros, los gestos de mis maestros, y de los de estudiantes y educadores, compañeros y compañeras en la aventura educativa (quienes también han sido mis maestros), que pueblan mi memoria de educador.

Si algunos rasgos de estas tres características especiales se traslucen en la lectura de este trabajo, se deberá, creo yo, al afecto puesto en él, que es, posiblemente, su mayor fortaleza.

¡Ah! Resulta también de interés advertir que este trabajo trata de una utopía. ¿Qué es la educación, sino eso? Un sueño por realizar; un ideal siempre conquistable... y siempre lejano; una ilusión que llama a avanzar, que solo se hace concreta en la esperanza... La educación es una utopía a cuya conquista vale la pena dedicar el esfuerzo y el tiempo... de una vida.

***Pero es maravilloso, sobre todo, saber
que nosotros tenemos la virtud de hacer vivas
las cosas más lejanas que tocamos,
de alargar la mirada y no encontrar aristas,
porque todas las cosas que miramos
se vuelven, con nosotros, infinitas.***

Jorge Debravo

Ensayo Primero:
**EDUCACIÓN PARA
LA CIUDADANÍA CÓSMICA**



**TIERRA
NACIÓN
PATRIA...**

*Huele esta tierra fresca, hermano mío, maestro.
Es poderosa y dulce entre las manos.
Quiere escaparse, a veces,
cual si estuviera viva.
Es tierra americana, de Costa Rica, tierra
que bosteza de noche pidiendo más semillas,
más arados, más brazos, más ternura.*

Jorge Debravo

***“Iris Atencio es maestra
en la escuela Bernardo Drüg,
en Amubri, y cuando le pregunté
qué es para ella la patria, me respondió:
-La patria es el pueblo conocido (...).”***



Preámbulo

Empezaré por reconocer que es arriesgado pretender entrar al tema de la patria desde el paradigma emergente. Y es arriesgado por complicado: el término, no obstante tener a su haber no menos de cuatro mil años, fue apropiado por los ideólogos de los diferentes nacionalismos durante la vigencia hegemónica del paradigma newtoniano, y hoy resulta difícil escuchar el vocablo sin que hagan percusión en el cerebro palabras como estado-nación, patriotismo (tan cercano a patriotismo en las últimas guerras), ejército, defensa del imperio, colonización, territorio, territorialidad...

Cabe entonces señalar, desde un principio, que no se trata de esa construcción semántica, sino de otra mucho más antigua y más nueva: la idea de la patria como un proceso de identificación de las personas entre sí, mediante rasgos y características que les son comunes —sobre todo, ideas, ideales, anhelos, sueños comunes—; y de otras que, siéndoles diversas, son reconocidas y valoradas como riqueza común.

Hablamos entonces de comunidad como comunión: comunión de ideales, de principios, de esperanzas...

Se trata de una suerte de relaciones interpersonales que se crean a partir de la riqueza interior de cada uno, cada una, y que, antes que circunscribirse a un ámbito territorial específico y delimitado, y a una época, igualmente determinada, se abre en el espacio y en el tiempo hasta adquirir dimensiones mucho mayores que las fácilmente medibles. Se trata entonces de una semántica en

permanente construcción... a partir de las relaciones más primarias. Aclarado esto, podemos entrar en materia.

PERCEPCIONES

Iris Atencio es maestra en la escuela Bernardo Drüg, en Amubri, y cuando le pregunté qué es para ella la patria, me respondió:

La patria es el pueblo conocido, los caminos recorridos, los árboles viejos que nos conversan del tiempo que pasó.

Para Marisela Chanis, en cambio, maestra en la comunidad de Margarita-Catarina, de Sixaola, la patria... "es el lugar de los mejores recuerdos...: los recuerdos infantiles, los recuerdos adolescentes, los adultos..."

A Jorge Luis Guzmán, maestro en la escuela de la comunidad de Yorkín (entre Bribri y la frontera con Panamá), le pregunté acerca de la esperanza. "Es la oportunidad que nos damos cuando fallamos en algo", dijo.

Y Nayubel Smith, que es maestra en Suretka, dice que la esperanza "es la sensación que se experimenta al observar el amanecer, respirar el aire puro de la montaña, escuchar el canto de un pájaro, contemplar un arco iris..."

Y ¿el trabajo?, Nayubel, pregunté. ¿Qué es el trabajo?

"Es el cumplimiento de un deber para alimentar el alma y enriquecer el país", respondió, sonriendo desde sus ojos negros.

Cuando terminé "de impartir lecciones", esa tarde del sábado pasado, en la escuela central de Bribri, tuve la sensación de haber aprendido cosas muy importantes...

Setiembre del 2001
Mientras me pienso educador

LA PATRIA COMO UNIDAD Y PERTENENCIA

La patria chica y primera: la familia



Recorría con Carmen Naranjo los salones de exposiciones del Museo de Arte Costarricense, en la tranquilidad de una tarde de verano, conversando acerca de alguna noticia reciente que había puesto en alerta a la feligresía de la política nacional. Le pregunté, en algún momento, cuándo se había quebrado qué, para que hubiera hoy tan poco sentido de identidad nacional... Carmen no dudó en responder: *“Cuando se quebró la familia, Edgar, la patria chica. Eso que usted llama falta de identidad nacional, en el fondo no es sino falta de amor por el país, por la patria, por lo que somos. Y ese amor se aprende amando la patria primera y pequeña que es la familia”*.

Por muchos años, en distintos momentos de la vida, he recordado aquella conversación en tonos diversos y con distintos sabores. A veces con la dulzura nostálgica con que se asume, a la distancia, el olor de la infancia pasada en la casa paterna —el olor del arroz recién reventado, el de la ropa acabada de planchar, el del jabón para lavar los trastos...—; y otras veces con algún sabor de amargura ante la nueva noticia de corrupción política, ante la nueva arremetida de algún empresario inescrupuloso que cree que necesita tener más, atesorar más, para poder ser alguien... ante el nuevo intento de engaño de algún dirigente sindical que continúa centrado en su indigente mediocridad de obtuso.

He pensado en ello en diferentes momentos y creo que Carmen, cuando hablaba de la familia, no se refería solo a la familia nuclear, tradicional, sino a muchas otras formas en que se compone ese espacio de las relaciones primarias, en las que siempre hay al menos dos, y puede haber cinco y puede haber doce y más...

Mi abuela hablaba de haber conocido una familia con diez hijos, papá y mamá, dos de los abuelos y una tía soltera viviendo una

casa solariega cercana a la suya. Tres chiquillas de la casa eran sus amigas. Siempre me impresionó cómo repetía de un tirón los nombres de los diez hermanos, “*en orden y en desorden*”...

Mis padres hablaban de familias amigas en su infancia compuestas de cinco hijos y hasta de ocho, además de la mamá (en algunos casos papá y mamá, pero en mi memoria quedó grabado, con bastante fuerza, la imagen de una familia sin papá, que yo apenas podía concebir, pero que empezaba a aprender como posible).

En mis años escolares, una familia con cinco hijos —como la nuestra— era ya cosa rara. En los primeros años de la escuela tuve un par de compañeros que eran hijos únicos, algunas familias en las que abuelas o tías vivían en la misma casa y a partir de finales de los cincuenta empecé a notar que algunos de mis compañeros o de los amigos de grados cercanos, pasaban a tener solo mamá; en un caso primero y en dos más tarde, solo papá; en algunas oportunidades la familia se regresaba a vivir a casa de los abuelos; y recuerdo cuánto me intrigó saber que dos hermanos cuyos papás estaban separados, vivían con su abuelo —solos los tres— en el apartamento de este.

Han empezado a ser frecuentes las familias de dos miembros, en gran variedad de conformaciones; las familias temporales o transitorias —no necesariamente provisionales— y las familias conformadas por solo niños —generalmente niños que viven en calle, lejos de sus familias de origen— que establecen entre sí fuertes nexos de familiaridad, y que se reconocen como tales.

Cuando Carmen decía “se quebró la familia”, ¿a cuál familia se refería? Evidentemente no era solo a la familia nuclear, pero tampoco era a todas las formas de familia, algunas de las cuáles son producto más bien de la quiebra de las formas originales de convivencia familiar...

Hoy por hoy... ¿qué es una familia?

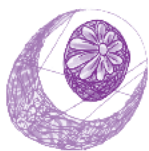
Entonces —como ahora— he pensado en el valor de esa patria pequeña —los hermanos, los padres, los abuelos, los hijos...— ese primer amor que es para siempre —cuando se cuece bien— y que parece ser asignatura pendiente de por vida, para quien no la tuvo.

Quizás no esté de más dedicar pensamiento, en un primer momento, a ese pequeño gran universo en el que se aprende a preguntar y a responderse, a esperar, a recibir, a pedir, a dar, a esconder, a regatear, a defender, a defenderse, a amar, a ser amado, a saberse débil y a saberse seguro: la familia.

Y proponer, entre los primeros momentos de reflexión sobre la ética en educación desde los paradigmas emergentes, la educación desde la familia, con la familia y para la vida en familia, entendido esto como una educación de las personas y los grupos en sus relaciones primarias. ¿Cómo educar esas relaciones, cómo fortalecer esas relaciones, como transformar esas relaciones...?

Sobre todo si aceptamos que las transformaciones que hoy vive la institución familiar, ciertamente no nos permiten hablar de una familia, ni siquiera de algunas formas más o menos universales de relaciones primarias. No porque la familia tradicional haya muerto, sino porque las transformaciones sociales han dado y siguen dando vida a una gran cantidad de nuevas estructuras en las relaciones primarias.

Deberá pensarse en una educación que valore las relaciones primarias desde la historia personal de cada aprendiz.



La escuela es una patria más grande

Al menos desde mi experiencia de maestro puedo asegurar que cuando en verdad se corta el cordón umbilical es cuando el niño ingresa a la escuela. Es como un nuevo

nacimiento: se deja el hogar para entrar a una casa más grande y ajena... que de alguna manera me han dicho que deberá ser mía.

Suelto la mano de mamá para asirme a la de la maestra... y para poner en ella el primer amor de que soy capaz, más allá del amor filial, hasta entonces vivido con absoluta fidelidad y ternura. Mis hermanos se multiplican en el conjunto de compañeritos de mi edad, al principio más distantes y enemigos que aquellos, pero pronto tan cercanos y solidarios... algunos, al menos.

A medida que voy tomando la escuela —mi escuela— la patria chica se agranda. Va adquiriendo el tamaño de la escuela, con sus ventanas —¿una?, ¿muchas?— sus puertas, las baldosas rojas de los corredores... el tamaño del patio de recreo... El tamaño del patio de la escuela es uno a la hora del recreo, y otro cuando se mira desde el aula, y otro cuando la escuela está cerrada por vacaciones, y otro cuando regreso a ella con la mirada de adulto inyectada de nostalgia...

Y va adquiriendo también el tamaño de la amistad, que ya será —y para siempre— de un gran tamaño.

Pregunté, la otra tarde, a seis adultos y dos jóvenes, dónde habían hecho amistad con sus mejores amigos. Dos las habían construido en la primera infancia, antes de entrar a la escuela. Una, en el colegio. Seis en la escuela. Es posible que para la mayoría de las personas, el aprendizaje más importante adquirido en la escuela tenga estrecha relación con la amistad.

Tomar la escuela es también tomar los libros, hacerlos míos, aprender su olor, su textura, su color, su peso... es leerlos y releerlos y aprehender las palabras y asirlas; hacerlas mías, y descubrir todos los días palabras nuevas, con significados nuevos, con nuevas entonaciones y esa frescura mágica que las palabras tienen. Descubrir que, al contrario de casi todas las cosas, las palabras no se gastan, no se pierden, se hacen más mías a medida que más las digo.

Extrañamente —mágicamente— soltar una palabra es atarla más a mí... y también es ir descubriendo que yo, todo yo, me voy atando a ella. Porque las palabras me liberan y me apresan a la vez: me permiten ser yo mismo —yo digo, yo exclamo, yo pronuncio, yo entono...— y al mismo tiempo me permiten ser como los otros —y la palabra entonces es cultura—; y ser con los otros —y la palabra entonces es comunicación—.

Para los habitantes de la mayor parte de comunidades que conozco, libros y escuela se encuentran estrechamente unidos. También suelen aparecer ligados biblioteca y maestro. “*La casa del maestro es como la casa de los libros*”, me contó alguna vez un niño en Lago Azul de la Fortuna.

Una vez, una estudiante de educación, joven maestra ya, me invitó a su casa para mostrarme “una joya” que había podido adquirir con el aguinaldo de ese año. Era un estante-biblioteca de madera de cenízaro. Tenía ahí, ordenados, unos ochenta libros, tan cuidados como usados. “*Bien leídos*”, decía ella.

La escuela es esa casa que se parece a la mía, pero que se parece más a la casa de todos; es, más que el patio, el recreo; más que la cancha, el juego; es la maestra y los compañeros y las tareas y los libros... y la computadora, que hoy convive con los libros, a veces compitiendo, a veces complementando, y que está ahí —aquí— para enriquecer la vida de todos, ayudar a transformar la escuela y hacerla crecer. Pero debe crecer fortalecida, con raíces profundas y fuerte adhesión afectiva.

A la escuela entonces, como el segundo gran espacio de relaciones que ofrece —debe ofrecer— la vida para el crecimiento en el amor... y en el sentido de colectividad social —patria— habrá que pensarla y repensarla de manera especial en este proceso de reflexión sobre la ética en educación desde los paradigmas emergentes.

Habrá que plantearse y replantearse preguntas antiguas con tonos nuevos, para construir una escuela patria —como respuesta final a esas preguntas— pensada en y desde los niños de hoy y los niños de los próximos años, que son tan iguales como distintos a los niños que fuimos.

La velocidad con que ocurren los cambios hoy hace que las generaciones se diferencien más, se distancien más y más rápidamente. La distancia generacional no es solamente un asunto etario: es también —y quizás más— un asunto de concepción de mundo, de posibilidades de ubicación, de temor a la relación vista desde ángulos distintos. ¿Cómo son esos niños, esas niñas, para quienes existe hoy la escuela? ¿O será verdad, acaso, que la escuela de hoy existe para los niños de hace treinta años...? Es preciso plantearse preguntas nuevas que lleven a replantearse la escuela.

Habrá que preguntarse —y responderse— acerca de la Misión y la Visión; acerca de qué, para qué y cómo...; acerca del maestro (la maestra), la comunidad educativa y la comunidad en la que la escuela se asienta.

Habrá que preguntarse y responderse acerca de la escuela como espacio físico: ¿qué dice el edificio, qué dice el patio, qué dice el aula, qué dicen los corredores...? ¿Y qué dicen las ventanas y las paredes, y los servicios sanitarios y las puertas y los llavines...! Porque, de la misma manera que hablan las casas, hablan las escuelas. ¡Y cómo!

Preguntarse —y responderse— por las relaciones posibles y por las relaciones deseables, porque educación es relación. Mejor aún: relaciones. *“El universo de relaciones que se establece entre las personas y entre cada persona consigo misma y con el medio...”*

Habrá que encontrar respuestas a preguntas acerca de qué y cómo estimula la escuela. ¿Cuáles son las inquietudes que despierta, los sueños que ayuda a construir, los intereses que moviliza en el corazón y en la mente de las niñas y los niños para

quienes existe? ¿Cuál es en la escuela el papel de la pregunta y cuál el de las respuestas, y cuál el de la búsqueda, y cuáles son los espacios reales para ello?

Y habrá que replantearse la escuela como espacio de relaciones, oficialmente diseñado para aprender y enseñar; y la escuela como el conjunto de esas relaciones entre las personas; entre las personas y los objetos de conocimiento; y entre las personas y las ideas...

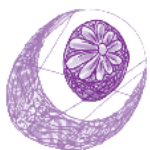
Y, como consecuencia de todas estas respuestas —nunca definitivas, ciertamente— y de todas las preguntas —nunca suficientes, es verdad— habrá que repensar una escuela que, más que presurosa a responder, busque respuestas con toda la comunidad educativa. Se tratará, entonces de una escuela capaz de abrir espacios para la introspección, para la metacognición, para la autovaloración. Una escuela que se constituye a sí misma en espacio de diálogo, de búsquedas, de ensayos, de permanente construcción comunitaria...

Una escuela que se sabe a sí misma inacabada siempre, siempre podrá estar innovando; será siempre insuficiente, pero no incapaz, no obsoleta. Una escuela que reconoce sus limitaciones para buscar superarlas (consciente de que siempre habrá necesidades nuevas en una sociedad cambiante), es una escuela con esperanza. Es una escuela inteligente, luchadora y alentadora de libertad.

Por el contrario, una que para subsistir, requiera de la expulsión de los “muchachos difíciles”, de la exclusión de los que se salen de la norma; de la uniformidad por encima de las diferencias individuales; de la linealidad por encima del asombro es una escuela condenada a morir.

Repensar la escuela repensando familia y repensando sociedad y repensando patria...

Repensar la escuela...



Mi país, como territorio y propiedad

-Una persona que habla de su país como hablaría de cualquier otro, no lo quiere —decía don Carlos— Es como si hablara de su familia llamándola “esa familia”. Este país es mi país porque me pertenece y le pertenezco. Yo prefiero hablar de él en esos términos: Mi país. Nuestro país.

Cuando el Ministro de Información me iba a presentar a don Carlos, me dijo de él que era un hombre comprometido con el país y con sus mejores causas. Que uno podía estar seguro de que don Carlos era un periodista honesto porque quería lo mejor para su patria.

La misma noche que le conocí nos dijo esas palabras, con fuerza, con energía, casi con furia. Comentábamos el discurso que el candidato oficial había pronunciado la noche anterior. Don Carlos era su compañero de partido, pero creía que ese candidato no debía ser presidente.

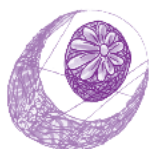
¡Cómo va a serlo! —exclamaba— ¡Ese no quiere a su país!

La patria tiene el tamaño del amor que le profesamos. Y esto, que en los políticos parece ser solo retórica, en la realidad cotidiana de las personas cuya condición les permite pensar como país, como pueblo, como conglomerado social, el tamaño de su país es mayor o menor de acuerdo con su identificación afectiva con él; independientemente de su dimensión geográfica. Que por muchos kilómetros cuadrados que un país u otro tenga, es una minucia en el inmenso panorama del cosmos.

Después de creada y asumida la idea de la patria —más que la de estado-nación— nos resulta difícil concebir a la persona sin raíces culturales, territoriales, políticas, económicas... ¿Será verdad que uno es de donde es y, a partir de allí, del mundo? ¿Será verdad que ese espacio —geográfico, físico, virtual— que identificamos con olores y palabras, y gestos, y aires, y colores, y fisonomías, y sabores hasta casi formar parte de cada uno (¿casi?) no es ya afectivamente renunciabile?

No se trata de territorialidad ni de nacionalidad, sino de eso y de mucho más. Se trata de una suerte de adopción, que implica: amor y desamor; esperanza y nostalgia; preocupación y ocupación... No se trata entonces de país, sino de patria. No se es de un país, ni se posee un país, ni se pertenece a un país. Cualquiera que ame a varios países sabe a qué me refiero. Y la adopción de otro no implica la renuncia al anterior, aunque las leyes lo digan. La patria no tiene el tamaño de un país sino el del amor con que la amo; el de la intensidad con que me identifico con ese o esos territorios, esas costumbres, esas personas...

¿Cómo educar en valores que fortalezcan la identidad de ese conglomerado social del que se participa, y que llamamos patria, más allá del territorio y la nación, con un sentido de universalidad y con sentido de solidaridad —no de nacionalismos ni de exclusión—, centrado fundamentalmente en las personas y en las relaciones interpersonales? Este es el reto pedagógico que tenemos al frente.



La patria mayor

¿Dónde comienzan y dónde terminan los países? Las fronteras limítrofes son creaciones interesadas de los gobernantes, en momentos específicos, y solo tiene validez mientras esos intereses permanezcan. Superados o vencidos estos, las fronteras se cambian.

Pasando de Guatemala a El Salvador por tierra alguna vez, pude comprobar, a ambos lados de las oficinas fronterizas, una misma arquitectura, una misma manera de llamar a las cosas, y un mismo color de piel... A ambos lados corría indistintamente una u otra moneda. Y la facilidad con la que guatemaltecos pasaban a El Salvador y regresaban y los salvadoreños a Guatemala y volvían a su país, me llevó a preguntarme entonces, como otras muchas veces antes y después de aquella experiencia: ¿dónde comienzan y dónde terminan los países?

Entre Costa Rica y Panamá ha existido desde siempre un territorio común, que es a la vez ajeno a ambos países. Es el territorio de los indígenas gnbobes. Hace cerca de mil años era veinte o cuarenta veces más grande —¿habrá estado definido alguna vez?—. Hoy se ha reducido, y se ha identificado en los mapas, y ha quedado definido como “*el Parque Internacional La Amistad*”, haciendo caso a esa necesidad fragmentadora de los gobernantes de la modernidad. Es un territorio indígena que nunca consideró el tratado fronterizo dibujado —decretado— en otro lado de la tierra, hace setenta años. El parque La Amistad es un buen ejemplo de cómo se puede vivir —y se vive— desde una manera diferente de entender el territorio... y la territorialidad.

Lo que ocurre con el río San Juan es otro buen ejemplo. “El estrecho dudoso” del que habla el poeta Cardenal. Un río que casi era un canal natural, que se convirtió en motivo de disputas cuando las personas entendieron como derecho de propiedad la invitación a “*poseer la tierra*”, y pusieron precio a las cosas —a las montañas, a los valles, a los ríos...— y hasta a la vida de las personas, y se generaron guerras por el San Juan, y acuerdos sobre el San Juan, y el tratado Cañas-Jerez...

A los costarricenses y a los nicaragüenses, el río San Juan nos une. Son los políticos los que nos separan. La frontera se ha cercado, se ha señalado con mojones; se han construido oficinas de migración, puestos fronterizos, portones con candado... pero las aves vuelan de un lado y a otro sin salvoconducto, y las reses se pasan de un lado a otro sin pagar impuestos, y la gente pasa por encima de los mojones, al lado de los puestos fronterizos... ayer huyendo de la guerra, hoy huyendo del hambre, mañana... ¿en busca de agua...?

Alguna vez he debido atravesar la frontera colombo-venezolana en taxi, de Cúcuta a Táchira, para estar cinco días en Táchira, en un encuentro internacional, y regresar a Cúcuta en otro taxi, al sexto día, y de ida y de regreso pasé frente a las oficinas de

aduana, y frente a las de migración, y frente al retén del lado de Táchira, y nunca presenté un papel, ni me detuve a explicar o exponer nada, ni nadie me pidió documentos...! Y eran “días calientes”, según decían las noticias, porque un gobernante y el otro también se acusaban de estar irrespetando la frontera, y haciendo negocio con la gasolina, y traficando armas, y formando grupos de guerrilla, y esas cosas. Cuando, preocupado, comenté el asunto con el alcalde, preguntándole qué debía hacer, solo me dijo: —*Cuando se regrese pase igual y no le va a pasar nada. Si tiene algún problema, me llama*— y me dio su tarjeta—. Después, en broma agregó: —*Si es el domingo vea que no sea muy temprano.*

Comenté el asunto con dos educadores de la escuela fronteriza, para saber si podía haber algún riesgo que debiera prevenir. —¡Ah, ya va aprendiendo!— fue su comentario, y su risa amistosa y simpática vino a alejar todos mis temores.

La experiencia de Cúcuta-Táchira-Cúcuta me convenció de que las fronteras limítrofes entre países son una entelequia leguleya que no creen ni los gobernantes ni los gobernados, ni los turistas, ni nadie.

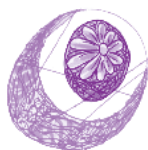
Y qué decir cuando descubrimos —con asombro, con nostalgia, con gozo— allende los mares, las palabras que decía la abuela hace cincuenta años, sin haber salido nunca del terruño; los sabores de infancia, bautizados con nombres distintos; los aromas que creíamos perdidos en el olvido más lejano, los rostros de los abuelos, de los vecinos, de los padres de los amigos... en rostros nuevos de gente desconocida, en gente que camina por la acera del frente, en un país a miles y miles de kilómetros del tuyo... Rostros que habías aprendido a amar o a temer en la infancia... y a olvidar durante la vida adulta, que reaparecen ahora ahí, en otro país, en otro continente, en otro medio...

¿Dónde comienzan y dónde terminan los países, si la misma gente y los mismos olores y las mismas palabras aparecen a la vez

aquí y allá... y más allá...?

¿Será que la patria es más bien el no país, desdibujado en los mapas y reconstruido en mi historia? ¿En la historia de cada uno, vivida en relación con los otros, con lo otro, con cada otro, con cada otra, hasta construir juntos, inacabado siempre, el espacio donde soy, el espacio que amo, el espacio que soy y que llevo conmigo donde vaya...?

Hay en este tema una clave importante: la educación intercultural, por encima de la educación multicultural o pluricultural y por encima de la educación multilingüe. La educación intercultural parte de la valoración de las diferencias como una riqueza, como un don. No como un problema a resolver sino como un recurso a disfrutar; no como una carga a soportar sino como un bien a alimentar.



El planeta azul: la casa de todos

“Por extraño que parezca, mi mayor emoción al ver la Tierra fue Dios mío, qué frágil es esa pequeña cosita allá afuera.”

Mike Collins, astronauta del Apolo 11
entrevista para la película de 2000
“En la sombra de la Luna”

Habrá que partir de un hecho histórico que ha dado origen a una nueva verdad ya irrefutable: el mundo sideral, eso que desde niños llamábamos “el espacio” desde la novelas y las películas de ciencia ficción, ya no está allá. Desde hace pocos años está acá, aquí, ahí nomás, formando parte de nuestra realidad inmediata, como una prolongación de la tierra que habitamos.

Sabemos ahora que la Tierra es un planeta azul —se mira azul desde el espacio— mucho más grande que centenares de miles de otros cuerpos que lo acompañan —estrellas, planetas,

satélites, polvo cósmico...— y mucho más pequeño que otros centenares de miles... Pero además, eso: no está solo. El planeta Tierra no está solo y el sistema en el que se inscribe tampoco: está acompañado de otros miles de sistemas que pueblan esta galaxia. Y, ¿cuántas galaxias más pueblan el espacio...?

“Este planeta no es tierra firme. Es una delicada flor que debe cuidarse. Es solitario. Es pequeño. Está aislado y no hay reabastecimiento. [...]”

Scott Carpenter, astronauta del Mercurio 7, discurso en la Universidad de Millersville, Pensilvania. 15 Octubre 1992.

Y es frágil. Más aún: muy frágil. Si hasta se mira frágil desde allá.

Y, si el planeta es frágil, ¿cuánto más no lo será cada uno de los pequeños territorios que conforman nuestros países, nuestras ciudades, nuestras casas...? Casi tan frágiles como la idea que nos forjamos de país, de ciudad, de hogar... de patria.

LA CABEZA DE UN ALFILER...

Desde hace algunos días, tengo frente a mí, sobre el escritorio, como una alegoría cósmica —como una ventana imaginaria al universo-historia que jamás acabaré de comprender— la plateada y casi opaca cabeza de un alfiler que recogí de la acera una mañana.

La medí, y no llegaba a un milímetro su diámetro. La contemplé descansando sobre mi mano inmensa —nunca más grande que entonces— y, siendo tan chiquita como

era y con su brillo casi opaco, me pareció por momentos que se crecía y se crecía hasta ocupar todo el espacio visual...

Qué poca cosa puede haber dentro de ese espacio diminuto que es la cabeza de un alfiler— pensé.

Recordé entonces al Hermano Carlos Pablo—con su vocicilla nasal de cura cantábrico, señalando a todos y cada uno de los niños de cuarto grado que seguíamos con la mirada el movimiento ceremonial de aquel dedo admonitor—: “Dios, que es Inmenso, cabe en la cabeza de un alfiler”. Y yo pensaba para mí —niño cargado de preguntas y de dudas y de esperanzas, pero sobre todo cargado de fe— Sí. Seguramente que sí. Aunque no lo entienda. “Un misterio es una verdad que no podemos comprender pero que debemos creer”. Y yo lo creía. Y creo que aún lo creo.

Y ahora vienen Weinberg (1988) y Hawking (1990) a contarnos que el núcleo de energía que hace solo 15.000 millones de años se dilató durante una brevísima fracción de segundo, hasta tomar el tamaño de una manzana —una manzana de energía concentrada y en proceso de dilatación— hubiera cabido, menos de un segundo antes, en un espacio varios trillones de trillones de veces más pequeño que la cabeza de un alfiler.

¡Ahí estaban condensados todos los átomos y las moléculas y las aves y los peces y los árboles y las playas y los mares y las flores y las nubes y las mujeres y los hombres de toda la historia...!

Y posiblemente estaban también condensados todos los amores y las historias y los desamores y las ilusiones y los sustos y las esperanzas y las aventuras y los sueños y las frustraciones y... todo, todo, todo...

¿todo?

Y, claro, Dios es Inmenso: como que apenas cabe en la cabeza de un alfiler, que es varios trillones de trillones de veces más grande que todo lo que existe...

Es por eso que desde hace algunos días, tengo frente a mí, sobre el escritorio, como una alegoría cósmica —como una ventana imaginaria al universo-historia que jamás acabaré de comprender— la plateada y casi opaca cabeza de un alfiler que recogí de la acera una mañana.

Diciembre del 2004
Mientras me pienso educador

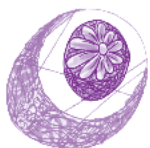
Digámoslo por fin: la patria —territorio, familia, costumbres, recuerdos, cultura...— es solo un espacio —geográfico o virtual— desde el que es posible pensar el mundo y el cosmos. No es un espacio para quedarse ahí, sino para soñarlo en dimensión universal y soñar el universo —inmenso, desconocido, inaccesible— desde lo conocido, lo pequeño, lo accesible. Es un punto de referencia para todo lo demás. Sin puntos de referencia no es posible referirse. Sin pasado, el futuro es impensable. Sin el conocimiento del aquí, no parece posible imaginar el allá, ni el más allá.

Y esa patria puede tener el tamaño de mi casa, de mi escuela, de mi barrio, de mi ciudad, de mi país, de la tierra... y será —o podrá ser— siempre el punto de referencia para pensar el cosmos.

Y el amor a mi patria es también, entonces, un referente amoroso en mi relación con todas las cosas, con todas las partes, con la totalidad.

Por eso, fundamentalmente por eso, es ineludible plantearse el tema de una educación en y para la vivencia de los valores de la convivencia social, política, jurídica. Una educación que permita

conocer, comprender y juzgar la vida que vivimos —convivimos— en este conglomerado social unido y reunido en un espacio territorial, por una misma manera de llamar a las cosas, una historia común, sueños y anhelos frecuentemente compartidos y creencias parecidas... para acercarnos con apertura a los otros, a las otras...



Educar... educarnos en visión de totalidad, en la que la patria —territorio, historia, idioma común— sea un punto de referencia desde donde puedo —y debo— mirar el cosmos. No para juzgarlo desde “mi patria” —ya ha habido suficientes guerras por ello— sino para saltar desde ella hacia la comprensión de la totalidad.

La educación, entonces, debe velar porque se valore a la patria de cada uno, de cada una, no con sentido de exclusividad, sino con sentido de apertura al universo. Que no se ame a la patria contra las otras, por encima de las otras, ni siquiera a diferencia de las otras, sino con las otras... ¿será esto posible? Sí, si es verdaderamente deseable, si es verdaderamente deseado, procurado, construido.

Quizá nos ayude el pensar la Tierra, como ese hogar que tiene espacio, abrigo y sustento para todas y para todos.

Este es, pues, el reto.

LA BANDERA

—¡La acortaron! —comentó esta mañana el taxista, mientras nos acercábamos al Monumento a La Bandera, en la rotonda de Barrio Escalante.

—Es cierto —asentí— es más pequeña, pero se ve mejor.

—La otra más grande se había roto hace unos años — continúa el taxista, conocedor de historias y de calles—. La cambiaron por otra, grande también y más fuerte. ¡Carísima! Una empresa de por aquí mismo se hizo cargo de eso.

—A mí me gusta más como se ve ahora —insistí.

—Y es que seguramente era muy caro hacerla tan grande —subrayó él—. Dicen que es del mismo material con que hacen las velas de los barcos. Eso no lo hacen aquí: seguro que lo mandan a hacer a los Estados...

—Seguro —concedí—. También es que aquella tan grande se veía como muy pesada.

—Sí... —respondió él sin acabar de confirmarlo.

—Así, más pequeña, flamea más bonito —comenté— y con este viento de hoy...

—Sí. ¡Se ve linda! —exclamó. Y continuó luego como en un suspiro—: ¡Pucha! ¡Como para que la respetaran!

Diciembre del 2004
Mientras me pienso educador

Ensayo Segundo: ETICA Y EDUCACIÓN



*Tú eres una semilla, hermano mío. Maestro.
La semilla escogida por las otras semillas
para que oiga la tierra
y nos diga la forma de arraigarnos,
la forma de chupar los minerales,
la forma de curvarnos contra el viento.
Debes ser buena, fresca, valerosa semilla.
Debes ser dulce, honda, delicada semilla.
Debes ser franca, recta, indomable semilla.*

Jorge Debravo

“¡...convertir la vida en obra de arte!”

Fernando Savater



Construcción de un concepto

“Ética en educación”, “educación y ética”, “educación ética”, “formación ética”, “ética profesional”, “comportamiento ético del educador”... posiblemente haya algunas decenas más de posibles títulos a ensayos, discursos y libros al respecto. Quizás porque la ética está directamente vinculada a tema de la educación, en cuanto que ésta es instrumento social de transmisión y construcción de valores. La ética es, digámoslo así, una razón de ser de la educación como institución social.

Existen varias acepciones del término. Cuando Savater, por ejemplo, busca acercarse a una conceptualización de la ética, afirma:

... El campo ético o moral (...) se ocupa de la administración que cada cual hace de su vida por su propio bien. El escenario de ese debate (...) es fundamentalmente íntimo: la conciencia de cada cual. (... los sentimientos de obligación y responsabilidad configuran lo que suele denominarse la conciencia (...) de cada persona).

La educación infantil, la convivencia, la experiencia lograda mediante dolores y placeres, el conocimiento adquirido por la frecuentación de grandes maestros, la persuasión de los mejores o de los peores que nos acompañan, todo influye para condicionarnos pero nada puede determinarlos por completo.

Savater, F. 1997

Y en la construcción de esta conciencia —continuamos conversando con Savater— la educación formal será una de las más

influyentes. Pero, ciertamente la ética no es solo un tema educativo —que lo es— ni siquiera se trata de “el tema educativo” —que posiblemente lo sea también—. La ética es un tema, y punto. Trata acerca de los valores que las personas ponen en juego al interior de las relaciones consigo mismas, con los otros, con las otras y con lo otro... Hablamos de una condición de la persona en relación. Y, como suele ocurrir, en conceptos esenciales, los apellidos —generalmente sin que se tenga esa intención— suelen oscurecer el concepto.

Antes de hablar de ética profesional, ética deportiva, ética política, hay que hablar, entonces, de ética, como una condición de la persona... que esta traslada a todo su quehacer, a sus intereses, a sus actos, a su conducta... a su profesión, a su oficio, en síntesis, a sus relaciones.

***“Primero hay que preparar
para el oficio de ser hombre
y luego
a los hombres en un oficio.”***

Miguel Montaigne

No es el médico el que es ético: es la persona la que es ética y lleva esos principios y esos valores y esa visión frente a la vida a su ocupación de médico. No es el educador el que es ético, sino la persona; y esta, al ejercer el magisterio, se comporta éticamente en el ejercicio profesional.

Cuando pienso en una educación para la formación ética de las personas, pienso en la persona, más que en el oficio (ingeniero, policía, ebanista, abogado), más que en rol social (dirigente, dirigido, obrero, patrono), más que en el rol familiar (madre, hijo, esposo).

Quizás conozcamos personas con un comportamiento solidario como profesionales, pero a quienes no quisiéramos tener de mamá o de esposo; padres amorosos, sensibles, responsables...

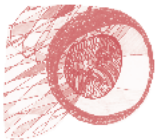
incapaces de ser honrados en el ejercicio de la función pública; educadores abnegados, estudiosos, comprometidos con sus estudiantes y con la institución... pero fácilmente corruptibles cuando se les llama a ocupar un puesto en la representación sindical...

Estas dicotomías éticas —de personalidades disociadas— podrían tener entre sus causas una educación en valores que no parte de la persona —la persona en relación— sino de solo de los roles sociales para los que se le entrena, que ciertamente presentan diferencias que deben contemplarse en una propuesta de formación ética para la vida.

“Si bien las normas éticas de la conducta humana son las mismas para todos los hombres, cada época y cada cultura tienen empero sus problemas particulares y por lo tanto sus designios éticos particulares.”

Erick Fromm

Grave responsabilidad, pues, ésta de formar éticamente.



Educar para la Vida

Cada vez parece más importante retomar aquella vieja idea de educar para la vida —mejor aún: para la Vida— no entendiendo esta como “*vida productiva*”, “*vida adulta*”, “*vida social*”... sino como eso y como mucho más: la totalidad de la Vida. Educar para vivir desde..., para vivir hacia..., para vivir con..., para vivir en..., para vivir como... Educar para Vivir.

Una educación **para aprender a vivir desde...** sí mismo, desde sí misma, desde una realidad que debe conocerse para amarse y para amarla; para comprenderse y para comprenderla; para

transformarla y crecer, y desarrollarse. Educar desde fuera es engañoso. Se educa desde dentro, desde sí mismo, es decir, desde lo que se es, no desde lo que debiera ser, no desde lo que yo padre, yo maestro, quisiera que fuera el niño que tengo ante mí, y que no es.

Y se educa amando a ese que es, tal y como es. Aunque no se parezca a lo que yo quisiera que fuera.

Hace algunos años entrevistamos a 32 personas que, en una encuesta anterior, habían calificado, con notas mayores a 70%, el grado de satisfacción por la vida que llevaban y que habían llevado. Una pregunta clave en la entrevista tenía que ver con las relaciones que recordaban con sus maestros. Todos y todas, sin excepción, recordaban a algunos educadores (siempre más de uno, en algunos casos, muchos) que les habían amado tal como eran. 25 de los 32, además, consideraban esto como determinante en su formación. “Él —ella— me ayudó a mejorar en tal o cual aspecto” fue una expresión frecuentemente escuchada.

Una educación **para aprender a vivir hacia** el logro de metas de superación personal, comunitaria, nacional... universal...

Esta nueva visión de las cosas —que podemos resumir en “visión holística” o “dimensión holística”— tiene que ver con la totalidad de la vida de cada uno, de cada una. En su trabajo de Doctorado en Educación, Manuel Santos (2005) comenta:

El modo de emocionar aprendido por un niño en la escuela va a constituir su manera de relacionarse consigo mismo y con otros durante su vida”, dice Maturana (1999). Según esto, la experiencia relacional-emocional del educando es la que lo marca, en un recuerdo indeleble. Producto de esto son las amistades de infancia, que duran para toda la vida (...). La educación ha de fundar su quehacer en la felicidad de los educandos y no en la competencia.

Santos, M.(2005)

Se trata de una nueva visión de la vida, una manera diferente de entenderla... o, más bien, de admirarla. De esta visión de la vida tendrá que impregnarse todo: la manera de ver la historia personal, de soñar el futuro, de significar la economía, la política, el derecho, las relaciones interpersonales, la familia, las iglesias, la escuela, todo...

Entonces, tal vez no es *“transformar”* sino *“impregnar”*, el verbo más acertado. Quizás no se trate de *“transformar la escuela, sino de impregnarla de una nueva visión acerca de la vida”*, lo que en definitiva podría llegar a transformarla, o, mejor aún, a transformarse a sí misma, (en la medida en que se impregne más y más).

La escuela... ¿Cuál escuela es ésta que permitirá —y promoverá— una visión diferente de la vida y la convivencia? Será una escuela que permite la expresión de las dudas; la experimentación de las ideas; la participación real, para ensayar, para probar... para inventar. Una escuela que combina ciencia, arte, deporte, trabajo comunitario, poesía... como formas de construcción del conocimiento, como maneras de establecer relaciones...

Una escuela en la que se piensa en la persona, en toda la persona, en cada persona y en las relaciones que ésta establece. Una escuela en la que ocurren cosas, que valora que esas cosas ocurran y las aprovecha para educar a partir de ellas. Una escuela que educa para el éxito, para saber asumir el éxito, y para obtener aprendizajes de las dificultades, los contratiempos y el fracaso.

Una educación para asumir solidariamente el éxito, para que su logro —cuando se consigue— su búsqueda —cuando hay empeño— y la pérdida, no condenen la vida a una competencia feroz. Aprender a ganar y disfrutar con alegría y humildad los logros es uno de los principales aprendizajes para convivir sanamente en una sociedad altamente competitiva, como la que vivimos. Desde esta perspectiva, educar en la solidaridad significa, por un lado, educar dentro de la concepción de *“ganar-ganar”*, es decir, nunca obtener un éxito basado en el fracaso del otro, ni sentirme

perdedor porque el otro gana; y, por otro lado, ser consciente de que mi éxito no se debe solo a mí: hay muchas personas antes que yo, y junto a mí, que han hecho posible que yo gane.



Ecoeducación

En la búsqueda y construcción de una educación que responda a una realidad universal y cósmica, la ecoeducación es una nueva alternativa.

“...La ecoeducación será seguramente la educación del siglo XXI y formará los ciudadanos capacitados para construir comunidades sustentables.

“La sustentabilidad es el único camino que tenemos como especie para garantizar el bienestar de nuestra comunidad a largo plazo...”

(Gallegos Nava, 2001, p. 85)

En algunos pueblos indígenas de nuestro país, se afirma que *“el ser humano es la forma que ha elegido la Tierra, como madre de todas las cosas, para expresar la conciencia”*. Desde esta perspectiva sería correcto indicar que las personas somos la expresión de una autorreflexión del universo, como resultado del grado de evolución que ha alcanzado la vida.

Cabe preguntarse si el tema de la ecología, desde la universalidad ecológica hasta el problema de la biopiratería, es jurídico, biológico, antropológico o ético. Y, si fuera un problema vinculado a esos cuatro órdenes (y, a lo mejor, está vinculado a otros más), ¿no estaría en el orden ético el centro medular de la problemática? Es decir, ¿no debería ser enfrentado fundamentalmente desde la ética —la ética jurídica, la ética científica, los principios de convivencia...— antes que y por encima de cualquier otra disciplina?

Una educación que se preocupe hoy por la formación ética de las personas, tiene que pensar las relaciones de los seres humanos con todo, con la totalidad, bajo el principio de la solidaridad.

No se trata de un principio nuevo sino de un redimensionamiento del principio de solidaridad, que hasta ahora se había circunscrito al género humano. *De ser solidarios con los demás, hemos pasado a ser solidarios con lo demás.* Esta es la nueva dimensión.

Una actitud de solidaridad *con lo demás* incluye necesariamente a *los demás*, a los otros, a todas las personas... Y, en la medida en que somos parte de esa totalidad, nos incluye a nosotros también. A cada uno de nosotros. Y esto que tampoco parece nuevo, sí se encuentra al menos redimensionado en esta visión holística del principio de solidaridad.

La ecoeducación es la alternativa a una educación que no lograba salir del antropocentrismo y que seguía predicando un empoderamiento de los seres humanos sobre todo el resto de la creación. No es tarea fácil, es verdad: por un lado, hay demasiada ignorancia, que además de torpe es arrogante. Por otro, hay demasiados intereses económicos y políticos a los que muchos tendrían que renunciar... y será difícil, convencerlos.

Pero la responsabilidad no es renunciable. Todos sabemos que pequeñas acciones pueden producir (y producen) grandes reacciones impredecibles. Todos tenemos poder y todos ejercemos influencia sobre los otros y sobre la creación toda. Nuestro actuar ejerce una influencia sutil porque tiene un radio de acción muy corto; sin embargo, puede llegar a producir cambios muy grandes, debido, en parte, a que sus efectos generan procesos de retroalimentación no lineales: una serie de pequeñas acciones que se van afectando mutuamente y producen, al final, un cambio significativo, nada comparable con las pequeñeces que le dieron origen. Estas influencias sutiles ocurren todo el tiempo: ocurren en la "naturaleza", en el cosmos y en las vivencias humanas, lo que explica el poder de cada ser humano, de cada organismo

viviente, de cada hecho natural o social, en la construcción de la autoorganización que caracteriza al cosmos.

Una educación en la esperanza podría partir de la convicción de que con pequeños esfuerzos podemos lograr grandes resultados.

Una educación que nos eduque **para vivir con la totalidad** como si fuéramos para todos y para todas y para todo realmente necesarios... y únicos (y es único, por ejemplo, cada fractal y cada conjunto de fractales de cualquier elemento de la creación). Y que no estamos solos en esa unicidad: el fractal del cerebro de una persona es tan único como el fractal de una nube o de un bosque de abetos o de un cafetal. Únicos y distintos... pero no inconexos, no aislados.

Una educación que nos eduque en la humildad, para *“liberarnos a nosotros mismos del hábito crónico de pensar que somos meros fragmentos inconexos”*. ¿No será este hábito un hermano cercano de la manía de pensar más en el yo aislado que en el nosotros colectivo? Y, más aún, ¿de la manía de pensar que solo podemos conocer individualmente, cada uno lo suyo, y de la terca imposibilidad de pensar y conocer en conjunto?



Una educación que nos eduque como constructores de la vida, en armoniosa comunión con la vida. Una educación que nos eduque para Vivir construyendo un Reino. ¿Será mucho pedir?

Todo lo anterior nos lleva a destacar algunos valores fundamentales y comprensivos en los cuales parece urgente e indispensable educar: solidaridad y humildad; respeto mutuo y tolerancia.

“Es preciso cambiar esta perspectiva por otra en la que predominen la colaboración y el codesarrollo”

Briggs, J y Peat (1999)

Si somos partes conexas de un todo inmenso, y si nuestras vidas son partes conexas en la gran vida de la totalidad, y nuestro ayer es el ayer de todos y de todo y el presente somos el conjunto en totalidad; y el futuro no me será, ni te será, ni le será a cada uno por separado, sino que le será al conjunto, a la totalidad del universo... ¿qué sentido tiene esta lucha feroz individualista de cada uno contra todos y todos contra cada uno?

La educación debe llevar a conjugar los principios de humildad y solidaridad, para una mejor comprensión de la realidad y una más armoniosa convivencia. Desde esta perspectiva, necesariamente se replantea el problema de la regencia humana sobre el mundo. Briggs y Peat (1999) sugieren *“la utilización de la influencia sutil para convertirnos en participantes del planeta azul, antes que en sus gerentes”* Y este es, a mi ver, uno de los aportes más significativos del paradigma emergente a la búsqueda del sentido de la vida:

No parece que estemos aquí para regir la tierra, para gerenciar el universo, para mandar sobre todos y sobre todo (y sálvese quien pueda), sino para disfrutar participativamente del banquete de la Vida.

Briggs y Peat

Lo anterior nos lleva a replantearnos también las relaciones entre los seres humanos. Una educación basada en el antropocentrismo define un estilo de relaciones. Una basada en la visión ecológica, define otra. Hasta hoy —decíamos— se nos ha dicho que la educación está llamada a enseñarnos a vivir con los demás; con los otros, con el otro. Hoy cabe hablar además de vivir con lo otro, con todo lo otro, con la totalidad.

Digámoslo, entonces: la escuela está llamada a enseñarnos a vivir con todos y con todas y con todo; con quienes nos son cercanos y con quienes están lejos. Con quienes son como nosotros y con quienes son distintos —evidentemente distintos,

dramáticamente distintos— a nosotros. Con quienes convivimos hoy y con quienes conviviremos mañana... ¿con quiénes conviviremos mañana? ¿con qué conviviremos mañana? Pensando en ello, la educación debe ser, además, futurista. Si no es capaz de soñar quién y qué será nuestra compañía en el futuro —un futuro que nunca está demasiado lejos— deberá, al menos ser capaz de generar las condiciones para que esa convivencia sea armoniosa, amorosa y saludable. En este sentido, la educación intercultural es un camino interesante...

CARTA A MIS COMPAÑEROS DE EQUIPO

Mis queridos Manrique, Edgar, Leonel, Alicia, Mario y Chema:

Hoy al medio día tuve una revelación de esas que te vuelan los esquemas de un plumazo:

En una reunión de tutoría con un equipo de 5 maestros de escuelas bribris, al hablar acerca de una propuesta sobre enseñanza de los números en lengua bribri a los niños de primer grado, me pareció que era importante que para el estudio inicial de los primeros números, que ellos proponían que se trabajara del 1 al 9, lo hicieran del 0 al 9, porque esto facilitaría mucho pasar luego a las decenas. Expliqué durante algunos minutos el papel que juega el numeral 0 en el desarrollo de los procesos y... concluí diciendo algo así como "...entonces es mejor que la propuesta vaya del 0 al 9".

Una de las maestras del grupo, Juanita, dijo entonces:

—Está bien, profe, solo que en bribri no tenemos el cero.

-¿Cómo? —pregunté sorprendido.

—Sí, profe —dijo Julián Alejandro—. El cero no es un concepto en el lenguaje bribri.

—El lenguaje bribri es concreto —afirmó Ana Rebeca.

—¡Claro! —insistió Juanita— el cero es lo que no existe, es nada, por eso no tiene una palabra en bribri.

—Hágales caso, profe, que ellos saben —dijo Jorge—. Juanita se las sabe todas en bribri.

Aproveché y pregunté:

—Y, si en bribri el lenguaje parte solo del pensamiento concreto, ¿cómo se diría esa expresión que dijo Jorge: "Juanita se las sabe todas..."?

Y respondió Juanita:

—No tiene traducción. Pero no importa: basta con que todos sepan que Juanita se las sabe todas. Eso es lo importante, profe —y rió.

Volví al ataque:

—En serio: ¿cómo hacen para expresar pensamientos abstractos? ¿Cómo se dice en bribri, "libertad", "amor", "esperanza"...?

—Se explican profe. Simplemente se explican. Hay suficientes palabras en bribri para explicarlo todo.

—Y esas que usted acaba de decir —confirma Ana Rebeca—, se explican siempre referidas a Sibö.

—Es lo mismo que ustedes —refuerza Juanita—, que a veces no tienen palabras para traducir literalmente algunas del bribri, y entonces las explican. Es lo mismo.

—En lengua bribri hay muchos conceptos que no pueden decirse con una palabra. Es una lengua que ha avanzado

poco en ese sentido, por la dominación que hemos sufrido —comenta uno de ellos—. Por años, desde que llegó la escuela, se convirtió en una vergüenza hablar bribri.

—Y después —agrega Jorge— con la llegada de la Iglesia, además de vergüenza, era pecado.

—¿Después o antes? —pregunté con cierta sorna.

—Antes o después, da lo mismo, profe. Lo cierto es que no se podía hablar en bribri.

—Y entonces —continúa Julián Alejandro— había dos caminos: O se decían en castellano o aprendíamos a explicarlas en bribri, usando el vocabulario que ya teníamos.

—Y prefirieron aprender a explicarlas —pregunto yo casi afirmando.

—Las dos cosas, profe —dice Juanita como confesándolo—. Pero sobre todo, aprendimos castellano. —Ahora era Ana Rebeca metiendo el dedo en la herida— Diay, profe, había que sobrevivir.

Se hizo un silencio incómodo... Me pareció prudente volver atrás en la conversación:

—A ver, un ejemplo: ¿cómo se explica en bribri la palabra o el concepto "justicia"?

—Esa palabra sí estaba ya incorporada a la lengua —dice Juanita— porque justicia ha habido siempre, desde antes de que llegaran los europeos.

—Más bien cuando ellos llegaron fue que hubo injusticias —¿bromea? Jorge.

—Pero hay tres "justicias" —dice Juanita— y tenemos

tres maneras bribbris para llamarlas

—¿A ver? —pregunto— ¿Cómo es eso?

—Sí, profe, vea: está la "justicia" que es un valor. Esa se dice -----

—Ve, profe, está referida a Sibö —interviene Ana Rebeca.

—Está la "justicia" que se refiere a la ley —continúa Juanita—. Esa se dice -----. Existía desde antes y la ejercían los ----- y los padres varones.

—La que es nueva es "injusticia"—insiste Jorge—. Esa se dice así ----- ----- ----- ----- —dice Juanita pronunciando despacio— Son cuatro palabras bribbris para explicar un concepto europeo.

—Y ¿cómo se traducen esas cuatro palabras, también como explicación, al castellano? —pregunté.

Juanita piensa un momento y dice:

—Sería más o menos como decir "un golpe mal dado y a traición, que se da contra un hermano mientras Sibö está distraído".

—Tal vez no distraído —interviene Julián Alejandro— puede ser que está ocupado atendiendo a otra cosa...

—No —afirma Juanita—. La palabra ----- es Sibö distraído. Ocupado sería -----. Se supone que el traidor piensa que Sibö no lo ve porque está distraído, viendo para quién sabe dónde.

—Es como para recalcar la mala fe —dice Ana Rebeca.

—Como la lengua bribri es una lengua para nombrar lo concreto —continuó Juanita— se hacen muchas dife-

renciaciones que no se hacen en español. Por ejemplo, volviendo a los números, no es lo mismo "uno" referido a un objeto plano, que a un objeto redondeado, o que a un animal o a una persona. Estamos hablando de tres o cuatro "unos" distintos.

Debo haber puesto cara de asombro porque Jorge intervino:

—Pero no se preocupe, profe, eso es solo con el "uno".

—Con el tres también —dijo Julián Alejandro— ¿No es cierto, Juani?

—Sí, a veces con el tres y con el once y con otros números. Pero eso ya casi no se usa. Seguro que ya no queda nadie que sepa usar eso de los números bien, como debe ser. El "uno", sí, porque todavía se usa.

—¿Y "esperanza", Juanita? ¿Cómo se dice "esperanza"? —pregunté con interés.

—Hay dos "esperanza" —asegura Juanita—: la "esperanza" que una persona tiene en algo, se dice -----, que quiere decir "ver salir el sol mañana", o algo así. La otra "esperanza" es -----, que es como si dijéramos "la estrella en la mano de Sibö", o más bien "la estrella que Sibö nos muestra".

Yo estaba realmente entusiasmado. Pregunté entonces —¿Cómo se dice "ciudadano"?

Esta vez quien respondió fue Julián Alejandro:

—No existe, profe. Ciudadano no existe porque no existe ciudad. Lo que existe es -----, que quiere decir "hermano", "pariente muy cercano y querido", "hijo de la madre naturaleza". Que es muy parecido a -----, que significa "animal", o -----, que significa planta, o -----, que

significa tierra. Son como si dijéramos palabras de una misma familia.

Pregunté nuevamente:

—Pero, ¿ciudadano como persona que es sujeto de derechos, ¿cómo se dice en bribri?

Guardaron silencio durante unos segundos, y luego Juanita dijo:

—Yo creo que es así, profe, como le dijo Julián. Porque si uno es "hijo de la madre naturaleza", ¿cuál derecho le falta?

—Esto tiene implicaciones muy importantes —dije—, ¿Ustedes saben si la Constitución Política ha sido traducida al idioma bribri?

—No —respondieron—. Solo la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas.

—Ese documento debe tener muchas palabras y conceptos que podrían servir de base para la traducción de algunos de la Constitución Política —insistí—. Es muy importante que la Constitución se traduzca.

—Tenemos que hacerlo —dijo Julián Alejandro medio en broma y medio en serio—. Espérese a que terminemos con la tesis y verá que empezamos con eso. Son momentos.

—Es en serio, —insistí.

—Yo también estoy hablando en serio, profe, a lo macho. Es en serio.

—Bueno —acepté—. Y una expresión como esa, "a lo macho", ¿cómo se diría en bribri?

—Macho se dice ----- —dijo Ana Rebeca—. Es la misma

palabra que se usa para decir "animal macho".

—Y hay otro "macho" que es distinto —intervino Juanita— es el "macho" que se refiere al hombre de pelo rubio. Como ese también vino con los europeos, no había antes aquí, y la palabra no existía en bribri. Por eso ha habido que inventar otra palabra compuesta. Es -----, que quiere decir: "hombre que tiene el cabello del color de la flor del maíz al caer la tarde".

Recordé entonces que alguna vez había preguntado en la clase, hace dos años, si alguien conocía alguna poesía bribri. —Si había poesía bribri—. Y me habían respondido que no, que no conocían. Que seguramente no había. Y yo les creí.

Y me pregunto ahora con preocupación: ¿qué es educar? ¿Para qué educar a los bribris? ¿Para qué estamos formando maestros para las escuelas bribris? Estamos claros todos en que eso es indispensable para que efectivamente tengan las oportunidades a las que tienen derecho, pero como me decía Alicia esta tarde: ¿cómo hacer para que, cuando miren a una persona rubia, no piensen en un "macho", sino en una persona que tiene el cabello del color de la flor del maíz al caer la tarde? ¿Cómo se les puede ofrecer educación, la educación, nuestra educación, sin destruir su poesía?

Ahí se los dejo de tarea. Un abrazo.

Octubre del 2003.
Mientras me pienso educador



Educación en el mundo nómada del siglo XXI es también una tarea inédita.

Se afirma que, con mucho, este tiempo es el más nómada que conoce la historia de la vida humana sedentaria. Nunca como hoy las gentes pasan de un pueblo a otro, de un grupo a otro, de una ciudad a otra, de un país a otro... con tanta frecuencia, con tanta facilidad, con tanta necesidad... desde que las personas se asentaron en poblaciones para protegerse mutuamente, y negociar la vida.

“Nuestros niños entran en contacto con la cultura afrocaribeña y con la cultura africana, no simplemente para que sepan defender su cultura, sino para que sepan defender la libertad: la libertad de expresión, de pensamiento, de credo religioso, de movimiento, de... queremos que sean cultos para que sean libres.”

(Said Musa, Primer Ministro de Belice, 2005)
Discurso pronunciado en la REUNIÓN ANUAL de Ministros de educación y cultura de la región

Hay algunos millones cada año que viajan por turismo, por negocios, por estudio... Otros millones viajan por necesidades laborales; muchos millones más por hambre; y otros tantos cada año huyendo de la guerra... Se calcula que una tercera parte de las personas del mundo se traslada de alguna manera, por algún motivo, de una ciudad a otra, de un pueblo a otro, de un país a otro y hasta de un continente a otro, en menos de diez años. Más de la mitad de ellas lo hace en circunstancias deplorables —guerra, hambre—; muchos otros, ciertamente, por placer, con

esperanza, pero todos y todas, de manera voluntaria o involuntaria, van conjugando costumbres, ideas, lenguas, creencias... y en una extraordinaria autopoiesis el mundo se va conformando en un inmenso mosaico dinámico y cambiante que se renueva día a día.

Y la escuela parece llamada a reproducir en pequeña escala ese mosaico mundial. Cada vez es más cierto que en las aulas se conjugan lenguas, y orígenes diversos; costumbres y creencias diversas; diversos colores y diferentes maneras de vivir presentes y de soñar futuros... La multiculturalidad es el nuevo rostro del aula. Y, ¿quién es el otro?, ¿cómo es el otro?, la pregunta cotidiana...

El tema de la multiculturalidad y de la interculturalidad es, sin duda, el tema demográfico de este inicio de milenio; y, por consiguiente, si no “el tema”, al menos un tema de primer orden en el replanteamiento de una educación para el siglo XXI, que pretende ser inclusiva —no excluyente— equitativa —no injusta— pensada a partir de los aprendientes (quienes responden a una riquísima gama de orígenes culturales) —no de los enseñantes, no de los programas, no de las estructuras de poder...—.

Un planteamiento ético de la educación desde esta realidad social nueva —inédita hasta donde se tiene memoria— de migraciones masivas, simultáneas y aceleradas entre todos los continentes, pasa necesariamente por una definición de respeto y valoración de las diferencias, en relación con el qué, el cómo, el dónde y el cuándo de los procesos educativos.

***“Una escuela así evidencia las diferencias,
las explica, las reconoce, las estimula,
las resalta...
para que sean mejor conocidas,
mejor comprendidas,
y puedan ser amadas”***

(Rizoma: Dimensión y Educación Holística, p. 41)
(Instrumento de trabajo durante el Doctorado en Educación.
Universidad de La Salle, Costa Rica.2004)

Para la realidad costarricense, esto es igualmente cierto: la aceptación de que el 1,68% de la población nacional es indígena, agrupada en siete pueblos de diferente lengua y tradición; que el 3% es negra, con al menos 3 lenguas diversas; que el 27% es población migrante reciente (15% nicaragüense; el 12% de otras nacionalidades); y que la población en general tiene su origen en los procesos de fusión de una amplia gama étnica, convierten el aula costarricense en un espacio multicultural ricamente heterogéneo. Frente a esta realidad, una educación que no responda a principios holísticos de integralidad —que no de homogeneidad— y de identificación de las diferencias en medio de la búsqueda de las capacidades básicas y los recursos generalizados, será una educación antiética.

El fenómeno de la interculturalidad tiene al menos dos grandes espacios, desde el ámbito de la educación formal: el espacio escolar y de aula, por un lado, el espacio curricular nacional, por otro.

Con relación al espacio escolar y de aula, los procesos de educación intercultural son una respuesta esperanzadora pues nacen de la espontaneidad que abona la convivencia, y de la inteligencia afectiva y efectiva del maestro.

“...la intolerancia con la diversidad constituye la mayor amenaza a la paz en nuestros tiempos...”

Vandana, Shiva.,

Los procesos de educación intercultural consisten en comprender y aprehender la diversidad cultural como una riqueza en el aula: la convivencia de personas originarias de múltiples culturas permite en los estudiantes una mayor amplitud en la comprensión del mundo, una mejor valoración de la cultura propia, y un interés afectivo por las diferencias que hace más propicia la vida de paz.

Queda en manos de las personas que educan abrir los espacios y proponer los mejores escenarios para que estas experiencias puedan aprovecharse. Existe una pedagogía intercultural, que propone principios y estrategias para ello, que la escuela costarricense ha enriquecido desde la experiencia cotidiana, sobre todo en los últimos años.

En el espacio curricular oficial, en cambio, todavía no se han dado los pasos importantes requeridos; y en espacio político se tiene enormes desafíos.

Los niños y las niñas bribris que viven en San Vicente, o en Telire Arriba, que nunca han escuchado hablar español en su casa, *bajan a la escuela unidocente más cercana para aprender a escribir y a leer... ¡en español! porque en Costa Rica “está prohibido enseñar a leer y a escribir en otro idioma sino como segunda lengua”*, contaba un maestro unidocente, cabécar hace algunos años que los niños de San Vicente y de Catchi y de Telire Arriba tardaban hasta tres a cuatro años en aprender a leer y a escribir. Aunque Hopenhayn y Ottone, y con ellos muchos tratadistas más, afirmen que:

La aplicación de la teoría crítica a la educación (...) mostró que una educación homogénea no implicaba mayor equidad ni mayor democratización en la transmisión del conocimiento...

Hopenhayn, M. y Ottone, E. 2000, P. 172

Otro ejemplo: Con motivo de la celebración del 11 de abril, la maestra Leticia, de una escuela *“de atención prioritaria”*, que tiene en el aula veintisiete niños, de los cuales dieciocho son nicaragüenses, fue acusada a la Dirección Regional (y se le abrió expediente disciplinario), porque permitió que en el acto cívico, los niños y las niñas costarricenses rindieran tributo a Santamaría y las niñas y los niños nicaragüenses homenajearan a Mongalo. Parece que para una estructura administrativa de la educación centrada en la homogeneidad, resulta difícil *“pensar de modo tal que el propio educando sea traspasado por la diferencia, para que el otro*

implique también una interrogante sobre sí mismo” (Hopenhayn y Ottone, 2000, p. 65). Pero es evidente que, mientras no se acepte que el nuestro es un país multicultural, pluriétnico, y que esto es una gran riqueza, no será posible dar los pasos necesarios en dirección a la educación intercultural.

En estas circunstancias, una escuela que pretenda educar para la vida en común, para la alegría de vivir con los otros, con las otras, conociéndose y amándose, no puede limitarse a la creación de espacios para que las personas se soporten en sus diferencias; ni siquiera es suficiente la creación de condiciones para que las diferencias sean respetadas: será preciso que las diferencias sean reconocidas como valores para la convivencia del grupo, como riqueza común. Esto es lo que conocemos como educación intercultural: unas relaciones en las cuales cada uno y cada una reconoce en las diferencias con el otro —con la otra— posibilidades reales de enriquecimiento personal. Una escuela así evidencia las diferencias, las explica, las reconoce, las estimula, las resalta, las comparte... para que sean mejor conocidas, mejor comprendidas... y puedan ser amadas.



Educar para vivir como si tuviéramos la certeza de que nos necesitamos unos a otros —cada uno, cada una— con los otros y con lo otro. Con la totalidad... y con las partes.

El propio ambiente de la educación debe girar en torno a la solidaridad, a las necesidades, a la justicia y al estímulo de una forma de pensar original y crítica. Vivir en..., ahora, hoy, hace alusión a espacio y tiempo: vivir en Costa Rica o en Etiopía, o en Inglaterra; y vivir en 2026, o en 2050, o en 2008...

Una educación que me capacite para vivir aquí o allá; hoy o pasado mañana, de manera honesta, alegre, responsable, creativa, saludable, amorosa...

***“Los hechos no pueden ser separados de los valores,
el observador no está separado del observado;
los seres humanos no están separados
del universo que habitan;
el verdadero conocimiento es un acto unitario
en que los sentimientos,
cogniciones, intuición y discernimiento
se presentan unificados.”***

Gallegos, N. 1999,

Una educación que me permita saberme ciudadano del cosmos, desde la comunidad en que habito y con la que trabajo mi vida, en colectivo, y que me permita serlo con todos y con todo dentro de diez y dentro de muchos años, a sabiendas de que el mundo —léase, la manera de vivir la vida— se transforma a velocidades inciertas... Una educación en la incertidumbre...para vivir en la incertidumbre.

La incertidumbre es otro aspecto clave de la educación holística, que marca de manera nueva y contundente todo lo relacionado con la ética en la educación y al tema de la educación ética hoy.

Las sociedades humanas entrañan un desorden omnipresente, inseparable de la organización espontánea. Este desorden nace y renace a partir de las actividades de los individuos y es el componente espontáneo de la organización social. Su extensión alcanza las libertades humanas.

Vivimos en un torbellino permanente de orden/des-orden/organización, que se agranda a medida que la sociedad se hace más compleja. Orden/desorden/orden es la constante de una autopoiesis que no asegura nada, no promete nada, no garantiza nada... y esto crea la incertidumbre para todos, para cada uno, cada una, todo... y garantiza y promete y asegura en una perspectiva de esperanza, nacida más del deseo —por el que se trabaja y el cual se construye— que por una realidad efectivamente incierta.

Lo óptimo complejo es incierto, cambiante. Se trata entonces de educar en ese contexto, de tal manera que los individuos den lo mejor de sí y reciban lo mejor de los otros, teniendo el goce como punto de partida y de llegada.

Para aprender a vivir en la incertidumbre se precisa de una educación en la esperanza.



Educar para vivir en un universo de excitantes y acelerados cambios políticos y tecnológicos. Cambios tecnológicos estos que marcan todo, influyen en todos los órdenes y reordenan los esquemas —individuales sociales e institucionales— de manera total.

Estamos viviendo un cambio tecnológico que es novedoso, irreversible e imprevisible.

***“La clave de la “globalización”
no reside tanto en la comunicación universal
cuanto en la modalidad mixta de esa comunicación
entre máquinas y personas.
La computadora y todo lo que ella significa—
ha facilitado enormemente la globalización.”***

Moreno Castañeda, M. p.13 (2001)

Internet se ha convertido en uno de los soportes del mundo del conocimiento del siglo XXI. Estamos hoy transitando de una etapa a otra, y ese cambio de era se ha hecho posible esencialmente gracias a la informática y las telecomunicaciones. La mayor novedad tecnológica es la globalización digital.

***“No hay reestructuración más fundamental
que la del sistema educativo”***

Castells, 2001, p. 308

Afirma Assmann (1998) que la revolución tecnológica que en la actualidad apreciamos, es de carácter irreversible en sus lineamientos fundamentales. Y “cada generación es más digital que la anterior”, dice Nicholas Negroponte (1995). El cambio tecnológico no es resultado del azar, ni se trata de una mutación genética. Es el resultado de un esfuerzo sostenido y consciente de muchos que a veces se prolonga por años. Pero, tiene, sin duda, carácter imprevisible: hoy por hoy, ¿habrá quien se anime a predecir el futuro de Internet?

Estos cambios ahondan la incertidumbre y presentan nuevos retos a la sociedad, a la institucionalidad y, específicamente, a la escuela. Uno de esos retos tiene que ver con el tema de las desigualdades sociales, producto fundamentalmente de la injusticia, y con graves posibilidades de ahondarse a partir de las desigualdades en el acceso a la tecnología.

“La disparidad entre los que tienen y no tienen Internet amplía aún más la brecha de la desigualdad y la exclusión social, en una compleja interacción que parece incrementar la distancia entre la promesa de la era de la información y la cruda realidad en la que está inmersa una gran parte de la población del mundo”

(Castells, 2001, P. 275)

Ciertamente, no se trata de una situación originada en las posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías: se trata de un problema anterior, la imposibilidad de acceso a los bienes y servicios básicos por parte de una gran cantidad de seres humanos, en una sociedad que se ha ido configurando con un diseño a todas luces injusto. Bien lo dice Moreno:

Las brechas, casi abismos que vemos en las posibilidades de las distintas clases y grupos sociales con respecto al

acceso a los medios de información y comunicación, no hacen más que evidenciar lo que sucede con el acceso a otras tecnologías y en general a todos los recursos que se requieren para lograr mejores condiciones de existencia, sobre todo los necesarios para la salud y la alimentación, que son los prioritarios en cualquier proyecto de desarrollo. Por lo tanto, resulta muy poco significativo promover las TIC por sí mismas. Solo tienen sentido si van ligadas a mejorar nuestra calidad de vida.

Moreno, M. 2004. P. 12

Es claro, entonces que, en relación con la apropiación de la tecnología por parte de las y los aprendientes, la educación tiene una doble misión: Una es la de incorporar eficientemente en el proceso educativo el uso de los medios tecnológicos. En este sentido, parece especialmente conveniente que se tengan en cuenta dos perspectivas, al menos: la de la persona aprendiente y la de la persona educadora. Desde los educandos, el papel de la tecnología es el de contribuir para hacer agradable, sencillo y dinámico el aprendizaje. Debe ser una ayuda que facilite interrelaciones y diálogos; así como construir y comprender conceptos, elaborarlos...

***“La incorporación de las nuevas tecnologías a la escuela puede significar nuevas posibilidades de operacionalización de un nuevo paradigma educativo...
En caso contrario, pueden ser instrumentos reproductores de los mismos errores y de los viejos vicios paradigmáticos.”***

(Rizoma: Dimensión holística y Educación holística. (2004)

En cuanto a los educadores, es ya insoslayable que profesores, planificadores y organizadores de la Educación deben usar la tecnología para facilitar su trabajo. Además, ha de considerarse que, con el empleo de recursos tecnológicos en la educación se ha de

estar gestando un cambio en la relación profesor-estudiante, dado que está cambiando la forma de impartir y desarrollar lecciones y de construir el conocimiento.

La otra misión va más al fondo del tema educativo y tiene que ver con los nuevos interrogantes que los cambios tecnológicos provocan a la vida, al sentido de la vida, a las relaciones...

Por ejemplo, hoy resulta imperativo buscar respuesta a preguntas como esta: ¿Cómo podemos lograr que la red Internet y todos los demás recursos tecnológicos propios de nuestra época, contribuyan para apoyar y difundir los planteamientos del paradigma emergente, es decir, que divulguen y promuevan una visión holística de la vida: solidaridad con el planeta, con el universo y con la vida; compromiso con la justicia social y con los Derechos Humanos; replanteamiento de la importancia de la razón a la luz de la importancia del sentimiento y el afecto?

***“...ningún proyecto de modernización...
sucederá sin la actuación destacada
y definida del área educativa...”***

Morais, M. 1995



No hay respuesta aún, pero sin duda se van aclarando las tareas pendientes:

- Cerrar las brechas, al menos en lo que al conocimiento se refiere. Es muy posible que el cierre de la brecha de conocimiento ayude a cerrar la brecha social y económica. En todo caso, aun cuando esto pueda no ser suficiente, permitir lo contrario, esto es, que la brecha de conocimiento se amplíe, solo garantiza una ampliación y profundización de la brecha social.

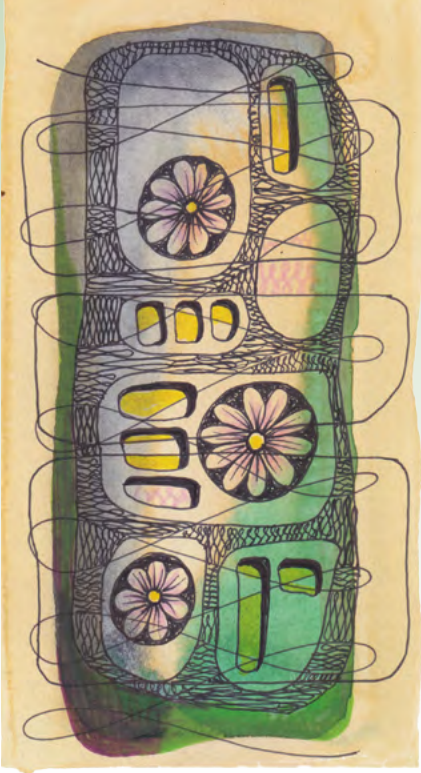
- Canalizar los resultados de nuestras investigaciones hacia la comunidad. La socialización del conocimiento implica su diseminación en todos los sentidos. Las posibilidades reales en lo tecnológico y, sobre todo, lo social, deben ser equitativas, de manera que una comunidad, así como recibe conocimiento que puede aprovechar para su bienestar, también debe tener posibilidades de comunicar lo suyo.
- Investigar desde la comunidad con la comunidad misma, para que ella sea verdaderamente dueña del conocimiento... y de la palabra.
- Reestructurar las políticas y las instituciones académicas para que el conocimiento no se estanque ni se quede en élites. Los medios tecnológicos deben estar al alcance de todos los centros educativos y al servicio de las comunidades. Es fundamental el reencuentro entre las instituciones educativas y la sociedad que las creó y a la que deben servir. Urge que avancemos hacia escuelas más vivas y sociedades más educativas.
- Incorporar la tecnología a la dinámica de la escuela, tendiendo a mejorar la calidad de vida (lo que está íntimamente relacionado con la economía, la política y la justicia) y a buscar la felicidad, la belleza y la bondad —es decir, la vida espiritual— a través de relaciones afectivas.
- Es igualmente importante preguntarse y responderse cuál es la cuota de responsabilidad que tiene la incorporación de la nueva tecnología a la sociedad, de la manera como se está haciendo, en la incapacidad que se presenta hoy para desvirtualizar la realidad en la que viven millones de personas en grave condición de vulnerabilidad.

***“...la educación
deberá tener una función
categórica y constructiva
en la creación de la sensibilidad social
para así,
a través de criterios éticos,
justos,
transdisciplinarios
y sustentables,
“reorientar” a la humanidad.”***

Assman, H, 2002

De esto se trata: Parece iniciarse aquí un camino válido hacia las respuestas que buscamos: **educar para Vivir.**

Ensayo Tercero:
**EDUCACIÓN EN
LA SOLIDARIDAD**



*Has de enseñarnos cómo se digiere la vida,
cómo se halla el amor;
cómo se da la mano al que ha resbalado,
cómo se siembra bien en mitad de un barranco,
cómo se siembra orgullo en mitad de un esclavo!*

Jorge Debravo

**“...el nuevo encanto
y el nuevo placer
de la educación
requieran la unión
entre sensibilidad social
y eficiencia pedagógica...”**

Assmann, H. p. 23



Una educación ¿para vivir cómo?

Para vivir sin todas las certezas, pero sin angustia. Sin todas las respuestas, pero encontrando sentido a la vida en las preguntas. Inmersos en una realidad compleja —buscando establecer y disfrutar relaciones, igualmente complejas— pero con la equidad como guía, y sin mayor excusa.

**“Sabemos
cómo pasar de un cristal de cuarzo
a su estructura molecular.
Sabemos pasar del cielo estrellado actual
a pocos instantes después del Big Bang.
Pero,
¿cómo se pasa de una bacteria procariota
a Shakespeare?”**

Briggs y Peat. 1999, p. 172

Una educación que reconoce el misterio que está en el medio de lo simple y lo complejo. Misterio que invita a ser develado para encontrarnos de nuevo con el misterio, que invita ser develado para encontrarnos con el misterio de nuevo, y así siempre... ¿siempre?

Una educación que no educará desde la certeza, sino desde la esperanza; no desde la respuesta acabada, sino desde la pregunta siempre en construcción.

Una educación que comprenda, como han afirmado a través de la historia los científicos ante cada nuevo descubrimiento, que somos parte de un universo infinitamente más grande que nosotros, del cual apenas empezamos a conocer pero del que nos reconocemos parte.

Educar para la solidaridad es el gran reto de la educación de este inicio de milenio: La carencia de una conciencia colectiva de solidaridad que se refleje en una convivencia solidaria donde cada uno y cada una se sepa responsable del otro, de la otra, de lo otro, y viva de acuerdo con esto, lleva de manera casi insensible a profundos egoísmos, terribles injusticias, graves actos de corrupción y brutales agresiones.

***“Una educación que eduque para vivir
como si fuéramos capaces
de comprender a las estrellas:
amadamente lejanas
y cercanamente misteriosas”***

Assmann, H. p. 18



Una sociedad educada en la actitud egoísta de tener, consumir, acaparar es —como las personas— insaciable. Porque nunca es posible tener todo, y es imperativo querer tener más, necesitar tener más... hasta llegar a hacer de todo y de todos, objetos susceptibles de ser poseídos. Recuerdo una anécdota vivida hace algunas décadas, cuando empezaba la aventura de ser educador en el sistema formal: comenté con algunos profesores cuánto me gustaba la inteligencia clara y la inquietud intelectual de un estudiante de escasos catorce años, que destacaba entre sus compañeros.

Pensaba yo, viéndolo disfrutar de las cosas, de las ideas, de los libros, que se estaba forjando una personalidad interesante y que podría aportar mucho a la sociedad.

Un viejo profesor, en el grupo, coincidía con mi percepción, pero advirtió: *“lo que no me gusta es esa necesidad que se le ve de tener tantas cosas. Un compañero trae un bulto nuevo, y a la semana fulano tiene un bulto igual o mejor; un compañero trae un lapicero nuevo, y a los pocos días fulano aparece con un lapicero nuevo y mejor... Eso es peligroso. No es sano.”*

Años después recordé con dolor aquella conversación, cuando aquel muchacho —hombre ya— era llevado a la cárcel por malversación de fondos públicos. Para entonces tenía ya muchas casas, muchos carros, muchos viajes, muchas esposas, muchos trajes, muchos amigos, muchas fincas, muchas cuentas de banco...

Creo que esa *“disminución significativa de la sensibilidad solidaria”* es la gran tragedia ética del mundo globalizado. No solo hay un enorme porcentaje de seres humanos excluidos de toda oportunidad (*“alejados del banquete de la vida”* decíamos en los setenta), sino que se disminuye significativamente la sensibilidad de quienes sí están incluidos, con lo que se hace menos realizable toda esperanza.

“La humanidad ha llegado a una encrucijada ético-política, y según todos los indicios, no encontrará salidas para su propia supervivencia, como especie amenazada por sí misma, en tanto no construya consenso sobre cómo incentivar conjuntamente nuestro potencial de iniciativas y nuestras frágiles predisposiciones hacia la solidaridad. Se trata de incluir, en el propio aprender. El aprender la vida y aprender el mundo, pensando en la construcción de un mundo donde quepan todos”.

Assmann, H. p. 27

También es una actitud egoísta a superar la que lleva a negar el servicio al otro, y priva a tantas personas del placer de la solidaridad, no por la tentación de ganar “algo”, sino simplemente “por no perder” (tiempo, dinero, posición social...) Estas actitudes que ciertamente no llevan a la cárcel, llevan a la construcción de un mundo insolidario, que hace más pesada la carga cotidiana de cada uno, de cada una, y, a la postre, llevan a la insatisfacción, la frustración y el abatimiento.

¡CÓMO VA A CREER!

—Son raros allá —me insistió varias veces.

—Raros. Yo sí que no querría joderme allá. Fíjese que íbamos apenas llegando a Alajuela, desde la frontera, a media tarde, cuando vamos viendo a un hombre haciendo señas, desesperado, con el carro metido en el zanjón y con la mujer a punto de parto.

—Nosotros paramos el carro para ver si podíamos ayudar. Pobre hombre: con la mujer lista para parir y el carro metido en el zanjón.

—Nosotros éramos tres. Macizos los tres. Mi cuñado, mi hijo y yo.

—Cuando nos bajamos la mujer empezó a llorar y a decir cosas como enredadas, como que no le entendíamos.

Y el hombre se acercó a nosotros y no nos dijo nada, pero entendimos.

—Este, que es cuñado mío, vio el carro con cuidado y dijo —de ahí no lo sacan sin tractor—. Y, de veras. El carrillo de nosotros era muy pendejo para eso. Para sacar eso se necesitaba por lo menos un cuatro por cuatro.

—¡Qué va! Un tractor!, insistió el cuñado.

—No, insistió el hombre: con un cuatro por cuatro se hubiera podido. Nosotros teníamos cadena. Eso era lo de menos.

—Cuatro por cuatro pasaban cada rato —comentó el cuñado—, por lo menos seis en ese rato.

—Sí —asintió el hombre—, pero no paraban.

—Es lo que le digo. Esa gente es rara. Yo no quisiera joderme allá.

—Yo le propuse que viéramos a ver si entre los cuatro podíamos. En el primer intento sentimos que casi, pero después ya no más. Entonces empezamos a hacerle señas y visajes a los que pasaban para ver si entre más hombres podíamos, pero qué va: Nadie paró. La cosa no era con ellos. Es lo que le digo, es gente como muy rara.

—Entonces fue cuando el hombre, ya desesperado, me dijo que me la llevara al hospital de Alajuela, que estaba como a quince minutos, lo más.

—La mujer seguía llorar que llorar y diciendo cosas que no le entendíamos. Él le explicaba que él tenía que quedarse, que no cabían en el carro de nosotros los dos. Que lo que precisaba era que ella llegara al hospital.

—Ella llorar que llorar y diciendo cosas. Este fue el que le entendió al final y le dijo que él se quedaba cuidando el carro y las maletas y que sacando las maletas sí cabían bien los dos y que se fueran conmigo y con el muchacho mío y que el muchacho mío se quedara con ellos en el hospital por cualquier cosa que se fuera a ofrecer y que yo me viniera de vuelta y pasara consiguiendo una grúa para sacar el carro del zanjón.

—Y la mujer entonces dijo que sí, que sí, que así sí. Y el hombre también y se montaron y nos fuimos al hospital de Alajuela.

—Y mire, y los tres éramos de aquí y ellos dos eran de allá, pero nadie de allá quiso parar siquiera con todo y que les hacíamos señas y el carro se miraba metido en el zanjón y se evidenciaba que aquello era una emergencia, una necesidad. Pero es lo que le digo, esa gente de allá es rara. Nadie paró. Nadie.

—¡Dios me guarde de que me pase nunca nada allá! Esa gente es capaz de dejarlo a uno morirse en la calle, sin levantar a verlo.

—¡Cómo va a creer!

Granada, Nicaragua
Noviembre de 2004

Mientras me pienso educador



Las manifestaciones de la injusticia aparecen a la vuelta de cada esquina. Y una sociedad que mira con indiferencia cómo cada noche se van poblando de bultos humanos las calles de la ciudad; cómo cada día más y más jóvenes engrosan los “*búnker*” de adictos en las zonas rojas y en los suburbios; cómo cualquier semana hay menos estudiantes en las aulas de la secundaria; cómo cualquier mañana aparecen nuevos tugurios —que nacen como hongos— en las zonas de exclusión... está autocondenándose a la infelicidad.

LOS "DESERTORES"

Les llaman desertores.

Así, como se llamaba a los que se acobardaban en la guerra, en los tiempos en que mucha gente pensaba —honestamente— que la guerra podía ser cosa de valientes. Que los que morían en la guerra eran héroes, y los mutilados en la guerra, y los que arriesgaban su vida más que otros, para que su país o su grupo ganara la batalla.

Quienes frente al enemigo no lograban vencer el miedo y, por el contrario, eran vencidos por este, y huían en el momento en que podían, y se escondían donde pudieran, y... se salvaban, pues, de morir en manos del enemigo, abandonando la guerra, eran desertores.

Durante siglos, para muchos, haber desertado de la guerra era peor, mucho peor, que haber muerto. Para un desertor la vida no era vida, ni los derechos sus derechos, ni podía mirar de frente a los hijos, a la esposa, a la novia, a los padres...

¡Cobardes! ¡Malditos cobardes!

Ellos no eran hijos de la patria: Eran desertores, es decir, traidores y apátridas...

¡Cobardes!

Recuerdo que en los sesenta, cuando algunos soldados norteamericanos empezaron a abandonar las filas de combate porque no creían en la guerra que estaban librando —decían sentirse invasores en un país ajeno, a miles de millas de distancia del suyo, que no corría ningún peligro y al cual no creían estar defendiendo de nada ni de nadie—, nadie se ocupó de acuñar ningún término nuevo para designarlos y se les llamó igualmente desertores.

Al principio fueron unos pocos en cada regimiento: dos aquí, cuatro allá, tres acá... A los meses eran algunos centenares, y el Departamento de Estado empezó a reforzar la "campaña antideserción", calificándolos con epítetos indecorosos y humillantes en la prensa, en la televisión, en el cine...

A los pocos años eran miles. Miles que se negaban a disparar en el campo de batalla, que abandonaban el combate, que se negaban a continuar en la guerra. Miles de "desertores".

Y empezaron a aparecer los que se negaban a inscribirse en las fuerzas del ejército de su país. Unos, porque tendrían miedo... otros, porque les daba vergüenza... y no iban.

Al principio fueron unos pocos. A los meses, algunos centenares. Pronto fueron miles...

Y el Departamento de Estado reforzó la "campaña anti-desobediencia" en la prensa, en la televisión, en el cine... Y los llamaban desobedientes, y los llamaban cobardes y los llamaban desertores...

Y cada día eran más, y más...

Y el Departamento de Estado, tal vez para que no fueran tantos los "desobedientes", inventó leyes que permitían a los jóvenes norteamericanos no ir a la guerra cuando esta contrariaba sus principios. Empezaron a llamarlos, entonces, "objetores de conciencia".

Y cada día eran más, y más...

Y un día, después de miles de objetores de conciencia y de desobedientes y de desertores, el Departamento de Estado retiró a sus tropas de la escena. Había perdido la guerra.

Ahora llaman desertores a los miles de muchachos y muchachas que no concluyen sus estudios en un sistema formal, porque el sistema no responde a sus intereses, porque es aburrido, porque es caro, porque es injusto...

Y cada día son más, y más...

¡Cuidado! Cualquier día podemos perder la guerra.

Marzo 2005

Mientras me pienso educador



En la exclusión social inciden no solo la insuficiencia de medios materiales, sino también la falta de participación en el empleo y la incapacidad para acceder a otros bienes como la cultura, la educación, la sanidad, la vivienda...

En América Latina, el concepto de exclusión social tiene múltiples significados, y todos ellos se refieren a alguna forma de privación que afecta a determinados segmentos de la sociedad. El primero de los significados tiene que ver con la pobreza, entendida ésta como una situación de incapacidad de las personas para acceder al consumo de bienes o servicios que se consideran esenciales para la supervivencia y una vida digna.

Recientemente Deborah Hardoon (2016) afirma que en México, 4 millonarios poseen el equivalente a lo que el 50% de la población más pobre; mientras que, en el mundo, 8 personas poseen el equivalente a lo que posee el 50% de los más pobres. La información se ve confirmada por la CEPAL (2015): en el mundo, 62 personas poseen el equivalente a lo que poseen juntos los 3.500 millones de las personas más pobres. Según el Secretario General de las Naciones Unidas (2016) hay 1.000 millones de personas en pobreza extrema. Y, de ellas, 800 millones padecen hambre. En síntesis, el 1% (la población más rica) posee el equivalente a lo que el 99%, en el mundo.

Una acelerada pérdida del compromiso de solidaridad, apoyada por la mundialización de la economía y la aplicación sin contemplaciones de las recetas del llamado consenso de Washington (liberalización, privatización y desregularización), entre otros, han tenido efectos dramáticos para millones de seres humanos que han sido excluidos del empleo, la tierra, la vivienda, la educación, la comunicación, la salud y la justicia. La exclusión social afecta sobre todo a los pobres, los adultos mayores, las mujeres y los niños, los pueblos indígenas y afrocaribeños, los trabajadores informales, los desempleados y subempleados y grandes franjas de la población rural.

Resulta inaceptable que en estos últimos 20 años más de 113 millones de niños no tengan acceso a la educación primaria, 880 millones de adultos sean analfabetos, y que la discriminación de sexos continúe infiltrando los sistemas educacionales. A estos millones de jóvenes y de adultos se les niega acceso para que desarrollen las habilidades y construyan los conocimientos necesarios para tener un empleo bien remunerado y poder participar en forma integral en sus sociedades.

Esta *“familia humana”* de la cual ciento cincuenta millones de personas viven con el equivalente a menos de un dólar diario, es además una vitrina de terribles injusticias.

***“No es que el mundo se haya empobrecido
sino que la desigualdad social se ha agigantado.
Desigualdad entre el Norte y el Sur
y desigualdad al interior de nuestros propios países”.***

Tamayo, M. (2000)

Una sociedad planetaria que es indiferente al dolor, al hambre, a la exclusión de millones y millones de seres humanos, clama a gritos —aunque solo sea para evitar su autodestrucción— por una educación para la solidaridad... que solo puede serlo si

educa en la solidaridad; en autoorganización para apoyar; en actitud compasiva, comprensiva y de preocupación y ocupación por el otro, por los otros, por las otras...

“La educación necesariamente tendrá que ser repensada y evaluada desde sus propios cimientos culturales, sociales, éticos y pedagógicos. Será necesario pensar, de manera preferencial, en el entorno educativo capaz de brindar auténticos valores afianzados en la conciencia de los individuos y con ellos en la conciencia social, para que cuerpo, corazón y mente puedan ser desarrollados a su mayor capacidad, a partir de seres humanos libres, inteligentes, sensibles y amorosos.”

Castells, M.

Dichosamente, esta preocupación por la educación en y para la solidaridad es compartida hoy por muchos educadores y educadoras. Sus esfuerzos son grandes y esperanzadores y han de servir de ejemplo a muchos otros. Cada vez es más frecuente encontrar al interior de centros educativos, grupos de estudiantes conformados alrededor de actividades solidarias en beneficio directo de sus compañeros de aula que presentan dificultades en alguna asignatura. Igualmente, he encontrado acciones de defensa de los intereses justos de compañeros ante actitudes de profesores y profesoras o ante normativas mal diseñadas. Así mismo, he podido encontrar apoyo suyo para la reforma de esas normativas.

En alguna ocasión participé en la clausura de una actividad curricular tendiente a que los estudiantes conocieran de acciones de solidaridad de sus papás que estos consideraban como *“importantes en sus vidas”*. *“Mi mejor experiencia de solidaridad”* se titulaba la *“investigación”* y permitió a cada estudiante presentar con

orgullo a sus compañeros el resultado de sus averiguaciones. Mi conversación con tres papás, después de estas actividades, me convenció del efecto positivo que tuvo en la relación con sus hijos y en la propia autoestima y en la de los muchachos. Pensé, además, que había sido una forma interesante y efectiva de integrar visiblemente a los padres en el proceso educativo de sus hijos.

Como éstas hay muchas acciones esperanzadoras. Es preciso profundizar en ellas en calidad y cantidad. Las experiencias dicen que es posible. La necesidad, que es urgente.



Graves actos de corrupción que son denunciados hoy sí y mañana también, aquí y allá, en diversos grupos sociales, en ciudades más y menos grandes, en países más y menos poderosos, en tiranías de derecha y de izquierda, en gobiernos más y menos democráticos, causan angustia y desazón... y, en no pocos casos, contaminan.

Con frecuencia y razón se ha afirmado que gobernar es educar. Las acciones de un gobernante educan a un pueblo. Nunca es más verdad aquello del valor educativo del ejemplo que en la función educadora del gobernante... (consecuentemente, de todo aquel —toda aquella— que ejerce la autoridad).

La responsabilidad del gobernante es por eso inmensa. Los actos de injusticia manifiesta del gobernante así como el abuso del poder llevado a extremos de tiranía, puede arrastrar a un pueblo a la guerra —siempre cruel, siempre inhumana, y empobrecedora— como puede desmoralizarlo hasta envilecerlo. La historia de siempre, y también la reciente, nos presenta múltiples ejemplos.

De igual manera, salvando las distancias, la injusticia del educador, el abuso del poder en la escuela, la imposición —por irrespetuosa— de la autoridad, lleva a la rebeldía irracional o al

abatimiento de los estudiantes... quienes difícilmente encuentran en estas circunstancias espacios para educarse.

”La corrupción, esa enfermedad mortal de la democracia (...) lo que hace es deformar nuestra condición de ciudadanos en base a la lógica de complicidad que va vaciándonos de derechos y responsabilidades y, por supuesto, pervirtiendo nuestras capacidades éticas.”

Touraine, Alaine.

En algunos estudios en los que he participado, con jóvenes que salieron del sistema educativo sin haber concluido los ciclos correspondientes, un porcentaje muy elevado acusa actos de abuso de autoridad por parte de los educadores. También aparecen denuncias similares entre muchos estudiantes que permanecen en el sistema aún, pero se hayan desmotivados, inapetentes, desanimados...

Pero, sobre todo, estas actitudes se presentan cuando han descubierto en sus profesores o en el director actos de corrupción. Con frecuencia, el maltrato produce ira; la injusticia, rebelión, pero la corrupción, en el centro educativo, desmoraliza y provoca desesperanza.

Un centro educativo que busque educar contra la corrupción —es decir, educar en y para la honestidad— debe garantizar relaciones transparentes, y espacios e instrumentos para la rendición de cuentas y la participación estudiantil en la toma de decisiones. Se requiere para ello la participación real y efectiva de las y los estudiantes; y que las autoridades —profesorado, dirección, padres y madres de familia— reconozcan que esos procesos educan, forman... y no tenerles miedo. Demanda valentía actuar con entereza y transparencia ante actos de corrupción, por cuanto el silencio y el disimulo no son rutas éticas.

SEGUNDA CARTA

A MIS COMPAÑEROS DE EQUIPO

Estimados compañeros, estimada compañera:

Tiempos difíciles estos.

Cada semana un nuevo escándalo; cada día una noticia nueva más grave que la anterior; cada mañana se abre el periódico con cierto temor morboso, esperando lo peor... ¿qué es lo peor?

Tiempos difíciles estos. Uno no deja de comprender que era necesario este terremoto, que es saludable — como la temperatura alta cuando hay infección— pero hace sentir mal, causa desasosiego, baja el ánimo... La patria está enferma, lo sabíamos desde hace muchos años. Y desde hace muchos años presentíamos que algo grande se estaba gestando en su interior. Algo grande y feo —que, no por ser saludable, un cuadro social en crisis es bonito—: la temperatura ha subido mucho y la patria está convulsionando.

Tiempos difíciles estos.

Pero el tiempo es un recurso y la crisis una oportunidad. Tiempos de oportunidad son estos tiempos difíciles. ¿Cómo no perderla? ¿Cómo aprovecharla de la mejor manera para que, superada la infección, normalizada la temperatura, el enfermo no recaiga?

Nada fácil, pienso, pero no imposible.

Creo que habría que repensar el país desde su propia esencia. Y, en lo que llevo pensado hasta ahora, en cuanto a esto de la esencia, creo que puedo sintetizarlo así:

Este es un país para ser más que para tener.

Seguramente que hay países que existen para que la gente tenga —tenga cosas, ambiciones... poder...—.

Países llenos de cosas, diseñados por los mercaderes de la vida para satisfacer las ansias consumistas de su gente. En esos países hay todo lo que la gente puede querer tener, y lo que no hay, se inventa. E inventan cosas nuevas todos los días... ¡todos los días! Porque cuando la gente vive para tener se aburre muy rápido de lo que tiene y necesita tener algo nuevo —una casa nueva, un carro nuevo, una cuenta nueva en el banco, un puesto nuevo, un amigo nuevo, una amante nueva, una tarjeta de crédito nueva—...

La gente de esos países necesita tener más territorio, por ejemplo. Antes, hace muchos años, se aliaban con piratas para que robaran otros territorios, con la gente adentro y todo, y hacían así más grande su país. Ahora ya no. O casi no. Ahora hay otras formas de tener más territorio... con todo y la gente adentro.

En esos países que están hechos como para que la gente tenga, hay algunos que tienen muchas cosas, muchas, muchísimas, demasiadas... y es posible que para eso sea necesario que otros no tengan...

A partir de los países que han llegado a tener mucho, va a ser muy difícil soñar con el cosmos, con un universo para todos y para todas..., para todo...

La gente de esos países necesita tener, no compartir; poseer, no dar; acumular, acumular... Desde ahí será muy difícil construir un universo para todos...

Desde los otros, desde los países que están hechos más bien para ser... tal vez sí.

Y pienso que este de nosotros está hecho para ser... y está llamado a ser...

Ojalá pudiéramos no caer en la tentación de tener.

Ojalá.

De ser así, estos dolores de hoy serían dolores de parto... cargados de esperanza.

Octubre 2004

Mientras me pienso educador



De la evaluación

También presentan una extraordinaria oportunidad para educar en esta área ética, las prácticas de evaluación que el sistema formal ejercita para “medir” los aprendizajes; y la normativa que se “crea” para regular la convivencia en la escuela...

Se debe transformar la actividad de evaluación: debe servir precisamente para evaluar lo que se ha aprendido, cómo se ha aprendido, y cuánto y qué falta por aprender. Así mismo, debe ser una oportunidad de aprendizaje para ambos: para el aprendiente, a quien se le ofrece la oportunidad de conocerse mejor como estudiante identificar sus fortalezas y debilidades en las prácticas de estudio y replantearse su propia actitud ante el conocimiento... Y para el maestro, la maestra, quien puede, en el ejercicio evaluativo del estudiante, evaluar su propia práctica docente y revisar metodologías, procedimientos, relaciones...

Una experiencia de evaluación que no propicie aprendizaje en al aprendiente, es, en el mejor de los casos, un tiempo perdido. Desgraciadamente, no se quedan ahí las consecuencias: Con excesiva frecuencia las prácticas de evaluación son motivo de empobrecimiento de las relaciones, de la autoestima, y del gusto por aprender. Es muy frecuente que en esas prácticas no se

evalúe lo que se dice que se pretende evaluar, o se evalúe equivocadamente. Pero lo más grave es que, en muchas ocasiones, errores de esos deciden para mal la vida de un estudiante. Miles de muchachos y muchachas excluidas pueden contar – y cuentan- experiencias vividas alrededor de las injusticias y errores de un sistema de evaluación de estos.

EL VIEJO DE ESPAÑOL...

El viejo de español es una mierda. Una mierda.

Yo le estudié a Neruda como para un cien, porque iba mal y quería salvarme.

Y bajé de Internet como nueve páginas. Y me las aprendí.

Yo iba al examen pura vida, porque me lo sabía todo. Sabía más que lo que él había explicado. Yo estudié con Tuca y con Jorge y los dos le pueden decir que sabía más que ellos.

Es más, Ceci Acuña nos prestó los apuntes de ella, que siempre saca cien, y lo que bajé de Internet y lo del libro de mi tía.

Yo esa mañana estaba seguro de que me lo sabía todo, que lo iba a impresionar, que iba a poder sacar un cien para mejorar la nota y pasar...

El viejo me llamó de primero a examen oral. Me preguntó si había estudiado y yo le dije que sí y él me dijo que íbamos a ver si era verdad y se sonrió como diciendo que yo no iba a poder contestarle y me preguntó de dónde era Neruda y yo le dije que de Chile. Chileno, le dije. Y él entonces dijo Ajá. ¿Y dónde queda Chile? En América del Sur, dije. Ajá.

Y entonces, me preguntó como para sonarme: ¿Cómo se llamaba Pablo Neruda en realidad? Y yo le dije Neftalí Ricardo Reyes. Y él me volvió a ver y se sonrió como no creyendo que yo le hubiera contestado y me preguntó ¿Y por qué entonces se le llamaba Pablo Neruda? Y yo le dije que ese era un seudónimo y él me preguntó qué cosa es un seudónimo y yo le dije que es un nombre que uno se pone para no dar el nombre de uno. Y el viejo güebón me dijo que esa no era la definición que él había dado, y le preguntó a Jéssica, que es una verde y ella le dijo lo que él había dicho y Ceci entonces le dijo Profe, pero lo que dijo Esteban está bien porque es lo mismo pero con sus palabras y el viejo mierda le dijo que no, que no era lo mismo.

Y me preguntó después cuál premio importante había ganado Neruda y yo le dije que el premio Nobel de Literatura y él preguntó en qué año y yo le dije que en 1971 y él me dijo que le dijera el nombre de algún poema famoso de él y yo le dije que Veinte Poemas de Amor y él me dijo que ese era un libro y que él me había preguntado por un poema y yo le dije entonces que el Poema 20, o el poema 15, o la Canción Desesperada y que si quería le recitaba el poema 20 y él dijo que no, que ya había perdido esa pregunta porque había contestado mal la primera vez.

El viejo mierda ese.

Y me preguntó entonces que dónde había muerto Neruda y yo le dije que en Chile. Y él se quedó viéndome y me dijo que fuera más exacto y yo redije que había muerto en una isla de Chile, donde él tenía una casa y él me dijo que le dijera cómo se llamaba la isla y yo no me acordé que era Isla Negra, y él entonces dijo que el que le dijera el nombre de la isla se ganaba un punto

y muchos levantaron la mano y dijeron Isla Negra y yo en ese momento me acordé y lo dije también pero me dijo que ya no valía y que estudiara más para otra vez.

Y yo lo sabía todo, pero no quiso y me dejó.

Julio 2005

Mientras me pienso educador

Por el contrario, experiencias de evaluación bien diseñadas, que efectivamente busquen el enriquecimiento y el aprendizaje del aprendiente y del mediador, que respondan a las relaciones entre las personas y el conocimiento, las personas entre sí, las personas y su visión prospectiva, son oportunidades de oro para la formación ética.

Las experiencias de autoevaluación, diseñadas para que sea el estudiante mismo quien descubra sus fortalezas y debilidades en el dominio de los contenidos y en la manera de expresarlos; y, sobre todo, diseñadas para que el estudiante se dé a sí mismo la oportunidad de sincerarse, descubrirse, conocerse, y proponerse acciones de mejora, son verdaderamente experiencias educativas.

Cuando esto ocurre, es seguro que la experiencia ha partido de una relación de confianza y de un mutuo deseo de crecer. Pero parten, además, de una visión amorosa e integradora de la vida y de la educación, que debe marcar todo el proceso, en una educación con las características del holismo.

LA NOTA

No olvido la experiencia vivida en un colegio, protagonizada por un estudiante de 8° año, su mamá y el profesor de Ciencias, estando yo presente, pues en aquellos años coordinaba una experiencia de Pedagogía de la Comunicación en ese centro educativo:

Mensualmente se entregaba una libreta de comunicaciones a los estudiantes, y cada trimestre, a sus padres. En la libreta aparecían las calificaciones de todas las asignaturas en dos columnas. La primera correspondía a la calificación que se asignaba el estudiante, según creía que era lo justo. La otra, la del profesor, a partir de las pruebas, los trabajos asignados, la calidad de la participación y muchos otros aspectos que igualmente "pasaban" por su criterio profesional.

Se entregó "el boletín" al estudiante y a su mamá. En el renglón de Ciencias aparecía en la primera columna un "5" y en la segunda, un "7". La señora pidió explicación. "El 7 se lo asigné yo; el 5, él", aclaró el profesor. La señora, visiblemente molesta increpó al hijo: "Usted, ¿por qué se fue a poner un 5? ¡Baboso!" Y el joven, apenado, disculpándose, mirándonos con una sonrisa de vergüenza, dijo: "Perdónenla, es que ella no entiende".

Yo sigo pensando, tantos años después, que la señora nunca entendió. Siempre supe que para algunos papás (y mamás) comprender aquello resultaba muy difícil.

Diciembre de 2004
Mientras me pienso educador

¿Será posible desde la escuela, más aun, en la escuela misma, generar procesos formativos en ellas y en ellos, que les lleve a comprender las experiencias de evaluación y su expresión ética? Quizás sería este un camino que podría llevar a muchos sitios interesantes...



La normativa que "se crea"...

...para regular la convivencia en la escuela, tanto en el proceso de creación como en la aplicación que de ella se haga, representa también una extraordinaria

oportunidad de formación ética... y, por consiguiente, también un grave riesgo para esa misma formación.

A veces resulta difícil identificar consistencia y coherencia, escritas o tácitas, en la práctica evaluativa; sea ésta acerca de los conocimientos adquiridos por el estudiantado, acerca de las conductas, acerca de las manifestaciones de intereses...

Cuando corresponde decir a un estudiante que sus respuestas a las preguntas de la prueba están equivocadas, y que la calificación, por consiguiente, es deficiente, el educador o la educadora aprovechan el momento para educar, jamás para humillar. Para fortalecer la autoestima, jamás para quebrantarla.

En síntesis, para hacer más efectiva y eficiente la relación educativa. Hacerlo de otra manera no es educar...

"ES QUE..."

A cada momento se daban un beso. No pasaban muchos minutos lijando y soplando sin que interrumpieran el trabajo para mirarse, acariciarse, besarse... y volver al trabajo. Dos adolescentes de décimo, con toda la energía y el deseo de disfrutar de la mañana soleada del sábado; del placer de estar juntos; de ellos... de sí mismos y del otro, de la otra...

Era casi medio día cuando terminamos la reunión con los profesores del colegio, y salimos al patio. Me acerqué a los dos muchachos que seguían disfrutando ora del trabajo, ora de las caricias, ora del trabajo...

—¿Qué hacen?— pregunté.

Respondió Jorge. Ella no hablaba, solo sonreía con timidez, lo miraba a él, retenía su mano en la suya mientras acariciaba el brazo fuerte del muchacho. —Lijamos los

pupitres —dijo—. Diez.

¿Todos los compañeros deben hacerlo? , pregunté.

—No. Esta vez solo nosotros.

Se miraron. Se rieron. Se besaron.

—Es una sanción formativa —continuó...

—Es que... nos apretamos en un recreo...

Junio 2005

Mientras me pienso educador



Repensar la escuela

Cuando decimos que hay que repensar la escuela, en realidad decimos que hay que repensarla toda... desde las relaciones que la constituyen — educación es relaciones— incluyendo todas las que se establecen en el desarrollo de los procesos educativos.

Se puede crear normativa para que las personas que conviven aprendan a hacerlo de manera respetuosa, generosa, agradable, solidaria, amable y amorosa. Esto nace, de manera natural, de una educación basada en los principios de una pedagogía participativa, que concibe el acto educativo como un acto de relaciones y desde la cual se cree en las personas y en su potencial amoroso.

Y para ello no se requiere de educadores extraordinarios, sí de gente buena, enamorada de la vida, con algunas inteligencias básicas bien desarrolladas, sensible y deseosa de procurarse crecimiento intelectual, moral, espiritual, y deseosa también de apoyar el de los demás.

¡LA "PLAGA"!

Dicen que hubo una gran fiesta de abrazos y lágrimas; apretón de manos y risas nerviosas; rostros de orgullo y de inseguridad; de satisfacción porque "sí habían podido" y de renovación de esperanzas y de temores...

Los doce se miraban y se abrazaban y la rodeaban a ella y la abrazaban también "como si fuera una de ellos... ¡La principal!".

La profesora Eleonora, de Estudios Sociales, del Liceo de Puntarenas, se fue a Isla Venado, a hacerse cargo de la Telesecundaria, que llevaba ya dos años funcionando. Habían empezado con diecisiete muchachos — esperanza... retos nuevos... es lo que hay...— y el profesor nombrado había hecho lo suyo por dos años. Había tenido que dejar la plaza "por razones personales", y la plaza se había abierto a concurso y la profesora Eleonora había concursado y había ganado.

"A Isla Venado, ni modo. Yo de por sí ya quería cambiar un poco, hacer algo nuevo. A mí es que no me ha gustado nunca la rutina. Eso de hacer siempre lo mismo y lo mismo la hace a una vieja más rápido.

No, yo la Isla no la conocía. Imagínese la angustia cuando voy llegando y me encuentro con esto: así como usted lo ve ahora, pero con menos.

Trabajamos muy duro esos tres años. Usted sabe: a veces los casetes no llegaban hasta dos meses después de haber iniciado el curso, y usted tenía que ver cómo le hacía, porque los muchachos no pueden estar sin materiales para el trabajo. Cada vez que podía me iba al Puerto a ver qué conseguía y a insistir en que los materiales tenían que llegar y a que me dijeran que sí, que

claro, que no me preocupara, que la semana entrante me llegaban (y claro que no llegaban) y a comprar algunos libros que yo veía que les podían servir... Porque yo para Estudios, sí, es lo mío, pero ¿lo demás...? Una sabe lo básico, pero no enseñarlo.

Algunos compañeros de allá, del Liceo, me ayudaban. Me daban "volados" de cómo hacerlo, hasta materiales me prestaban. De la escuela de aquí, también. Había un maestro que era muy bueno en matemáticas y a ese pobre recurría yo a cada rato: que vea fulano que es que no logro que entiendan las ecuaciones... ¡Y usted viera con la trigonometría! Porque los muchachos siempre están con que eso para qué sirve, y eso otro... Mucho me ayudó a mí ese maestro.

El examen de bachillerato vinieron a aplicárselo aquí. Para ese entonces quedaban doce en quinto. Yo había perdido cuatro. El profesor anterior, uno. Perder, dice una, porque una siente como que de veras pierde cada vez que un chiquillo se va. Aunque no se vaya a nada malo, diga usted que a trabajar. O la chiquilla, porque se fue a Chira con un su novio de aquí, que encontró trabajo allá. Buen muchacho. Y ahí han seguido. Como los dos tienen familia aquí, a veces vienen y los veo, y me cuentan... Porque cariñosos sí son. Yo le digo que siempre que vienen aquí y pueden, me buscan para saludarme. Así otros, también, que se han quedado aquí...

Pero yo sentía como no sé qué cuando un muchacho dejaba el colegio a medio camino. Ya le digo: era como si lo perdiera.

Pero doce fueron a bachillerato.

Desde Puntarenas vinieron aquí a aplicarles los exámenes. Después se fueron y quedaron en que en dos

semanas iban a informar los resultados. A las dos semanas todos los chiquillos estaban ansiosos preguntado, y yo: espérense, que seguro durante la semana vienen... pero no llegaron esa semana tampoco y entonces yo me fui al Puerto, a la Regional, para preguntar y me dijeron que no habían llegado, que había un atraso por unas apelaciones y que seguro en dos semanas más llegarían los de aquí. Y yo les dije: pero cómo apelaciones: entonces hay gente que sí ha recibido sus resultados, ¿por qué los míos no? Pero nadie me supo decir. Y ahí mismo cogí yo un bus y me fui para San José. De por sí tenía que haber ido desde hacía días por otras cosas personales, así que aproveché.

Llegué a la oficina de don Félix y me atendió un muchacho y me dijo que él no estaba autorizado a dar información, pero que estuviera tranquila, porque los informes para Puntarenas ya estaban listos y los iban a enviar en esos días. Y a mí me entró como un miedo, como un no sé qué y le dije: pero mis muchachos, los de Isla Venado, son solo doce, ¿cómo salieron? Por lo menos con que me diga algo. Y el muchacho: vea señora es que yo no estoy autorizado para dar información. Dígales que tengan un poquito más de paciencia, que en estos días les va a llegar. Y yo de necia.

Y estaba en eso cuando veo que se asoma don Félix y lo llamo así en voz alta —después hasta que me dio vergüenza—. Don Félix, llámé, don Félix, me da un momentito por favor. Y él todo amable: ¿Qué se le ofrece a la señora? Y el muchacho le iba a decir y yo me adelanté y le dije que venía desde aquí, porque no habían llegado los resultados de los míos al Puerto, y él entonces le dijo al muchacho que le trajera el fólder de Puntarenas y buscó Isla Venado y me lo mostró y yo leí y vea es que no creía yo aquello: ¡todos habían pasado! Todos.

La primera promoción en la Isla y era 100%. Yo no podía creer aquello. No porque pensara que ellos no pudieran; qué va, es porque una siempre tiene miedo en esos casos, y más con ellos, que era la primera vez que había bachillerato en la Isla. Y a mí... ¡se me salieron las lágrimas! Y le dije: ¡Ay don Félix! yo necesito llevarme un papel firmado por usted, para que me crean. Y él, todo amable, entró a la oficina y al momento salió con una copia y yo vi que estaba firmada y sellada. Y me la dio y me dijo: Felicítemelos. Cuando yo pueda voy a ir a Isla Venado y me gustará mucho conocerlos.

Ese día yo fui la mujer más feliz del mundo.

Y ahora, ¿a quién le contaba? Yo necesitaba contarle a alguien, a alguien que me entendiera, pero no había nadie. Y con esa que me devuelvo al Puerto. Y ya ahí no fui a buscar a nadie sino que alquilé una lancha que me trajera a la Isla, y fue bajarme e irme a la casa del que quedaba más cerca y que fuera a traerse a todos y aquello se convirtió en una gran fiesta de abrazos y lágrimas y risas nerviosas...

Todo el mundo tuvo que ver con aquello. Ya le digo: yo creo que nunca he sido más feliz".

Un tiempo más tarde, coincidí en una reunión con don Félix. Le pedí cinco minutos, le conté la historia y le pregunté si él recordaba que fuera cierta. Don Félix me puso la mano en el hombro, se sonrió levemente y me dijo:

"Sí. Es cierta. Y otras muchas, también. Este país está plagado de buenos maestros"

Playa Hermosa, Guanacaste.

Octubre 23 de 2010

Mientras me pienso educador



Es posible identificar terribles agresiones...

...aun donde no hay guerra declarada: En los países donde se lleva estadísticas, son centenares las mujeres que anualmente mueren a manos de sus compañeros sentimentales.

El número de denuncias por agresión ocasionada por el compañero o compañera sentimental es asfixiante; y se sabe que el número de los actos no denunciados es mucho mayor.

En algunos países se publican cifras sobre maltrato infantil. Si el maltrato a un niño avergüenza, las cifras que se conocen horrorizan. También son cifras millonarias las que hablan sobre maltrato psicológico de padres y educadores a niños, niñas y adolescentes; así como de número de denuncias de abuso de autoridad, abuso emocional, físico o sexual por parte de personas adultas que ejercen alguna autoridad... Nuevamente: en los lugares de donde los datos no se conocen, posiblemente el número de delitos será mayor. ¡Y hay algunos lugares donde hechos de esta naturaleza ni siquiera se han llegado a considerar delito...!

***“El juicio moral
es la competencia o capacidad
que las personas en sociedad necesitamos poseer
para emitir
con base en una concepción ética—
un juicio complejo
sobre una determinada acción
o para resolver
o tomar decisiones
ante los dilemas morales
que la vida en comunidad nos plantea.”***

Foro Latinoamericano
de Políticas Educativas

Frente a esta parte oscura de la realidad, que ciertamente se conjuga con otro inmenso universo de acciones positivas, solidarias, justas, amorosas, que hacen que siempre —o casi siempre— venza la esperanza, pero que es verdad, y está aquí —a nuestro lado, en medio de nosotros— y crece y se multiplica, se hace indispensable educar en la comprensión, y el ejercicio de los mejores valores para la convivencia.

Se requiere de una educación tendiente a formar la conciencia ética de los estudiantes desde el respeto mutuo, la tolerancia, la convivencia democrática y la resolución pacífica de los conflictos, mediante el diálogo, la negociación y el consenso.



Se requiere una escuela...

...que, en el marco de una educación holística, conjugue en la convivencia cotidiana:

- **relaciones de respeto y tolerancia** entre aprendientes y educadores; educadores entre sí; aprendientes entre sí; estos y el conocimiento; estos y las familias; estos y las comunidades...
- **experiencias de organización**, que abran espacio a la participación democrática en la toma de decisiones; a la libre expresión de las ideas, al reconocimiento y respeto de los derechos de los demás...
- **la creación y utilización adecuada de espacios** de diálogo para conocer y dirimir los conflictos de forma pacífica, de tal manera que el conflicto, antes que frenar procesos, impulse; antes que destruir las relaciones, eduque...
- **experiencias que permitan acercarse al conocimiento**, promoviendo a la vez el gusto por la belleza, el amor por todo lo creado y la capacidad de asombro...
- **la construcción del compromiso** individual y colectivo de convivir en solidaridad

CARTA ABIERTA

Estimado Señor Ministro:

Esta mañana visité un liceo al sur de la capital. Usted lo conoce. Cuenta con catorce sétimos años y dos undécimos. Hace cinco años, cuando estuve ahí la última vez realizando un trabajo con los educadores, contaban con doce sétimos y cinco undécimos. La situación se ha agravado.

Indagué un poco más, y supe que, además de catorce sétimos, hay nueve octavos, siete novenos, cuatro decimos y los dos undécimos que le decía. Las aulas albergan un promedio entre treinta y treinta y tres estudiantes

Según esto, no obstante que hay exclusión en todos los niveles, el problema mayor se evidencia en sétimos. Ya lo sabíamos ¿verdad? Aunque posiblemente no sea exacto, porque también es verdad que, a sétimo año no ingresa un porcentaje muy alto de egresados de sexto...

Después de la reunión con los educadores del centro, me quedé un rato conversando con el Director. Hombre bueno. Ingenuo, pero bueno. Ya me habían hablado de él como de un buen profesor de Estudios Sociales. Como director, dicen "que lleva las cosas"... "que eso ya es algo"... y así...

Un poco llevado por entusiasmo de la mañana, le propuse una idea loca:

—Déjenos trabajar con todo el centro, durante cinco años, con el apoyo de la Universidad, le dije. Yo le prometo que al final de los cinco años, tenemos nueve o diez undécimos.

Él, al principio, se quedó mirándome como pensándolo. Luego se volvió hacia el edificio, como queriendo abarcarlo todo con la mirada. Se ayudó con un gesto de la mano derecha y exclamó:

—Y ¿de dónde cojo yo plata y espacio para meter aquí trescientos cuarenta carajos nuevos? Esta planta no da para más. ¿Y pupitres?, ¿y profesores? Olvídense. Eso es imposible. Si yo meto aquí un par de aulas más explota el colegio.

Y se me ocurrió entonces venirme para acá y escribirle a usted, y contarle que me siento muy mal después de empezar a entender esto.

Empezar a entender que en el presupuesto nacional no se contempla esta posibilidad. Más aún: que parece que estuviera planeado así, o, al menos, que no se planea que la situación mejore.

Empezar a entender que, a lo mejor, si usted —y no yo— propone una idea loca de esas, cae. Porque el país no está para estar educando a tanta gente, no es lo que se pretende...

Empezar a entender que los excluidos no lo son por casualidad, sino por necesidad. Que no es que no se esperaba, sino que ya se sabía. Que no es que no hay más remedio, sino que no se busca remedio... porque no interesa... ¿o no conviene?

Empezar a entender que el tema ese de la educación como instrumento de movilidad social no es que no lo sea sino que es solo para algunos, porque si se mueven muchos podría producirse un terremoto...

Empezar a entender que a lo mejor hay culpables: gente con nombres y apellidos y cuentas bancarias que cuidar,

que alimentar, que engordar...

Empezar a entender que a lo mejor la educación pública no tiene esperanza, porque la esperanza —junto con los hijos— los tiene esa gente depositados en la educación privada... privando de educación de calidad a tantos...

Empezar a entender por qué no es conveniente una educación para todos, menos aún una educación de calidad para todos, y mucho menos una educación en todo, es decir, en política, en solidaridad, en esperanza, en gozo, en amistad, en desarrollo de las mejores ilusiones...

Empezar a entender... ¡qué sé yo! Cosas. Cosas de esas...

Y contarle que desde esta mañana, desde la conversación compartida con el director de ese liceo del sur de la capital, que usted conoce, estoy con una extraña náusea que me nace en la boca del estómago y me recorre en calofríos el cuerpo. Que tengo ganas de vomitar todo esto que estoy entendiendo, y lo que no puedo entender aún, pero que he tenido que tragarme por años...

Y contarle que no quisiera pensar que usted sea culpable, ni quisiera que usted pensara que yo pienso eso. Pero que cuando pienso en educación fracasada, en educación impertinente, en educación inconclusa, no puedo dejar de mirar su rostro de papel periódico, anunciando que en educación, en este país, ya todo está resuelto. O casi resuelto. O casi todo.

Y leo ahora todo esto que he escrito, y sé que no le voy enviar esta carta, porque a lo mejor, de veras, usted no tiene culpa, y voy yo a amargarle el día, —¿qué sabe uno?— injustamente. Y además, es claro que usted nada puede hacer, porque solo es el ministro de Educación; es decir, nada; es decir, nadie; nadie que mande, pues; nadie que pueda decir en serio que se haga esto o lo

otro (en el país, en los colegios, en el aula) y que le hagan caso.

Así que no se la voy a enviar.

Reciba por ahora solo mi saludo, y una invitación a pensar juntos acerca de todo esto, eso que llamamos la educación costarricense, y que, a simple vista, parece ser muy vulnerable: con solo dos aulas de más o de menos, podría explotar.

Julio 2005

Mientras me pienso educador.

"SOLI"

Nosotros estamos en el proyecto. Entramos hace dos años, en sétimo. Hay unos que llevan más tiempo: cuatro años, los de décimo, por ejemplo, Unos de décimo, por lo menos, porque otros entraron cuando ya estaban en octavo o en noveno.

Uno entra a "soli" a cualquier edad. No es como en "mate", que, como es materia obligatoria, uno tiene que entrar aunque no quiera. —Ríe.

Sí, es libre.

Es muy bueno, porque de veras funciona muy bien. A mí me toca con Christian, que es bueno en "mate", que a mí me cuesta. A mí Christian me ha dado la gran salvada: si no fuera por él yo iría más mal en "mate" y seguro que me hubiera quedado. También me ayuda, a veces, Caro. Es "la verde" de la clase, pero buena gente. A veces Christian le pide ayuda cuando "yo no doy", como dice él.

Alicia. A mí me toca Alicia, en español. Ella es mala en gramática y yo soy bueno. La profe guía, Alexandra, me

la dio a principios del año pasado y yo la saqué. Y ahí sigo este año con ella. Va bien, sí.

Pero también hay unos que no han podido. La profe les puso dos, para ver cómo hacen. Por ejemplo, este maje; va sonado en Química y no ha podido. German es el de él desde el año pasado. Ahora este año le pusieron también a Pablo. Pablo Avilés, que es buenísimo en Química. El profe de Química dice que es el mejor que ha tenido en años. German se iba a quitar para dejarle el campo a Pablo, pero este maje, todo vivo, dijo que él quería que German siguiera, porque a German ya le entendía. Entonces la profe Alexandra aceptó. Así le puso a Carmen Lidia dos, también y creo que a Marielos. Sí, a Marielos también. Yo creo que Marielos sí, no sale: le cuesta mucho.

A mí me gusta el proyecto, porque funciona bien.

A principio de año uno se inscribe y la profe Alexandra le dice con quién le toca. Algunos solo ayudan. A otros nos ayudan y ayudamos. A otros solo les ayudan. Hay de todo.

¡No, qué va! Al principio solo nos apuntamos once. Seis para ayudar y cinco para que nos ayudaran. Después, tres de nosotros, "los ayudados", digamos, vimos que podíamos ayudar a otros y entonces entraron tres más para que les ayudáramos, y así. Después de vacaciones de Semana Santa había otros cinco que querían participar. Igual: unos para ayudar, otros para ser ayudados...

Este año, de primera entrada nos apuntamos nueve; y, después, a la semana, entraron otros cinco.

El trabajo lo hacemos por las tardes, por separado, aquí en el cole o en la casa de cada uno. La profe Alexandra es la que nos organiza y nos guía. Los de décimo ya se guían solos.

Uno de los profes es de décimo.

Sí, esto lo comenzó la profe Alexandra, pero hace dos años se metieron otros dos y este año entraron otros cinco.

¡Ah, sí! Ya está en todo el cole.

Nosotros nos reunimos cada quince días. Contamos cómo nos va, qué problemas tenemos, quién nos puede ayudar (a veces ahí mismo alguno le aconseja a uno) y a veces ahí mismo alguien dice que no va seguir por algún motivo. Entonces entre todos lo convencemos para que siga. Solo en dos casos —¿verdad?— no se ha podido.

También nos reunimos cada seis semanas todos los del cole, para cargar pilas. También pasa que alguno de los de años mayores se ofrece para apoyar a otro de año inferior, o algún profesor se lo pide. A mí me gusta más que sean del mismo año, porque uno tiene como más confianza. Además, en clase estamos viendo lo mismo, y eso. Pero lo otro también sirve a veces.

Como sesenta. Entre todos, como sesenta. Es que la cosa funciona bien y uno ve los resultados en la nota y en uno mismo. Por ejemplo, a mí me salvaron de perder el año, pero yo salvé a Alicia.

Este maje no pudo el año pasado, pero este año, halándolo entre los dos, le va mucho mejor.

Si uno les pide ayuda, sí. Todos los profes están muy contentos con el proyecto. Es que ven los resultados.

Nosotros lo llamamos "Soli", pero se llama Proyecto de solidaridad. Le decimos "Soli" porque es más corto. Todo el mundo lo conoce por "Soli. Casi nadie por Solidaridad.

Sí, es pura vida. Dicen que otros colegios lo van a hacer, también. La pobre profe Alexandra es la que ya no da. Pero ella no se queja.

¡Ah sí! Todo el mundo aquí la quiere mucho.

Encontré a Alexandra esta tarde, en su aula. Tenía el escritorio lleno de tarjetas y estaba revisando las parejas. Está contenta, muy contenta. Dos profesores le ayudan a organizar y supervisar el proyecto.

Que ya se hizo grande— comenta.

Yo nunca me imaginé que fuera a crecer así. Si comenzó en una cosita de nada hace cinco años: tres muchachos que necesitaban el apoyo de otros dos, y resultó bien, porque ellos se comprometieron totalmente.

Sí, mirá. Si hay alguien generoso y dispuesto son los muchachos. Lo que pasa es que no siempre se les da la oportunidad.

Enero 2017

Mientras me pienso educador

Son muchas las experiencias que van en este sentido, es cierto y esperanzador, pero ante la imperiosa necesidad resultan pocas: todavía no calan lo suficiente, en general, en la vida de las escuelas. ¿Cómo lograr más impulsos? ¿Qué debemos desaprender como educadores y educadoras para alentar las iniciativas de solidaridad que “*palpitan*” en el corazón de nuestras comunidades estudiantiles?

He aquí otro reto impostergable.

Ensayo Cuarto: EDUCACIÓN Y ESPIRITUALIDAD



*Tienes que aconsejarnos cómo lavar los cuerpos,
cómo lavar las almas.
Tienes que darnos dioses más nuestros,
más humanos,
más francos y valientes.*
Jorge Debravo

***“Toda cultura concentra en sí un doble capital,
nos dice Morin.
Por un lado el capital cognitivo y técnico;
por otro,
el capital mitológico y ritual.
Nuestros antepasados en este continente,
usaron la categoría matemática del cero,
la valoración de los signos por posiciones,
el concepto binario en la numeración.
La diferencia con los conceptos occidentales,
como nos dice Morin,
es que
a la par de la tecnología
estaba la espiritualidad,
los valores,
las creencias...
No se trataba de una tecnología
para la destrucción,
sino todo lo contrario.
El aprendiente de este siglo
debe volver a unir
los avances de la tecnología
con los valores de la vida y de la felicidad”.***

Granados, M. (2005)



Ideas para la construcción del concepto

Si educar es un acto de amor, es, entonces, un acto espiritual. Una actividad del espíritu. Y una primera pregunta que salta ante el tema está directamente relacionada con el clima de espiritualidad que se vive en el centro educativo, sea este el hogar, la escuela, el centro comunal, la iglesia...

Un centro educativo —y refirámonos ahora específicamente a la escuela— que no se plantee en serio el tema de la espiritualidad, del ambiente de espiritualidad que se vive dentro y que se transmite hacia fuera como una suerte de desbordamiento, difícilmente enriquecerá el espíritu de quienes lo conforman. Y esto, que parece en algunos círculos una verdad de Perogrullo, goza —o sufre— de extraño silencio en otros.

***“La inteligencia espiritual
y la educación holista,
son dos campos de desarrollo paralelos.
Un verdadero proceso
de educación holista
debe incluir
el desarrollo de la inteligencia espiritual.”***

Morin, E. (2001)

Recuerdo con cierta gratitud —con beneplácito, además— el comentario que solía hacer la Rectora de mi Universidad cuando visitaba la Escuela de Educación. *“¡Aquí se respira —decía— un aire especial...!”*

Don Lalo Gámez —viejo y sabio ministro de Educación unas décadas atrás, nos contaba alguna vez que, ejerciendo el ministerio, cuando las situaciones de gobierno se ponían críticas y había que tener una especial lucidez para acordar lo más conveniente y no equivocarse, solía él “escaparse” al Liceo de Palmares, para caminar por los corredores y los jardines y pensar, “en medio del bullicio creativo de los muchachos...” Más tarde, descansado ya, volvía a su oficina del Ministerio, a tomar las decisiones.

“Yo le decía a Evelio, el Director —comentaba don Lalo— que en ese colegio se respiraba espiritualidad...”

Resulta difícil definir esa sensación, aunque posiblemente todos y todas la hayamos experimentado alguna vez. Recuerdo haberla tenido en algunos talleres artesanales: un taller de tejidos indígenas en una población cerro arriba, en Antigua, Guatemala. Eran unos doce telares en los que doce indígenas tejían con maestría, inspiración y paciencia, mientras hablaban entre sí, “en lengua”, y algunos chiquillos jugaban alrededor de las mamás tejedoras. Era como una sinfonía de movimientos espontáneamente armonizados. Una muestra clara de autopoiesis... ¿Podrá haber algo más poético que el trabajo que el corazón inspira a las manos laboriosas...?

***“Para entrar propiamente
en el concepto de espiritualidad,
es importante sentirla:
sentir el espíritu y sentir la vida.
Es decir,
conocer la espiritualidad
en el plano de los sentimientos
para conocerla también en el plano de la razón.”***

Gonzalez, J.M. (2004)

No percibí eso mismo en el trabajo de telares que desarrollaban siete indígenas en el patio de un hotel en Antigua... como atractivo a los turistas, que se entretenían en hacer fotos, reírse de sus propios comentarios hechos en su idioma, y tomar whisky.

En cambio, en los talleres de artesanía en madera, sobre todo cuando hay trabajo de talla, he percibido esa espiritualidad. Creo que el olor a la madera junto con esa tensión que produce el fenómeno de la creación colectiva, o el de la creación individual... hecha en medio de un colectivo que crea a su vez, ayuda a ello...

...Y también lo he encontrado en no pocas escuelas rurales. Sobre todo en escuelas pequeñas, unidocentes o dirección uno...

y en una que otra escuela grande...completa, de las que llaman "técnicas".

Una vez andaba haciendo de fotógrafo aficionado por Heredia, y un amigo español —valenciano, él— me comentó que la mejor fotografía del espíritu costarricense sería una en la que aparecieran unos niños escolares, uniformados, pasando la calle para entrar a la escuela. Desde entonces, siempre que tengo oportunidad de pasar cerca de una escuela a la hora de entrada, o de salida de clases, procuro descubrir escenas así y... ciertamente, después de que logro atisbar alguna, tengo la sensación de que algo mejor está sucediendo en la vida.

Porque, un efecto de la espiritualidad escolar, que creo haber descubierto en reiteradas experiencias, es la sensación de que se es mejor, la sensación de que algo bueno está ocurriendo en la vida... Y estoy convencido de que todos los niños y todas las niñas y todas las muchachas y todos los muchachos y todas las personas tienen derecho a eso: a participar de un medio que les invite a ser mejores, a crecer interiormente, a establecer relaciones saludables...

***“La experiencia espiritual
no se distingue desde la razón
ni queda señalada en la descripción
sino que pertenece a la emoción
y solo es connotable como una experiencia de unidad
de un ámbito amplio
que aparece
como una expansión de la conciencia del ser”.***

Maturana, H. 1993

El tema de la espiritualidad es hermano del tema de la vida interior. Se trata de la vida interior de las personas; y de la vida al interior de las relaciones —que enriquecen la vida interior de las

personas—. Una relación saludable, refrescante, entre las personas y el medio, las personas y el conocimiento, las personas y la naturaleza, enriquece a las personas, enriquece al medio y enriquece a la naturaleza... y permite un mayor desarrollo del conocimiento.

¡Es tan evidente la salud de un universo de relaciones en un centro educativo sano! Se descubre en las miradas de los niños, en las sonrisas, en el juego, en el recreo, en la actitud de trabajo en el aula, en la voz de la maestra mientras explica, en la armonía del movimiento libre de los niños por los corredores, por las aulas, por el patio...

"EL REZO" DE DON IGNOLIO **(Un canto ceremonial)**

Me eduqué en un colegio católico desde primer grado de primaria. No pocas de las imágenes que pueblan mi nostalgia nacieron allá, en el aula presidida por un crucifijo, un calendario con reproducciones marianas de Murillos y Surbaranes, una sotana negra "tocada" con el cuello lasaliano... y la costumbre cotidiana de hacer oración al iniciar las clases, al regresar del recreo, a la salida a casa al medio día, al regreso por la tarde, a la salida a las 4... Rezar, rezar, rezar... de alguna manera llegó a ser la forma normal de iniciar y finalizar cualquier cosa, cualquier acción, cualquier actividad comunitaria...

No creo que significara mucho para nosotros, conscientemente, aquello. No faltó quien, además, criticara con cierta acidez esa práctica. Hubo algunos excesos, seguro, y en algunos momentos llegó a sentirse que era mucho el tiempo invertido, o algo así. Poco a

poco fue dejándose la costumbre —casi insensiblemente— hasta que desapareció por completo. Quedó, sí, como resabio de aquello, la temblorosa visita a la capilla minutos antes del examen, el Padrenuestro individual y colectivo, pero en silencio, bajos los ojos y las manos frías... y un pequeñísimo JMJ (Jesús, María y José) en la esquina superior derecha de la hoja del examen...

A alguien se le ocurrió —seguramente que lejos de aquí, en otro país, pero pronto llegó al colegio, la innovación—; a alguien se le ocurrió, decía, una jaculatoria que convocaba a todos los niños y los muchachos, en cada aula, cada sesenta minutos: "Acordémonos que estamos en la santa presencia de Dios", para que todos los demás respondiéramos en coro: "Adorémosle". Así cada hora, cada día, durante varios cursos lectivos, hasta hacerse un elemento cotidiano de la vida colegial...

Quizás por eso me impresionó tanto el canto ceremonial de don Ignolio, la otra tarde, en la Universidad, antes de iniciar la presentación de la tesis de tres maestros indígenas de Talamanca, que optaban por su título de Licenciados en Educación.

Hay una cierta solemnidad en la ceremonia de presentación de tesis:

Estamos en respetuosa posición de pie los miembros del Tribunal y los tres graduandos. La decana, en calidad de presidenta de la actividad académica, dio la orden para iniciar la presentación, y tomamos asiento los miembros del tribunal, disponiéndonos a escuchar, escudriñar, tomar notas, asentir o criticar con gestos medidos... Todo estaba listo para que iniciara la exposición. Se puso de pie don Ignolio, sin presentación previa ni nada, y dirigiéndose al auditorio y al Tribunal, en un claro español con fuerte acento bribri, pidió

permiso a los presentes para entonar un canto de alabanza y gratitud a Sibö.

"Se trata —dijo— de un canto ancestral, que habla del sonido del agua que da vida, del viento que peina las montañas y de los animales del bosque. Se canta también a las personas, al trabajo y al hogar. Y se canta a Sibö, para agradecerle la vida, el alimento, las relaciones, el pensamiento, el conocimiento, la virtud... y se agradece también a Sibö por el trabajo concluido, por la presentación de esa tarde, por la compañía de los amigos y los familiares reunidos junto a estos tres expositores..."

E inició un canto de sonidos profundos y voces antiquísimas, en un idioma que, según contaban después los nuevos licenciados, no comprenden ellos que hablan bribri y cabécar y español.

El salón se fue llenando de un sonido lento y grave. Los asistentes, incapaces de comprender las palabras —¿había palabras?— empezamos a entrar suavemente es un ambiente mágico que olía a oración y a comunión de sensaciones...

Cuando los expositores acabaron su presentación, nadie en el público pudo identificar con certeza el momento en que había terminado el canto de don Ignolio y se había iniciado la exposición del trabajo de graduación de los estudiantes.

Parecía que no había solución de continuidad: todo era parte de una manifestación espiritual en la que lo religioso y lo académico se continuaban hasta confundirse.

Y yo recordé con nostalgia una mañana cualquiera de los años cincuenta, en la que alguna voz nos invitaba: "Acordémonos que estamos en la santa presencia de

Dios" y todos respondíamos en coro, "Adorémosle", interrumpiendo sin interrumpir el trabajo académico, cada hora.

Junio de 2005
Mientras me pienso educador

En cada persona, la espiritualidad es una conexión profunda consigo y con los demás. Lo que podría parecer desde fuera un ensimismamiento, un aislamiento, es solo producto de una mirada equivocada. La espiritualidad es un estado de conexión con la vida, que permite la creación de un significado y propósito en la vida cotidiana, más en el orden emocional que en el orden racional (a veces pensamos que es "otra manera de lo racional", pero, en todo caso, es racional también, aunque el énfasis de la percepción sea emocional).

La conciencia espiritual es, quizás, la de mayor profundidad y expansión. Se dice que es una experiencia de ser, de pertenecer y de cuidar. Es sensibilidad y compasión, gozo y esperanza. Es la armonía entre la vida del mundo y la vida del universo. Es la comprensión suprema de la vida en el tiempo y espacio, la armonía de la persona interna con los grandes misterios y secretos que nos rodean.

Puedo y quiero creer la vida física como una experiencia que me acerca a la belleza de la expresión estética; también quiero crearla como un paso que me acerca a una dimensión explorada por algunos, desconocida para la mayoría y reconocida por los seres vivos que apagan su existencia para que brote una luz nueva. Por amor quiero sentir la vida, "esta y aquella", como una experiencia que transforma el llanto y permite asumir la ilusión de lo eterno como espacio infinito que posibilita reencuentros.

Vidal, M. (2011)

En el ser humano, el espíritu es dinamicidad cósmica hecha conciencia. Espíritu significa esencialmente capacidad de relación y de creación de unidad, y esta capacidad existe desde el primer momento de la creación. Por lo mismo el ser humano se sabe en constante interrelación consigo mismo y a la vez en interrelación con todos los otros —con lo otro— con todo el universo.



“Mi escuela es limpia y bonita”

En una oportunidad, sometimos al escrutinio de 232 niños y niñas de sexto grado de escuelas urbanas (2), de atención prioritaria (2) y rurales (3), diez frases sobre su escuela. Ellas y ellos debían escoger las tres que mejor reflejaban sus sentimientos. Algunas frases eran: mi escuela es alegre; mi escuela es como mi casa; en la escuela aprendo cosas importantes; mi escuela es limpia y bonita; voy a la escuela contento(a); la escuela es la institución más importante de mi comunidad... etc.

La expresión: “Mi escuela es limpia y bonita” obtuvo 182 “votos”.

Embellecer la vida... embelleciendo el medio. Alguien podría decir que la belleza exterior, para que sea auténtica, no un mero maquillaje, ha de ser reflejo de la belleza interior. Tal vez sea verdad que sea así, pero no solo así. También es verdad que un ambiente embellecido —mejor aún, bello— invita a la belleza interior. No nos cansaremos de decir que la escuela ha de ser un lugar mejor que el hogar, para que los niños vayan a su hogar motivados a mejorarlo.

Con cuánta aflicción se lamentaba una profesora de un centro educativo capitalino, porque en menos de dos años de construido el colegio, unos vidrios estaban quebrados (y no se habían sustituido), las plantas de lo que un día quiso ser jardín se habían secado o simplemente habían sido arrancadas de raíz (y tampoco habían sido sustituidas), y las paredes habían sido rayadas —con

algún corazón con iniciales primero; con grafitos de fuerte contenido, luego; con murales insultantes después... con pintura negra y tierra, un día...! (y no habían sido vueltas a pintar).

¡El tugurio se metió a la escuela! —exclamaba.

Entré a un aula: era igual, pero peor; tal vez porque era en pequeño... Cada mesa reproducía, a escala, el horror de las paredes. El pizarrón roto, desteñido, grasiento... el cielo raso incompleto, pocos vidrios en las ventanas, y sucios...

Solo 16 estudiantes —habían empezado el año treinta y siete— y ninguno de ellos ni de ellas parecía sentirse a gusto, vestir a gusto o estar a gusto...

Y el profesor, como un mueble más, con un gesto de cansancio y desánimo que fácilmente hacía juego con el ambiente.

¡El tugurio se metió a la escuela! —exclamaba la profesora con los ojos inyectados de frustración y dolor. Casi lloraba. Y con razón: si permitimos que el tugurio se meta en la escuela, la escuela habrá perdido una gran porción de su función redentora... y de sus posibilidades.

MÁS AGRADABLE QUE SUS VIDAS

Imelda es maestra de sexto grado en la escuela de Shiroles, Baja Talamanca. Ella está acostumbrada a las carencias que impone vivir en la zona: carencias para ejercer la docencia, para movilizarse a la escuela, para educar a niños pobres -muy pobres algunos-, para hacer de la escuela lo que debe ser... Pero nunca le ha costado soñar... ni trabajar para lograr sus sueños.

—Hay que hacer que les guste la escuela, profesor, pero, ¿Por qué les va a gustar un lugar feo? ¿O un lugar donde no aprenden nada nuevo y todo es aburrido, sin vida...?

—¿Sabe qué es lo que cambiaría completamente las cosas? - Y los ojos negros le chispean ahora, cuando habla.- ¿Sabe lo que sí podría cambiar todo? - La pregunta es retadora - Llevarles internet, profesor. Llevarles, al aula, la tecnología de punta. Así sí. -Y mueve las manos y cada dedo, para darle fuerza a su sueño.

—Es como dice su amigo mexicano, profesor: "Mientras la escuela no sea más agradable que sus vidas, los niños no querrán ir a la escuela".

Julio 2004

Mientras me pienso educador

No bastará con maquillar la escuela, pero la labor pasa por ahí. Es un deber ético hacer de la escuela un lugar mejor que cualquier otro lugar de la comunidad, y eso tiene que ver también con la apariencia: ¡la limpieza visible, la armonía visible, los detalles visibles...!

Un lugar físicamente agradable, invita a establecer relaciones agradables. Ese sería un principio. Mantener físicamente agradable el lugar, sería parte importante de la tarea. Que llegue a ser reflejo de la armonía interior de las relaciones, el reto. Pero si dejamos que se nos caiga "lo aparente" sin haber logrado el enriquecimiento de fondo, este será más difícil.

Que afloren convicción y deseo en la expresión "mi escuela es limpia y bonita", es un derecho.



Relaciones de calidad

La espiritualidad confiere una calidad especial, distinta a las relaciones interpersonales, de la misma manera que confiere "una condición especial" a toda relación. De alguna manera esto se traduce en palabras cuando

decimos que un ambiente o un objeto tienen un espíritu tal o cual. La comunicación mediante los silencios —entre personas, consigo mismo o con Dios— es, de suyo, una “comunicación espiritual”, que se establece mediante formas profundamente espirituales de percepción:

LUISA

Luisa era la hermana menor de María Asunción. Inteligente como ésta, con casi trece años, cursaba su primer año de colegio con algo de la timidez propia de la edad y tal vez un poco opacada por la personalidad festiva y ardorosa de su hermana.

A María Asunción la embellecían sus quince años y me unían a ella las reuniones de poesía de los martes por la tarde; los festivales de la Expresión de cada octubre; las sesiones del consejo estudiantil, del que era secretaria... A Luisa, la lectura cómplice de un cuentecito escrito en la clandestinidad, que me compartió en secreto un día, y que estaba inspirado en un cuadro de Marc Chagall, que habíamos visto en clase de Artes cualquier tarde.

Siempre supe que Luisa se abriría un día a su verdad para embellecer la vida. Se tornaría comunicativa y alegre y compartiría saberes y esperanzas y creaciones y poemas y besos y todas las cosas hermosas que regalan a la vida las niñas cuando, como al descuido, empiezan a dejar la infancia.

María Asunción iba abriendo camino. Riendo, diciendo, contando. Luisa iba detrás... soñando.

María Asunción se nos murió a fines de julio. La muerte se la llevó en un mes, entre las vacaciones de medio año y los preparativos del Festival de la Expresión. La noche

anterior, como muchos otras días de su gravedad, había estado con ella en el hospital, sintiendo que se acababa velozmente. Murió dos horas más tarde, y, cuando lo supe, al llegar a casa, igual me tomó por sorpresa.

En el colegio, como era de esperarse hubo conmoción a la mañana siguiente. Entre enterarse, recordar, comentar, llorar, proponer cosas, organizarse... era difícil —imposible— retomar las actividades de rutina. De pronto, una llamada de la tía:

—Luisita quiere hablar con usted antes del funeral. Yo creo que realmente lo necesita.

La recibí a las nueve.

Entramos a mi oficina, ella cerró la puerta despacio, y ocupamos las dos sillas frente a mi escritorio. Tomé su mano para decirle con más cercanía algo que al fin no dije. Ella me miraba en silencio, llorando mansamente; bajaba los ojos; apretaba débilmente mis manos... abría las suyas, las miraba como si no las viera y volvía a tomar las mías...

A las once de la mañana me atreví a decirle que ya debíamos empezar a caminar hacia la funeraria. Nos levantamos los dos, la devolví a su tía que había quedado esperando fuera, y le prometí que pronto nos uniríamos todos a ella y su familia en la funeraria.

Durante casi dos horas no habíamos cruzado una palabra.

Como debía ser, la vida continuó. María Asunción llegó a convertirse en un hermoso recuerdo y Luisa, por la magia de la vida, se hizo una hermosa adolescente, primero y una bella mujer después. La encontré dieciséis años más tarde, en una exhibición de pinturas de Lola

Fernández. Yo andaba con mis estudiantes de la Universidad. Ella, como guía de un grupo de científicos portugueses, que había traído a conocer Costa Rica.

Al día siguiente almorzamos juntos y en un par de horas nos pusimos al día en cuanto a nuestras vidas. Supe entonces que es esposa de un empresario italiano, vive contenta en Asís, desarrollan allá programas de turismo de europeos para Costa Rica y tienen tres hijas.

Fue entonces cuando me confesó, con una mirada cargada de gratitud:

—Usted nunca supo qué importante fue todo lo que me dijo aquella mañana en su oficina.

San José, mayo del 2004,
Mientras me pienso educador

Inteligencia espiritual



Zohar y Marshall (2001), afirman que *“La inteligencia espiritual propicia un aprendizaje sutil y flexible y permite ensanchar los límites del aprendizaje holístico.”* Comentan que hay diferentes tipos de personalidad espiritual y de inteligencia. La inteligencia espiritual hace posible la ética, la metafísica, la creatividad y la estética, lo que constituye un salto cualitativo en el ser humano con respecto a otros seres vivos y es lo que permite la integración humana con el cosmos.

Zohar y Marshall entienden la espiritualidad como *“conciencia del ser humano en tanto que ser diferenciado y con valores humanos compartidos por el resto de las culturas”*. La educación es espiritualidad, ciertamente, pero hemos de plantearnos además el tema de la educación de la espiritualidad de las personas, como un tema fundamental al tratar de lo propiamente educativo. Es preciso educar el espíritu. ¿Cómo hacerlo?

Posiblemente la educación del espíritu deba referirnos a la apertura y construcción de espacios para el establecimiento de relaciones armoniosas con todas la creación, a partir de las relaciones con mi propio yo interior y con las personas... empezando por las más cercanas.

Temas como el enriquecimiento de la vida interior; la alegría de vivir; el crecimiento; la gratitud como una actitud frente a la vida; la construcción de esperanzas y de utopías, entendidas éstas como *“lo que siempre es posible”*, son, entre muchos otros, temas por tratar en un proceso de formación espiritual.

Frances Vaughan afirma que la inteligencia puede ser cultivada a través de preguntas fundamentales, la indagación, la práctica y las experiencias espirituales; y considera que la inteligencia espiritual está en todo nuestro Ser, como una totalidad trabajando de manera armónica con la inteligencia racional y la inteligencia emocional.

También educar para asumir el dolor como una oportunidad de crecimiento, ha sido una tarea de todas las sociedades a través del tiempo, y adquiere primerísima importancia hoy, en la sociedad aprendiente del siglo XXI, precedido por esa pseudocultura de las postguerras del siglo XX, en la que campeó el principio de *“se prohíbe sufrir”*.

Otra vez son especialmente crueles las guerras y más hondo y doloroso el sin sentido de la venganza. Son muchas las miradas adolescentes inyectadas de frustración, de temor, de angustia frente a un futuro que se reconoce incierto desde un presente caótico. Nuevamente la muerte —presente siempre, sí, pero con rostros nuevos y distintos hoy— tiende a convertirse en un temor permanente y cotidiano: *“Mi amigo de al lado se inyecta; mi compañera de aula abortó; el hermano de mi amigo está muriendo de SIDA; mi primo se suicidó... es el segundo en mi familia; en mi barrio hay un búnker de compra y venta de droga; la banda mara de Los Chunches; el vecindario se está organizando para luchar por su*

cuenta contra el hampa: hay armas; en el barrio de arriba y van ya cuatro muertos este mes: la guerra por territorio...”

La muerte, inexorablemente, trae consigo dolor... aun para quienes la asumamos en esperanza. No obstante, es posible y urgente educar desde el dolor, cuando efectivamente pretendemos construir procesos de educación para la vida.

DOÑA LETY

A doña Lety la conocí cuando yo tenía dieciséis años y ella treinta y tantos. Era la mamá de una de las muchachas más lindas de mi adolescencia, y de tres hijos más. Leticia, era la mayor. Había cumplido ya quince años y era compañera del grupo en los bailes de los sábados, en la misa de diez en La Soledad y en la ensalada de frutas de la soda Los Gigantes, a la salida de la misa dominical.

Murió en un accidente inexplicable en noviembre de ese año y todos sentimos, durante muchos días, que se nos había muerto un pedazo importante de cada uno, de cada una.

Para doña Lety fue terrible.

Siempre guardé en mi memoria el recuerdo de un rostro hermoso, de señora joven, envejecido en veinticuatro horas. Doña Lety nunca se recuperó. Desde entonces —y de esto hace ya cuarenta años— cada vez que la vi hablando de Leticia o de algo relacionado con Leticia, su rostro cambiaba de expresión, se acentuaban en la cara los surcos tallados por el dolor y el tiempo, y su mirada parecía perderse en la tristeza.

“No hay mayor dolor —la escuché decir un día— que perder un hijo”.

Como muchas otras personas, he pensado algunas veces en esto y he querido encontrar explicaciones: percibo como un cierto orden natural que indica que los primeros parten primero; que los hijos entierran a los padres; que la semilla muere para dar vida al fruto; que la vejez es la manera esperable de empezar a morir... Que los niños están llamados a crecer y hacerse adultos, para que tengan hijos y los vean crecer y cederles el espacio...

Tal vez sea por eso que la muerte de un hijo resulta absurda, ilógica, casi antinatural, a los ojos de los padres.

La semana pasada asistimos al entierro del hijo de José Ignacio, el quinto nieto de doña Lety. Doce años. Leucemia. Buen estudiante. Terminaba su sexto este año. Apenas en diciembre se descubrió la enfermedad y ya no había nada qué hacer. En menos de tres meses se acabó todo. José Ignacio y Ana están destrozados. "Abatidos", dice Mario. Y es verdad. Seguro que es verdad. No dejaban de llorar, en silencio, tomados de la mano, durante el funeral, y durante el entierro, y cuando recibieron los saludos de todos nosotros —cuántos abrazos, cuántos "gracias" apenas balbuceados con la mirada perdida entre lágrimas y distancias...— y cuando bajaron el féretro y cuando cerraron la bóveda y cuando...

A doña Lety no la veía en diez años, y la encontré mucho más envejecida esa mañana del entierro. Sentadita en una banca de la iglesia, recibiendo saludos y pésames de tantas personas, parecía haber acumulado cien años o más, desde la última tarde que tomamos un café en el comedor de su casa, con José Ignacio y Alfonso.

Anoche conversé con ella a la salida de la misa de nueve días. La acompañé de la banca de la iglesia —adelante, cerca del altar— al carro de Alfonso. Caminaba lenta-

mente asida a mi brazo mientras me contaba cosas. Está muy preocupada por Ana, que está sufriendo mucho y se puede enfermar... Y por José Ignacio. Solo cuando me habló de él la vi quebrarse. Hizo un gran esfuerzo para evitar llorar, pero no pudo. Toda la fortaleza de viejecita curtida se le quebró en una mueca de dolor que nacía desde dentro. Después me dijo:

"Siempre creí que no había dolor más grande para una madre que la muerte de un hijo. Pero ahora sé que no. Que es aún peor ver a un hijo de una sufrir por la muerte de un hijo suyo".

Mayo del 2005
Mientras me pienso educador.



La escuela debe educar

La escuela debe educar en asuntos tan profundos como la búsqueda del sentido de la vida, y en asuntos tan importantes como hacer agradable la vida a los demás, a las demás, en la convivencia cotidiana.

Así también está llamada a educar para asumir el dolor. Inevitablemente, al igual que la alegría, el gozo y la esperanza, el dolor acompaña a la vida. Eludir el tema, es, en definitiva, no educar para la vida. Esta es un área casi ignorada por nuestro sistema educativo y, por ello, un reto pedagógico para ser enfrentado ya; en la escuela de hoy... por nosotros.

Educar para el dolor. Educar para el gozo...

Es decir, para vivir y morir de la mejor manera; de la manera más profunda y más simple y más acorde con los que se ama, lo que se quiere, lo que se piensa, lo que se espera.

Educar para aprender a construir: ilusiones, sueños, esperanzas... comprensión de la realidad; del discurso del otro, de la otra, que también tienen que poder decir su palabra, y que esta sea escuchada.

Educar para la convivencia mejor, a partir de las relaciones primarias con quienes están más cerca, más próximos, extendiendo el círculo más, y más y más...

Educar para la convivencia mejor, para el gozo, para la cercanía... superando temores y prejuicios.

LA QUERENCIA

Había sido invitado a conversar con familiares de estudiantes del colegio de varones. La invitación era para las seis de la tarde, y por eso había ido esa mañana a conversar con los jóvenes, para conocer sus inquietudes y necesidades.

Supe entonces que ellos esperaban que le dijera a sus papás que los querían más cariñosos, más cercanos, más comunicativos. Que sólo esperaban una puerta en ellos para atreverse a entrar. Que no pedían mucho: hablar, simplemente; saber que sus papás creían en ellos, que realmente les interesaban, que de verdad los amaban...

Copié en mi libreta algunas frases de los muchachos, las más sentidas, y esa tarde la utilicé en momentos clave, durante la charla. Le conté a "los viejos" cuánto los amaban sus hijos y cuánto estaban esperando una caricia, un abrazo, un beso -dos habían empleado la palabra beso- y cuánta necesidad tenían de ello.

Le conté a los papás lo importantes que son las manifestaciones de afecto de los padres, en el proceso de crecimiento emocional de los adolescentes. Les conté

experiencias de muchachos que habían transformado su rendimiento escolar a partir de un trato manifiestamente afectuoso de su papá. Conté alguna experiencia personal (bautizando al protagonista con otro nombre) y alguna experiencia de adolescentes compañeros míos, vivida hacía ya veintitantos años, en nuestra etapa de colegiales melancólicos, soñadores, conquistamundos, tímidos...

Durante treinta y cinco minutos estuve hablando a sus corazonas de viejos curtidos y viejos menos viejos y adultos jóvenes envejecidos por el sol de la montaña deforestada y los aguaceros de media tarde, al norte de Sarapiquí. Y las mamás, sus esposas, acompañándolos en silencio, asintiendo levemente con la cabeza a algunas afirmaciones, mientras miraban de reojo al esposo de rostro impassible, cruzados los brazos, como de piedra. Treinta y cinco minutos hablando con pasión de cosas del amor y la esperanza y la fe, que son las tres virtudes paternas que hacen posible los milagros.

Al final de aquellos treinta y cinco minutos, con la callada arrogancia de quien cree que sabe, les di la palabra. Abrí el espacio para las preguntas..., solicité sus opiniones..., invité a contar sus experiencias... Y nadie dijo nada.

Volví al ataque... y nada. Ni una pregunta, ni una opinión, ni una experiencia... nada.

Insistí otra vez... sin fruto alguno. Todos los rostros continuaban impassibles. Los brazos continuaban cruzados, como de piedra...

Nada. Nadie dijo nada...

Y entonces yo di por terminada mi charla de aquella tarde, recogí en el bulto algunas cosas que había esparcido sobre la mesa, me despedí del auditorio, salí del salón, caminé por

el corredor hasta la puerta de la calle y salí a la acera rumbo al bus que me llevaría a Heredia en un par de horas...

En la estación del bus, a tres cuadras del colegio, esperé unos minutos, sentado en la banca de la parada. Delante de mí, sentados también en la banca, cuatro parroquianos esperaban su turno. Al momento vino otro, con gorra azul, cuarenta años y unas botas pesadas y limpias. Se sentó a mi lado mirando hacia arriba primero y hacia abajo después, con las manos morenas curtidas juntas, entrecruzados los dedos, blancos los nudillos y manchadas de tierra nueva las uñas.

No recuerdo que nos hayamos saludado, siquiera. Tampoco que hayamos cruzado miradas. No lo vi moverse mientras le escuchaba decir:

Estuvo bien lo que nos dijo.

Me volví hacia él y vi que seguía mirando hacia el suelo.

Estuvo bien - repitió-. De eso hace falta.

Hice intento de decirle algo, pero no supe qué, y permanecí en silencio.

Uno al hijo lo quiere -continuó- es lo que yo le digo a la doña...

Seguía mirando hacia el suelo, más blancos cada momento los nudillos. Y, como si acabara un pensamiento traído desde lejos, como entre dientes, dijo:

."... Y él es un buen muchacho. Es lo que yo le digo a la doña... es un buen muchacho. Si él es la querencia de uno... A veces me gustaría como abrazarlo, como pegarlo conmigo...

Hubo un silencio largo, muy largo. Después levantó la voz y la cabeza para decirme mirándome:

Pero me da miedo que después se me haga "raro" por eso...

Cuando me volví a él para responderle, tenía humedecidos los ojos asustados.

Julio 2004
Mientras me pienso educador



Educación de la espiritualidad religiosa.

El tema de la educación de la espiritualidad religiosa es polémico. Se discute desde el objeto mismo por aprehender: la espiritualidad religiosa como un área específica de la espiritualidad, hasta la posibilidad, validez y conveniencia de considerarla motivo de educación; y, si se acepta como motivo, ¿cuál es su contenido y cómo educar-se en él. Precisamente éste parece ser un tiempo en el que la discusión está sobre el tapete: la humanidad se encuentra en un momento de grandes quiebres y cambios en el pensamiento, originados en los nuevos descubrimientos y en las condiciones sociales que hoy vive. Por esto resulta de especial importancia asumir el tema como objeto de reflexión en este trabajo (o al menos como una invitación para ello). A eso vamos.

***“Nada, pues, nos lo impide,
y el impulso de nuestro conocimiento lo exige...
relacionar mutuamente el orden del universo
y el Dios de la Religión.***

***Dios está para el creyente en el principio de sus discursos;
para el científico, en el término de los mismos”.***

Max Karl Planck (1858-1947).
Premio Nobel 1918.
Fundador de la Física Cuántica.

Para la reflexión sobre el tema de este 4º ensayo se parte de dos premisas: Se trata de un área específica de la espiritualidad y es susceptible de ser objeto de educación en un proceso de educación ética, desde el paradigma emergente en que se inscribe este trabajo. No se entra, pues, a la discusión que no parece llevar, por ahora, a conclusiones de las que pueda echarse mano.

Acerca del tema, vale la pena, sí, transcribir una famosa declaración de Albert Einstein, de 1922. Einstein, además de ser el fundador de la física contemporánea (Teoría de la Relatividad), es premio nobel de 1921. Su declaración es la siguiente:

“Todo aquel que esté seriamente comprometido con el cultivo de la ciencia, llega a convencerse de que en todas las leyes del universo está manifiesto un espíritu infinitamente superior al hombre, y ante el cual nosotros, con nuestros poderes, debemos sentirnos humildes.”

Einstein, A. (1922).

Se asume, entonces, el concepto de espiritualidad religiosa que remite, por fe, a la divinidad. Esta se entiende como una deidad única o múltiple; distante o cercana; integrada a la naturaleza (o creación) o separada de ella; comprendida mediante una visión religiosa específica, o como una abstracción sin dogmas definitorios; y, en todo caso, motivo de adoración y de múltiples manifestaciones colectivas e individuales de “*alguna*” relación con ella.

Tanto la aceptación como la negación de esta fe —la que sea—, incidirá directamente en la concepción de mundo de cada uno, de cada una; en el sentido de la vida; en los principios éticos; en la distinción entre lo bueno y lo malo; y, por consiguiente, en las relaciones entre las personas, entre estas y el medio, entre estas y el conocimiento.

Nos resulta importante, a esta altura de la reflexión, formular la observación siguiente: También hay pensamiento religioso que no

remite a una deidad ni a varias. En cuanto a lo que nos interesa, vale la pena advertirlo para que se tenga presente por parte de los profesores en las aulas y los facilitadores en general en las comunidades.

La libertad de pensamiento, de conciencia y de religión está garantizada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ciertamente la Declaración es antropocéntrica y no pretende ir más allá, a una visión holística como la que sostiene el paradigma emergente; pero es innegable la importancia que representa para la construcción de las relaciones entre las personas. Ese es el primer paso trascendental en el proceso de establecimiento de relaciones con toda la creación. En sus artículos 18 y 19 declara:

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículos 18 y 19 de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**

Este principio universal cobra efecto en cada región del mundo y en cada país, de acuerdo con su realidad histórica y social, y persigue sistemáticamente su mejor incursión en la vida jurídica y social de cada uno de ellos. Es así como en estos países nuestros, por ejemplo, los padres y las madres están llamados a ejercer libremente su derecho de elegir para sus hijos e hijas menores el centro educativo al que deberán asistir. Con mucha frecuencia eligen aquel que promueve la fe en la que ellos mismos creen. ¡Bien

por eso! Esto es ejercicio de ese derecho, entre muchos otros, y una razón que apoya la necesidad de un diálogo permanente entre la familia, el centro educativo y la persona aprendiente.

En el trabajo pedagógico que proponemos, distinguimos dos grandes temas por tratar en un proceso de educación de la espiritualidad religiosa:

- El reconocimiento y la profundización en el conocimiento de la propia fe por parte de cada aprendiente. Fe ésta para la que es exigible el respeto de todas las personas.
- El respeto suyo a las creencias de cada una y cada uno de los otros, por distintas y lejanas que éstas se hallen de las suyas.



La educación centrada en el aprendiente

Deberá pensarse en una educación efectivamente centrada en todos, todas y cada uno de quienes aprenden. El centro educativo brindará la información que facilite este conocimiento, su búsqueda y su construcción. Para impulsar estos procesos se aprovechará de la mejor manera —en eficiencia, eficacia y calidad— las oportunidades que ofrecen los recursos tecnológicos de que se dispone. Al mismo tiempo, el diálogo con las personas mayores y con la comunidad; con personas conocedoras de aspectos de esa fe; con las compañeras y los compañeros que participan de ella... con otros y otras cuyas preguntas con frecuencia abren nuevos caminos a la búsqueda... En fin, diálogo. Que nada o casi nada enriquece tanto el conocimiento.

Se tratará de una educación que parte del respeto y la validación de las creencias de cada quien. Respeto que debe ser concebido como base para la construcción de relaciones sanas; y validación que enriquecerá, en definitiva, el desarrollo de la personalidad de los aprendientes.

Hay otro aspecto de especial importancia que todo proceso de educación de la espiritualidad religiosa deberá contemplar: las creencias de una persona deben obedecer en última instancia a una decisión suya, en un acto de ejercicio de su libertad. Siendo esto así, la educación de y para la libertad debe ser uno de los grandes principios de una educación ética. Los procesos educativos entonces tenderán a la construcción y desarrollo de la autonomía del aprendiente. Autonomía para aprender, para escoger, para decidir, para relacionarse, para creer y para amar.

Todos sabemos que la educación es un proceso, no una acción más o menos prolongada en el tiempo, más o menos repetida, que se da por terminada en un momento dado. Es un proceso permanente y cada uno de los propósitos por alcanzar es procesual. Algunos de ellos son procesos que se desarrollan en el transcurso de la vida. La educación que proponemos educa para la vida –a lo largo de la vida– para buscar, construir y ojalá lograr propósitos vitales. Una educación que educa en el amor educa desde el amor, desde la vivencia de relaciones de amor –exitosas o no; duraderas o no–, para que el aprendiente sea capaz de vivir amando.

No se tratará solo de propiciar al aprendiente un ambiente amoroso: esta es una condición para educar en el amor, pero este no llega a ser el propósito educativo... que se encuentra en el futuro, entendido no como un punto al final del camino, sino como el camino mismo. Se está construyendo el futuro desde el presente amoroso y creativo; de libertad y gozo; de respeto; de identificación de las propias fortalezas y carencias; y de creación de vínculos con los otros, las otras y lo otro. Y con valores religiosos, si así lo decide.

Libertad y autonomía, entonces, aparecen como elementos clave en la educación de la espiritualidad religiosa.

Innovar pedagógicamente en esta área es una tarea que viene siendo asumida cada vez con mayor interés y compromiso por

pensadores de la educación en todo el mundo. Pero es urgente que sea asumida también por “los educadores y educadoras de aula”, es decir, por quienes realizan la función de guiar procesos educativos formales. De igual manera, debe ser tarea también de quienes guían procesos no formales, y será especialmente importante que, cuando haya dos o más educadores que trabajan juntos, también esta tarea la asuman juntos.

Una primera pregunta por responderse sería: ¿cómo podemos facilitar que cada una y cada uno de nuestros estudiantes conozca, cuestione y conceptualice sus creencias? Hemos dicho que la respuesta está en el diálogo. Corresponderá entonces la creación de espacios que posibiliten ese diálogo; la pregunta como elemento clave para generar pensamiento y acción; así como la elaboración de ejercicios didácticos que lleven a él; procesos pedagógicos abiertos, estimulantes, ojalá lúdicos, siempre respetuosos, siempre tendientes a provocar experiencias enriquecedoras para cada uno y para todos...

Diálogo y experiencias aparecen también como dos palabras clave, para re-conocerse en una fe... o en ninguna. Pero consciente y voluntariamente.

Las acciones de validación tienen que ver con la expresión de la fe de cada uno y cada una ante los demás, y pasa por la participación colectiva –como actores o como espectadores– de manifestaciones de esa fe. Me gusta imaginar un espacio en el que se pueda disfrutar del sorbón, comprenderlo, degustarlo... o de una liturgia católica romana, ortodoxa rusa, ortodoxa griega... o de un espiritual negro... o de alguna oración de las que las personas judías rezan en sus fiestas religiosas... o de alguna manifestación artística religiosa del Islam... Por cierto, el acercamiento al arte religioso puede ser un camino pedagógico válido, en procura de estos procesos educativos.

Claro está que no se trata de “la labor imposible de abarcar todas las religiones o pensamientos religiosos”, pero sí los que estén representados en el grupo y haya facilidad para hacerlo.



Al respecto de las creencias de las otras personas

Acerca de la educación en y para el respeto a las creencias de las otras personas, cabe iniciar la reflexión afirmando que: *“el respeto al otro, a la otra y a lo que piensa, cree y ama es esencial desde cualquier planteamiento ético educativo”*.

No es éticamente válido “educar” desde la negación de una cosmovisión, ya sea porque no se quiera asumir, o porque no se logra comprender, o, simplemente, porque no se comparte. Hay demasiada soberbia en querer imponer una nueva verdad aplastando otra verdad que forma parte de la vida de una persona o de un pueblo. Religiones e ideologías políticas han hecho ya suficiente daño asumiendo posiciones de irrespeto. Cuando esto ocurrió siglos atrás, obedeciendo a una manera de ver el mundo y de “conocer al otro”, se hicieron cosas horribles y se perpetraron terribles violaciones a la dignidad de las personas.

La educación de la espiritualidad religiosa pasa por la construcción de una conciencia clara en cuanto a que esto no debe volver a ocurrir. No puede tolerarse. Y una conciencia igualmente clara en cuanto a que todavía son millones los seres humanos que viven persecución y odio; violencia y muerte, por el ejercicio de sus principios y la defensa del derecho a pensar distinto y a manifestarlo.

En el orden de la espiritualidad —y, en este caso, específicamente de la espiritualidad religiosa— como en cualquier orden en que se halle en juego el sentido de la vida, una negación de la validez del pensamiento de los demás, es un abuso absurdo. Después de años o siglos se evidencia el error.

Al respecto, Edgar Cabrera (2005), a manera de ejemplo, explica que:

En el marco de una espiritualidad entendida como integración con la naturaleza, tiene mucho sentido entender al Sol, la Luna, la Tierra o a cualquier animal, asociados con deidades, por las virtudes que estos poseen y que merecen una veneración especial, tales como la fuerza, la luz, el poder de otorgar vida, la belleza, etc. Por tanto, estas deidades son más una expresión de sabiduría cósmica que de ignorancia y primitivismo, que es como ha sido visto en la civilización occidental.

Cabrera, E (2005)

¿Podría alguien afirmar hoy, seria y responsablemente, que esta visión de mundo no es válida? Esa manera despectiva de acercarse a una civilización distinta, ha llevado muchas veces a la civilización “que posee más fuerza” a someter y hasta destruir a “la más débil”.

Precisamente, desde la visión del paradigma emergente, y acorde con los nuevos pensamientos para comprender el mundo y educar en el siglo XXI, esta realidad deberá ser condenada y denunciada, aun cuando se ampare en “*la buena intención de construir un mundo sin dogmas*”, o en cualquier otra falacia parecida. Por el contrario, la libertad de pensar, buscar, reflexionar, conocer alternativas y asumir nuevos caminos para encontrar el propio sentido de la vida deberán ser una constante en la vida del grupo de aprendientes. No permitirlo, más aun, no propiciarlo desde procesos educativos, es inaceptable.

Ensayo Quinto:
EDUCACIÓN POR EL ARTE
Algunas ideas para la reflexión ética



***Debes ser buena, fresca, valerosa semilla.
Debes ser dulce, honda, delicada semilla.
Debes ser franca, recta, indomable semilla.***

Jorge Debravo

(En el verano de 2001, en Turrialba, trabajábamos un curso de educación intercultural con maestros de Chirripó. En esa oportunidad, el maestro Rigoberto me tradujo al español una nana indígena, supuestamente de la región Caribe, que yo ahora, años después, reinvento desde mis recuerdos)

***“Aprende esto Güilijú, aprende esto:
Cuando ya no haya palabras entre los hombres,
y no haya frases de amor para la amada,
ni haya nanas para arrullar el sueño de los niños,
tendrás siempre para tí el sonido del viento,
y el silbido del cenizote en lo alto del árbol
y el ir y venir cansado de la nostalgia del mar...
Aprende esto, Güilijú, Bujulín, aprende esto;
Cuando ya no puedas mirar el atardecer
Ni las orquídeas abiertas a la luz de la montaña,
Ni el plumaje del águila,
Ni las sombras en el cuerpo hermoso de jaguar
Y sientas que todo es noche en tu alrededor,
Tendrás para tí el recuerdo de los colores que conoces
—en tu mente y en tu corazón—
y podrás contarte tus propias historias
Aprende esto, Güilijú, aprende esto.
Cuando ya no puedas caminar
Como hoy, como ahora puedes,
Ni correr por el campo, ni nadar en el río,
Ni subir la montaña del Kamuc
Con la gracia con que hoy subes,
Pega bien tus pies a la tierra —a Gahia—
Que ella danza. —Siempre danza—
Y estarás danzando con ella.
Aprende esto, Güilijú,
Mi bienamado Bujulín, aprende esto.
Hay que saber escuchar mucho y bien
Hay que saber mirar mucho y bien
Hay que saber danzar mucho y bien***

***Siempre, donde vayas, donde estés,
mira,
escucha,
anda
Así vas a vivir con el Espíritu de la Vida”***

Céspedes E. (2004)

Principios pedagógicos.

Empezaré por sugerir tres principios que podrían servir de base a una propuesta de educación por el arte:



1. Desde una perspectiva holística de la comunicación, el arte es lenguaje universal. Es decir, un lenguaje que posibilita el establecimiento de relaciones de comunicación entre todos y todas, entre cada uno con los demás y con las demás; y entre cada uno con la totalidad.

Durante los años de la experiencia pedagógica de Lenguaje Total (1975-1980), el arte fue el lenguaje por excelencia para comunicar sensaciones, sentimientos, creencias, conocimientos y saberes. Ciertamente hubo ciencia, experimentación científica, invención, olimpiada de matemática, deporte... pero el arte fue, sin duda, la estrella. Una obra de arte elaborada o seleccionada por el equipo de profesores era el Núcleo Generador. La lectura connotativa era una verdadera lluvia de sensaciones donde las expresiones artísticas —música, poesía, teatro— afloraban de manera espontánea. Una vez concluido el proceso de investigación y estudio colectivos, los grupos de estudiantes preparaban una obra de arte —teatro, cuento, pintura, expresión corporal, canción— mediante la cual demostraban el dominio de los conocimientos construidos. Esto durante cinco o seis veces al año. Cada vez que llegaba este momento, durante tres o cuatro días

el colegio era un inmenso taller de creaciones colectivas e individuales, en los que los grupos de estudiantes competían consigo mismos por hacer las cosas mejor que antes. Pero cuando más intensamente se vivía el arte como fiesta de la expresión era durante la semana anual dedicada a eso: “*El Festival de la Expresión*”, la llamábamos.

El colegio se convertía entonces en un enjambre de artistas juveniles e infantiles que daban vida nueva a las paredes, a las tarimas, a los corredores... Aparecían las pinturas murales, las poesías murales y los poemas expuestos en las paredes; las presentaciones teatrales y de coreografías; los grupos de canto y de música instrumental; y los aficionados a la fotografía y al video y... Era, en verdad, una fiesta de expresión, una fiesta de comunicación. Había expresiones de amor y de desamor; de preocupación política y de solidaridad social; de fe religiosa y de angustia existencial y de sueños y de temores y de vitalidad juvenil. Venían grupos de otros colegios, a participar también, y a la segunda pieza musical compartida ya eran compañeros de toda la vida, que hablaban el mismo lenguaje... el lenguaje del arte... del que también nos hallábamos contagiados los adultos.



2. Desde una perspectiva holística de la espiritualidad, el arte es una de sus más claras manifestaciones. Por medio del arte, la persona desarrolla espiritualidad fortaleciéndola; manifiesta espiritualidad expresándola; establece comunicación espiritual con otras personas... y con toda la creación.

- En Amubri, camino a Urén, el Awá se sienta dos horas en la mañana y dos por la tarde, en una hamaca de yute que tiene siempre extendida en el rancho, junto a un taburete, para cuando hay visita. Tiene tres piedrecitas blancas pulidas por el río, guardadas en un bolso tejido por él mismo. Son unas piedras que utiliza para concentrarse mejor cuando está hablando a Sibö, pidiéndole consejo. Al caer la tarde, después de dos horas

de estar sentado en la hamaca, el Awá sale al campo, junto a su casa, y entona un canto en una lengua antigua...

- Jacinto hace máscaras en Boruca. Máscaras de madera de balsa que él mismo corta en el bosque tropical húmedo, para la *“Fiesta de los diablillos”*, el 1º de enero. Máscaras que recuerdan un episodio de engaño y de traición de hace quinientos años. Máscaras que permiten a Jacinto vestirse de extranjero, para reírse, con un poquito de rabia, del sikua que engañó a los antiguos —los más antepasados— dice Jacinto, y destilar en el juego un poquito de rencor... para ayudar a sanar las heridas...
- Don Anastasio hace muebles todavía, en el taller de Los Morales, en Mercedes Sur. Todo el mundo sabe que él es el mejor ebanista del taller y de todos los talleres de Heredia. Él también lo sabe. Por eso no deja el oficio. Por eso no permite que se le escape un sobre, una pata, un brazo, un costado de un mueble sin haberlo inspeccionado bien, *“no vayan a decir después...”* Pero cuando en la radio se deja escuchar aquella balada de Daniel Santos —que a veces pasa— don Anastasio detiene el trabajo, apoya las manos sobre la mesa de carpintero, cierra los ojos, respira hondo y, en silencio, reza una oración-recuerdo a la vieja, *“que a lo mejor —ojalá— también la esté escuchando”*...
- Una vez hice una prueba con veintitrés estudiantes del colegio, en el tercer año de la experiencia del Lenguaje Total: les pedí que identificaran los cinco lugares del colegio que más significado afectivo tenían para ellos y para ellas. Discutieron mucho, casi pelearon: les costó ponerse de acuerdo. Al final, coincidieron en tres: la soda, porque ahí podían poner libremente los discos que ellos mismos llevaban; el gimnasio, porque ese era el corazón del Festival de la Expresión; y el auditorio (mientras lo hubo), porque ahí habían vivido las mejores experiencias de teatro y de expresión musical...



3. Desde una perspectiva holística de la educación, el arte es un camino posible y válido. Posible por universal —es de todos, está en todos, tiene que ver con todo—. Y es válido porque, si la educación es relaciones, el arte, de suyo, educa.

Nunca he visto nada que facilite más rápidamente las relaciones entre las personas que no se conocen que el arte y, en algunas contadas oportunidades, el deporte.

Y, entre la gente joven, sin duda.

De las artes, posiblemente sea la música la que más rápidamente crea lazos. Pero sería interesante hacer un estudio que permitiera saber qué fuerza tienen los lazos que se establecen compartiendo la creación plástica, por ejemplo. La experiencia me dice que las muchachas y los muchachos que comparten una creación teatral por algunas semanas, establecen unas relaciones que se recuerdan con cariño después de muchos años. Como que acordar un diálogo de voces, de entonaciones, de movimientos corporales en un espacio tan delimitado como es un escenario, obliga a dialogar desde dentro y a que esos lazos sean especialmente fuertes. Algo habrá de eso.

Pero sí: la música se lleva las palmas en cuanto a la rapidez en la comunicación de acuerdos y de cohesión de grupo. Frente al fenómeno musical, quienes como yo no tenemos oído para casi nada, pero nos gusta la música y vibramos con ella, un par de maracas nos integra al grupo, o la sencillez de unas claves o, en último caso el recurso universal del chasquido de dedos. El arte permite que aflore y se viva la alegría como experiencia colectiva. Además, es lo cierto que siempre hay oportunidad de integrarse al conjunto. Y, cuando la fiesta es fiesta, el número no cuenta: bienvenido el que desea festejar y... ¡adelante!



Educación por el arte

¿Qué queremos decir cuando hablamos de una **educación por el arte**? Evidentemente no se trata de una educación para el arte, es decir, para enseñar o aprender a hacer obras de arte. No se trata tampoco de una educación para formar artistas en las diferentes áreas del quehacer artístico, aunque también esta podría ser, eventualmente, una ganancia colateral. Tampoco se tratará, ciertamente, de una educación en el arte —en arte— es decir, una educación basada en la teoría artística, en la historia del arte, en la filosofía del arte, en la estética... aunque nada de esto queda de por sí excluido.

No. Cuando hablamos de educar por el arte, hablamos de otra cosa. Más aún: de otras cosas. Estamos hablando de la educación como un arte, de las artes como instrumentos de comunicación entre las personas desde espacios muy íntimos... estamos hablando de que todos y todas somos artistas, esto es, hacedores de arte, gozadores de arte... creadores. Estamos hablando de hacer de la vida un recorrido personal y grupal y social construyendo, descubriendo, contemplando y disfrutando manifestaciones artísticas de ayer, de hoy, de mañana, en formas permanentemente nuevas y profundas de comunicación, de establecimiento de relaciones.



La educación como un arte

Este es todo un tema. De momento me permitiré apenas esbozar una anécdota. Recuerdo a don Alejandro Aguilar Machado, disertando frente a un auditorio heterogéneo en la Galería de Artes y Letras, cuando nos decía que había dos maneras de entender la función de educar: una, como la acción del artista que modela la arcilla con paciencia, con una cierta ternura pero con firmeza, para darle la forma que él desea, y construir así la figura que él soñó. Otra, la

del escultor que golpea con un cincel la piedra, firmemente pero con tino, pacientemente y con constancia, para quitar “lo que estorba” y permitir que aflore la figura que está dentro de ella. En el primer caso —decía el viejo maestro— estamos en presencia del educador que enseña. En el segundo, en presencia del educador que facilita. En ambos, en presencia de la educación como un arte.

Si efectivamente nos interesa entender la educación como un arte, es preciso entonces entender que el arte es un camino de comunicación, un camino de construcción, un camino de comprensión y un camino de conocimiento.

Hemos dicho que, **como camino de comunicación**, el arte es un lenguaje universal. Es decir, un lenguaje que posibilita el establecimiento de relaciones de comunicación entre todos y todas, entre cada uno con los demás y con las demás; y entre cada uno con la totalidad. Y si la educación es relaciones, el arte es, por esencia, el lenguaje que permite establecer relaciones universales.

Lo que no pueden decir las palabras cotidianas lo dice la poesía, que es, en definitiva, otra manera de usar las palabras cotidianas. A veces —solo a veces— el poeta inventa palabras; pero no es función de la poesía inventar palabras sino dotarlas de un sentido nuevo para describir sentimientos, aprehenderlos, comunicarlos y comprenderlos... para comprendernos mejor a nosotros mismos. Ya se ha dicho que el estado poético no es un estado de visión sino “*un estado de videncia*”.

A veces es el color el que habla, y decimos entonces que el color se hizo poesía... En esas oportunidades hasta parecen sobrar las palabras.

¡Y qué decir de la música, que es idea y es palabra y color y forma y figura...!



El arte es un camino de construcción

El arte no es un espacio para llenar el ocio. Esto fue un invento de quienes viven para el no ocio —para el negocio— y no para la vida.

El artista (todos, todas) construye cuando transforma, es decir, cuando da forma nueva a los elementos con los que juega a crear. Porque el arte es un juego de creación. Mejor aún: todo juego de creación es arte, por lo cual es arte cocinar y es arte jugar al fútbol; es arte vestirse y es arte maquillarse y es arte esculpir una piedra de río, o tallar una rama de café; cantar mientras realizamos alguna tarea mecánica; pintar el retrato de la amada; escribir un poema; silbar mientras caminamos; diseñar un mundo más habitable; proponer políticas; contemplar una exhibición de pinturas, o una película...

De la misma manera que es arte cantar en la coral, tocar un instrumento en la sinfónica, buscar las mejores luces a la hora de tomar una fotografía, diseñar una casa, pintar un mural, o representar en un escenario (o en el cuarto trasero de la casa vieja) un pedazo significativo de la vida. La diferencia está en la calidad objetiva de la obra.

Todos y todas somos artistas porque todas y todos somos creadores, porque todos y todas jugamos a crear... de alguna manera. Hasta en el ocio, cuando se trata del ocio creativo, y hasta en el negocio de vivir para la vida, abiertos a los otros, a lo otro, en constante relación con un universo maravillosamente diverso — hermosa paradoja: universo diverso— con el que es posible crear y recrear esperanzas.

Toda la creación vive en una permanente autopoiesis, que significa una constante creación de sí misma. Es un proceso de creación artística. La *Naturaleza* tiene vocación de artista y nosotros, como partícipes de esa naturaleza, participamos también de esa vocación, solo que de manera singular y preferencial. ¿Es así efectivamente?

Así como afirma Leonardo Boff (2002), que la capacidad de creación ética nos distingue de todos los otros componentes de la creación, existe discusión acerca de si hay creación artística aparte de la de los seres humanos, o la capacidad de crear arte es otra característica que nos distingue. Hay quienes aseguran que la creación artística es posibilidad de todos: humanos y no humanos, y que eso que hemos dado en llamar “la naturaleza”, y que se percibe distinta de lo humano, se expresa creativamente de manera constante. Existe al respecto una discusión que data de siglos, si no de milenios. Modernamente se afirma que los fractales son el arte de la Naturaleza, por cuanto la evocan, la representan, la dicen. El mundo está lleno de fractales. Hay fractales naturales en los ríos, las montañas, las flores, los árboles, las hojas, las rocas y los seres humanos, los insectos, los ojos de las moscas, las alas de las mariposas... El caos del dinamismo vital moldea los fractales y va grabando en ellos la historia de la naturaleza y, por ende, también la de la humanidad. De ahí que cada parte del cosmos reproduce la totalidad del cosmos. Pero, ¿significa esto, entonces, que la creación toda, en esta permanente autopoiesis, es creadora de arte? No será en este trabajo donde se dilucidará el asunto.

Lo que aseguramos desde aquí es que, aprender a contemplar con admiración las maravillas todas que la creación ofrece, hace mejor la vida; mayor el gozo; y hace crecer, a la vez, la capacidad de admirarnos, que es clave para el aprendizaje, la convivencia, la creación científica y artística y para la maravillosa experiencia del descubrimiento.

Educar para el gozo de la contemplación artística, desde el impulso que los procesos educativos pueden dar a la capacidad de admirarnos, es uno de los retos –o de los caminos– para la educación por el arte. Eso de permitirnos vibrar ante la sonrisa de un niño, sufrir con su dolor... gozar una puesta de sol, maravillarnos ante la rica variedad de flores en un mismo jardín, o de árboles en una pequeña porción del bosque, apenas iluminada por los rayos que se cuelan entre las hojas... encantarnos en los ojos vivaces

de la anciana que vende frutas en el mercado... sentir que algo ocurre en nuestro interior cuando vemos sufrir a la mascota de los niños en la casa... de la misma manera que el niño se duele cuando encuentra una pajarito herido, o una mariposa con las alas rotas, o... Porque la admiración lleva tanto al gozo como al dolor frente a las maravillas “naturales”... igual que ocurre frente a la obra de arte creada por los humanos, según afirmábamos algunos párrafos arriba.

Al respecto, puede valer la pena detenerse un momento a mirar con más atención algunas de estas cosas. Dos, al menos: el arte como un juego de creación y la posibilidad de que todos seamos artistas.



El arte como un juego de creación: procede atender al tema de la capacidad creadora y de sus posibilidades de ser educada.

Empezaré por decir que crear de la nada es oficio de Dios: a los mortales solo nos queda la posibilidad de tomar lo creado para transformarlo. ¿Solo? ¡Posiblemente estemos hablando de una casi infinita cantidad de posibilidades, imposible de agotar en toda la historia —pasada, presente y futura— de los seres humanos sobre la tierra...! En todo caso, nuestra capacidad de crear está limitada a “*esa ilimitada posibilidad de transformar*” que ofrece la creación.

El tema de la capacidad de crear ha ocupado mucho tiempo y energía de la pedagogía, la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía del arte, la ciencia, la tecnología, modernamente la psicopedagogía; y en los últimos años hasta el derecho, con esto de la propiedad intelectual, por ejemplo. Nótese esta absurda manía de segmentar el conocimiento, segmentando al objeto y segmentando —¡horror!— al sujeto que conoce. Pero, es cierto que dentro de un paradigma segmentador, como el que hemos vivido en los últimos trescientos años, el tema ha dado qué hacer..., por interesante. Y, ¿cómo no? El juego creativo parece ser uno de los

elementos que distinguen —y marcan— a la especie humana de entre las demás especies de seres vivos.

En este conjunto de caminos hacia el conocimiento del fenómeno creativo, a que nos referimos, hay uno que me resulta especialmente interesante: es de Paul Torrance, que viene trabajando el tema con su grupo desde hace varias décadas. Él distingue cuatro elementos en la creación humana: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración. Tal distinción es útil, al menos didácticamente. Bien sabemos —y no está de más recordarlo ahora— que en el acto creativo está comprometida la persona toda, y con ese mismo acto compromete a la creación en su totalidad y se compromete con ella. En todo caso, para efectos didácticos, y mientras avanzamos hacia una visión holística del acto creador, quedémonos con los cuatro elementos, y decantémoslos.

Se dice que la **fluidez** es la capacidad de generar respuestas a un estímulo. La **flexibilidad**, la mayor o menor cantidad de respuestas realmente distintas que se encuentran en esas pocas o muchas que fluyan. La originalidad, la condición de novedad que la respuesta tenga en el contexto en que el creador se desenvuelve. La **elaboración**, la calidad de trabajo —la laboriosidad— que la creación ha demandado, y que nos permite hablar, frente a una obra, de la impronta que la persona que la creó dejó en ella.

Todas las personas somos creativas. Unas más y otras menos, pero todas somos creativas. Unas resultamos con mayor desarrollo de la fluidez. Otras, con mayor desarrollo de la flexibilidad. Por cierto, se dice también que es más importante tener flexibilidad alta que fluidez alta. Es decir, que es más creativo quien posea mayor flexibilidad aunque goce de poca fluidez, que al contrario. Algunas personas hay que son más originales, aunque tengan poca flexibilidad (no es muy común la combinación), o poca fluidez. Y también parece ser poco frecuente encontrar quienes se distinguen por una alta elaboración... ¿A qué puede responder esto?

Ciertamente, nada o casi nada de lo que podamos decir sobre esto es o será definitivo. Pero hay algo que sí parece claro: un sistema educativo abierto, que propicie la vivencia de variadas experiencias y el constante establecimiento de relaciones placenteras; en un ambiente donde priven la aventura, el juego, la competencia con sí mismo y la competencia noble y justa con los compañeros y las compañeras, más que para ganar —que es válido también y conveniente— para crecer; y las acciones colaborativas para la consecución de resultados, estimula la fluidez y la flexibilidad; aplaude la originalidad y propicia la elaboración... desde la base de la personalidad de cada uno, de cada una.

Esto puede ser posible en una escuela que sea moderna, debidamente instalada dentro del paradigma cartesiano, con una estructura formal ministerial. ¿Dónde estará entonces la ventaja de una escuela dentro del paradigma emergente? En la visión holística, que garantiza integralidad, y con ella, la transdisciplinariedad, la ecosistemicidad y la espiritualidad... expresamente identificables, de alguna manera identificadas y, siempre susceptibles de ser estimuladas.

En la educación holística, el aprendizaje no es una función puramente cognitiva, no es algo que sucede solo en el cerebro: es un proceso social, físico, emocional, cognitivo, estético y espiritual: Es un acto total transformador.

La educación holística que prevemos y construimos para el siglo XXI es integral. La integralidad educativa, desde esta visión, significa un desarrollo hacia la interconexión y la armonía de las partes para incluir cada vez más de la totalidad y generar más sentido humano.

Se trata de una visión de educación que considera al aprendiente en su totalidad: como un ser emocional, cognitivo, estético, social, corporal y espiritual. Ninguna de estas seis dimensiones puede ser sustraída del proceso educativo sin afectar seriamente la formación integral de la persona.

Hemos afirmado, desde este paradigma, que el ser humano es creativo por naturaleza: Durante el proceso educativo debe poder explotar su creatividad en la construcción del propio aprendizaje; y debe aprender mediante el tratamiento de la forma, que es la expresión del contenido. Así el aprendiente aprehende el conocimiento.

Y, si el arte es el elemento integrador —no un elemento más, una asignatura más- la dimensión holística está garantizada, y, con ella, lo demás. El arte es un juego de creación; por eso la educación por el arte es lúdica.



¿Es verdad que todos somos artistas?

Si ser artistas es ejercer el oficio de producir obras de arte, estrictamente calificadas como tales, la respuesta es no. Pero, si ser artistas es disfrutar de la creación, del acto de crear, por poco significativa que esa obra pueda resultar para el mundo, más aun, para las otras personas, entonces yo creo que sí podemos afirmar que todos y todas somos artistas. Y que todas y todos somos creadores. Y que todos y todas hacemos arte.

Hacemos arte cuando disfrutamos de una obra artística construida por otro: La música compuesta por Schubert, desde su propia sensibilidad y dentro de su tiempo, a mí me dice, cuando la escucho, desde mí mismo. Precisamente, Schubert es un gran artista, más que porque transmite bien lo que pretende transmitir, porque es capaz de hacerme construir —a mí, desde mí mismo— mi propio universo musical... y disfrutarlo. Yo, inicialmente, disfruto la música de Schubert desde mi propia vida interior, desde mi propia historia... no desde la de él, que posiblemente ignore. Más tarde, cuando conozco su historia y la circunstancia en que la obra fue compuesta, y el objetivo buscado por el autor, y las manera como acostumbraba componer y todo lo que constituye y lo que rodea la obra schuberiana, puedo llegar a “entender” la obra,

y hasta a disfrutarla más, porque pasa a ser, además de un disfrute sensorial, emotivo (que es una forma de conocimiento), un disfrute intelectual... Y, generalmente ocurre que puedo encontrar (o busco encontrar) en todas las otras obras de Schubert, “eso” que encontré en la primera... y a veces es posible lograrlo.

Pero, en todo caso, cuando disfruto la obra de arte construida por otro, la recreo desde mi mundo interior. Soy, entonces, para mí, co-creador de esa obra. Digamos que *“me digo con lo que el autor me dice”*. Y esto vale para la música de Schubert y para la poesía de Debravo. Y para el teatro de Calderón y para la pintura de Gogin, y para la novela de Gabo, y para la danza de Alvaro Arroyo...

Un área, entonces, de la educación por el arte, será la educación mediante la apreciación del arte.

Hay otro aspecto más, que considero conveniente tratar: Me refiero al estímulo que el medio ofrezca para el desarrollo de la capacidad de disfrutar del placer y de la vocación artística. Es muy frecuente que un adulto que muestra poseer estas características reconozca la influencia que para tal efecto tuvo la experiencia vivida en el hogar... y, eventualmente, en la escuela. Una infancia acompañada frecuentemente por manifestaciones artísticas desarrolla en el niño, en la niña, sensibilidad en esa área. Y cuando en esta tarea se ligan hogar y escuela, cuánto mejor resultado se obtiene.

Parece ser que en este aspecto tiene que ver la herencia genética. No pocos genetistas lo afirman. Pero sin duda también la herencia cultural aporta lo suyo. Una buena razón para que haya arte en la escuela y para que la escuela se proponga que ese gusto se viva y se disfrute también en el hogar. En algún ensayo anterior, en esta misma obra, decíamos que *“la escuela debe ser —para cada niño, para cada niña— un espacio mejor que la casa, para ayudar a mejorarla”*.

El martes 18 de mayo

El martes 18 de mayo, al medio día, el muchacho lo hizo inmensamente feliz.

Desde chiquillo era evidente: "José Antonio había nacido para la música". El viejo lo supo de primero. Él, que había sido guitarrero desde siempre. ¡Qué digo! Que había sido el guitarrero; infaltable en las serenatas del pueblo. El viejo era serenatero porque sí. De raíz. Sabía que "si no se canta al amor el amor se muere...". Viejo curtido por la experiencia, por las tantas maneras de enfrentar la vida, por los miedos guardados en silencio, por ilusiones cortadas con dolor, anhelos, nostalgias delicadamente guardadas en el vientre de una guitarra que tiene cuerpo de mujer... —¿quién no lo sabe?— apostando siempre a huir por una cuerda u otra, por una u otra nota... entre los dedos mágicos del viejo.

Viejo, experiencias, guitarra, notas... irecuerdos!

José Antonio —dos años, tres si acaso— inició su viaje de músico en la guitarra del abuelo. El viejo de casi sesenta años le habrá parecido... ¿cómo verán los niños a los viejos? ¿a partir de qué edad son los viejos, viejos para los niños? Y, ¿los abuelos? digo, ¿cuándo se hacen viejos los abuelos? Para José Antonio el abuelo era el otro dueño de su guitarra; el codueño de la guitarra de ambos; pero, ¿era un viejo?

Empezó por rasgarla sin ningún ritmo hasta que fue encontrando el suyo que coincidía con su manera de mover el cuerpecito, coordinar los pasos sin intención y más bien con placer; con el gozo de quien se siente dueño de su cuerpo, de su guitarra, del mundo. ¿Quién

le iba a decir que aquello no era música? El viejo no, que veía en el chiquillo su propia imagen de cincuenta y tantos años atrás. Lo miraba y sonreía. "Este va a ser guitarrero", pensaba, "o más, ¡quién sabe!". A los seis años José Antonio ya "guitarreaba": acompañaba canciones de la radio, de algún programa de televisión y hasta cantaba. El viejo se esmeraba en "enseñarle" a colocar las manos sobre el instrumento, los dedos sobre las cuerdas... le enseñaba a "sacarle notas" subiendo y bajando los dedos a manera de traste, a "sacarle tonos" poniendo más o menos fuerza a la hora de jugar con la cuerda, con la cuerdas. Un día el abuelo apareció en casa con una guitarra para José Antonio. Ya estaba en edad de tener la suya: una más pequeña, más manejable para él, "pero con buen sonido", había dicho. Y José Antonio le dio un beso, y el viejo creyó escuchar para él, al unísono, todas las guitarras del mundo.

Más tarde fue la dulzaina. La llevaba a la escuela y hacía música para su grupo. A veces llevaba también la guitarra, y las maestras pensaron que estaba bien que se luciera el Día de la Madre, y en el acto de despedida de clases; y al año siguiente, en estas y en otras actividades de la escuela, y cuando se reunían varias escuelas de la zona. Y vino entonces la flauta: una linda flauta dulce que el viejo le trajo para su cumpleaños número doce. Y José Antonio aprendió a tocar la flauta, y gozaba haciendo música con la dulzaina y con la guitarra. ¡Ah, la guitarra! Nunca dejó de ser la preferida. La guitarra, su guitarra; no la pequeña, que ya se hallaba perdida entre los juguetes de niño, sino la suya, "la nuestra", decía él: la que compartía con el viejo. Tres años más tarde se la regaló. "Yo ya no hago nada con ella. Mi gusto está en verte a vos tocarla".

"Va a ser guitarrero el güila", le comentaban en el pueblo, "tiene a quien salir"; y el viejo entonces contestaba casi en silencio, como para adentro: "él va a más. Él va a más..."

La vida de los pueblos... todavía diez años atrás vivían una prosperidad más tangible que visible. Y cada vez mayor. De la trocha a la calle pavimentada (carretera, llamaban los más pretenciosos) habrán pasado por lo menos cien años. Cuatro generaciones. Una abrió el camino a punta de macana, carretón con bueyes sin lujo de pintura ni paralelos parejos, apenas para jalar piedra y tierra hasta la ribera del río. La cuarta, ésta, vio pasar tractores sobre la vieja trocha para ampliarla, aplanarla, lastrearla y pavimentarla. Solo diez años más tarde los vecinos "cuentan" pero nada más. Cualquiera diría que el camino no cambió su vida en nada, para nada. Ahora pueden ir a San Carlos en una hora, en bus, cuatro veces al día. Pero para los pobladores casi es como si siempre hubiera sido así. "Aquí no cambia nada", se reza con frecuencia. De una escuela hace cincuenta años se ha pasado a cinco. También en el pueblo de la par hay cinco. Seis hay en otro. Cuatro en otro. Y para todos, un colegio. Un colegio que se levantó hace veinte años en un terreno que regaló Ismael; Ismael Ortiz, hijo de Fabián Ortiz que había regalado tiempo atrás el terreno para la iglesia. "Gente platuda los Ortiz", decían en el pueblo. Pero aun con iglesia, colegio, "carretera" y cinco escuelas, siguen rezando que "aquí no pasa nada".

San Carlos está a una hora del pueblo. Si bien es cierto que todavía no puede decirse que San Carlos esté en el pueblo, este sí está mucho más en San Carlos que antes. Lo que allá ocurre, casi es como si ocurriera aquí; lo que allá se dice, pronto se escucha aquí. Y, por decirlo de alguna manera, salir a San Carlos es crecer. Es la Meca de la gente del pueblo. Muchos se van allá y crecen.

Allá por el año 2000, en el centro de San Carlos, José Miguel Blanco abrió, en la sala de su casa, espacio y condiciones para formar en música clásica a muchachos de la zona y hasta montar un conjunto: "una camerata", decía. José Miguel era también del pueblo. El viejo lo había visto crecer desde chiquito: inquieto, fogoso; guitarrero por un tiempo, pero pronto, más temprano que tarde, violinista. ¡Un violinista en el pueblo! ¿quién iba a decir? La familia se fue para San Carlos y el viejo lo perdió de vista. De vista, sí, pero no "de oídas". Alguna vez escuchó que José Miguel se había ido a estudiar música a Alajuela primero, a Heredia después, a la Universidad. "Ese muchacho promete", pensó. "Promete". "Cualquier día nos viene convertido en un músico de verdad". Y el viejo, mal rezador, casi rezaba por eso. Y José Miguel volvió convertido en "un músico de verdad": de esos que saben leer música y escribir partituras y organizar conjuntos. "Hecho", comentaba el viejo. "Falta solo que este muchacho tenga bríos y abra camino. Aquí nació; aquí dejó el ombligo; aquí aprendió el sabor de las primeras cosas, que es como aprender a vivir." Y un día escuchó que José Miguel había abierto en su casa una escuela de música. Decía que había que responder a una necesidad: en el cantón hacía falta una agrupación de música clásica y había llegado la hora.

Seis años más tarde la familia de José Antonio, como ocurrió con muchas otras, se mudó a San Carlos. El viejo no. "Yo para qué. Lo mío es esto. Allá no hago nada". Y el muchacho acabó su bachillerato en el Instituto de allá, y entró a la Universidad en Heredia, para estudiar "alguna profesión seria", y a "la casa escuela" de José Miguel, para aprender violín. El viejo seguía de lejos su camino. Supo del ingreso a la escuela de música y, más tarde, a la Camerata de San Carlos, y alguna vez escu-

chó que darían un concierto en la Parroquia y otra vez en el parque... El viejo estaba enfermo. Le dolían mucho las piernas para caminar, ¡qué iba a ir a San Carlos! Se conformaba con que alguien del pueblo le comentara un día que había visto a José Antonio tocando violín acá o allá, con los muchachos de la Camerata San Carlos. Una vez supo que el concierto había sido en la Catedral de Alajuela. El viejo sintió que su guitarra cantaba dentro de él una música de triunfo como nunca había soñado. "Después de eso", había dicho entonces, "uno puede morir tranquilo: Ya el muchacho es un alguien".

Pero más tarde, alguno del pueblo contó que el martes 18 de mayo al medio día, cuando José Antonio se sentó en el escenario del Teatro Nacional, junto a sus compañeros de la Camerata y empezó a interpretar con ellos y con Manuel Matarrita al piano, el "Andante festivo" de Jean Sibelius, en la platea, confundido entre el público, como queriendo no ser notado, el viejo lloraba dulcemente.

Agosto 2015

Mientras me pienso educador



El arte cotidiano

También hacemos arte cuando combinamos colores y formas a la hora de escoger qué ropa ponernos. Recuerdo a Carlos Catania —autor, actor y director de teatro; profesor, entonces— en las mañanas de los sábados, hace 35 años, en las aulas de la Universidad Nacional, cuando nos proponía que prestáramos atención a la manera como cada uno —cada una— se había vestido esa mañana. Pronto coincidíamos en que "la ropa también dice", para utilizar la expresión de alguna compañera. Y claro que la ropa decía: nos hablaba del carácter, del estado de ánimo, de la sensación de libertad, estrés, tensión con que llegábamos a la clase esa mañana. Y, ¿el peinado de las compañeras? y, ¿el maquillaje?

Y estamos haciendo arte —música, en este caso— cuando tarareamos o silbamos una canción —hagámoslo conscientemente o no; de manera entonada, o no— y hacemos arte cuando cocinamos (diría que, sobre todo, cuando cocinamos para alguien, queriendo hacer algo especialmente sabroso, para agradar, para agradarle), combinamos elementos por sabor, por tamaño, por color, por textura... cuando hacemos el amor, creando espacios eróticos sublimes para que dos cuerpos dancen creativamente fusionándose en uno solo, y producimos algo distinto a lo que es cada elemento, y algo distinto también a la suma de todos ellos... y en eso hay gozo, y hay belleza y hay creación... Y hay también, de alguna manera, un mensaje... desde nuestro mundo interior.

Y hacemos arte cuando bailamos en la pista —por mal que lo hagamos— y cuando jugamos fútbol en la plaza —por mal que lo hagamos— y cuando escribimos una carta, y cuando... Cuando construimos algo, estamos haciendo arte: estamos creando. Y cada uno y cada una tiene más o menos habilidades y preferencias mayores por una u otra manera de manifestarse. Manifestarse... crear para manifestarse... puede andar por ahí otra clave. Y otra área posible en la educación por el arte: la apertura de oportunidades para la experimentación estética. Ofrecer oportunidades lúdico-artísticas para la manifestación estética.

En resumen: que visto así, todos y todas somos artistas. Y que estamos creando constantemente, de manera consciente y volitiva y de manera inconsciente e involuntaria; proponiéndonoslo y sin proponérselo... y que otra área interesante de la educación por el arte está en la educación del goce estético en lo cotidiano.



El arte es un camino de comprensión

Para comprender la realidad, para comprender al otro, a la otra, y para comprenderme a mí mismo, el arte es un medio idóneo. No es casual, pues, que tanto

en occidente como en oriente, cuando desde lo más profundo de las sociedades emerge como una explosión el deseo ardiente de la paz, este toma la forma de un concierto multitudinario —con música de ayer o de hoy— o congrega a los más grandes pintores y escultores en ferias mundiales; o agrupa a los mejores artistas circenses en una suerte de circo universal; o a los mejores atletas de la tierra en un fiesta de músculo, coraje, esfuerzo personal, gracia, inteligencia, efectividad, ritmo, color, esperanza en torno a la tea olímpica que todos reconocen como centro de un ideal común.

Es que existe un cierto consenso internacional, multilingüe, interétnico en cuanto a que el arte congrega bajo una misma idea, en torno a un mismo sentimiento y de manera unívoca. Es porque el arte es, además, camino de comprensión.

¿Qué cosa son los símbolos —nacionales, grupales, de club, de equipo- sino expresiones artísticas —música, color, formas; himnos, banderas, escudos- de una colectividad que adhiere a ellos —cada uno y todos a la vez- sus propios sentimientos? Colectividad en la que cada uno descubre en el otro su propia manera de sentir, y, en la identificación del otro con el mismo símbolo, su propia manera de vibrar, su propia longitud de onda... y comprendo lo que el otro siente... porque siento igual...

¿Qué es la liturgia sino la expresión artística colectiva de una fe? Y a veces no es el lenguaje explícito el que es común, sino el otro, el que no logra evidenciarse sino en la comunión de sentimientos; el que solo se capta con los sentidos más íntimos, y que hace una misma historia colectiva la de cada uno, una misma pena colectiva la de cada uno, una misma esperanza colectiva la de cada uno...

Pero el arte es también un recurso para entrar en mí mismo e inspeccionar mi mundo interior, conocerme mejor, comprenderme mejor... para aceptarme más...:

ENCUENTRO CON RUFF

En julio de 1989, me encontraba contemplando extasiado, en una de las salas del Museo del Prado, una pintura extraordinaria de Cristo muerto; la misma a la que Miguel de Unamuno dedicara una de sus obras célebres: "Ante el Cristo de Velázquez". No sé cuánto tiempo llevaba yo en aquella contemplación, cuando de pronto escuché a mi lado la voz gruesa de algún otro visitante que exclamaba, con acento eslavo: "¡Ésta sí es la muerte de un dios!".

La expresión me hizo volver la mirada hacia él, que estaba literalmente arrobado, y que seguía diciendo algunas cosas más, incomprensibles para mí, a veces en otra lengua, pero con el mismo énfasis. Supe más tarde, compartiendo con él un par de cervezas, que se trataba de un camarógrafo de la televisión rusa, especializado en filmar videos de arte universal, que había tenido oportunidad de conocer muchas obras importantes en grandes museos del mundo. Cuando la conversación se tornó más íntima, me contó que desde hacía algún tiempo venía buscando, sin saber todavía por qué ni para qué, "una fuerza extraña que hay en algunos pocos cuadros religiosos" y que él creía que era "lo que alguna gente llama fe". Me dijo también que en éste de Velásquez él percibía esa fuerza. Yo pensé entonces —y he pensado muchas veces después— que Ruff se encontraba en esos días en un proceso de conversión similar al que siguió en su tiempo Pieter van der Meer de Walcheren, cuando concluyó que "el amor y la fe que hay en las obras de arte religioso" que él había encontrado en su peregrinar, solo podían "haber sido inspiradas por un Dios que verdaderamente exista".

Van der Meer fue, años más tarde, Abad del Monasterio de Oosterhout, en Holanda. ¿Qué habrá sido de Ruff?

Enero, 2004

Mientras me pienso educador

También es importante como posibilidad de creación artística la capacidad de introspección que facilita escuchar algunas obras de Bach, de Chopin, de Debussy, de Mozart, de Tchaikovsky, de Vivaldi... Un concierto de guitarra clásica puede transportarme a las profundidades de mi mundo interior, como los cantos gregorianos en la penumbra de la catedral medieval, las campanas de la ermita del pueblo invitando al recogimiento, la flauta andina llamando al cóndor en la cima del monte, la chirimía en la callecilla de piedra de Antigua Guatemala, un espiritual negro el domingo por la mañana en New Orleans... o en el interior de una iglesia bautista de Limón



El arte como camino de conocimiento.

El arte es un camino de conocimiento, tan válido como lo es el camino de la ciencia..., pero distinto. Y, además, es distinto porque es otro el conocimiento al que el arte me lleva. Diremos con Wagensberg (Op. C. 2005. P. 278) que *“comprender es a inteligibilidad lo que beldar es a la belleza”*.

El conocimiento que adquiero mediante el método científico es uno; acerca de una parte de la realidad, concebida de una manera; suficiente para avanzar en algunas líneas de conocimiento y de acción transformadora. Pero insuficiente para penetrar en otras áreas de la realidad y para actuar sobre ellas y transformarlas. Algunas de esas otras áreas pueden ser conocidas mediante el arte, y mediante el arte pueden también ser transformadas.

Según Jorge Wagensberg (Op. C. p. 109), “*el arte es una forma de conocimiento (acaso la más ansiosa y animosa con respecto a la complejidad del mundo) en tanto que elabora imágenes de sucesos del mundo...*”

Para él, además,

El conocimiento científico no pretende comunicar más de lo representado. (...) El científico conoce las limitaciones de sus códigos y lenguajes, y sacrifica la infinitud que no abarca. El artista (o el enamorado) pretende todo lo contrario: que su pobre imagen finita tenga la capacidad de arrastrar la infinitud de la complejidad primera

Wagensberg, J. (2005)

El arte es, además, memoria, porque es evocación.

Comprender esto me ha permitido saber que el arte es un camino de conocimiento y que, de esta manera —aunque solo fuera de esta manera— también desde una perspectiva fijada en la aprehensión del conocimiento, se valida una educación por el arte.



Tres interrogantes de fondo

Tres preguntas saltan a mi mente siempre que pienso en caminos educativos o modalidades pedagógicas:

¿Qué conocer?, ¿para qué conocer?, ¿cómo conocer?.

Desde una posición de educación por el arte, quizás podamos ensayar algunas respuestas, a manera de tímida incursión en el campo de juego y como síntesis inicial de todo lo planteado hasta ahora. Veamos:

- **¿Qué conocer?** La totalidad, y las partes. O, quizás sería mejor decir: la totalidad a través de las partes, pues las partes contienen el todo. Difícilmente encontraríamos entre los muchos objetos a los que tenemos acceso —por casualidad o con

intención- uno que sea tan integrador, tan abarcador, de tan amplia cobertura cognitiva como una obra de arte. Ciertamente, si de alguna manera puedo acercarme al encuentro de la totalidad es mediante el arte. La ciencia, la mejor ciencia, -y esto en el caso de que pudiéramos distinguirla del arte, como algo esencialmente distinto-, estaría llamada, en este acercamiento a la totalidad, a auxiliarnos en áreas concretas, para facilitar el proceso de conocimiento que, por lo demás, sólo mediante el arte será posible.

- **¿Para qué conocer?** Para comprender. El conocimiento mediante el arte nos acerca a la posibilidad de comprendernos unos a otros –unas a otras- y a nosotros mismos. Esta sensibilidad estética, al igual que la espiritualidad y la empatía con la naturaleza debe constituir el nuevo concepto de razón. En el paradigma newtoniano, la razón se entiende como lo científico, lo lógico, lo analítico y lo objetivo. En el nuevo orden del mundo se requiere un concepto diferente de razón, en el cual, además de todo lo anterior, se incluya la expresión creativa, el arte, la espiritualidad en general y la armonía con la naturaleza.

***“Decididamente,
para llegar a comprender la realidad
hay que aprender a verla
con mirada estética.”***

Wagensberg, J. (2005)

- **¿Cómo conocer?** Mediante el establecimiento de relaciones que se profundizan y amplían cuando el lenguaje puente es el arte. No en vano Jorge Wagensberg (2005) nos ha dicho que el arte es acaso la más ansiosa y animosa forma de conocimiento con relación a la complejidad del mundo.

“Los ojos del artista miran a través de la naturaleza espiritual humana, exteriorizando novedosas conexiones de particularidades dentro de las también novedosas totalidades,

agregando esencia holista a partir de una visión creativa de la vida que humedece el auténtico significado de las cosas, proyectándose más allá de lo que conocemos y yendo en búsqueda de la “verdad”, la que en última instancia expresa nuestra vinculación individual con el “todo”.

Wagensberg, Jorge

¡ESTO DE CONVERSAR...!

La historia la cuenta Wagensberg:

Dice que una amiga suya ha realizado estudios sobre el comportamiento comunicacional de los mirlos. Los mirlos son aves cuyo canto es “musicalmente canoro”, es decir, que es tonal y que puede escribirse en pentagrama.

Durante el tiempo en que realizó el estudio con una pareja de mirlos, pudo escribir varias veces la partitura de sus cantos y obtener conclusiones como estas:

- El canto de los mirlos es canoro.
- Las características del canto de la hembra y del canto del macho son claramente identificables
- Los mirlos tienden a repetir sus cantos una y otra vez.
- Desde el punto de vista musical, podría afirmarse que hembra y macho dialogan, es decir, “se contestan”, cantando.
- Cuanto más tiempo comparten su relación, más cla-

ra e inteligible se torna su comunicación, para el oído humano.

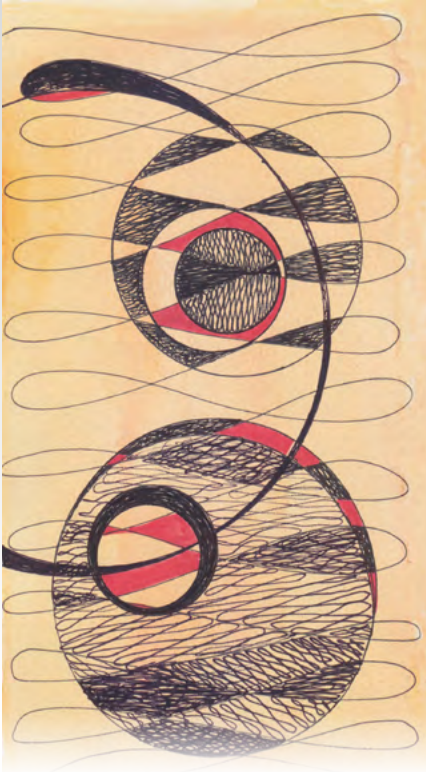
El experimento llevó a su amiga a separar a los mirlos, para conocer sus reacciones. La separación se dio durante algún tiempo prolongado y a suficiente distancia para que no pudieran escucharse uno a la otra.

Al principio, las aves no cantaron. Más tarde, cada una, por su lado, emitía sonidos leves y muy poco musicales.

Un día la hembra amaneció cantando su canto de antes...
...y se respondía cantando la partitura del macho.

Setiembre 2005
Mientras me pienso educador

Ensayo Sexto:
EDUCACIÓN Y AMOR
Algunas ideas para la reflexión ética



*Hermano mío, maestro,
los hombres todos somos
las semillas del mundo.
Nos derramamos locos sobre la tierra,
locos nos clavamos en ella,
hundimos las raíces
y crecemos.*
Jorge Debravo

***“Lo que la gente tiene que hacer es quererse, y punto”.
—decía don Tano—.
Quererse a sí mismos
y querer a los demás como a sí mismos.
Todo lo demás sobra.”***

“Don Tano”



Construcción de un concepto

Nada nuevo. Don Tano estaba claro. Ninguna de las grandes religiones y grandes filosofías que han nutrido el conocimiento y la sabiduría de los pueblos a través de la historia dicen otra cosa:

“Amarás a tu prójimo como a ti mismo”.

Mateo 22:38

¿Y quién es mi prójimo?

Eso: la gente. Y según don Tano tengo que quererla y dejarme querer por ella. “Que a veces es más difícil —dice don Tano—. A veces es más difícil dejarse querer que querer uno. Es que dejarse querer compromete, y es una vaina...”

Viejo sabio, don Tano.

“Lo que la gente tiene que hacer es...” Y en esto la escuela puede ser una gran aliada, debe serlo. ¿Aliada de la gente, del Estado, de la familia...? Aliada de las mejores fuerzas del cosmos.

Dicen Maturana y Verden-Zöllner, (1993 p. 122) que: *“...una niñez segura en la etapa preparatoria puede aumentar nuestra habilidad para vivir una buena vida.”*

La escuela que anhelamos construir debe garantizar esa condición de seguridad en la etapa preparatoria, de que habla Maturana. Pensamos con Gallegos que:

...hoy necesitamos una educación que eduque más que instruya, que libere más que condicione, que ayude al estudiante a aprender el arte de aprender de sí mismo. Una nueva educación así debe convertir el aprendizaje en una experiencia feliz y relevante para los niños, debe incluir la auto indagación y la exploración de las preguntas fundamentales de la vida en un ámbito de duda creativa (...) Donde se pueda aprender el arte de vivir y donde lo sagrado pueda existir.

Gallegos Nava, R. (1999)

A los niños, a las niñas hay que protegerles en la escuela, de tantas vivencias deformadoras: En la escuela pueden nacer los temores, las rivalidades, el espíritu competitivo, la insolidaridad.... y pueden florecer igualmente la amistad, la solidaridad, el esfuerzo, la ternura, la autoestima...

Como dice Maturana (1993)

Consideramos que la tarea central de la educación es prestar atención, fomentar y guiar a los niños en su crecimiento como seres humanos responsables, social y ecológicamente conscientes de que se respeten a sí mismos.

Maturana, H. y Verden – Zoeller, G. (1993)

Quizá uno de los supuestos de la educación mecanicista que más destruyen la dignidad del niño sea la práctica tan común en nuestras escuelas hacia la comparación, producto y origen de una actitud competitiva, radicalmente alejada de una integración amorosa posible. La comparación es una práctica que destruye el amor por el aprendizaje; que avergüenza al niño, a la niña, por su desempeño; que le infunde miedo a participar; que le destruye su dignidad. La comparación educativa siempre implicará la descalificación de un ser humano por otro, la idea de que uno es mejor que otro... y, por consiguiente, que uno es menos bueno.



Educación basada en el amor

El amor educa y una educación basada en el amor... salva. Con una pedagogía del ágape los educadores holistas despiertan la inteligencia y el desarrollo de la belleza del alma. Cuando los procesos educativos son entendidos desde una visión holística, el aprendizaje es agradable y espontáneo, porque es una expresión natural de la alegría de vivir.

La escuela que soñamos construir se levanta sobre la convicción de que nuestras raíces son profundas porque estamos anclados a las estrellas... y todos los sueños son posibles.

SIETE "DESERTORES"

Lo que más me impresionó del trabajo de investigación de Asdrúbal, fue esa afirmación final:

"Siete muchachos desertaron. Ningún maestro se ocupó de ellos".

Asdrúbal ha sido estudiante nuestro, en el CIDE, durante seis años. Ayer presentó su trabajo de graduación, que consistió en una investigación sobre siete muchachos y muchachas que dejaron sus estudios antes de concluir el noveno o el décimo año, en un colegio capitalino, entre 1999 y 2002.

En ese mismo período, en ese colegio, "habían desertado", en total, 63 estudiantes de séptimo, octavo, noveno y décimo año. El mayor número estaba en séptimo. Ciertamente la cifra de 63 "desertores" a lo largo de cuatro años parece ser menos grave que la de la realidad nacional, pero es, de por sí, gravísima.

Asdrúbal es egresado de ese colegio, lo conoce bien, tiene su propia opinión acerca de lo que ahí recibió —“yo quiero mucho mi cole” —dice, y quería conocer de la vida “de esta gente que deserta”.

Estudió siete casos. Mejor aún, siete historias. Siete personas que se habían sentado, por años, en los mismos pupitres que él, habían recorrido los mismos corredores y jugado en los mismos patios. Habían tenido, por lo menos, a seis de los que habían sido sus profesores, y el director era el mismo. A algunos de ellos los conoció en el colegio —“de vista, al menos”— y, con frecuencia, cuando conversaba con ellos, ahora, durante la investigación, los nombres que citaban, los lugares que mencionaban, las anécdotas que recordaban le eran entrañablemente familiares.

Cada una de las siete historias es como para leerla, disfrutarla y sufrirla cada una. Hay dolor, rabia, frustración, miedo... amor, desesperanza...

En síntesis:

A seis no les interesaba lo que se hacía en la clase. Era aburrido, repetitivo, muerto...

Los siete recuerdan con cariño a alguna maestra de la escuela.

Tres rescatan las virtudes de algún profesor en el colegio.

Cinco tenían problemas en el hogar (alcoholismo de alguno de los padres, drogadicción en algún miembro de la familia, prostitución de la madre de uno de ellos, agresión familiar, delincuencia...).

Cuatro tenían problemas económicos en la casa.

Dos trabajaban fuera de su casa para apoyar económicamente.

Dos piensan que siempre tuvieron dificultades para estudiar y para aprender. Tres creen que fue en el colegio donde empezaron a tener dificultades para comprender las materias (matemática, inglés, español... en ese orden).

Uno piensa que en el colegio tuvo un profesor que sí fue su amigo, pero se fue dos años antes de que él saliera.

Seis querrían volver a estudiar, pero no saben cómo: están "muy comprometidos" ya (hay dos madres solteras, uno convive de manera estable con su pareja aunque no hay niños aún, todos trabajan fuera de la casa), se sienten "muy harrumbrados", no sabrían estudiar solos...

Asdrúbal preguntó insistentemente, a cada uno, en diferentes oportunidades, acerca del rol que jugaron los profesores y el director en su salida:

En el caso de tres de ellos, algún profesor sabía de su decisión de salir... "pero no hicieron nada". Uno habría dicho, cuando lo supo: "sería lo mejor que me podría pasar". En el Departamento de Orientación llevaban expediente de cada estudiante. Pero tampoco recuerdan que la Orientación hiciera nada.

Ellos sienten que, por las circunstancias de cada uno, de cada una, su salida era fácil de predecir.

Ninguno de los siete recuerda que algún profesor le haya sugerido que no saliera del colegio.

Ninguno de los siete recibió nunca la visita de algún profesor, ni del Director, después de su salida.

Una de ellas quiso visitar el colegio, meses después de su salida, pero estaba con candado y le dijeron que ella tenía

prohibida la entrada.

Ninguno de los siete recibió ningún recado del colegio, no obstante que cinco continuaron viéndose con algunos de sus ex compañeros.

Y terminó su exposición así:

"Siete muchachos desertaron. Ningún maestro se ocupó de ellos".

Pregunté a Asdrúbal, en la última parte de su presentación de ayer, por algunos rasgos de rencor o de desprecio de ellos hacia algún profesor, ahora que han pasado ya algunos años. Y él respondió:

"Es muy raro, pero no. Cuando uno habla con estudiantes que están activos en el colegio, es frecuente que digan palabrotas contra los profesores o se refieran a ellos con un lenguaje grosero, hasta vulgar. Pero en todas mis conversaciones con cada uno de ellos siete, nunca percibí desprecio y mucho menos odio.

Yo creo que si un día un profesor de estos, cualquiera, se acercara a alguno de ellos, aunque solo fuera para saludarlos y saber cómo les va y qué han hecho... les haría un gran bien.

Yo creo que hasta los quieren."

Setiembre 2005

Mientras me pienso educador



Educación es relaciones

Educación es el universo de relaciones que se establece entre las personas y entre estas y la totalidad. La escuela está llamada a procurar y facilitar los espacios y las oportunidades para que estas relaciones

se den y se den de la manera más enriquecedora, Como dice Zohar (2001, p.40): “*La misión del educador no será ya la de enseñar sino la de movilizar, adaptar, motivar y animar*” ... para que estas relaciones afloren, agregamos nosotros.

Estamos convencidos, con Maturana de que:

Solo el amor expande nuestra conducta inteligente, porque solo el amor expande nuestra visión... El amor es visionario, no ciego. Por lo tanto, para que el espacio educacional sea un espacio relacional de expansión de la conducta inteligente de estudiantes y profesores, tiene que ser vivido en la biología del amor, en una dinámica relacional que conserva y fomenta el respeto y el auto-respeto de los estudiantes...

Maturana, H.(1999)
“Transformación en la Convivencia”

En este universo de relaciones, las que se establecen entre el maestro y el aprendiente, son de las más determinantes. La relación puede ser vista —y analizada— desde ella misma, desde el aprendiente o desde “*el mediador*”.

Refiriéndonos al aprendiente, ¿quién es esa persona? Cabe decir que, desde una pedagogía del aprendizaje, esa pregunta es “la pregunta”, y de la respuesta que se dé a ella dependerá fundamentalmente el tipo de mediación... y su eficacia. La persona que medie debe “conocer” al aprendiente. Y debe conocer de él todo lo necesario... para amarlo. Porque educar es amar. La educación es una forma de amar, y...nadie ama a quien no conoce.

Bien sabemos que esta es una dificultad importante que enfrentamos en el campo de la convivencia: cuánto conozco al otro, cuánto le amo y cuánto más puedo conocerlo... para amarlo más. Y, claro, cuáles son las posibilidades reales que tengo de conocerlo y de conocerlo más. Este es, ciertamente, uno de los mayores

obstáculos que el sistema formal de educación interpone en las relaciones educador-educando. ¿Cuál es la posibilidad de conocer a sus estudiantes que tiene un profesor que “*dicta*” lecciones a 490 jóvenes, tres horas cada semana, durante cuarenta semanas en el año? Ninguna, o casi ninguna. Y, realmente, ¿cuál posibilidad de amarlos tiene...?

En esas condiciones no es posible mediar, es decir, ejercer la función de mediador —puente, intermediario— entre el cocimiento y el aprendiente. Esa función solo es posible hacerla con éxito cuando se parte del aprendiente, de sus posibilidades y sus necesidades; y, ¿cómo puede hacerlo un mediador que no conoce a sus aprendientes...? Este es un problema de la estructura del sistema, que debe ser así comprendido y enfrentado.



La mediación pedagógica:

La Mediación Pedagógica es una pedagogía que se acerca mucho a esa educación que soñamos desde una visión holística, basada en las relaciones de afecto. Según Gutiérrez y Prieto, se trata de:

...el tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad

Gutiérrez, F.- Prieto, D. (2002)

En el acto educativo hay una función del enseñante —que no es única, porque, de alguna manera, es a la vez, aprendiente—. Es la función que tradicionalmente hemos conocido como “*enseñar*”, “*educar*”, aun cuando Freire afirme que “*nadie educa a nadie*” Y es verdad: nadie educa a nadie... exclusivamente, como función única; también se educa el mediador en ese acto; como es

también verdad que todos nos educamos unos a otros y que toda relación —con el otro, con lo otro— educa.

***“Además de a un hacer,
la mediación pedagógica nos refiere a un cómo hacer...
eminentemente pedagógico”.***

Gutiérrez, F.- Prieto, C. (2002)

La mediación pedagógica tiene como objetivo último, lograr que el aprendiente aprenda. La más interesante, lúdica e ingeniosa mediación no es una buena mediación si el aprendiente no aprende. Porque se trata de una acción pedagógica centrada en el aprendiente y en su estilo de aprendizaje y su posibilidad de aprender.

***“El mejor educador
no es el que mejor enseña,
sino el que consigue que los
estudiantes aprendan”.***

(Anónimo)

Frente a esta afirmación no sería justo callar algo que es más que sabido, pero que nunca está de más recordar: para los estudiantes, cuando se ven a sí mismos como aprendientes, aprender es lo más importante. Pero también esto otro: casi nunca los estudiantes se miran a sí mismos como aprendientes o solo como aprendientes. Los estudiantes y las estudiantes tienden a mirarse como tales, en un sentido más amplio que el de simplemente aprendientes. Ser estudiante, sea esto plenamente consciente o no, significa ser una persona inmersa en una relación educativa —formal, por lo general, pero no solamente— y esta relación se da a la vez con otros estudiantes, con el profesor, con los programas de estudio, con la estructura escolar, con la familia, con la comunidad, con el medio, con el país, con el planeta...

Si la mediación debe estar centrada en el aprendiente, (sin perder de vista que la persona que media aprende también), el problema de la mediación se centra en dos preguntas: ¿quién aprende y cómo aprende? Cuando pregunto ¿quién aprende?, estoy preguntando por una persona y por la totalidad de esa persona: por su nombre, por su edad, por sus gustos, por su origen, por sus dificultades, por su historia, por sus habilidades, por sus frustraciones, por sus esperanzas, por su... por toda la persona que esa persona es...



Los estilos de aprendizaje

De igual manera, cuando pregunto ¿cómo aprende?, estoy preguntando por un área muy importante de esa persona que, en definitiva, va a tener que ver con toda ella, pero a partir de ese aspecto específico y lleno de aristas: su manera de aprender.

Posiblemente, la respuesta a esta pregunta requiera de las respuestas a muchas otras como: ¿qué le gusta aprender?, ¿cómo le gusta estudiar?, ¿en qué centra su atención más frecuentemente: en las imágenes, en las palabras, en lo leído, en lo escuchado, en lo que tiene que ver con...?

En este sentido, los aportes de Honney y Maumfor (1996) y de Vermunt (1992); así como los de Rafael Ángel Pérez (1998), en Costa Rica, pueden ser una interesante guía acerca de los múltiples aspectos que tienen relación con los estilos de aprendizaje de la gente.

Pérez, por ejemplo, distingue cuatro estilos de aprendizaje: el estilo divergente, el convergente, el asimilador y el acomodador.

El **estilo divergente** está asociado con las habilidades para valorar. Las personas que lo poseen captan la información mediante experiencias (acciones o actividades reales y concretas), que son transformadas posteriormente por medio de la reflexión. Para

una persona así, la mediación posible deberá enfatizar las experiencias... y su sistematización.

El **estilo convergente** se encuentra asociado con las habilidades de decisión. Las personas que lo poseen captan las informaciones o experiencias de manera abstracta (pensadores) y las procesan activamente (hacedores). La mediación, entonces, podrá enfatizar en procesos de abstracción, lecturas, debates, y en actividades de ejecución.

Para quienes participan del **estilo asimilador**, que está asociado con la competencia para pensar; o quienes se acercan más al **estilo acomodador**, que se asocia más con el actuar, el mediador deberá encontrar las mejores estrategias en el orden de desarrollo del pensamiento, con los primeros; y en la propuesta de actividades de interés con los segundos.

En relación con los estilos de aprendizaje, hace algunos años escribíamos:

En su estilo para estudiar y para aprender, cada persona es afectada de manera diferente por características ambientales, emocionales, sociológicas, físicas psicológicas. Por ejemplo, hay estudiantes motivados, responsables, persistentes, y estudiantes que carecen de motivación, persistencia, y responsabilidad. Algunos estudiantes aprenden con más facilidad cuando trabajan solos mientras que otros prefieren trabajar en equipo, escuchando a alguien; otro habrá que aprende mejor viendo o leyendo y otra aprende haciendo, tocando, manipulando materiales...

Hay personas que aprenden más fácilmente cuando entienden primero el concepto global y luego pueden concentrarse en los detalles. Las personas más analíticas aprenden con más facilidad cuando la información se presenta paso a paso en un patrón acumulativo de secuencias que lleva a un entendimiento conceptual. Hay otras personas que, al

estudiar, ponen mayor o menor énfasis en algunas actividades que en otras. Las hay que prefieren memorizar los conocimientos, mientras que otras prefieren buscarle aplicación...

Es deseable que cada estudiante, en su condición de aprendiz, conozca su propio estilo de aprender: identifique tanto las formas que utiliza con éxito como las que le significan algún problema. Conociendo las primeras, podrá procurarse las mejores condiciones para ejercitarlas; conociendo las segundas, podrá adoptar estrategias que le permitan funcionar mejor cuando se vea frente a ellas. De acuerdo con esto, el conocimiento del propio estilo de aprendizaje y de cómo este se define y conforma, es de gran ayuda en la construcción de la autonomía del estudiante.

Céspedes, E. (2000)

Reuniendo las ideas de algunos autores, vamos a decir que se entiende por estilo de aprendizaje: *“la totalidad de las actividades que un estudiante desarrolla habitualmente, que abarca sus orientaciones y motivaciones para estudiar, los modelos mentales y su visión sobre aprender”*. No debe ser entendido como algo estático, ligado fijamente a la personalidad de cada uno. Aunque los estudios que se han realizado al respecto demuestran una cierta constancia típica en cuanto a la manera de estudiar y de aprender de una persona, estas pueden ser modificadas; los cambios en el contexto de esa persona y de su medio ambiente, por ejemplo, podrían causar alteraciones en su estilo de aprendizaje.

Estas y otras muchas condiciones entrarían en juego en un proceso de mediación pedagógica.



Cuatro condiciones basicas

Decíamos, en párrafos anteriores, que, en su definición de Mediación Pedagógica, Gutiérrez y Prieto (1998, p. 117) la inscriben: *“en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”*.

Se refieren a cuatro elementos indispensables en la conformación de un “clima” educacional, en el que la Mediación Pedagógica puede lograr el objetivo. Cuatro elementos indispensables para construir el “clima” educativo propicio. Pero, ¿son acaso suficientes para establecer la relación amorosa de que hablábamos? Si hablamos solo de una tímida concepción de amor, quizás sí. Pero, para la relación de amor que quisiéramos, esta idea nos queda corta. El amor como reconocimiento de la persona del otro... no basta. El amor como respeto a la persona del otro... no llena. El mejor clima pedagógico que puede lograrse con la combinación de estos cuatro elementos no llega a ser el clima pedagógico en que es posible el acto educativo de amor, a no ser que la relacionalidad sea entendida como una relacionalidad de amor. Así, “con apellido”. Tal vez sea porque la educación no es un asunto técnico, sino afectivo, profundamente ético. Es que aquella idea de don Marco Tulio Salazar, según la cual, “en educación lo afectivo es lo efectivo”, sigue teniendo vigencia.

Todo lo anterior nos devuelve a la reflexión inicial: la relación educativa como una relación amorosa. El acto educativo como un acto de amor. La acción de enseñar, como una acción del enseñante ciertamente, pero centrada en el aprendiente. Como un acto de amor por el otro, a quien reconozco y conozco; respeto... y amo.

Permítasenos entonces proponer un quinto elemento en esta química del “clima” pedagógico, y decir entonces que la mediación pedagógica se inscribe en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad, relacionalidad... y afectividad.

Y, ¿cómo se logra esto? Mediante un proceso lúdico y altamente participativo de vivencia de experiencias. Dicen Gutiérrez y Prieto:

La mediación Pedagógica parte de la necesidad de promover experiencias de aprendizaje, de lograr la interlocución y la interactividad del estudiante, de comprender que el acto pedagógico da lugar a lo imprevisible; de la necesidad de compartir para construir juntos la recreación del saber como un proceso lúdico.

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2002)

LLACURE

El 23 de mayo de 1969, antes de las 6 de la mañana, recibí la llamada de Luis Adrián, para contarme que Enrique Llacure se había suicidado.

Llacure —pensé. —¿Llacure? ¿Enrique Llacure?

Luis Adrián no tenía muchos detalles, pero sí un gran estupor. Sentí agitada su voz y triste. Muy triste. Me llamaría después, en cuanto supiera la hora y lugar del funeral.

Se suicidó, profe, se suicidó. ¡Qué raro, profe! Lo llamo.

Colgó, colgué, y me quedé por algunos minutos confuso y perplejo. No me había atrevido a preguntarle a Luis Adrián cuál era Llacure, Enrique Llacure. El nombre me era muy familiar. Era de su grupo, con otros treinta y tantos muchachos que habían terminado sus estudios de bachillerato dos años atrás. Habían sido mis discípulos durante cuarto y quinto, un par de horas cada semana...

Llacure. ¿Enrique Llacure...? Mi mente no lograba dibujar su rostro. ¿...Llacure...?

Me incorporé y fui a buscar el anuario del colegio de ese año.

Ahí estaba, claro: Llacure. Enrique Llacure Ortiz, alias "Topo", rezaba el pie de foto.

Enrique Llacure. ¿Qué sabía yo acerca de él, aquella mañana del 24 de mayo de 1969? Había sido su profesor durante dos cursos lectivos, dos horas por semana... Yo lo había calificado cada bimestre, de acuerdo con las normas de evaluación del colegio. Seguramente había obtenido calificaciones aceptables porque nunca hubo de su parte un reclamo de una nota, una manifestación de insatisfacción por los resultados, una palabra de... ¿Cómo hablaba Enrique Llacure? ¿Qué pensaba Enrique Llacure? ¿Quién había sido Enrique Llacure para mí, su profesor durante dos años, dos horas por semana...?

Ese día, y algunos días después, estuve haciendo grandes esfuerzos por recordar gestos suyos, alguna palabra específica, el tono de su voz... Nada. No fue posible entonces ni lo es ahora, cuando recuerdo el episodio del 24 de mayo de hace 35 años...

Algunas veces he querido encontrar la razón de este "desconocimiento" imperdonable en algún rasgo de personalidad de Enrique, que lo hizo ocultarse siempre así, a mis ojos, a mis oídos, a mí... a mi persona... Pero ni siquiera me atrevería a decir que era tímido, porque, de verdad, no recuerdo cómo era. He escuchado cosas acerca de él, claro. En las conversaciones con Luis Adrián, con Hernán, con Emilio... han recordado aspectos de Enrique... que a mí no me dicen nada... ¿Nada?

Enrique Llacure Ortiz, realmente, nunca existió para mí. Nunca me significó. Nunca fue mi discípulo... nunca

estuvo ahí, para mí, como los otros.

O, más bien, no estuve nunca, yo, ahí... para él...

Mayo de 2004

Mientras me pienso educador



Maestro... mediador:

Y, ¿qué decir del mediador? Primero se le llamó maestro. Hermoso nombre. A mí, personalmente me dice más que los otros más o menos funcionales con los que se le ha venido a llamar con el correr del tiempo: docente, que responde más a una categoría sociológica que a lo que la sociedad espera de él; pedagogo, que busca responder a una categoría académica que remite a la ciencia por la que se optó; facilitador, tomado de la educación popular, donde se acuñó con la intención de desescolarizar los procesos educativos que se generaba en los grupos sociales; educador, que refiere al oficio; y mediador, que refiriendo también a la función, enfatiza una condición especialmente delicada del ejercicio de educador.

Me gusta la palabra maestro, porque remite a la historia de una relación afectiva entre las personas, cargada de sentimientos tan nobles como la admiración, la esperanza y la confianza, que necesariamente han de estar presentes en el acto educativo formal. Me gusta la palabra con ese sabor de calidad antigua, que algunas buenas cosas viejas tienen.

Me gusta tanto como deploro que se haya desteñido su valor semántico. La palabra maestro se vació de contenido a medida que se fue idealizando la función y la imagen de la persona a la que se refería. El oficio noble del maestro, con alguna intención poco inocente, se fue adjetivando con expresiones connotativas de sacrificio, altruismo, apostolado, abnegación... que de alguna

manera recordaban, casi subliminalmente, otras como gratuidad, obediencia, sumisión...

Los procesos sociales llevaron a una alta feminización de la profesión y del oficio, y pronto —de manera igualmente sutil— las características sociales de lo femenino fueron siendo trasladadas al magisterio. Y, si en un momento la profesión de maestra fue una carta de dignificación de la mujer —opción de trabajo remunerado, importante aporte laboral a la sociedad— pronto fue perdiendo el brillo para quedarse en la retórica más o menos vacía con la que este y otros espacios femeninos ocupan lugar en el discurso patriarcal.

Ante este proceso de desnaturalización del término, se optó por buscar otros aparentemente con menos carga semántica. La otra opción hubiera sido dar la lucha para rescatarlo, pero no fue por ahí la decisión, y hoy pocos quieren ser maestros —maestras— y hemos venido a aceptar ser docentes...

Me gusta también el nombre de maestro por las posibilidades de lucha reivindicativa que encierra. En América Central —y en Costa Rica, específicamente, también— los maestros han sido conciencia lúcida en los momentos de importantes decisiones tendientes a orientar los modelos sociales, o a defender los derechos conquistados, o a salvaguardar las riquezas naturales...

No me evocan ese espíritu de lucha por las causas nobles ni el término docente ni el término facilitador. Además, ninguno de ellos me evoca con tal fuerza la idea del amor, del ejercicio amoroso del oficio, de la ternura, como lo evoca la palabra maestro.

Permítaseme entonces que, de vez en cuando, al menos, en este trabajo, hable del educador llamándole maestro, maestra. Y permítaseme también que en el ejercicio de recordar a una maestra que, al decir de sus discípulos, lo fue con mayúscula, identifiquemos algunas características que todo mediador —toda mediadora— deberá poseer... sobre todo si creemos en el principio de mediar con amor.

FLORA ALICIA (Fragmentos)

...si algo, entre lo mucho, caracterizó la convivencia de Flora Alicia entre nosotros, fue, quizás, eso: que estuvo entre nosotros siempre. No parecía interesarle distinguirse entre los demás: mejor pasar desapercibida, como cuando llegó, como cuando salía de gira, como cuando dictaba lección —su lección de los sábados en el aula 7— o aplicaba un examen.

Pero pasar desapercibida en Flora Alicia nunca significó guardar silencio. Nunca el silencio vergonzante. Nunca el silencio cómplice. Pasar desapercibida en lo cotidiano, pero diciendo siempre su palabra —casi siempre atinada, casi siempre certera— cuando creía que la debía decir.

Flora Alicia no era una persona perfecta. Pero tenía la clara inteligencia para saberlo: conocía y reconocía sus debilidades con humildad sencilla; con la misma sencilla humildad con que recibió reconocimientos, títulos... y gratitud. Algunas veces su timidez se delató en rubor, en sonrisa nerviosa... hasta en silencio; pero nunca en enojo.

Solo frente a la injusticia la vi brava y vehemente. Y no fueron pocas las veces que la vi llorar de impotencia.

Sí, no fue una súper mujer. Quizás por ello siempre fue cómodo acercársele, consultarle, intercambiar, opinar... fue un privilegio haberla conocido.

La conocí siendo una profesora joven, inquieta y querida en un colegio que por aquel entonces sufría dolores de crecimiento... y crecía. Flora Alicia estaba ahí aden-

tro, entre todos, como una más —muchas veces como la más—ayudando a empujar, ayudando a crecer. Tenía un liderazgo natural que ejercía con sencillez entre sus estudiantes y entre sus compañeros.

Siempre se me dijo que era una educadora ejemplar. Cuando tuve que evaluar su trabajo en el aula a principios de los años 80, lo constaté.

Los alumnos de Flora Alicia en el Liceo, disfrutaban con entusiasmo las lecciones de Ciencias... Y bajo la tutela de ella, confirmaban un espíritu humanista que partía de la comprensión de los fenómenos cercanos, de la belleza natural que el medio regala a manos llenas, y de las relaciones interpersonales en las que los adolescentes saben cosechar alegrías, risas, sorpresas y aventuras.

Fue una mujer que siempre creyó en las personas. Que siempre amó a su país. En aquellos mismos años se dio un momento especialmente interesante en la realidad pedagógica de profunda calidad humanista que vivíamos en las aulas costarricenses, los idealistas de entonces:

Soñadores de utopías en Educación, escribimos y suscribimos un documento que llamamos "el grito de Tilarán", que escandalizó a la clase antipedagógica que todavía hoy no acaba de rasgarse las vestiduras, y se oyó más allá, mucho más allá de la laguna de Arenal y de la cordillera de Guanacaste. De Flora Alicia son algunos de los principios que recogimos en el documento y, el documento todo, su Credo político-pedagógico:

Educar para la recuperación: hablábamos del fortalecimiento y desarrollo de los aspectos positivos de nuestra nacionalidad... Educar para la esperanza... Educar para la libertad... Se afirmaba también en el documento: "Creemos que es posible la formación de una persona crítica,

creadora, y consciente de los problemas de su tiempo y con capacidad para participar plenamente en el proceso creador de la historia."

Otra vez me correspondió en suerte acompañarla en un sueño nuevo: Flora Alicia quería desarrollar un proyecto de extensión universitaria en las escuelas aledañas a las zonas protegidas del país. Un proceso educativo que permitiera a los niños adquirir el conocimiento desde el entorno, amando de tal manera la naturaleza, la belleza y utilidad del medio, que pudieran crecer agradecidos, defensores y constructores de la zona protegida.

La rica experiencia ha quedado recogida en unos seis folletos didácticos, sencillos como ella, y de gran sabiduría.

Flora Alicia se fue en silencio...

... Junto con su pensamiento y su obra recogidos en publicaciones menores, queda la riqueza invaluable que sembró en el corazón de sus discípulos.

Uno de ellos me comentó en estos días:

"En Flora Alicia nosotros conocimos a una Maestra con mayúscula."

Setiembre 2000

Mientras me pienso educador



Educación por el amor

La educación es un acto de amor. A esta verdad hay que volver con mucha frecuencia, posiblemente porque con frecuencia igual se olvida, al menos en la práctica pedagógica. La vida nos ofrece suficientes distractores como para que fácilmente olvi-

demos que la razón última es el amor.... a nosotros mismos, y a la totalidad del cosmos...en cada una de sus partes.

***“La Pedagogía surgió del cariño de los padres
y de los deseos de supervivencia
y las formas de convivencia
que la especie humana aprendió a configurar
para servirle de nichos vitales. (...)
En cada vida humana
ese origen se repite
y constituye una influencia determinante”.***

Assman, H. (2002)

Todos los seres vivos aprendemos constantemente por el hecho de vivir. La función principal de la educación, como acto volitivo de una persona y de la sociedad toda, ha de ser la de crear y desarrollar formas novedosas y efectivas de orientar y potenciar ese aprendizaje que constantemente se produce en los seres vivos, como consecuencia del mismo hecho de estar vivos.

Ciertamente, en esta conceptualización novedosa de la Pedagogía, que hemos de llamar “del Aprendizaje”, hay un replanteamiento de la forma como se visualiza el proceso, pues en él la participación del sujeto aprendiente es básica y, además, se concibe al aprendizaje como un proceso holístico, autopoiético. Resulta importante, en esta concepción, que la participación del aprendiente sea placentera, divertida, significativa y holista, en concordancia con la integralidad de la vida. Porque el aprendizaje es vida. Por eso precisamente, porque es vida, cabe utilizar el concepto de Biopedagogía, cuyo objetivo es la promoción del aprendizaje con vistas a la autoorganización de la información, como aspecto fundamental del desarrollo de los seres humanos.

Cuando hablamos de la vida, nos referimos a lo biológico, efectivamente, pero a mucho más que lo biológico: La razón última de la educación –y del aprendizaje- es el desarrollo de habilidades

y virtudes humanas para hacer posible la interdependencia, el desarrollo sustentable, la solidaridad, la paz... Todo esto y mucho más se encierra en eso que llamamos vida.

Hace más de setenta años, con una voz más bien pesimista, que miraba con horror los estragos ocasionados por una guerra recién concluida, la creación de las condiciones propicias para que el mundo fuera regido por las leyes sin alma del mercado... de las cosas, y los procesos de “cosificación” a que se somete a las personas, Erich Fromm (1989) se preguntaba:

¿Qué clase de hombre requiere por lo tanto nuestra sociedad para poder funcionar bien? Necesita hombres que operen dócilmente; grupos numerosos, que deseen consumir más y más, y cuyos gustos estén estandarizados puedan ser fácilmente influidos y anticipados. Necesita hombres que se sientan libres e independientes, que no estén sometidos a ninguna autoridad o principio o conciencia moral y que estén dispuestos a ser mantenidos, a hacer lo previsto, a encajar sin roces en la máquina social; hombres que puedan ser guiados, sin fuerza, conducidos sin líderes, impulsados sin metas salvo la de continuar en movimiento, de funcionar, de “avanzar”.

Los hombres son, cada vez más, autómatas que fabrican máquinas que actúan como hombres y producen hombres que funcionan como máquinas; su razón se deteriora a la vez que crece su inteligencia, dando así lugar a la peligrosa situación de proporcionar al hombre la fuerza material más poderosa sin la sabiduría para emplearla.

Años después, Maturana (1999) casi como respondiendo, afirmaba:

Si se convive en un espacio de amorosidad, nuestro ser amoroso florece, pues todos somos básicamente amorosos e inteligentes a menos que hayamos tenido

daños profundos neurológicos irreversibles. ¿Por qué no detenernos a considerar como podríamos ser también más “amantes”?

Deseamos una educación que sea una invitación a la convivencia en el respeto y la legitimidad del otro, en la que en el amor, se surja como legítimo otro. Sin respeto, legitimidad y amor, no es posible recuperar las dimensiones humanas.

Sin esta pegajocidad biológica, sin el placer de la compañía, sin el amor, no hay socialización humana, y toda sociedad en la que se pierde el amor se desintegra.

Maturana, H (1999)

Dice Morin (2003) que la pedagogía nace de la ternura de los padres. Pienso que esta misma idea está detrás de un hecho social interesante y de gran contenido humano y de apoyo al desarrollo, como es la actitud, bastante generalizada ya en algunos países, de los padres, madres, abuelos y abuelas que, no habiendo estudiado (por carencias de recursos, fundamentalmente) tienen como meta que sus hijos, sus hijas, sus nietos estudien...

A diferencia de otras sociedades en las que esta conciencia no está tan desarrollada aún, en estas resulta casi de excepción la familia que no quiere que sus hijos estudien. Y, si bien es cierto, sigue habiendo al respecto, en no pocos de esos países, una odiosa discriminación por razón de género, cada día es menos frecuente que padres o madres de familia en estas naciones nieguen a sus hijas la oportunidad de ir a la escuela.

Creo que cabe decir algo más: garantizar la educación de los hijos, las hijas, los hermanos, de los nietos, es un acto de amor, como el amor nutricio, que se expresa en la comida caliente – cuando la hay- y en el esfuerzo por conseguirla, cuando falta.

Esta es, pienso yo, una primera vinculación amorosa de la familia con la escuela, que la escuela debería valorar y enriquecer.

“PA’ QUE SE ESPABILE”

Don Manuel vive en Boruca de Puntarenas, al sur del país.
Uno de los cantones más pobres de Costa Rica.

Siete - dijo don Manuel- Siete hijos. Cuatro mujeres y tres hombres. El mayor es Oscar, usted lo conoce. Después siguen dos mujeres, después un hombre., después dos mujeres y el menor.

—Esta es de la segunda, que vive en los Estados.

Y señaló a una niña de seis años, Carol, que vive con ellos.

—La mamá se fue a Estados y nosotros vemos por ella. Es la cumiche, como decir. La última de la casa.

Yo estoy en presco - dice Carol- y vengo a clase todos los días. Y me gusta jugar y pintar.

Vivimos en San Antonio de Térraba - dice don Manuel —de aquí a hora y media a caballo. Yo la traigo todos los días. A las siete entra. Y de ahí me voy a hacer mis cosas -que aquí, que al Seguro, que a un mandado- y a las diez y media estoy otra vez por ella.

Acá ya tiene listo el almuerzo cuando llegamos.

Así todos los días. De lunes a viernes. Y a veces los sábados también tiene que venir y yo entonces la traigo. Al principio se siente más duro, pero a todo se acostumbra uno.

Si yo es por ella, pa’ que se espabile, y que no le cueste cuando dentre a primero.

Boruca, Puntarenas.

Mayo de 2005

Mientras me pienso educador.



MÁS ALLÁ... DEL GÉNERO

Pienso que la vida es un don, no una casualidad, y que lo mejor de la vida son las personas —ciertamente a partir de las más cercanas— aun aquellas que piensan y hacen de manera diferente a mí. Por eso creo en los derechos de cada uno, de cada una, y, en alguna medida —menos de lo que debería, posiblemente— trabajo por su defensa y pleno ejercicio. Amo y disfruto la creación, pero de toda ella, siento por las personas un afecto especial..., con una gran dosis de esperanza.

En mi vida de educador, siempre he querido compartir con quienes transitan conmigo esta aventura, la fe y esperanza en las personas. Reconozco que la sociedad de consumo en la que vivimos, regida de manera evidentemente equivocada, pero por personas poseedoras de un gran poder y de una enfermiza necesidad de agrandarlo, no es un espacio idóneo para la vivencia de estos afectos. Pero, quizás precisamente por eso, urgida de esa vivencia.

También aquí tiene la educación una función importante. Y creo que esa función debe partir de recrear la manera de abordar la sexualidad —como tema educativo— desde la concepción misma de su origen. Bien afirma Eisler que “...*Nuestra forma de pensar sobre el sexo, aunque no estemos conscientes de ello, está influenciada por lo que se nos enseñó acerca de nuestros orígenes sexuales...*” (Eisler, 1996)

Encuentro afortunada y grata la manera de imaginar la sexualidad humana como un salto cualitativo de la especie, en el proceso de desarrollo de la totalidad cósmica. La idea de que a partir de los cataclismos ocurridos en la tierra hace miles de años, el ser humano, en un momento determinado de su proceso de humanización se irguió, contempló la tierra desde otra altura (la de su mirada) y pudo mirar alrededor y ser presa del asombro...

Y que a partir de aquí haya iniciado la construcción de un maravilloso proceso de enamoramiento, de sensualización, de encariñamiento desde sí mismo hacia el otro, hacia la otra, hacia lo otro... que supere con creces, para siempre, en permanente autoconstrucción la re-uniión primera de la pareja humana.

La educación debe ser capaz de enamorar al niño, a la niña y a los hombres y a las mujeres del mundo, de su propia sexualidad. El día que eso sea, la sexualidad pasará a ser ¡al fin! un don para todos y no una carga, como es para tantos. ¡Es increíble cómo hemos podido llegar a hacer del disfrute, del gozo, del placer, una carga que niegue a tantos y a tantas, la posibilidad de ser felices!

El tema de la sexualidad, como el universo de relaciones posibles entre los sexos o, mejor aún, entre seres sexuados, o, mejor aún, entre personas, se encuentra íntimamente ligado al de las relaciones de todo tipo entre seres humanos... y, por ende, también a las de segregación, discriminación, y abuso del poder.

Seguidamente expongo cuatro ideas en las que juegan la experiencia personal (desde la más positiva hasta la menos positiva); las lecturas sugeridas en el programa del Doctorado; la conversaciones (lenguajeos) (y discusiones a veces) en el seno del equipo de trabajo y la indagación personal...

En primer lugar: si la sexualidad es construcción, lo es en, desde y para la espiritualidad. La sexualidad es espiritualidad, es decir, manifestación de la vida en el Espíritu. Quizás sea esto lo que explica que el tema sea tan significativo: no se trata de un tema humano más, que por humano ya debería de ser suficientemente importante. Se trata de un tema que toca fibras muy íntimas, el yo más íntimo de cada quien, la energía espiritual más amada... y, sin duda, muchas veces la más sufrida. ¿La más sufrida?

***“El fondo de todas las formas de desigualdad
y discriminación
es el irrespeto a la vida,
que se manifiesta en la discriminación a los negros,
a los pobres,
y en general en todas las formas de discriminación,
incluyendo la discriminación de la mujer.”***

Vandana Shiva (1967)

En segundo lugar, todos y todas conocemos de mujeres y hombres que debieron encerrar en alguna cárcel más o menos decorada, la inviabilidad de su amor. Inviabilidad por razones sociales, económicas, religiosas y hasta políticas.

Millones de homosexuales y lesbianas, a través de los siglos, debieron violentarse brutalmente, trastornar sus vidas hasta el suicidio, porque amaron o aman de manera convencionalmente no aceptada. Hoy sabemos, con Morin (2001), que *“...Cada humano, hombre y mujer, lleva en sí la presencia más o menos sofocada, más o menos fuerte, del otro sexo...”*, pero, si como sociedad estamos tan lejos aún de actuar en consecuencia, ¿cuánto más cruel habrá sido el tratamiento durante los siglos anteriores?

Millones de niños y niñas en la historia del mundo, vieron destrozadas sus vidas para siempre por la agresión brutal de alguien que no pudo curar las heridas de su propia sexualidad...

En tercer lugar, la sexualidad es la faceta lúdica de la ternura y la solidaridad —el pleno reconocimiento del otro, de la otra y el respeto amoroso a la totalidad de su persona— le abre la dimensión y le señala los límites.

La sexualidad se haya ligada a la ternura como a la solidaridad; la conjunción de las tres son el amor. En cualquier manifestación de amor las tres se hayan presentes.

Quizás sea la amistad la mejor manifestación de amor solidaridad. ¿Puede acaso imaginarse sin una dosis de ternura, y sin una dosis de sexualidad, revelada en la necesidad del roce de la piel, en la fuerza del abrazo, en la manera cómplice de sonreírse los amigos? ¿Es posible el amor de pareja —íntimamente sexual, fuertemente sexuado— sin una dosis de ternura y sin una dosis de solidaridad revelada en las acciones cotidianas que procuran el crecimiento personal del otro, de la otra, su propia realización como individuo, como persona, como ser-en-el-mundo...?

“La complejidad de la relación masculino-femenino reside en la dialógica de sus complementariedades y sus antagonismos; en la unidad de su dualidad y la dualidad de su unidad, en la profundidad y la ausencia de la profundidad de la diferencia...”

Morin, E.

Creo haber comprendido que la sexualidad humana se separó de todo otro comportamiento sexual a partir del momento en el que la persona inició el proceso de ir disfrutando su propio asombro, asimilándolo de manera autopoietica y construyendo cultura.

Creo, por último, que en los últimos decenios estamos dando un salto importante en el proceso de autoconocimiento, autofortalecimiento y autoconstrucción (autopoiesis), al abrir la puerta de los derechos universales a la sexualidad, al reconocimiento de la otredad y a la vivencia plena y compartida de las diferencias individuales y de grupo. Falta mucho por hacer, ciertamente, pero hemos dado pasos significativos hacia adelante.

En los aspectos de dominación masculina podemos mencionar varios ejemplos de nuestras sociedades en el siglo XX y aún en el siglo XXI, algunos de los cuales ya han ido superándose... par-

cialmente, al menos: que la mujer que haya debido dedicarse a las labores domésticas, y que esta injusticia haya sido amparada por las estructuras legales; las pocas oportunidades educativas que han tenido las mujeres a lo largo de la historia; la falta de “ciudadanía”, porque les han sido negados derechos fundamentales por muchos siglos ya; la inequidad en el tratamiento laboral, en el que con frecuencia se deja de lado el principio de “a igual trabajo igual paga”...

Al respecto, Nancy Torres (2011), comenta:

Cualquier mujer tiene claro, que sin su laboriosidad, es probable que las cosas y la vida cotidiana en la familia se compliquen, más de lo deseado. De todos modos confío en que estamos en tiempos de transición. Los viejos modelos son insuficientes y los nuevos se debaten por abrirse paso en esta enmarañada selva de conceptos y creencias; todavía son promesas de una armonía que no percibimos, pero que esta surgiendo. Nos resistimos amparadas en los viejos refranes, hemos olvidado cómo rezar, hemos perdido el grito y también el silencio.

Torres, N. (2011)

Aquí tenemos pues, una tarea fundamental para la educación: el cambio en el área de sexualidad, de manera que permita —más aún, que propicie— el reconocimiento del otro, de la otra y la vivencia plena y compartida de las diferencias individuales y de grupo.

- Ciertamente es una tarea que apenas estamos reemprendiendo. Y es también cierto que lo estamos haciendo a costa del dolor de muchas y de muchos, porque, como decíamos ya, se trata de un tema especialmente significativo, que toca las fibras más íntimas de cada quien:
- De quienes luchan por el libre ejercicio de eso que consideran sus derechos, y no se ven respetados, respetadas en ellos. El poder todavía está en manos de quienes creen que en la vida

sobre la tierra hay quienes tienen más deberes que derechos y hay quienes tienen más derechos que deberes... y que ellos pueden decidir quién debe ir en cuál lado.

- De quienes resultan gravemente afectados en su derecho de ser felices —quizás la más importante razón para vivir en sociedad—, porque hay quienes creen que no hay injusticia en que las cosas se mantengan como hasta ahora, y encuentran violencia injustificada en el cambio, y se oponen a él. En muchos casos se debe a la ignorancia, que no es escasa, ciertamente. En otros casos, no pocos, a motivos de conveniencia personal o de grupo.
- Y de quienes se ven obligados a esperar, porque hay quienes creen que “algunos cambios importantes deben realizarse, pero “a un ritmo que permita los acomodos sociales” y solo en algunos aspectos que no alteren principios socialmente acordados de previo, y que consideran fundamentales para la vida social.

En todo caso, ¡se trata de una tarea nueva y difícil en los hombros de la escuela!

Por otro lado, creo haber empezado a comprender algo leído posiblemente hace algunos años, y que había dado por aceptado sin mayor análisis: la sexualidad, más que un asunto psicológico, más que un asunto consustancial a la naturaleza humana o aprendido y construido socialmente, más que un asunto ético, es sobre todo, un asunto po-ético. De tal manera que no es retórico afirmar que la sexualidad es la poesía de los cuerpos. Sobre todo si, después de algunos puntos suspensivos agregamos... y de las almas.

Es mi intención concluir este ensayo con un poema. Un poema en el que busco contar —¿contarme?— y explicar —¿explicarme?— de qué manera ha venido construyéndose, a través de algunos miles de años, el amor que hoy me une a esta mujer que

quiero. Se trata de un poema para mi esposa, que parte de mi propia experiencia de amor, analizada ahora a la luz de lecturas, conversaciones y reflexiones a lo largo de nuestra vida en común.

BRINDIS

(a Blanquita)

Primero fue el asombro:
la mirada extasiada
a la altura de un horizonte nuevo.
Primero fue el asombro
como el eco lejano de aquel "¡Fiat!"
que dijera el silencio
desde la inmensidad de los misterios...
Cuando todo era apenas un átomo de amor
suspendido en la nada...
Como el soplo divino
que penetró de luz
la profunda oquedad de la mirada...
...e hizo posible el sueño
y la esperanza fue posible también
y fue posible
señalar a las cosas
y nombrarlas...
Primero fue el asombro.
Solo después vinieron
a construir nuevos mundos
—y a poblarlos—
la mente, la ilusión, los pensamiento,
la nostalgia, el deseo,
la angustia, la ternura, los anhelos,
la frustración, la vaguedad, el gozo...
...en una autopoiesis de lo humano que no termina nunca...

La vida se hizo asombro para toda la vida
y la persona, vida para todo el asombro...

Como después de un baño de agua fresca
la mirada fue nueva
—profunda, clara, penetrante, errante—
cuando encontró el espejo
de otra mirada amiga...

El asombro de nuevo
se apoderó de todo;

y los cuerpos erguidos se erizaron;

y el gozo

se reflejó en el gesto;

y la caricia

se apoderó del mundo

—amadamente suyo y pequeñísimo—.

(En el mínimo espacio en que se cruza

la inmaterialidad de dos miradas

cupó toda

la inmensidad del cosmos).

Y fue nueva la luz, nuevo el silencio,

nuevo el bosque,

y la tarde

y la montaña...

Y el árbol

y la piedra

y la llanura...

y el aire

y el calor

y la mañana...

y el dolor

y el placer

y el gozo...

...el gozo se hizo nuevo también:

Y en ambos cuerpos

fue germinando a una
—con furia, desde dentro—
toda la fuerza-gozo acumulada
por siglos, por milenios...
Y el sexo se hizo carne con la carne
—cada bucle de amor, cada molécula—
y se tornó en caricia y en idea
en sueño y en deseo...

Primero fue el asombro
y el asombro
hizo posibles todos los milagros...
Y el espíritu de Dios,
que en el principio
vagaba sobre las aguas de la nada,
hizo morada
en las profundidades amorosas de la sexualidad humana.
Solo más tarde vino la palabra
a poblar de sentido las ideas,
cuando el gozo de todas las caricias
era un dios pequeñito
que pícaro jugaba al escondido
en cada pliegue del amor
y en cada
descubrimiento nuevo.
La palabra dio nombre a cada juego,
a cada pliegue
y a cada nueva sensación...
y a cada
nueva manera de cruzar miradas,
rozar la piel, o imaginar el beso.

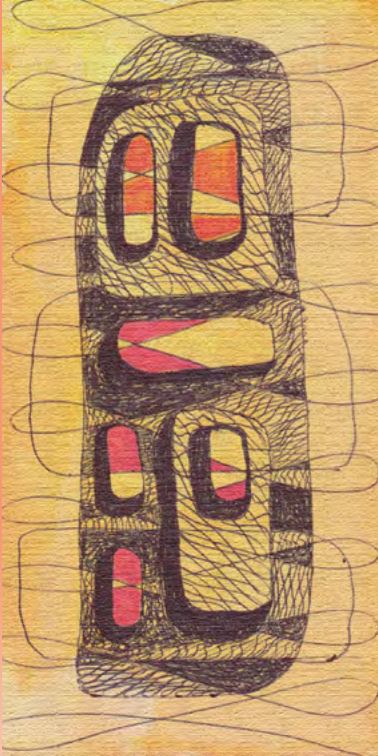
Primero fue el asombro
Sin asombro no iba a haber esperanza
sin esperanza no iba a haber deseo

y, sin deseo
no iba a tener sentido la mirada
ni la caricia
ni siquiera el beso
ni iba a ser necesaria la palabra.
Para decirte, amada que te quiero,
fue preciso el asombro.
Para cantar, amada, tu belleza
fue preciso el asombro.
Para contarte, amada, cuánto anhelo
regresar a tu lado cada vez que me ausento
fue preciso el asombro

En el nombre de todas las palabras
de todas las caricias,
de todas las ideas
de todos los asombros que poblaron de luz
hasta las más lejanas moléculas del cosmos,
brindo por esos dioses pequeñitos
que juegan al "escondido"
entre los pliegues de nuestro amor
y me hacen guiños
cada vez que te beso.

Julio 2005
Mientras me pienso educador.

Propuesta:
**IDEAS PARA UN PROGRAMA
NACIONAL DE EDUCACIÓN**



***Hermano mío, maestro,
los hombres todos somos
las semillas del mundo.
Nos derramamos locos sobre la tierra,
locos nos clavamos en ella,
hundimos las raíces
y crecemos.***
Jorge Debravo

CARTA A USTEDES

Queridas amigas y queridos amigos:

Con ustedes he compartido las aulas universitarias a través de más de treinta años, soñando juntos posibilidades educativas, diseñando juntos programas, cursos, proyectos, esperanzas...

Hemos evaluado juntos las experiencias compartidas, hemos rectificado juntos el camino, hemos recommenzado juntos tantas veces...

Con ustedes quisiera compartir hoy, al final de mi carrera de Doctorado en Educación, una propuesta para la educación en Costa Rica, que recoge y sistematiza muchas de esas idas compartidas y de esas experiencias vividas en común. Si ustedes encuentran en esta propuesta algunos pensamientos que les pertenecen, podrán saber hasta dónde esta propuesta es también suya, porque está inspirada en la aventura educativa que hemos vivido juntos...

Al inicio de este trabajo final de Doctorado he escrito que: "cada momento, cada tema, cada espacio de reflexión, ha estado acompañado de los rostros y los gestos de mis maestros, y de los de estudiantes y educadores, compañeros y compañeras en la aventura educativa -quienes también han sido mis maestros- que pueblan mi memoria de educador". Entre ellos y ellas, ustedes están presentes de manera muy especial. Por eso es que en primer lugar es a ustedes -a su mejor criterio, a su análisis perspicaz, a su compromiso pedagógico- a quienes presento esta propuesta, con el mismo afecto y gratitud con que les he tenido en la mente a lo largo de la elaboración de todo el trabajo

Sólo espero que este sea un momento especial de reflexión que nos impulse a seguir adelante en la construcción de un mundo más integrado y de un país más solidario, en manos de personas que aman la vida -mejor aún, la Vida- y en cuya formación hayamos podido incidir de alguna manera positiva. En ellas y en ellos, nuestros estudiantes-maestros, germina cada día nuestra mejor esperanza.

LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE EN EL MARCO DE LOS PARADIGMAS EMERGENTES.

PROPUESTA : IDEAS PARA UN PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN



1.- Políticas generales:

La educación debe ser un Programa de Estado.

Un problema frecuentemente señalado, tanto por pensadores políticos como por educadores y analistas de la educación, en trabajos nacionales e internacionales, es el de que las políticas educativas obedecen a la visión de los pocos años que dura un gobierno, o el ministro de turno. Esta realidad se divorcia totalmente de dos elementos conceptuales y prácticos más que probados: por un lado, la educación es un quehacer a través de toda la vida del ser humano. Habrá que educar con esa mira; pero eso no se logra en un gobierno de cuatro años, y menos cambiando de programa cada cuatrienio. Por otro, en la trayectoria de un pueblo o de un país, la educación tiene una función prospectiva: lo que se hace o deja de hacer en educación, se refleja en números y en calidad de vida años más tarde con graves consecuencias. La corrección es lenta y costosa.

¿Cómo corregir las conductas de egoísmo y explotación en una sociedad que no ha sido educada en el amor y la solidaridad?
¿Cómo mejorar la visión de vida y el gusto por la belleza de una población de personas adultas que no han sido educadas en esto desde niños? ¿Cómo transformar la conducta transgresora en

una sociedad que no ha sido educada en la convivencia sana y en la capacidad de relacionarse con las otras, con los otros y con la creación toda, en actitud de respeto, gozo y cercanía?

Se señala, entonces, la necesidad de pensar la educación como un programa de largo alcance —previendo las repercusiones a largo plazo— que cuente con el tiempo necesario para desarrollarse y ver frutos, en un proceso permanentemente evaluado y reorientado sistemáticamente. Por eso se habla de un Programa de Estado, por encima de los proyectos de gobierno. Esto requiere de un acuerdo nacional básico que permita la formulación de un programa por desarrollar al menos en los próximos veinte años.

El programa requiere de una definición presupuestaria suficiente y pertinente. Una definición política básica en esta propuesta deberá apuntar al aspecto presupuestario. Los recursos siempre serán limitados y será preciso entonces priorizar hacia dónde canalizar los existentes y, en consecuencia, cuáles áreas deberán sacrificarse.

La falta de una asignación presupuestaria suficiente (aún cuando se afirme que ya lo es), explica en buena parte la condición deficiente en que hoy se encuentra la educación. Y la definición de presupuesto ahora deberá enfrentar no solo lo necesario para hacer las cosas bien, con la población que se encuentra dentro del sistema, y la que hasta hoy ha logrado sus beneficios, sino también la reinserción de un gran cantidad de niños, niñas y adolescentes que se encuentran excluidos, la creación e implementación de formas novedosas de acreditación académica de otros muchos y de una considerable cantidad de adultos que en su momento se vieron excluidos también de los beneficios educacionales.

El acuerdo nacional básico contemplará necesariamente, entonces, la definición de presupuesto. Se debe atender con valor y con sentido de realidad el aspecto presupuestario y tomar decisiones sobre esto. Un acuerdo en este sentido debe contemplar igualmente (con rigurosidad) el planeamiento por cumplir —que

deberá ser realista y de cumplimiento exigible— acerca de qué hacer, cómo hacerlo y para qué. Quizás esto no sea suficiente, pero es indispensable.

Tradicionalmente se dice que un programa de educación debe obedecer a un proyecto de país claramente dibujado, pero todo parece indicar que, con las características de complejidad e incertidumbre en que se desenvuelven hoy en general las sociedades, esta definición de país no será posible, al menos desde el aquí y ahora de donde quisiéramos formularlo.

Sin embargo, hay evidencias claras de que el camino que estamos siguiendo como género humano y, sobre todo desde los centros de poder, ha producido un gran desequilibrio en todos los órdenes de la existencia, al abocarnos con desenfreno a la cultura de la producción y del consumo. Es necesario recobrar el equilibrio dinámico, y...

...esta recuperación armónica supone una nueva manera de ver, enfocar y vivir nuestras relaciones con el planeta Tierra y con todo lo que esa conciencia planetaria supone: tolerancia, equidad social, equidad de género, aceptación de la biodiversidad y promoción de una cultura de la vida desde la dimensión ética

Gutiérrez, F. y Prado, C. O.Cit. p 8

Al respecto, recordamos a Fromm (1987), cuando dice que,

Si bien las normas éticas de la conducta humana son las mismas para todos los hombres, cada época y cada cultura tienen empero sus problemas particulares y por lo tanto sus designios éticos particulares.

Fromm, E. Op. Cit. 1987

Desde esta perspectiva, querría que nos trazáramos, aunque solo sea con líneas muy gruesas, algunas áreas de la sociedad, de las

personas, de las relaciones en las cuales se cree indispensable incidir.

***“Nuestra preocupación inmediata
deben ser las soluciones que están a nuestro
alcance,
marcadas por acciones de supervivencia
y de mejoramiento de la calidad de vida
Se trata de saber vincular
los problemas ambientales
y sus soluciones
con la vida cotidiana
y con la búsqueda de relaciones armónicas
que nos lleven a mejorar la calidad de vida.”***

(Gutiérrez, F.y Prado, C)

En este sentido, proponemos que el programa se base en siete Principios:

- 1. Derechos Humanos**
- 2. Participación democrática**
- 3. Solidaridad**
- 4. Visión ecológica**
- 5. Desarrollo de Ciencia y Tecnología**
- 6. Salud y belleza: calidad de vida**
- 7. Innovación con miras al desarrollo de conductas emprendedoras**

Antes de entrar en algún detalle acerca de estas propuestas, es preciso señalar que la transformación de la institucionalidad educativa, que hoy inhibe acciones de fondo que tiendan a la transformación de la vida de los centros educativos; pasa,

necesariamente, por la transformación de las relaciones entre mediadores, mediadoras, aprendientes y administración. Resulta de primera importancia, entonces, que los siete principios señalados, sean programados dentro de una visión de relacionalidad: relación entre los mismos principios a partir de la relación entre las personas. Como dice Maturana (1999 p.57): *“una escuela no será adecuada si no reemplaza esos aspectos relacionales de la vida de la comunidad a la cual pertenecen los niños, o van a pertenecer.”*

1. Derechos humanos:

Deben ser vistos como la síntesis de los principios de convivencia que ha acuñado la civilización occidental a través de su historia; como la conquista social más importante y el acuerdo de mayor relevancia al que los seres humanos hemos llegado en las últimas generaciones.

Deben ser vistos también como un *“estado de la cuestión”*: no como algo acabado, sino en proceso de enriquecimiento; no susceptibles de ser cambiados en su esencia, sino como el conjunto de referentes fundamentales llamados a orientar toda norma nueva... para que esta enriquezca la doctrina de derechos y la vida en convivencia.

Son el eje del programa educativo y deben reflejarse tanto en el enunciado y la formulación como en el desarrollo del mismo programa. Esto significa que la educación deberá ser vista como un derecho de las personas —de cada una y de todas— y debe manifestarse en las políticas y normas educativas; en las relaciones de convivencia; en los proyectos educativos de centro y en los procesos de aprendizaje inspirados en los estilos de aprendizaje; y en los contenidos programáticos; en los sistemas de evaluación y en las relaciones del centro educativo con la comunidad...y de las personas con su medio y con la creación toda.

Por otra parte, es importante señalar que el desarrollo de un programa de educación como el que proponemos y basado en el derecho a la educación, abre la oportunidad al conocimiento, reconocimiento, demanda y disfrute de los otros derechos fundamentales.

2. Participación democrática:

La vida democrática es una opción nacional construida a través de la historia y las luchas de muchas generaciones; y es, a la vez, la base política doctrinaria de los derechos humanos. Pero también es verdad que con frecuencia ha sido limitada a una mera manera de manifestar las opciones, o se ha bautizado con su nombre distintas experiencias políticas visiblemente alejadas de la participación de las personas vitalmente interesadas en la identificación de la realidad y en la propuesta de soluciones.

El programa educativo deberá plantearse una verdadera participación democrática, como un ideal para el cual se educa y como una estrategia pedagógica mediante la cual se construyen y se viven los procesos educativos. Como dice Morais (2001): *“...ningún proyecto de modernización... —y de transformación integral, agregamos nosotros— sucederá sin la actuación destacada y definida del área educativa...”*

Y, como dice Philip S. Gang (1999), *“El ambiente de aprendizaje mismo debe girar en torno a la empatía, las necesidades humanas compartidas, la justicia y el estímulo del pensamiento original y creativo.”*

Se tratará entonces de una educación inclusiva, que abrirá oportunidades de desarrollo para las mayorías (apuntando a la totalidad, como meta); en cuyos procesos la persona aprendiente tendrá posibilidad de expresarse, de optar, de indagar desde sus propias inquietudes y motivaciones, y de ir desarrollándose en el proceso en diálogo con el educador, con la educadora, con sus compañeros, con los conocimientos, con la institución, con la comunidad...

La educación es el universo de relaciones que se establece en los procesos educativos, y estas relaciones solo podrán ser sanas si los protagonistas son verdaderamente participativos, con lo que esto implica de libertad, expresividad, afectividad... entre las personas integrantes de la comunidad educativa y la comunidad educativa con la comunidad mayor en la que se inscribe.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), que ha sido incorporado a las políticas nacionales de educación y probado en diversas experiencias, es una estrategia para recomendar dentro del programa, si se reviste de una visión integradora que responda de manera holística y en perspectiva eco-educativa a las necesidades inmediatas y de mediano y largo plazo.

3. Solidaridad:

La solidaridad es el valor fundamental en el Programa educativo que proponemos. Es el marco en el que se adopta los derechos humanos como eje del Programa, con lo cual, no es la valoración normativa la que legitima estos derechos, sino la valoración ética. Diremos que el programa educativo es una decisión política en la que se opta por los derechos humanos porque se opta por la solidaridad.

Pero en esta concepción de la solidaridad, sin que se trate de un principio nuevo, hay, sí un redimensionamiento: El principio de solidaridad, hasta ahora se había circunscrito al género humano. *Hoy, de ser solidarios con los demás, hemos pasado a ser solidarios con lo demás.* Esta es la nueva dimensión.

Una actitud de solidaridad *con lo demás* incluye necesariamente a los demás, a todas las personas... Y, en la medida en que somos parte de esa totalidad, nos incluye a nosotros también. A cada uno de nosotros. Desde esta perspectiva holística, integradora, la educación es la gran aliada en la tarea de formar la ciudadanía planetaria.

Visto así, pensamos con Hugo Assman (2002, p.85), que...:

... la educación deberá tener una función categórica y constructiva en la creación de la sensibilidad social para así, a través de criterios éticos, justos, transdisciplinarios y sustentables, “reorientar” a la humanidad.

Assman, H. (2002)

Por ese mismo motivo, el programa responde a políticas de inclusión y no de exclusión; valora y acoge las diferencias, porque *“la intolerancia con la diversidad constituye la mayor amenaza a la paz en nuestros tiempos”* (Vandana Shiva. 2001); y propicia, inspira y valora las relaciones afectivas. “En educación, lo afectivo es lo efectivo”, decía don Marco Tulio Salazar.

Desde el aspecto de la inclusión, la gran tarea está señalada ya desde hace muchos años: educación de calidad para todas y para todos. Los esfuerzos extraordinarios que haya que hacer como país y como comunidad, así como las renunciadas a privilegios que deberán hacer algunos, deberán asumirse como la cuota de solidaridad que hará posible la equidad en educación.

Valorar las diferencias y acogerlas, como un imperativo dentro del programa de educación, es de suyo una explícita concreción del principio de solidaridad, pero, además, lo alimenta, y lo enriquece. Hacerlo con esta conciencia fortalece la convivencia solidaria y la convicción de que esta es la mejor manera de convivir.

Es pues, por sí misma una acción educativa.

4. Visión ecológica:

No se trata simplemente de una visión —loable y positiva, sin duda— tendiente a la preservación de los recursos naturales. La visión ecológica a que nos referimos pretende ir más allá: Se concibe la tierra —mejor aún, el cosmos— como el hogar de todos, de todas; somos parte de la Creación; de la totalidad del cosmos, que se produjo de alguna manera por un inmenso acto de Amor, formamos parte de ese cosmos —somos ciudadanos cósmicos—

y participamos de ese Amor, de ahí nuestra capacidad de amar, de amarnos, y de crecer en esa amorosidad.

Desde esta perspectiva, necesariamente se replantea el problema de la regencia humana sobre el mundo. Briggs y Peat (1999). sugieren:

...la utilización de la influencia sutil para convertirnos en participantes del planeta azul, antes que en sus gerentes. No parece que estemos aquí para regir la tierra, para gerenciar el universo, para mandar sobre todos y sobre todo, sino para disfrutar participativamente del banquete de la vida”

Briggs y Peat (1999)

En este programa educativo, la visión ecológica subraya y califica el principio de solidaridad. Estamos hablando de la ecoeducación como opción pedagógica.

La ecología es el estudio de la inter-retro-relación de todos los sistemas vivos y (aún los que llamamos “no vivos”) entre sí y con su medio ambiente. Por consiguiente,

...restablecer la conexión con la trama de la vida, (lo cual significa reconstruir y mantener comunidades sostenibles en las que podamos satisfacer nuestras necesidades y aspiraciones sin mermar las oportunidades de generaciones venideras”, debe ser un objetivo del Programa. Todo lo anterior implica educar para la ciudadanía global, cósmica, con una clara conciencia de la interdependencia planetaria.

(Capra, F. (1996)

...La ecoeducación será seguramente la educación del siglo XXI y formará los ciudadanos capacitados para construir comunidades sustentables. La sustentabilidad es el único camino que tenemos como especie para

garantizar el bienestar de nuestra comunidad a largo plazo...

Gallegos Nava, 1999

El Programa educativo asume que la sociedad debe entrar en un estado de aprendizaje y transformarse en una inmensa red de ecologías cognitivas, entendidas como:

las relaciones pedagógicas de los seres vivos entre ellos y con su ambiente. De acuerdo con esto, el objetivo fundamental de la relación pedagógica es crear y mantener una ecología cognitiva en la que puedan surgir experiencias de aprendizaje.

(Morin, E. y Lévy, P. según Assman: 68)

Entonces, tal como señala Moacir Gadotti (2000) “...*la cultura de la sustentabilidad supone una pedagogía de la sustentabilidad que tome conciencia de la gran tarea de formar la ciudadanía planetaria...*”

Así, la noción de sustentabilidad deberá estar asociada a las de planetariedad, universalidad y transdisciplinariedad, al haber tomado conciencia de que el sentido de nuestras vidas no está separado del sentido del propio planeta y de la creación toda, y que la preservación del ambiente y de la vida depende de una conciencia ecológica y que la formación de esa conciencia depende de la educación.

5. Desarrollo de Ciencia y Tecnología:

El desarrollo de la ciencia y la tecnología, como dos de los principales aportes del paradigma vigente al conocimiento, al desarrollo social y al crecimiento humano, forman parte del instrumental básico del programa educativo, así como de los conocimientos y habilidades por desarrollar en los y las estudiantes, porque el propósito fundamental de la educación es el desarrollo humano.

El desarrollo de procesos cognitivos que faciliten el ejercicio y enriquecimiento de las capacidades básicas para la resolución de problemas, para el pensamiento abstracto, para el razonamiento lógico-matemático, para la expresión comprensible, para la comprensión de lo que se lee, para la ubicación espacio-temporal, para la curiosidad científica y para la sistematización del conocimiento, son componentes fundamentales del currículo.

En este período de la historia que nos corresponde construir, los avances tecnológicos transforman aceleradamente las ideas de tiempo y de espacio y con ellos la vida misma de las personas, al transformar el tipo y la calidad de las relaciones. Se hace indispensable la incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos de educación y esta incorporación puede significar nuevas posibilidades de operar un nuevo paradigma educativo. A este paradigma apunta el programa de educación que se propone.

Afirma Assman (1998, p 178) que *“la revolución tecnológica que en la actualidad apreciamos, es de carácter irreversible en sus lineamientos fundamentales”*. Abre camino a una reestructuración total desde la base misma de las relaciones, agregamos nosotros, y recordamos con Castell (2000, p.12) que *“...no hay reestructuración más fundamental que la del sistema educativo”*.

Y es que la educación cuando es holística e integral, reconoce un amplio rango de potencialidades humanas y múltiples caminos para obtener el conocimiento. En cada uno de estos, la educación debe ser vista como una relación de amor.

Solo el amor expande nuestra conducta inteligente, porque solo el amor expande nuestra visión. El amor es visionario, no ciego. Por lo tanto, para que el espacio educacional sea un espacio relacional de expansión de la conducta inteligente de estudiantes y profesores, tiene

que ser vivido en la biología del amor, en una dinámica racional que conserva y fomenta el respeto y el autorrespeto de los estudiantes...

Maturana, H. (1993. p.68)

Además, como dicen Danna Zohar e Iam Marshall (2001): “*La inteligencia espiritual propicia un aprendizaje sutil y flexible y permite ensanchar los límites del aprendizaje holístico.*”. Se trata entonces de promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología, incorporándolas plenamente a los procesos educativos, desde una perspectiva holística de la educación (entendida esta como una relación amorosa entre las personas, y las personas con el medio y con el conocimiento) y en el marco del desarrollo de la espiritualidad y de la inteligencia espiritual.

¿Cómo lograr, además —y sobre todo— que este instrumental para el aprendizaje deje (y ojalá propicie) espacios amplios para el acercamiento del aprendiente a su entorno de “*naturaleza*”, y a disfrutarlo para su esparcimiento y crecimiento integral como persona en el universo? La ausencia de estos logros en el desarrollo de procesos educativos de hoy, es permanentemente denunciado, por educadores occidentales, como una de las grandes carencias. Manuel Moreno Castañeda (2002), gran impulsor de la incorporación de la tecnología de punta a los procesos educativos formales, advierte con frecuencia sobre este riesgo.

6. Salud y belleza-calidad de vida:

El mejoramiento de la calidad de vida de todas las personas debe ser un objetivo explícito del programa de educación. En este contexto, el disfrute de la salud personal y comunitaria y de la belleza en sus diversas manifestaciones, son dos objetivos curriculares clave.

El programa de educación que se propone debe ejercer una acción transformadora que se proponga integrar al aprendizaje, los

saberes, el arte y la espiritualidad, para una vida consciente de la interconexión de todas las cosas y con conciencia planetaria.

De igual manera le corresponde promover el acercamiento de los estudiantes a las diversas manifestaciones artísticas y el desarrollo de la sensibilidad hacia el disfrute y creación de la belleza. Pensamos con Jorge Wagensberg (2005, p.109), que *“el arte es una forma de conocimiento (acaso la más ansiosa y animosa con respecto a la complejidad del mundo)...”*

Por su parte, Edgar Morin (2001, p.35) afirma que: *“lo estético como lo lúdico nos sustrae al estado prosaico, racional, utilitario, para ponernos en un estado secundario, bien sea de resonancia, de empatía, armonía; bien sea de fervor, comunión, exaltación”.*

En este sentido, la educación por el arte, desde una visión integradora y armoniosa de todo el quehacer curricular, ofrece caminos siempre nuevos.

Le corresponde igualmente a la educación la conformación de una conciencia individual y colectiva de aprecio y cuidado de la salud física, ligándola directamente con las condiciones emocionales y afectivas así como con las de justicia social y armonía con el ambiente.

Porque en el paradigma holístico en el que se inscribe esta propuesta, la calidad de vida está fuertemente marcada por el concepto de vida saludable.

Cada uno de estos procesos depende del otro y su ámbito de cobertura va más allá del cuerpo individual, pues también contempla el estado del entorno como globalidad, y la interacción dinámica que ocurre entre la diversidad de seres que habitan el universo. Decimos que esta educación remite a una vida armoniosa, una vida en constante crecimiento de relaciones justas, placenteras, edificantes de cada persona consigo misma, con las otras personas y con el medio con el que interactúa.

***“La calidad de vida,
la salud
y otros estados que denotan bienestar humano
(en lo físico, lo emocional y lo social),
se encuentran interconectados”***

Anónimo

7. Innovación con miras al desarrollo del espíritu emprendedor:

El desarrollo de la capacidad creadora debe ser un ejercicio permanente dentro del programa educativo y un objetivo curricular básico. La innovación constante, entendida esta como la búsqueda y creación permanente de soluciones novedosas a los problemas que se presentan, a las carencias que se detectan, debe evidenciarse en la práctica como una característica del programa educativo.

Asimismo, el desarrollo de esta actitud en el estudiantado, debe ser un objetivo curricular, con el propósito de promover la imaginación creadora, la actitud propositiva, la transformación de la realidad, la generación de ideas productivas y solidarias, a la vez que estimulará la incertidumbre, la duda creativa y el caos.

Desde el paradigma en que se inscribe esta propuesta, el desarrollo de las acciones educativas debe considerar lo emergente, la incertidumbre, los cambios y las crisis, y valorarlos como oportunidades de aprendizaje y de mejoramiento. Así mismo, debe tener presente, la utilización y aprovechamiento de las virtudes del pensamiento complejo, que está llamado a unir, contextualizar y globalizar; y, a la vez, reconocer lo singular, lo individual y lo concreto.

Educar promoviendo una unidad en la que todos los seres vivientes sean participantes activos y comprometidos en la construcción de relaciones integradoras –no fragmentarias, no de poder, no de control– de respeto a los derechos humanos de las generaciones

presentes y de las generaciones futuras, desde una concepción pedagógica de ecoeducación, en la que todos y todas asumamos responsabilidades -individual y colectivamente- con el universo y con toda la creación.



2.- Políticas curriculares

- **Concepción de la educación formal como un sistema**

Este sistema abarca desde la educación preescolar hasta la educación terciaria:

El sistema educativo costarricense está diseñado como un sistema único, que acompaña a la persona, de acuerdo con su proceso de desarrollo, desde antes de ingresar a la institución escolar hasta que finaliza su formación profesional. Este principio deberá mantenerse y fortalecerse, tomando decisiones precisas con respecto a las posibilidades educativas que se ofrecerá a las personas antes de ingresar a la institucionalidad y durante los años de escolarización (primaria y secundaria), así como en lo referente a la educación terciaria, tanto la universitaria como la no universitaria, como son la educación para-universitaria, la educación técnica y otras opciones de capacitación y actualización, las que deberán gozar de reconocimiento y valoración socioeconómica por parte del Estado y de la sociedad en general.

También es importante considerar que, en Costa Rica, de acuerdo con el Código de la Niñez y la Adolescencia, en su artículo 28,

En el diseño de las Políticas Nacionales, el Estado deberá garantizar una educación de calidad e igualdad de oportunidades para las personas menores, fomentando niveles más elevados del conocimiento científico y tecnológico, la expresión artística y cultural y los valores éticos y morales, estimular en todos los niveles

el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y creativo respetando la iniciativa y las características individuales del alumnado.

Código de la Niñez y la Adolescencia.
PANI, Costa Rica, 1997

Igualmente deberá contemplar, aunque de manera diferenciada, la educación no formal, en todo aquello que incida en la educación formal y aun en aquello que, sin incidir directamente en la formalidad, pueda ser susceptible de una eventual acreditación formal.

Una clara definición e identificación de la unicidad del sistema educativo sirve de marco estructural al conjunto de políticas curriculares que darán cuerpo al programa de educación.

- **Descentralización y regionalización:**

Que posibilite la práctica real de una educación contextualizada, que responda a las características, necesidades, preferencias y expectativas de las diferentes poblaciones, y que brinde espacios para la construcción autónoma de propuestas educacionales alternativas.

La descentralización puede hacerse efectiva delegando una mayor autoridad en las 28 Direcciones regionales del país, algunas de las cuales, a su vez, pueden subdividir sus áreas de acción respondiendo a condiciones geográficas, étnicas o de otras características contextuales.

La contextualización curricular es un imperativo pedagógico desde la concepción de ecoeducación que ha asumido el Programa. Se hace indispensable para que muchos procesos de aula, y el desarrollo de sus proyectos institucionales puedan ser acompañados eficientemente por los centros de decisión política. Pero, no obstante la importancia de este principio de la contextualización, no debe ignorarse que, en no pocas oportunidades, es insuficiente. En esos casos, para que el sistema educativo logre ser pertinente, se requiere ir más allá: flexibilidad curricular para la promoción de

currículos alternativos, que respondan a las condiciones propias de regiones, comunidades y grupos de aprendientes específicos parece ser una respuesta conveniente y necesaria. No parece fácil, pero resulta responsable promoverlo de parte de las autoridades y que lo desarrollen las maestras y los maestros, en los espacios donde ejercen su labor.

- **Flexibilidad curricular.**

Directamente vinculando con lo anterior, el programa educativo debe promover la diversidad de modelos educativos, para responder a las diversas condiciones culturales, sociales y económicas en que se encuentran tanto las poblaciones que se hayan incluidas en los procesos formales como las que se encuentran excluidas. Esta diversidad de modelos educativos será consecuencia del reconocimiento, el respeto y la valoración de las muchas manifestaciones de la diversidad (cultural, étnica, de inteligencia y de necesidades especiales, entre otras) que se presentan.

El Código de la Niñez y la Adolescencia nos recuerda que:

El Ministerio de Educación Pública tomará las medidas necesarias para hacer efectivo (el derecho a la educación) en las personas menores de edad, con fundamento en los siguientes principios:

a) Igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en los centros educativos de todo el país, independientemente de particularidades geográficas, distancias y ciclos de producción y cosecha, sobre todo en las zonas rurales.

b) Respeto por los valores culturales, éticos, artísticos e históricos propios del contexto social de cada grupo que le garantice la libertad de creación y acceso a las fuentes de las culturas.

Código de la Niñez y la Adolescencia.
PANI, 1997

La meta es la universalización del disfrute del derecho a la educación de calidad, entendiendo por esta una educación pertinente, oportuna y suficiente. Estas tres características están directamente relacionadas con las diferencias individuales, grupales, y regionales. Para responder a las necesidades que esta diversidad presenta se hace indispensable una alta dosis de flexibilidad curricular.

- **Centralización de los procesos educativos en el aprendiente:**

Se trata de un tema medular. El proceso educativo debe estar centrado en el aprendiente, no en los contenidos, ni en la evaluación ni en la enseñanza, por importantes que estos ciertamente sean. Además, deben estar vinculados a las necesidades y perspectivas del país y de la comunidad. Esto debe llevar a mirar los procesos de mediación pedagógica como una relación gozosa entre personas y a concebir los procesos educativos como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

En una oportunidad, en un proceso de evaluación de la calidad educativa de treinta centros educativos en Centro América, algunos de los cuales eran considerados como los mejores en cada país, pedimos a educadores, administrativos y aprendientes, que seleccionaran las prioridades pedagógicas del centro, a partir de la más importante, según cada uno de ellos percibía. Para la selección se contaba con 12 alternativas: el estudio, los profesores, el centro educativo, los textos, las pruebas, los estudiantes, los programas, los recursos pedagógicos, los espacios de recreación, etc. Nunca más del 12% de las respuestas presentaban como prioridad a los estudiantes.

La experiencia nos permitió descubrir que el tema requiere especial cuidado, pues, con la mejor voluntad, la percepción puede llevar a engaño: cuando se hizo la devolución a los participantes, muchos manifestaron su convicción de que quienes habían seleccionado alternativas como el estudio o los programas, por ejemplo, tenían como fin último al estudiante, quien sería el beneficiario de ello. En

algunos casos no conseguimos convencer de “la trampa” que se escondía tras esta percepción tan generalizada.

- **Definición de conocimientos básicos por construir y de habilidades básicas por desarrollar...**

Hay algunos conocimientos básicos que señalamos para cada etapa del programa, a partir de una definición previa de los fines, objetivos, procesos y perfil de salida de cada una de esas etapas: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria y educación terciaria.

Estos conocimientos básicos por construir que son los mismos en todo el territorio, significarán un alto porcentaje de los conocimientos que un aprendiente debe construir en los procesos educativos formales. Tres ideas generales quiero enfatizar en relación con estos conocimientos básicos. En primer lugar, el ingreso a la educación formal debe ser eminentemente lúdico. El juego colectivo resulta importante para todos, pero especialmente para los estratos de la sociedad en los que los niños y las niñas tienen cada vez menos oportunidad de jugar al aire libre, ejercitar naturalmente sus cuerpos, e interactuar con otros niños y otras niñas fuera de las paredes de su casa. En los primeros ciclos de estudio el porcentaje de tiempo y de “energías curriculares” será mayor. A medida que se avance en los ciclos siguientes, este porcentaje irá siendo menor, abriendo así, paulatinamente, espacio curricular para que se desarrollen procesos de aprendizaje más relacionados con los otros conocimientos cognitivos. Ocupará un porcentaje menor, pero no desaparecerá: la planificación curricular ofrecerá otras oportunidades de experiencias lúdicas adecuadas a los distintos momentos del proceso.

En segundo lugar, desde el inicio de los aprendizajes formales, aprender a aprender debe ser un claro objetivo de los procesos por desarrollar. Aprender a aprender garantiza que se seguirá aprendiendo sistemáticamente y con agrado a través de la vida.

En tercer lugar, el principio de solidaridad deberá evidenciarse en este programa como una impronta en todo el proceso. Educar para la solidaridad debe ser más que un lema: es el principio base. Desarrollar la solidaridad como un móvil real en las relaciones entre las personas y entre estas con toda la creación.

De esta manera, la educación preescolar enfatizará en actividades de juego para el desarrollo psicofísico, social y afectivo de los niños y las niñas. Resulta muy importante que estos procesos educativos no se escolaricen, y que respondan a planeamientos y procesos de organización científica y técnicamente sustentados.

En los primeros años de la educación primaria, la lectura y la escritura así como las bases aritméticas y de geometría ocuparán el mayor porcentaje de los recursos curriculares. En los últimos años de bachillerato habrá un porcentaje mayor de recursos curriculares dedicados a las preferencias de cada aprendiz. Así podrá orientar esos esfuerzos a las artes, el deporte, las ciencias exactas o aplicadas, la filosofía, las ciencias sociales, la tecnología, la literatura, etc. con el rigor que el trabajo académico y el aprendizaje de un oficio requieren, y con el placer que produce el aprendizaje significativo.

La elaboración y ejecución de proyectos en estas áreas, así como los procesos de investigación y el trabajo voluntario de apoyo a la comunidad, deberán contar con espacios preferenciales en los últimos años del bachillerato.

En relación con la educación terciaria, si bien es cierto que el énfasis tenderá a estar en la adquisición del dominio técnico para el ejercicio efectivo y eficiente de un oficio o de una profesión, la formación ética y el desarrollo del sentido de solidaridad deberán ocupar un espacio curricular importante.

- **Vinculación educación-trabajo; escuela-comunidad; escuela-familia.**

La relación educación-trabajo se encuentra muy ligada a los

principios de participación democrática, desarrollo de Ciencia y Tecnología, calidad de vida e innovación con miras al desarrollo de conductas emprendedoras. Un objetivo importante de los procesos formales de educación deberá ser el de apoyar al aprendiente en la identificación de las propias condiciones hacia el trabajo productivo, así como el de desarrollar esas habilidades y competencias. Otra relación igualmente importante será la que tienda a la flexibilización curricular para reconocer las condiciones de las y los aprendientes que trabajan y adecuar el currículo a esas condiciones específicas.

La relación escuela-comunidad es promovida desde esta propuesta educativa, de acuerdo con los principios de solidaridad y participación democrática, y como un ejercicio efectivo de la contextualización curricular. Se tratará de una relación en ambas vías, de tal manera que el centro educativo influya en la comunidad y la comunidad en el centro educativo, con un objetivo común tendiente al desarrollo de las mejores condiciones de las personas y de la comunidad.

Dentro del programa educativo que se propone, el aprendiente es concebido como un sujeto en permanente relación. Las relaciones familiares son primarias y, por eso mismo, de primordial importancia para la definición de sus intereses, su autoestima, su estilo de aprendizaje y su visión prospectiva. Los procesos de aprendizaje, entonces, sobre todo durante los primeros años, deberán contar con el apoyo afectivo y efectivo de la familia, y tanto el mediador como la estructura toda del centro educativo y el desarrollo del currículo propiciarán este apoyo.

- **Creación de un sistema de evaluación de procesos.**

Se demanda una evaluación que permita comprender el sentido de la educación: la construcción de una ciudadanía capaz de hermanar ideales que tienden al logro de espacios relacionales; ideales que se fundan en la solidaridad, la justicia, la hermandad, la equidad y la convivencia plena.

La evaluación, entonces, buscará:

- valorar avances y carencias en todos los aspectos curriculares, de tal manera que tanto quien aprende como quienes median, y toda la estructura curricular del centro educativo, puedan reconocer y asumir los desafíos que correspondan;
- estimular los aprendizajes;
- transformar y enriquecer las metodologías y las estrategias de enseñanza a partir de la identificación de especificidades de aprendizaje;
- fortalecer en las personas aprendientes la autoestima, la autovaloración, la metacognición y la capacidad de autodeterminación de nuevos retos.



3.- Políticas para la formación de maestros y maestras y para la evaluación de su desarrollo profesional:

- **La formación de maestras y maestros es tarea de las Universidades.**

Esta labor se realiza muchas veces en convenio con el MEP, siempre en el marco del programa de educación que define el sistema educativo como un sistema único que abarca desde la educación preescolar hasta la educación terciaria.

Es preciso considerar, en esta acción convenida, al menos tres aspectos importantes:

- El respeto a la autonomía universitaria
- La coparticipación en la definición, creación e implementación del programa de educación y de las alternativas educativas que se ofrecerán

- La evaluación y fortalecimiento permanentes de las funciones académicas inherentes a la vida universitaria, como son la investigación, la extensión, la producción de conocimiento y la docencia, desde una actitud propositiva, innovadora y articulada.
- **Una formación docente cercana al trabajo educativo cotidiano.**

La formación del educador deberá ser sólida en cuanto a conocimiento teórico (teoría pedagógica, contenidos disciplinarios, metodologías educativas, didáctica, etc.) y en cuanto a conocimiento experiencial. El currículo de formación docente debe contemplar la experiencia docente como un componente fundamental. Por una parte, resulta indispensable para el propio reconocimiento de las condiciones personales hacia el oficio y, por otra, es la oportunidad de obtener una más clara comprensión del bagaje teórico, desde la práctica. De esta manera, el discurso se convierte en acto y la pedagogía se convierte en acto educativo.

La formación en servicio, entendida como los procesos de formación profesional inicial que se desarrollan con personas que están laborando en las aulas (educadores en servicio), es una modalidad que ha permitido tradicionalmente una estrecha vinculación entre la formación teórica y la práctica. En estos casos, esa práctica docente cotidiana se convierte en una suerte de laboratorio experimental de la teoría y forma parte del currículo de formación.

La práctica frecuente en aulas escolares y en otros espacios de educación, para quienes aún no están laborando formalmente, es una alternativa posible. No llega a sustituir la experiencia de formación en servicio, pero representa al menos una posibilidad de aprender sistemáticamente de la experiencia.

- **La experiencia del maestro y de la maestra durante su formación, debe ser coherente con la propuesta curricular del programa de educación.**

La formación de las maestras y de los maestros participa de los principios pedagógicos del programa de educación; se trata, por consiguiente, de una opción por la ecoeducación, con los derechos humanos como eje, la participación democrática como practica permanente, la solidaridad como valor fundamental, el desarrollo del conocimiento y la creatividad; el cuidado de la salud; el disfrute de la belleza; y una actitud pedagógica innovadora.

El aula universitaria debe demostrar al estudiante que se prepara para ejercer el magisterio, desde la práctica cotidiana, que el programa de educación en que se inscribe su proceso de formación es posible.

- **La evaluación periódica de los procesos de trabajo en los distintos espacios educativos, en especial del trabajo docente, es tarea del MEP.**

Esto se realizará con el apoyo de las Universidades. Toda acción en este sentido debe estar vinculada a las políticas del Programa por la calidad de la educación y al sistema de evaluación de procesos, mencionado en el presente trabajo.

- **El desarrollo profesional de maestras y maestros es responsabilidad del MEP acompañado por las universidades.**

El MEP debe garantizar de manera permanente, equitativa y eficiente las condiciones para que este sea posible. Corresponde a las Universidades ofrecer las oportunidades académicas de la mejor calidad, definiendo en asocio con el MEP las áreas por desarrollar, pero haciéndolo con el carácter de autonomía que le es propio y que posibilita aportar de manera inmediata y con visión de futuro, a partir de lo que la investigación sugiere.

Parte sustancial de esta investigación deberá ser la información que arroje la evaluación de maestros y maestras que se propone

- **La creación e implementación de un sistema de incentivos, vinculado a la calidad de la educación.**

Es otra responsabilidad del MEP. Se trata de la propuesta de un sistema de incentivos directamente relacionado con las políticas de evaluación del desarrollo profesional de maestros y maestras, y, por ende, basado en los principios pedagógicos que sustentan la totalidad de la propuesta. Este sistema deberá contemplar incentivos de reconocimiento social, así como académicos y económicos.

Es muy importante que el MEP, las universidades, las comunidades educativas y las organizaciones gremiales apoyen acciones y procesos tendientes a que maestros y maestras obtengan en las comunidades el reconocimiento social que merecen. Este reconocimiento no solo será un incentivo merecido, sino, además, un impulso a los procesos educativos que facilitan.

La invitación y apoyo para que profesionales de la educación escriban y publiquen sus experiencias, se torna cada día más importante y urgente. De igual manera, la asistencia a cursos de refrescamiento; a seminarios, talleres y encuentros pedagógicos, tanto en el país como fuera de él, preferiblemente con ponencias que publiciten sus experiencias y los resultados de sus investigaciones, requieren de un apoyo decidido de las autoridades educativas. Estas acciones, además, ayudarán a impulsar el conocimiento y la adhesión de educadores y educadoras a los principios del paradigma emergente en Educación, lo que aceleraría el proceso de transformación social que queremos.

El incentivo económico es muy importante. Aparte de los que el magisterio como un todo ha conquistado en el transcurrir de los años, para un educador, una educadora, ver reconocidos los resultados de su trabajo, de su esfuerzo por mejorarse a sí mismo, a sí misma –más que por trabajar mejor que los demás, pues todos y todas deben hacerlo de la mejor manera– de una manera visiblemente distinta a lo que de por sí, normalmente, es su trabajo, resulta justo, personalmente útil y, a todas luces, dignificante.

Es preciso enrumbar la historia hacia la concreción de nuevas posibilidades éticas de respeto y amor a la vida; de solidaridad con todos, con todas y con todo; de equidad... y para ello la educación es el instrumento idóneo. Una educación que asuma y concrete esas posibilidades éticas, se desarrolle en el marco de la solidaridad y la equidad y se conciba como un acto amoroso.

A esos ideales apunta esta propuesta.

Y a que muchos y muchas se unan a pensarla, a mejorarla... y a hacerla experiencia viva, en un proceso compartido de concreción de una esperanza colectiva.

La invitación queda abierta.

San José, marzo 2017.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Dos observaciones acerca de la bibliografía consultada: El trabajo doctoral sobre el que está basado este libro, data de 2005; esto “desfasa” en 12 años la bibliografía utilizada. Se ha tenido esto muy presente al seleccionar sólo aquellas citas que son relevantes para el propósito que se persigue. Por otro lado, algunas de las obras y autores consultados son ya clásicos en el tema que tratan.

ASSMAN, Hugo. **Placer y Ternura de la Educación: Hacia una Sociedad Aprendiente** Narcea S. A. Ediciones. Madrid, España, (2002).

ASSMAN, Hugo., **Curiosidade e Prazer de Aprender**, vozes, Petrópolis, 2004

BAIGORRI, Laura. **Arte y activismo conectados a la red.** Entrevista con Laura Baigorri, Profesora en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, especialista en arte en red o *net.art*. En: Ancora. La Nación. Domingo 3 de julio de (2005), pp. 6.

BOFF, Leonardo. **Ecología: El Grito de la Tierra y el Grito de los Pobres** Editorial Trotta. Madrid, España, (2002).

BRIGGS, John y PEAT F., David. **Las Siete Leyes del Caos: Las Ventajas de una vida caótica.** Editorial Grijalbo. Barcelona, España. (1999)

BROCKMAN, James -editor- (2000), **La tercera cultura. Más allá de la revolución científica,** Barcelona, Tusquets Editores, Metatemas 43.

CABRERA, Edgar. **Cosmovisión, Nueva Ciencia y Educación Maya.** Trabajo Final de Doctorado. U La Salle. 2005

CAPRA, Fritjof (1996) . **La Trama de la Vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos.** Editorial Anagrama. Barcelona, España.

CAPRA, Fritjof (1998). **El punto crucial: Ciencia, sociedad y cultura naciente.** Editorial Estaciones. Buenos Aires, Argentina.

CAPRA, Fritjof (2003), **Las conexiones ocultas: implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión de mundo.** Editorial Anagrama. Barcelona, España

CARDOSO, F. H. (2004) **Más allá de la economía: interacciones de la política y desarrollo económico.** Santiago, Revista de la CEPAL, No. 83,

CAREAGA BUTTER, Marcelo **Fundamentos acerca de un Modelo Cibernético de Educación: Antecedentes para modelar un perfil para la formación de profesores.** Universidad de Concepción. www.econ.uba.ar/

Carta de la Transdisciplinariedad Convento de Arrábida, Portugal. 1994.

CASTELLS, Manuel. (2001). **La Galaxia Internet.** Areté: Barcelona.

CÉSPEDES, Edgar (2000) **Educación mejor en la modalidad presencial y a distancia** (1998). San José, Costa Rica, MHO y UNA

CÉSPEDES, Edgar. (2004) **Ensayo sobre la dimensión holística de la educación.** Doctorado en Educación. Universidad De La Salle. San José, Costa Rica.

CÉSPEDES Edgar. (2003...2005) **Mientras me pienso educador.** Reflexiones. Documento de trabajo. Doctorado en Educación, Universidad de La Salle

CHOPRA, Deepak. **Sincro Destino.** *Alamah, Bogotá, 2003*

CLARK, Edward., **El destino indivisible de la educación,** Pax, México, 1997

DÍAZ ALVARADO, Alicia (2004) **Reacción individual al tema de los principios y valores del paradigma emergente.** Doctorado en Educación Universidad de, La Salle, Costa Rica

EINSTEIN, Albert. **Confesiones de fe de grandes científicos**” (<http://webcatolicodejavbier.org/Confesionesdefe.html>)

EISLER, Riane. **Placer Sagrado: Sexo, Mitos y Política del Cuerpo** Cuatro Vientos Editorial. Santiago, Chile. (1996).

EMMONS, Robert (2013) **La Psicología de la Gratitud.** Editado como material académico para la Universidad de Oxford (1913)

DOSSEY, Louis (2004). **El poder curativo de la mente: La salud más allá del cuerpo** .México, D.F.: Alamah Medicina Alternativa.

FACIO MONTEJO, Alda. **Cuando el Género Suena Cambios Trae.**
www.metabase.net/ (s.f.)

FONTANA, M. (2005). **Verdad y Poder** En: "Un Diálogo sobre el Poder y otras conversaciones". En: Antología de Lecturas. Grupo 13. Los Desafíos del Feminismo más allá del Género. Doctorado en Educación. Universidad De La Salle. San José, Costa Rica.

FRAINET, C. Y SALENÓS, R. **Modernizar la Escuela.** Editorial Laia. Barcelona. 1972 Pág.21

FROMM Erich. (1987) **El Arte de Amar** Editorial Aldaba. Madrid, España.

FROMM, Erich. (1998) **La condicion humana actual y otros temas de la vida contemporánea** Editorial Aldaba. Madrid, España. -

GADDOTTI, Moacir. **Pedagogía de la Tierra y Cultura de la Sustentabilidad** Foro Sobre Nuestros Retos Globales. Comisión Costa Rica (2000): Un Nuevo Milenio de Paz. Universidad Para La Paz. Ciudad Colón, Costa Rica. (2000)

GALLEGOS NAVA Ramón. **Educación Holista: Pedagogía de Amor Universal.** Editorial Pax Mexico S.A. Mexico (199)

GALLEGOS NAVA, Ramón. Diálogo con Richard Heinderberg. En: **Una sola Conciencia. Enfoque Holístico sobre el futuro de la Humanidad.** Editorial Pax México S. A. México, D. F. (1997).

GANG, Philip. (2008) **Repensar la educación** Policopia.

GELB, MICHAEL J. **Inteligencia Genial. 7 principios claves para desarrollar la inteligencia, inspirados en la vida y obra de Leonardo Da Vinci.** Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia. (1999).

GONZÁLEZ, José María. (2005) **Armonía Entre espiritualidad y religiosidad** Trabajo Final de Doctorado. U La Salle. Costa Rica.

GRANADOS, Mario. (2005) **Un mundo justo y sustentable a la luz de la complejidad, la transdisciplinariedad y el pensamiento sistémico.** Trabajo Final de Doctorado. U La Salle. Costa Rica.

GREENE, M. (2005). **Ensayos sobre educación, arte y cambio social** Barcelona: Editorial GRAÓ.

GROSSI VIO, Francisco. (1984). **Investigación acción participativa**

GUTIERREZ, Francisco Y PRADO, Cruz. (sf) **Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria**. Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación. Heredia. Costa Rica.

GUTIÉRREZ, Francisco- PRIETO, Daniel .(2002.) . **Mediación Pedagógica** División de Desarrollo Académico DDA. Programa de Educación a Distancia. Universidad de San Carlos de Guatemala, Ciudad de Guatemala, Guatemala.

HOPENHAYN, Martín Y OTTONE, Ernesto. (2000). **El Gran Eslabón: Educación y Desarrollo en el Umbral del Siglo XXI** Fondo de Cultura Económico. México, D.F. México

HAWKING, Stephen, **Historia del tiempo**, Policopia de doc. Internet (sin referencias)

KLIKSBERG, Bernardo. (2004) **Hacia una Economía con Rostro Humano** Desarrollo. Instituto de Altos Estudios en Gerencia Social. San José, Costa Rica.

LAMAS, Marta. (2005). **Cuerpo: Diferencia sexual y género**. En: "Lecturas". Grupo 13 Los Desafíos del Feminismo más allá del Género. Doctorado en Educación. Universidad De La Salle. San José, Costa Rica.

LEBEL, J. (s.f.). **Salud: Un enfoque ecosistémico**. www.idcr.ca/ecosalud/ Doctorado en Educación. Universidad De La Salle. San José, Costa Rica.

MATURANA, Humberto. (1999) **Transformación en la Convivencia**. Dolmen Ediciones. Santiago, Chile,

MATURANA, Humberto., y VARELA, Francisco (1985) **El árbol del conocimiento**, Universitaria, Santiago

MATURANA, Humberto y VERDEN-ZOELLER, G. (1993) **Amor y juego**, Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago, Chile.

MONTAIGNE, Miguel. (Sin referencias)

MORAES, María Cándida. (1995), **O Paradigma Educacional Emergente**. Versión española ofrecida por la Fundación Omar Dengo. Copias aportadas al MEP (1995), *El reto del Tercer Milenio. Una propuesta de un Proyecto Educativo Nacional hacia el (2005) (EDU 2005)*. San José, MEP.

MORENO BECERRA, José Luis. (1998), **Economía de la Educación**, Madrid, Editorial Pirámide.

MORENO CASTAÑEDA, Manuel (2002) **Tecnologías para la comunicación y conocimiento social**, Conferencia en la Universidad de Guadalajara.

MORENO PARADA, Francisco. **El Contexto de la Cooperación Global** En: "¿Hacia Dónde Vamos ? Ob. Citada.

MORIN, Edgar. (2001). **La fuente de la poesía**. Conferencia pronunciada en el Festival Internacional de Poesía de Strouga, Yugoslavia. Barcelona: Ed. Seix Barral.

MORÍN, Edgar. (2000). **Introducción al Pensamiento Complejo**.
www.lander.es/

MORIN, Edgar (2003).. **El Método V La Humanidad de la Humanidad. La Identidad Humana**. Ediciones Cátedra. Madrid, España.

MORIN, Edgar. (2001) **Amor, poesía y sabiduría**. Seix Barral, Barcelona,

MOTTA, Raúl. (2002). **Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad** Polis. Revista Académica Bolivariana. Revista de la Universidad Bolivariana. Volumen 1. No. 3.

MOSA, Said (2001) **Discurso en la Reunión de Ministros de Educación y Cultura de Centroamérica**. Belize

NAVARRO, Silvia (2004) **Redes sociales y construcción comunitaria**. Barcelona: Editorial ccs.

PISANO Margarita. **El Corte / Conflicto de lo Masculino / Femenino**
www.mpisano.cl

PLANK, Max Karl, Premio Nobel 1918. Fundador de la física cuántica. **Confesiones de fe de grandes científicos**.
(<http://webcatolicodejavbier.org/Confesionesdefe.html>)

Programa Estado de la Nación (2004), **Educación y conocimiento en Costa Rica: Desafíos para avanzar hacia una política de Estado**. Programa Estado de la Nación. Aportes al análisis del Desarrollo Humano Sostenible No. 8. San José, Costa Rica.

RODRÍGUEZ MARADIAGA, Oscar. **Cultura y Corrupción**. Lección Inaugural. 11 de febrero de 2002. Universidad Nacional, Heredia, **Costa Rica**. (2002).

RODRÍGUEZ, Rafael. (1997), **Del universo al ser humano**, McGraw Hill, Madrid,

SALGADO, Judith. (2004). **Aportes al Debate sobre Igualdad y Diversidad desde el Feminismo.** www.uasb.edu.ec/ En: "Compendio de Lecturas escogidas por el Grupo 13: "Más allá del género". Doctorado en Educación. Universidad De La Salle. San José, Costa Rica.

SAHTOURIS, Elizabet. (2004). **Gaia: El Viaje Humano desde el Caos hasta el Cosmos.** Resumen y traducción de Magda Rojas Castillo, Programa de Cultura de Paz y Democracia en América Central. Universidad Para La Paz. En: "Compendio de Lecturas escogidas por el Grupo 9: Ecoeducación para un Desarrollo Sostenible". Doctorado en Educación. Universidad De La Salle. San José, Costa Rica.

SALINAS, Lizbeth. (2004). **Los estudios de género en la trampa infinita del rol.** En; Cauces. Expresión de los Estudiantes de Derecho de la Facultad de Derecho UNAM. Facultad de Derecho. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F. México

SANTOS CARRILLO, Manuel (2005) **Mi relacionalidad.** Trabajo para optar al grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN. Universidad de La Salle. Costa Rica. (2005)

SAVATER, Fernando (1991). **Ética para Amador.** Ariel. Barcelona

SAVATER, Fernando (1997). **El valor de educar.** Revista Literaria Katharsis.

SEN, Amartya. (2004). **Compilación de Artículos de Amartya Sen** Programa de Doctorado en Educación. San José, Universidad De La Salle, San José, Costa Rica.

SEN, Amartya. (2001): **Cultura, libertad e independencia.** "Juicios sobre la globalización". **Revista Fractal.** Vol. 6, N. 22, Julio-setiembre, año 6,

TAMAYO, Mario. (2007) **El Proceso de la Investigación Científica.** Colección Estado y Sociedad

TORRES, Nancy (2011). **Mujer y camino de la memoria** Documento sde trabajo para el Doctorado en Educación de la Universidad de la Salle, Costa Rica

TOURAIN. Alain (s.f.) **Un Nuevo Paradigma para Comprender el Mundo de Hoy.** Policopia "Compendio de Lecturas escogidas por el Grupo 9: Ecoeducación para un Desarrollo Sostenible". Doctorado en Educación. Universidad De La Salle. San José, Costa Rica.

TOYNBEE, Arnold. (1958) **El historiador y la religión.** Emecé, Buenos aires,

UNESCO (1996), **La educación encierra un tesoro**, México, Ediciones UNESCO, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el Siglo XXI presidida por Jaques Delors.

VALENCIA, H. A. (2000). **Salud para todos**. Universidad Autónoma de Santo Domingo.

VALLAEYS, Francois. (s.f.) **El Difícil Camino Hacia un Desarrollo Social Ético** www.iadb.org/etica/

VALLAEYS, Francois (s.f.). **Orientaciones para la Enseñanza de la Ética, el Capital Social y el Desarrollo de las Universidades Latinoamericanas**. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. www.iadb.org/etica/

VANDANA SHIVA. (1967) **Biopiratería: El Saqueo de la Naturaleza y el Conocimiento**. Icaria Antrazyt. Ecología. Barcelona, España.

VAUGHAN, Frances (2002) **¿Qué es la Inteligencia Espiritual?** Journal Humanistic Psychology. Vol 42, N° 2, Spring 2002, pp 16-23

VIDAL, Marisol y otros (2000) **Educación intercultural**. Texto para autoformación de educadores. OIM y UNA. San José, Costa Rica.

VIDAL, Marisol (2011). **La Vida es Incertidumbre, es Clave, es Reencuentro** Documento de trabajo individual. Doctorado en Educación. Universidad de La Salle, Costa Rica.

WAGENSBERG, Jorge. (2005). **Ideas sobre la Complejidad del Mundo** En: Compendio de Lecturas Educación y Arte. Grupo 12. Doctorado en Educación. Universidad De La Salle. San José, Costa Rica.

WILLFUL, Disobedience. (2004). **Más allá del feminismo, más allá del género**. Vol. 2, No. 8 En: "Compendio de Lecturas escogidas por el Grupo 9: Ecoeducación para un Desarrollo Sostenible". Doctorado en Educación. Universidad De La Salle. San José, Costa Rica.

ZOHAR Donah y MARSHALL, Ian (2001) **Inteligencia Espiritual** Plaza James Editores S. A., Barcelona, España.

Tener en nuestras manos un libro de autoría del MAESTRO Edgar Céspedes, educador, amigo y extraordinario ser humano, se convierte en una oportunidad para edificarnos como personas de bien y reinventarnos como educadores y educadoras comprometidos con un proyecto social inclusivo, solidario y justo.

Don Edgar Céspedes tiene la extraordinaria virtud de ser inspirador de esperanza; cuando se dialoga con él se tiene la maravillosa oportunidad de creer en las personas, porque siempre tiene mirada altruista para sentipensar la otredad. Además, con él se aprende a tejer una pedagogía vinculada a la vida, colmada de afectos y con sabiduría para reconocer los errores como oportunidades de crecimiento.

El corazonar de este Maestro nos invita a soñar una sociedad sin fronteras, una escuela como Patria grande donde tienen cabida todas las nacionalidades y un corazón humano que abraza la solidaridad para construir desde la sabiduría un sentido de vida alternativo.

Disfrutemos de su palabra, con la certeza de que abona su caminar como padre, hijo, abuelo, amigo, compañero de vida y educador.

Marisol Vidal Castillo
Profesora DER 2017

Edgar Céspedes Ruiz, costarricense, nacido en 1948, ha dedicado su vida profesional a la Educación. Se ha desempeñado en diferentes centros de enseñanza primaria y secundaria, así como en el campo universitario. Posee un doctorado en Educación y una licenciatura con énfasis en Pedagogía de la Comunicación. Ha sido conferencista, investigador y extensionista, en Costa Rica y otros países de América Latina. Trabajó en la Defensoría de los Habitantes de su país en las áreas de defensa de los Derechos Humanos y en Promoción y Divulgación de Derechos. Es articulista, poeta, pintor y ceramista. El gobierno de Francia lo distinguió como Caballero de la Orden de las Palmas Académicas.

ISBN: 978-9968-852-51-7



9 789968 852517