

Ponencia presentada en:
DECIMOTERCER CONGRESO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES
Palabra y cultura en América Latina: herencias y desafíos
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
20-22 de octubre, Santiago de Chile

ESCUELAS SIN VIOLENCIA

Dra. Elba Soto¹

1. Un “vistazo” a lo que hoy tenemos en educación

En los días de hoy la competitividad orienta las relaciones de trabajo y las relaciones humanas en la sociedad capitalista globalizada, marcada por la visión racionalista economicista, donde lo que se busca es el éxito profesional y económico. De esa forma, no es de sorprender que en Chile, escuelas, liceos, institutos y universidades, sólo sean considerados eficaces, eficientes y exitosos si entregan al mercado personas capacitadas y competitivas para alcanzar altas metas (altos puntajes en la PSU², cupo en universidades de renombre, en carreras “lucrativas” y con alta demanda de profesionales y buenos salarios, entre otras) y llevar a cabo funciones que signifiquen algún tipo de lucro para ellos y sus instituciones o empresas, o bien excelencia en el desempeño de un tipo de conocimiento.

Objetivos que, consecuentemente, se reflejan en el tipo de escuelas que se construyen y en el estilo de educación implementada en esas escuelas de acuerdo a metas materialistas, en función de las cuales no sólo se definen los currículos, metodologías y prácticas pedagógicas ahí utilizados, sino también el estilo en las relaciones entre los alumnos, entre los profesores y obviamente en las relaciones profesor-alumno, alumno-profesor y claro, en la evaluación del propio trabajo que los colegios, institutos, liceos y universidades realizan, capacitando niños y jóvenes para dominar cierto tipo de conocimiento, que los deje aptos para, finalmente, desempeñarse en roles generalmente específicos, dentro de la visión racionalista economicista que prima dentro del paradigma capitalista actualmente en boga.

¹ Dra. en Educación, Facultad de Educación, Universidad Estadual de Campinas – UNICAMP (2004); Postdoctorado en Lingüística, Instituto de Estudios del Lenguaje, UNICAMP (2006), Brasil.

² Prueba de Selección Universitaria.

Mani Álvarez en su libro de Psicología Transpersonal, reflexionando respecto al paradigma de conocimiento dominante y el modelo socio-económico hegemónico, indica lo siguiente: “La razón, al extremo, se tornó la más absurda irracionalidad. El capitalismo, producto de una inteligencia delirante, modela al sujeto a su antojo, manipulándolo a partir de pseudo-necesidades que lo aprisionan en el papel de consumidor voraz (2006: 81).

En las palabras de Díaz (2010), la educación como concepto se ha configurado como una reacción causa/efecto al sistema económico imperante, es decir, adaptada a las normas de mercado que rigen, dificultando la posibilidad de construir un sistema educativo igualitario, equitativo y de calidad.

En su libro: “La tragedia educativa”, Guillermo Jaim Etcheverry corrobora lo planteado anteriormente, cuando afirma:

La escuela, que puede y debe ejercer una función de liderazgo, está condenada a perder frente a una sociedad que a cada instante la desautoriza. Si la sociedad deshace prolijamente lo que pretende que la escuela construya, no puede esperarse que la educación represente una gran diferencia. Nuestra sociedad, que honra la ambición descontrolada, recompensa la codicia, celebra el materialismo, tolera la corrupción, cultiva la superficialidad (...) (2007: 60-61).

Por otro lado, el tipo de evaluación que se hace a la educación en los días de hoy refleja las actuales metas que Chile se coloca en el tema de educación a nivel país. Evaluaciones con parámetros totalmente materialistas, realizadas a través de mediciones cuantitativas, llevadas a estadísticas, para determinar de esa forma las metas alcanzadas e inferir, a través de esa metodología, la calidad de los profesores y establecimientos educacionales. Establecimientos educacionales que son valorados en función de su “éxito” para “imprimir” en los alumnos los contenidos mínimos, de acuerdo a lo normado por el Ministerio de Educación, lo que como sabemos en Chile en la actualidad es realizado por la prueba SIMCE³. Un tipo de “medición” que provoca que los propios colegios y universidades que quieren ser mejor evaluados, intenten atraer a los “mejores” alumnos o aquellos con los mejores promedios y puntajes y por otro lado, utilicen sus capacidades, tiempo, energía y recursos en alcanzar las metas establecidas de acuerdo a las pautas entregadas por el Ministerio de Educación.

³ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

No obstante, según lo señalado en la LGE⁴, en el artículo 2° de las Normas Generales, la visión constitucional de lo que debería orientar la educación tendría una comprensión mucho más amplia que una simple entrega de contenidos e iría en el sentido de dar las condiciones para que las personas pudiesen formarse en armonía, veamos como eso es definido en la ley:

Artículo 2°: La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (...) (Ley General de Educación, 2009).

En términos simples, eso es lo que tenemos en educación hoy en Chile, en la teoría y en la práctica. Expresión del estilo de educación de la sociedad capitalista progresista, orientada por fines racionalistas, donde como vemos, no existiría concordancia entre lo planteado en la ley y lo que efectivamente se realiza en la educación institucionalizada.

Por otro lado, como asegura la psiquiatra infantil Amanda Céspedes (2008), la sociedad del siglo XXI se caracteriza por la violencia, donde en la educación falta una inclusión de las subjetividades humanas, falta una “educación emocional”, cuestiones fundamentales que deberían nortear la educación de niños y jóvenes. Frente a ese panorama, afirmamos que esas ausencias colaboran a que la violencia que caracteriza a la sociedad en los días de hoy, sea reeditada en las escuelas y al mismo tiempo impida que en esos espacios se pueda enfrentar ese problema con el intuito de resolverlo, problema tan presente y tan grave y que no es más que el reflejo de nuestra con-vivencia nacional en un mundo globalizado. Y todavía más grave, por lo que esa violencia puede significar para el presente, el futuro y el no-futuro o la negación de un futuro a nuestros alumnos y profesores.

Lo planteado anteriormente no pretende criticar al sistema educacional chileno como un todo, proponiendo reemplazarlo por otro, que pudiese “revolucionar” la educación en Chile, al contrario, sólo estoy marcando las características básicas de nuestro sistema educacional – un reflejo del mundo globalizado – que según sus metas, objetivos y metodologías, define el estilo de currículo que se implementa en las escuelas y como se implementa, al tiempo que marca lo que es posible como práctica pedagógica y lo que no se hace o se deja de hacer que, inevitablemente, delimita también el estilo de relaciones sociales y las subjetividades presentes y ausentes en los espacios escolares en estos días. Pues, este artículo se propone visualizar las

⁴ Ley General de Educación, n° 20.370, promulgada el 17 de agosto de 2009.

faltas, los silencios, lo no hecho y lo que muchas veces se deja de considerar importante cuando se piensa en la educación en nuestro país, cuestiones que mostraremos – de cierta manera – propician las condiciones para que la violencia que, en los albores del siglo XXI, caracteriza al sistema capitalista como un todo, se manifieste en los establecimientos educacionales. A partir de ahí levantaremos algunas propuestas orientadas a superar esa violencia en las escuelas, favoreciendo el propio proceso de aprendizaje y, concomitantemente, beneficiando a todos los actores involucrados, a nuestra sociedad y nuestro futuro.

2. El modelo de la ciencia clásica y sus “productos” en la educación

Como expone Boaventura de Sousa Santos (1996), los sistemas educativos de la modernidad occidental han sido moldeados por un tipo único de conocimiento, el conocimiento científico. De hecho, la creación moderna de los sistemas educativos coincide con la consolidación de la ciencia moderna como modo hegemónico de racionalidad, la racionalidad cognitiva-instrumental, una racionalidad que se apoya en su eficacia para la transformación material de la realidad.

Así, la visión que caracteriza a nuestra sociedad en los días de hoy es un producto fiel de la visión de la ciencia clásica positivista, que ha traído consigo la visión científicista racionalista que nos enseñó a evaluar las opciones cuantitativamente, a medir, a constatar, a tener certeza, a estar seguros en función de parámetros medibles, negando así el valor que pudiera tener nuestra subjetividad al definir nuestras metas y opciones individuales, al entendernos a nivel de sujetos, aquí vistos como seres subjetivos, con emociones, sujetos a nuestro “yo” y a la sociedad o a nuestra realidad externa, que en gran medida determina lo que podemos o no podemos ser.

Efectivamente, nuestra experiencia nos ha enseñado que en los espacios universitarios la demostración de afectos y el dar lugar a subjetividades puede desmerecer la “calidad” del conocimiento entregado, frente a alumnos acostumbrados a la idea de que el conocimiento y las subjetividades no son compatibles.

Por otro lado, como dice Edgar Morin (1995), la ciencia clásica se caracteriza por ser atomista, o sea, por mirar la realidad “por partes”, por estudiarla seccionada, sin mirarla en función del todo, lo que ha provocado que el ser social y el ser de conocimiento, también orienten su visión

de la vida y de lo que aprenden de manera seccionada. Esto significa, entre otras cosas, que las personas cumplan sus funciones personales, sociales y laborales de forma totalmente independiente, casi como si fuesen personas distintas. Para dejarlo más claro, imaginemos un(a) profesor(a) ocupado(a) en la función de transmitir conocimiento, que también es un(a) creyente en Dios e inclusive participa en alguna religión. Como sabemos, al dar clases no puede relacionar sus creencias o su fe con el conocimiento racional que está estipulado entregue a sus alumnos, ya que los argumentos del profesor o profesora deben estar “siempre” amparados en la racionalidad, en la certeza, en la demostración, en la constatación, para que ellos tengan validez.

En el caso de nuestros niños y niñas, ellos y ellas “aprenden” desde pequeños que es en la escuela donde adquieren el conocimiento relevante y que son los profesores quienes lo enseñan. Esto – aliado al hecho de que los padres en general no tienen las condiciones, el tiempo, ni las orientaciones para participar en la educación de sus hijos – provoca que los padres se mantengan prácticamente al margen, esperando que sea la escuela la que se responsabilice por la educación de sus niños y niñas, confundiendo educación con adquisición de conocimiento, conocimiento que – según el sentido común – a la larga, habilita a niños y niñas, luego jóvenes y finalmente adultos, a realizar una actividad que les otorgue el lucro necesario para vivir, ojalá en excelentes condiciones materiales, lo que – si lo consiguen – los convertirá en profesionales “exitosos”. Esto se traduce en que los padres participen en la educación de sus hijos de manera “express”, como lo denomina Céspedes (2010), y que por tanto no exista una “educación emocional” apropiada del niño ni en su hogar ni en la escuela. Así, concordamos con esa autora (2008: 17-18) cuando ella afirma:

El adulto ha ignorado por siglos el papel que juega la construcción de una emocionalidad sana en el logro de los objetivos que fija para sus niños. Ha transitado desde la brutal omisión de las necesidades de la niñez hasta la despiadada hipertrofia de lo cognitivo como única puerta del éxito. Quizás nunca como en el siglo XX el mundo adulto invirtió tanto tiempo y esfuerzos en perfeccionar las metodologías educativas orientadas al logro académico, creyendo ciegamente en que la solidez cognitiva, el conocimiento entregado por la institución escuela, era suficiente garante en la tarea de producir adultos exitosos. Y cada vez que ha debido enfrentarse en forma crítica a este modelo, ha insistido en lo mismo: modificar una y otra vez metodologías y proyectos educativos centrados en lo cognitivo, ignorando el papel de la emocionalidad sana en la construcción de un niño, joven y adulto proactivo intelectualmente.

Las emociones por tanto han quedado relegadas al ámbito privado del hogar y han sido dejadas en mano de un solo factor: la disciplina, que tiene como objetivo conducir al niño a dominar sus emociones para mantenerlas a raya en su viaje a la adultez. Sin embargo, negar las emociones en el aula y sobredimensionar la disciplina como educación en casa son acciones erróneas y, posiblemente,

sirven de base explicativa a numerosos fenómenos negativos de nuestra sociedad occidental como las elevadas tasas de fracaso y deserción escolar, delitos, violencia social, divorcios, inestabilidad laboral, sin mencionar el incremento constante de psicopatología infantojuvenil y del adulto.

En ese contexto, donde los fines son atomizados y materialistas, donde se niegan las emociones, se niegan las subjetividades y donde lucro y éxito son vistos prácticamente como sinónimos, la propia profesión de educador o profesor no es considerada como una profesión que sirva de fundamento a la base social y, consecuentemente, esa no valoración del educador se refleja en los salarios, que no son los adecuados para quien ejerce una de las funciones fundamentales, más exigentes y determinantes en la sociedad que tenemos⁵. Bajo salario y consecuentemente alta carga académica – a pesar de la gran vocación de muchas de nuestras profesoras y profesores – son elementos que contribuyen a la falta de motivación y al agotamiento que afecta significativamente la calidad del trabajo de estos profesionales al realizar sus funciones, lo que colabora a que se replique la violencia en las escuelas.

3. Nuevos Paradigmas en la Educación

En medio de crisis paradigmáticas que mantienen al mundo entre la confusión, la resistencia al cambio y la adopción de nuevas comprensiones, los espacios de construcción de conocimiento y aprendizaje también son tocados por esa megacrisis, afectando no tan sólo los marcos conceptuales que conocemos sino también los modelos que por mucho tiempo sustentaron las certezas de la antigua academia. Hoy, sabemos, surgen nuevos paradigmas mientras otros pierden su significado.

Según Mani Álvarez (2008), la visión especializada y fragmentada de la realidad que aún predomina en el espíritu de las ciencias y aun prevalece en la enseñanza, desde hace décadas es cuestionada por el concepto transdisciplinaridad y por la teoría sistémica.

La transdisciplinaridad fue planteada por Edgar Morin (1996) y él la describe como una práctica que pretende superar el “aislamiento” disciplinar, aboliendo las fronteras entre las disciplinas y articulándolas; buscando un tipo de conocimiento que permita aprehender lo real más próximo de la complejidad que él comporta. Según este autor, para promover la transdisciplinaridad se necesita un modelo apropiado, como es el paradigma de la complejidad,

⁵ Aunque ese asunto, en estos días en Chile, tiene una discusión que caracterizo como incipiente.

que al mismo tiempo separe y asocie, que conciba los niveles de donde surge la realidad sin reducirlos a unidades elementares y a leyes generales. Aunque, como afirma el mismo autor y también Abreu Jr. (1996), el pensamiento complejo esté animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Por otro lado, la Psicología Transpersonal surge en gran medida de la teoría sistémica orientada al pensamiento holístico y ecológico, que despertó una visión integrada de la vida y sus procesos. Conceptos que así trabajados crearon un nuevo paradigma de conocimiento, a partir del cual hoy se fundamenta la Psicología Transpersonal y su método integrador para la educación (Álvarez, 2008).

Pensando específicamente en lo que debería ser la educación en este nuevo siglo, Morin (2000), en su libro “Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro”, nos entrega nuevas percepciones que aportan a superar antiguos dogmas. Entre otras cosas, él nos recuerda que el “conocimiento” con que contamos es transitorio, por tanto la construcción y difusión de conocimiento es una reconstrucción infinita de la realidad. A partir de ese punto, nos muestra la necesidad de que el conocimiento vehiculado en la educación formal sea contextualizado y pertinente y que reconozca lo multidimensional, complejo, inesperado e incierto de “nuestra” “realidad”. El mismo autor también nos alerta sobre la necesidad de implementar un estilo de educación que permita a nuestras alumnas y alumnos tener una identidad planetaria, enfrentar las incertezas y sobre todo estimular el desarrollo de la ética de la comprensión en los adultos del futuro; que permita a nuestras sociedades superar el egocentrismo, el etnocentrismo y el sociocentrismo y desarrollar una ciudadanía planetaria.

Además, Morin (1987) nos indica que es necesario superar el deseo infinito de conocimiento, el deseo imperativo de verdad, que llevan a conocer por conocer, sin la preocupación por las consecuencias éticas, políticas y religiosas que eso pueda significar. Pero no sólo eso, en los últimos tiempos hemos podido constatar que parte sustancial de la discusión de “cómo hacer ciencia” niega o valida la presencia de lo subjetivo y/o espiritual como una cuestión determinante en la “calidad” del conocimiento que podemos generar y difundir.

Acotado a la educación, en la percepción de Oliva (apud Díaz 2010), los profundos cambios que experimenta la humanidad se manifiestan en la elaboración de nuevas reformas

curriculares y educativas con miras a una diversificación y generación de nuevos paradigmas, que sean capaces de actualizar, reordenar y organizar los saberes emergentes de un nuevo panorama eco-planetario en constante transformación, además de formas más complejas de interpretar el conocimiento y la educación.

En su libro sobre Transpedagogía, Mani Álvarez (2008) nos informa que hace más o menos 20 años el abordaje transpersonal es puesto en práctica en los cursos de pedagogía en los Estados Unidos y Canadá. Al respecto nos señala que su contribución ha sido significativamente valiosa, entre otras cosas, por oponerse a tendencias de enseñanza universitaria que refuerzan visiones de mundo ya superadas.

La misma autora afirma que nuestras enfermedades y nuestras neurosis en gran medida son fruto de una educación conformista, reduccionista y represiva, como la descrita en el inicio de nuestro artículo. Ella propone la transpedagogía como un camino hacia una pedagogía orientada – no por los valores del mercado, status, poder y éxito -, sino por los valores perennes, aquellos que inspiran actitudes verdaderamente humanas, que nos permitan fluir desde la dimensión física y material hacia la dimensión espiritual. En síntesis, un modelo de educación orientado a la generación de una auto-consciencia que nos conduzca a un desarrollo más armonioso y humano.

Apostamos por la necesidad de pensar la educación a partir de otro(s) paradigma(s), hacia formas de comprensión más amplias, no para desechar la importancia de la adquisición de conocimiento en la escuela, sino para ver la educación formal como parte de la educación de cada persona que como tal debe ser pensada en un sentido amplio.

4. El estrés y la violencia en las escuelas, ¿qué hacer frente a ese panorama?

Hasta aquí hemos referido sucintamente algunas cuestiones que nos permitan entender el paradigma que nordea la educación escolarizada en Chile⁶, lo que contribuirá a discutir la violencia, como un proceso social vivido en las escuelas en el Chile de hoy.

En la actualidad esos procesos de violencia son nominados *bullying*, lo que traducimos al español como matonaje. Al respecto, Céspedes (2010) señala que la proliferación de estudios

⁶ No es el propósito de este artículo discutir los “cambios” que están siendo propuestos y comienzan a ser implementados por el Ministerio de Educación del gobierno de Sebastián Piñera.

sociológicos, psicológicos y clínicos relativos al *bullying* o matonaje va a la par con el alerta de la comunidad respecto al problema y la consciencia cada vez más certera por parte de los profesionales de la salud de que este fenómeno es sólo la parte visible de un iceberg de tamaño colosal: la patología de la sociedad urbana del siglo XXI, cuyas relaciones con el estrés crónico son muy estrechas. Según la misma autora:

La existencia y su evolución histórica han traído consigo sucesivas oleadas de demandas externas que ponen en riesgo la capacidad de respuesta alostática⁷ del organismo humano. Estas demandas son máximas en la sociedad occidental actual, sometida a constantes y brutales influjos derivados de vertiginosos cambios sociales. El paso de la sociedad industrial a la sociedad tecnológica fue relativamente suave, pero el paso siguiente, desde la sociedad tecnológica a la cibernética, ha sido brutalmente rápido, vertiginoso, y este cambio pasa a ser una sobrecarga alostática muy desafiante para los organismos, especialmente para aquellos que son jóvenes y para los ancianos. Hay dos rasgos esenciales de esta nueva sobrecarga alostática posmoderna; la cronicidad en la vida de los seres humanos y la aparición cada vez más temprana que pone a prueba a un organismo sin armas para enfrentarla. El estrés crónico es una demanda para la cual el diseño del organismo no estaba preparado; no sólo desafía un sistema alostático de diseño simple, preparado para enfrentar demandas extremas pero pasajeras, también se instala en la vida de los seres humanos cada vez más tempranamente, alcanzando hoy en día la etapa prenatal. (2010: 115-116).

Para esta psiquiatra infantil, el ser humano tiene una resiliencia biológica o una capacidad para mantener el balance alostático o el equilibrio del organismo al adaptarse ante situaciones límite que, sin embargo, al ser exigida más allá de su capacidad de respuesta, especialmente por la falta de afectos, finalmente lleva al estrés crónico que, aún muchas veces siendo “invisible” a los ojos de los adultos, va a ser uno de los protagonistas de la violencia en las escuelas, entendiendo como violencia, una práctica legitimada y aprobada socialmente que ejercen quienes sienten que tienen más poder para controlar o intimidar, sobre aquellos que poseen atributos de debilidad e indefensión, sin dejar de considerar el maltrato infantil como práctica educativa familiar, institucional y socialmente legitimada, en ocasiones, ejercida como agresión psicológica por parte de profesores extenuados (Céspedes 2010).

En esa perspectiva, la misma autora considera que el *bullying* o matonaje es un proceso en el cual los niños y jóvenes transmutan su necesidad afectiva en necesidad de poder, y nutren su

⁷ El objetivo de una alostasis en permanente búsqueda de ajuste es tener una vida emocional primaria armoniosa, un estado de equilibrio dinámico, que se refleja en el predominio de emociones positivas: contentamiento, calma, y apertura a la experiencia, y en un funcionamiento saludable de todo el organismo; sistemas corporales en perfecto nivel de modulación con el entorno; una mente activa, en la que predominan emociones y sentimientos positivos, en constante evolución, abierta a los aprendizajes, y un sutil y constante fluir de la energía vital (Céspedes, 2010).

búsqueda de gratificación con la actividad más natural para quien posee poder: someter a otro que perciben débil; siendo así la soledad y la falta de afectos, el caldo de cultivo del *bullying*.

Por otro lado, en Chile el mundo del adulto es indiscutiblemente discriminador. Nadie puede asegurar que está libre de este rasgo tan entronizado en nuestra idiosincrasia; en consecuencia, somos modelos para los niños, quienes aprenden de padres, maestros, abuelos, hermanos mayores, pero muy especialmente de los medios de comunicación, el sutil arte de la desvalorización del otro (Céspedes, 2010), una característica nacional que también propicia el matonaje.

Además, otro elemento de tensión que contribuye al *bullying* es el hecho de que los problemas conductuales persistentes suelen ser mal abordados por padres y profesores, quienes se quedan ‘atrapados’ en la conducta, intentando en vano corregirla a través de métodos que lindan o son, abiertamente, violencia psicológica hacia el niño que “comete faltas reiteradas”, por lo que muchos se transforman en *bullies* (2010).

Lo expuesto anteriormente nos muestra que la evaluación de la violencia por los padres y los establecimientos educacionales, la actitud hacia los “infractores”, las malas prácticas educativas, la ausencia de subjetividad en las escuelas y la falta de una educación emocional se han convertido en un verdadero círculo vicioso para enfrentar este problema. Concordamos con Céspedes (2010) cuando ella dice que abordar los efectos del estrés sobre niños y adolescentes y la violencia que éste conlleva exige una nueva mirada, centrándonos no en el estrés común, sino en aquel sostenido en el tiempo, crónicamente presente y que sobrepasa los recursos de los afectados para enfrentarlo. Pues, sin duda, como señala el informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors:

Al final de un siglo caracterizado tanto por el ruido y la furia como por los progresos económicos y científicos – por lo demás, repartidos desigualmente –, en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, es imperativo que todos aquellos que estén investidos de responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación. La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizá sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones. (Delors, 1997: 10).

A lo anterior, el mismo informe agrega lo que deberían ser los cuatro pilares de la educación para el nuevo siglo: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos (idem), donde se muestra la necesidad de superar la visión de la educación que se

orienta casi exclusivamente a la obtención de conocimiento, y se entrega esta nueva mirada también como una necesidad para superar el estilo de con-vivencia que caracteriza al atribulado sistema capitalista.

Sin duda, muchos científicos sociales y especialistas en educación concuerdan con las visiones entregadas en este texto y en muchos espacios de discusión y también en muchos colegios se busca aplicar nuevas comprensiones sobre lo que deberían ser las bases de una educación que conduzca al ser humano a espacios armoniosos, donde las subjetividades y las emociones tengan un lugar fundamental, que inclusive potencie la capacidad de aprendizaje de niños y jóvenes. Por tanto, apostamos por un proceso de cambio de paradigma en la educación que nos permita adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje vividos en las escuelas a las urgentes necesidades de transformación de “nuestro” mundo, en crisis. Creemos que estamos en un proceso de cambio, aunque el panorama mundial parezca desolador. El paradigma hegemónico es cuestionado y en educación aparecen nuevas miradas como la Transpedagogía, la Psicología Transpersonal aplicada a la Educación, la Psiquiatría Infantil y Juvenil, orientando nuevas prácticas educativas y muchas otras prácticas, en las cuales se considera que el amor – o los afectos – es la pieza fundamental como constructora de relaciones y como base de “edificación” de los seres humanos. Como asegura la psiquiatra Amanda Céspedes (2010), todos los seres humanos poseemos un recurso de inimaginable poder para alejar el estrés de nuestras vidas y muy especialmente de las vidas de nuestras niñas y niños: ese recurso se denomina amor, que la ciencia nos muestra es la esencia de la vida misma. El amor, que como nos dice Maturana (1990), es la emoción que funda lo social como la emoción que constituye el dominio de acciones en que el otro es aceptado como un legítimo otro en la convivencia.

Es posible colocar en acción esas nuevas visiones, a través prácticas pedagógicas que permitan la comprensión del ser humano integrado a la creación y a la humanidad; que re-signifiquen los sentidos del respeto y disciplina (ya no más significados como miedo y autoritarismo) y la valoración de las diferencias; que permitan sustituir la relación autoritaria por la interlocución amorosa, donde en las aulas no prime el contenido sino el intercambio de conocimientos y donde tengan lugar el silencio y la escucha atenta y afectuosa. Sin embargo, ni modificaciones ni ajustes ni reformas conseguirán transformar la educación y superar sus debilidades mientras no se modifique como ella es significada. Ya que, como dijimos en el inicio de este trabajo:

La educación actual no logra mostrar una imagen integrada de la humanidad, y en ese sentido, fracasa en formar al estudiante como persona íntegra e integral, volcada a lo comunitario, a lo cooperativo, a verse en todo momento como una parte significativa de un todo armonioso y frágil llamado humanidad. Un cambio (...) de nuestros sistemas educativos implica echar por tierra los actuales sistemas de creencias acerca del sentido de educar y exige una renovación interna del profesorado, fortaleciendo sus valores espirituales y debilitando su tácita aceptación en ser esencialmente transmisores de conocimientos (...) El conocimiento nos abre puertas, sin duda alguna, nos otorga cultura y nos hace respetables; no obstante, no nos hace personas. 'Hay que trabajar para volverse humano'. Por tanto, los nuevos maestros deben ser faros, no enciclopedias (Céspedes, 2010: 254-255).

Como dice Mani Álvarez (2008), filósofa de la Educación y también especialista en Psicología Transpersonal y en Transpedagogía, pensar la educación a partir de nuevos paradigmas implica, en primer lugar, re-educar a los profesores, para lo cual antes de enseñar necesitamos "aprender a aprender". A lo anterior agregamos la necesidad de pautar la ética como una disciplina fundamental en el currículo para la formación de los profesores, si lo que queremos es darles herramientas, capacitarlas y capacitarlos para situarse y actuar de una forma diferente frente a los alumnos y a la escuela en que se desenvuelven.

Es decir, es necesario dejar de mirar la escuela como un peldaño que permita la (de)formación del alumno para el desempeño laboral y la obtención de lucro, en una concepción competitiva e individualista; donde la labor del docente está orientada a entregar esos contenidos, que no contribuyen a la formación integral del ser humano y a que éste tenga un presente y un futuro armonioso en relación a su entorno natural y social. Por tanto, no vetamos la entrega de conocimiento en la educación institucionalizada, sino que promovemos un tipo de educación escolar donde el conocimiento sea una forma de acceder a la actividad formativa que permita a los niños y jóvenes comprender el mundo y comprenderse como parte de esa totalidad, donde el 'yo' y el 'otro' tengan sentidos de amor y solidaridad, lo que no sólo permitiría superar la violencia en las escuelas, sino que además permitiría pensar el mundo libre de esa enfermedad psico-social.

Así siendo, algunas medidas que permitirían armonizar los espacios de con-vivencia en los colegios y concomitantemente ayudarían a superar la violencia en las escuelas serían:

- que el centro del espacio educacional sean las niñas y niños, para todos los funcionarios y profesores, entendidos como un equipo de trabajo que se moviliza en función de sus necesidades;

- tratar a las alumnas y alumnos con cariño y respeto, siempre, entregándoles permanentemente valores espirituales;
- estar en contacto permanente con los padres y apoderados, y/o cada vez que ellos lo necesiten;
- sustituir el modelo educativo orientado a la mera cognición por uno que considere al alumno un ser humano en formación, al que se debe ayudar a desenvolver sus capacidades en armonía consigo mismo y con el resto de la comunidad, donde la adquisición de conocimiento sea una consecuencia natural y no el objetivo central de la educación. Es decir, educar al alumno con la idea central de que él es un ser valioso y así estimular el aprendizaje como una meta más y no como el objetivo único de la educación, donde el fin último sea que el niño y joven aprendan a significar el entorno y a significar-se como sujetos;
- capacitar a los profesores para abandonar lo que Céspedes (2010) llama “analfabetismo emocional” de los adultos, y transformarse en “activistas de la armonía emocional”, que sean capaces de “ver” a “sus” niñas y niños, percibir sus necesidades, angustias, etc., ayudarlos a superarlas y a desarrollarse en armonía.
- capacitar a las profesoras y profesores para reemplazar la actitud autoritaria y la violencia como práctica pedagógica que caracteriza la relación niño o joven – adulto, por una actitud amorosa y prácticas educativas acordes a esa mirada que acepta lo subjetivo y lo emocional. Pues, no es por lo que los educadores (padres, familia, profesores) dicen sino por como lo dicen que estimulan una reacción u otra en los niños y jóvenes;
- capacitar a los profesores y funcionarios en el aspecto ético. Los niños y jóvenes son formados o deformados por los modelos que ellos copian. De ese modo, debe haber una concordancia, una coherencia, entre lo que es enseñado verbalmente y lo que es practicado por los profesores y todos los miembros de los equipos educacionales en las escuelas.
- capacitar a los profesores para trabajar en equipo, desarrollando confianzas y abandonando la idea de que ellos deben ser “eruditos” en todo tipo de saber;
- junto a la capacitación a los profesores para que puedan emprender su función con herramientas apropiadas, entusiasmo, amor y honestidad, es necesario entregarles condiciones que los motiven y salarios justos, en lugar de eternas evaluaciones, sin una entrega previa de

los mecanismos y el tiempo para que ellos den frutos en los espacios escolares y con los actores ahí involucrados;

- los establecimientos escolares deben estimular que exista mayor contacto de los profesores con la escuela, de la cual “forman parte”, entendido como una actitud del profesional, que se empeña en trabajar con los alumnos y sus familias;

- involucrar a los padres y apoderados en esta nueva forma de comprensión y estilo de relación que se implementará en la escuela. No sólo informarlos antes de implementar estos cambios, sino darles formas de participar en ellas y formas de apoyarlas desde los hogares.

5. Una reflexión necesaria

Como educadora y cientista social creo que los cambios, aún cuando sean necesarios, sólo podrán ser exitosamente implementados cuando sean comprendidos por nuestro entorno social y por aquellos que serían directamente afectados por tales medidas. Por tanto, aquí no pretendí discutir los fines pragmáticos de la educación que se implementa en el país en los tiempos hodiernos, ni invalidar el modelo social actual, lo que en términos prácticos no tendría “resonancia” o, dicho de otra forma, no tendría posibilidades concretas de ser comprendido y traer algún cambio efectivo y positivo en nuestras escuelas. Desde ese lugar, mostré la necesidad de ver los establecimientos escolares con una visión más amplia, y no exclusivamente como centros destinados a entregar conocimientos, pues, como plantean muchos educadores, cientistas sociales y la propia UNESCO, precisamos urgentemente superar la violencia que asola nuestra existencia planetaria día a día, para lo cual necesitamos – además de políticas públicas adecuadas – de nuevas visiones, transdisciplinarias e integradoras, capaces de adecuar los currículos, de implementar nuevas prácticas pedagógicas y de aplicar medidas diversas y creativas que traigan armonía a las escuelas y creen espacios más amables para que profesores y alumnos participen en el proceso educativo con entusiasmo, de tal forma que exista la posibilidad concreta de cumplir la finalidad última de la educación, que es crear las condiciones para un desarrollo integral de los alumnos, que nos augure no sólo un futuro, sino el futuro de una humanidad feliz.

6. Bibliografia

ABREU JUNIOR, Laerthe. 1996. Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade. Piracicaba: Unimep.

ÁLVAREZ, Mani. 2006. Psicologia transpessoal: a nova aliança entre espiritualidade e ciência. O resgate do universo multidimensional da consciência humana no terceiro milênio. São Paulo: All Print Editora – Coleção Tempo Transpessoal.

ÁLVAREZ, Mani. 2008. Transpedagogia. Educar para a consciência. Campinas: Edição Independente. Coleção Tempo Transpessoal.

CÉSPEDES, Amanda. 2008. Educar las emociones: educar para la vida. Santiago: Ediciones Sótero Sanz.

CÉSPEDES, Amanda. 2010. El estrés en niños y adolescentes: en busca del paraíso perdido. Santiago: Ediciones Sótero Sanz.

DELORS, Jacques. 1997. La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México: Correo de la UNESCO.

DÍAZ, Nicolás. 2010. Transdisciplina y educación terciaria en el sur de Chile; estudio paradigmático y análisis hermenéutico documental desde la Teoría del Pensamiento Complejo de Edgar Morin. Tesis para optar al título de Profesor de Lenguaje y Comunicación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile.

JAIM ETCHEVERRY, Guillermo. 2007. La tragedia educativa. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MATURANA, Humberto. 1990. Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: J. C. Sáez Editor.

MORIN, Edgar. 1987. O método III: o conhecimento do conhecimento. Portugal: Europa-América.

MORIN, Edgar. 1995. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

MORIN, Edgar. 1996. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MORIN, Edgar. 2000. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: UNESCO, Cortez Editora.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. 1996. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da *et al.* Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Brasil: Editora Sulina, p. 15-33.