

# **EDUCAR PARA CONVIVIR EN COMUNIDAD**

## **Paradigmas y estrategias para construir cultura democrática desde la escuela**

**Teodoro Pérez P.\***

### **IMPOTENCIA ANTE UN MUNDO REACIO A CAMBIAR**

La construcción de una sociedad centrada en la libertad, la equidad, el pluralismo y la solidaridad ha sido un interés prioritario de múltiples pensadores, políticos y científicos desde hace varios siglos. Las ideas y prácticas democráticas en la Grecia Antigua se constituyeron en la praxis fundante de esta nueva forma de organización social y de relaciones humanas; las revoluciones francesa y norteamericana inauguraron políticamente en la época moderna las constituciones que legitimaron la voluntad popular como la fuente del poder, de la estructura democrática del estado y de las formas representativas de gobierno; y desde el siglo XIX el tema de la formación para la convivencia pacífica y respetuosa en el altruismo y la generosidad se convirtió en una de las mayores preocupaciones de los pedagogos y educadores. Múltiples discursos filosóficos, éticos y pedagógicos se han erigido e implementado en la búsqueda de estos objetivos, pero los tozudos hechos nos evidencian que el sistema de relaciones patriarcales predominante en el mundo se ha reducido escasamente e inclusive en no pocas sociedades ha incrementado su distanciamiento del tan anhelado desarrollo social que las diferentes discursividades disciplinarias y prácticas sociopolíticas dicen perseguir.

En el caso concreto de Colombia, la situación que actualmente se vive es heredera de una historia de 500 años, caracterizada por múltiples expresiones de barbarie, guerras fratricidas, división radical de clases y abismales inequidades en la distribución de la riqueza, en los que no ha sido posible consolidar una institucionalidad y una cultura democráticas, con las consecuencias de que el cotidiano transcurrir de varias esferas de la vida social evidencia una profundización y perversión de los sistemas de relaciones que predominan en la cultura patriarcal, presentándose las siguientes manifestaciones:

- Falta de aprecio y de respeto por la vida humana, la cual es suprimida y negociada por el terrorismo, el sicariato y por sectores de los cuerpos armados del Estado.
- Marginación, explotación e inequidad en el acceso al bienestar de vastos sectores de la población.

---

\* Sociólogo, magister en Desarrollo Educativo y Social, gerente del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. teoperezp@gmail.com

- Intolerancia política e ideológica, que ha llevado a la supresión física de quienes en el terreno de las ideas se ofrecen a liderar propuestas y opciones de reivindicación de los inermes y desposeídos.
- Afán desmedido de lucro individual, que se traduce en abierta corrupción a todos los niveles en las empresas públicas y privadas, y en el desempeño de actividades ilícitas y criminales aceptadas en amplias esferas sociales como medio legítimo de enriquecimiento.
- Desorden y anarquía social por la inobservancia generalizada de las mínimas reglas de conducta para la convivencia ciudadana, que lleva a la búsqueda permanente del atajo facilista para obtener fines privados, a la transgresión de las normas cívicas y a la violación de derechos.
- Insensibilidad frente a la tragedia y el dolor ajenos, que reduce lo social al estrecho ámbito de los intereses individualistas.
- Debilidad estructural del Estado para ejercer de mediador y regulador de las relaciones e intereses privados y colectivos, lo cual lleva a la impunidad, a la aparición de Estados privados en el contexto nacional y al manejo de los bienes públicos por parte de los gobernantes de manera arrogante y excluyente, como si fueran sus propietarios y no sus administradores temporales; y
- Concepción de que lo público está constituido por la agregación de intereses privados, lo que lleva a asumir los espacios públicos o como bien mostrenco del cual obtener un beneficio individual, o como obstáculo para el libre desempeño de las actividades privadas.

Hoy los desarrollos científicos y tecnológicos nos permiten vivir prácticamente en cualquier condición ambiental por extrema que sea, con la paradoja de que somos incapaces de convivir respetuosa y solidariamente con los otros miembros de la especie y con nuestro entorno. Son constantes del mundo actual la multiplicación de los conflictos bélicos por motivos étnicos, culturales, religiosos, económicos y políticos; la brecha del bienestar entre países pobres y ricos se amplía en la medida en que más riqueza se produce (según cifras de la ONU, el 15% de la población consume el 86% de los recursos, las tres mayores fortunas personales del globo son equivalentes al PIB de los 48 países más pobres, y en medio de una riqueza jamás vista, anualmente mueren de inanición 30 millones de personas); y el excesivo afán consumista está llevando a la depredación irreversible de la vida en el planeta.

En la sociedad actual vivimos con los otros en una coexistencia que nos lleva a asumirlos como una amenaza y por tanto a rechazarlos hasta buscar su dominación o supresión física, o a verlos como oportunidad económica en cuanto mercado potencial, o simplemente a desconocerlos mediante una barrera de insensibilidad e indolencia frente a lo que les sucede a quienes no son “de los nuestros”. El mundo que vivimos en este tipo de relaciones hace que la convivencia en armonía,

entendida como la realización de nuestra naturaleza social en un modo de vida consensual que se caracterice por el pluralismo y el respeto como aceptación del derecho y la legitimidad de la existencia plural de los otros, y por la solidaridad y la cooperación en la asunción de la interconexión e interdependencia del curso común en el devenir de todos los sistemas vivientes, sea en la actualidad el principal reto de la humanidad (Capra, 1999).

En la búsqueda de este “mundo feliz” se han construido infinidad de proyectos educativos, sociales y políticos, levantados sobre sólidas bases teóricas y gran fortaleza argumentativa, que luego de su ejecución muestran un ínfimo impacto en la transformación de las relaciones cotidianas que se proponían fracturar y reconstituir. En el caso de la educación, es común encontrar dos paradojas referidas al cambio cultural que los proyectos educativos se proponen: la primera consiste en que se quiere cambiar el mundo pero en diferido, esto es, educando a los alumnos para que sean ellos quienes lo cambien. La segunda es corolario de la primera: el nuevo mundo se presenta como una utopía de largo plazo y se queda en el decir, pues en el quehacer los educadores reproducen lo que ansían transformar.

¿Por qué los proyectos de cambio social y cultural para la construcción de la convivencia en armonía muestran tan baja efectividad en el logro de sus propósitos? ¿Qué obstaculiza la configuración de relaciones humanas pluralistas, respetuosas y en equidad? ¿Qué deben considerar los proyectos educativos y sociales para que impacten y transformen efectivamente las relaciones cotidianas de negación del otro, de individualismo y de dominación predominantes? Estas preguntas originaron la investigación y reflexión de las que se da cuenta en el presente artículo.

## **UNA TRILOGIA INVISIBLE QUE ENCEGUECE**

El proceso de socialización ocurre de manera natural y espontánea, en una cotidianidad en la que el mundo que vive el niño se le aparece como el único mundo que existe, como “la realidad” (Berger y Luckmann, 1995). En la cultura occidental la socialización se lleva a cabo sobre la base de 2 verdades que no se cuestionan, y en un determinado sentido gratificante de la existencia: Como premisas constitutivas del mundo social se acepta sin discusión que el conocimiento es objetivo, que la cognición se da como reflejo o representación fiel en el cerebro humano del mundo exterior, que todas las personas conocen o pueden conocer de la misma forma y que por tanto pueden aprehender la verdad que está en las cosas si siguen el método adecuado. Así operan normalmente las personas en la vida cotidiana, y así conciben el conocimiento muchos científicos y académicos. De hecho, en los conflictos los contendores dicen que se matan es por la realidad, cuando lo que los distancia es la explicación. La otra premisa consiste en aceptar que la característica definitoria de los seres humanos es la racionalidad, que las actuaciones de las personas están orientadas por las teorías, conceptos e ideas que ellos han aprendido y dicen tener, que ante los diferentes cursos de acción posibles los individuos se enrutan por la mejor opción racional, y que las actuaciones equivocadas, contradictorias

incongruentes o indeseables de las personas, obedecen a la ignorancia o insuficiencia en la información que tienen al momento de tomar decisiones.

El sentido gratificante de la existencia que se aprehende en las sociedades occidentales está animado por la apropiación, el control y la competencia como formas paradigmáticas de relación, al punto que han sido exaltadas a la condición de principales valores y virtudes de la vida social. Alguien es feliz y exitoso si amasa una gran fortuna, alcanza importantes niveles jerárquicos de poder y obtiene reconocimiento para ser considerado como uno de los mejores por sus cualidades intelectuales, profesionales y/o físicas. La generalidad de los proyectos de vida están animados por estos propósitos, y tácita o explícitamente, consciente o inconscientemente, las expectativas y prácticas se orientan a la consecución de estos logros.

La trilogía compuesta por el mito de la objetividad, el mito de la racionalidad y la cultura patriarcal se ha incorporado profundamente en los individuos y conduce como una mano invisible la forma de ver el mundo y de actuar en él, generando unas cegueras y unas predisposiciones que se constituyen en los principales obstáculos en los procesos de reconfiguración de las relaciones sociales. Esta trilogía contiene, así mismo, los elementos determinantes del tipo de sociedad que tenemos. Así, el mito de la objetividad llena de certidumbres y verdades al sujeto cognoscente (Morin, 2000), llevándolo a considerar que quienes opinan o ven el mundo de manera diferente a la suya están equivocados y por tanto deben ser ilustrados o presionados para que se pongan del lado correcto, o que son perversos y actúan de mala fé, por lo cual se deben suprimir o acallar mediante métodos coercitivos, o que sufren alguna patología que les impide percibir correctamente, y entonces deben recibir tratamiento terapéutico o ser enclaustrados. Hacemos a los demás pedidos de objetividad, pero en el fondo estamos haciendo exigencias de obediencia para que piensen como nosotros. El mito de la objetividad ha estado en la base de muchos conflictos de orden religioso, étnico, político y de la cotidianidad, y es una de las talanqueras más recalcitrantes en la búsqueda de soluciones negociadas por cuanto nos ciega ante los criterios de validez que portan los otros, nos cierra a las múltiples miradas sobre el mundo, y al hacernos creer depositarios de la verdad, nos lleva a un sordo enfrentamiento entre certidumbres.

El mito de la racionalidad, por su parte, nos conduce a un reduccionismo que desconoce otras dimensiones fundamentales en la comprensión de lo humano, nos limita el panorama de las actuaciones socioeducativas a la esfera cognitiva, focalizándolas hacia el suministro de información, a la ilustración y a la enseñanza de conceptos y teorías, con la consecuencia de que los aprendizajes quedan constreñidos a la aprehensión de nuevos discursos que ocultan y enmascaran con noveles terminologías las viejas prácticas que se pretenden cambiar. Vivimos una cultura técnico-manipulativa que cree que los problemas se originan en falta de información y que se resuelven en consecuencia. Al afirmarse en la creencia de que los seres humanos orientan sus conductas por las valoraciones que determinan la mejor opción racional, por las argumentaciones lógicamente más sólidas y

fundamentadas y/o por la referencia a principios axiológicos universales o valores que indican cuáles son las acciones correctas o más convenientes que se deben seguir, los enfoques racionalistas quedan ciegos ante los otros dos subsistemas (el corporal y el emocional), que junto al lenguaje (la razón) componen al ser humano (Maturana, 1991). Los proyectos educativos diseñados dentro de este enfoque quedan convertidos en inocuos instrumentos para transformar la cultura.

Cuando las personas no logran discernir y hacerse cargo de que son portadoras del empujón propio de la cultura patriarcal y que ésta modula momento a momento, espontánea e imperceptiblemente sus deseos, gustos, aspiraciones y evaluaciones de lo que les resulta gratificante o aversivo, sus prácticas se revelan incongruentes con sus discursos de convivencia democrática, de modo que la construcción cotidiana que hacen en la ejecución de los proyectos educativos resulta contraria a los propósitos formulados, y con frecuencia terminan reforzando lo que en la letra desean cambiar. Es común en nuestra sociedad la práctica de la hipocresía social, que resulta una estrategia exitosa: Expresar en público ciertos valores de altruismo y democracia, y tener comportamientos privados contrarios. Ello resulta evidente en innumerables casos que cualquiera distingue con solo mirar a su alrededor en la entidad donde labora, en la familia o en el mundo de la política.

La posibilidad de construir proyectos y prácticas que tengan un alto potencial constructor de relaciones de convivencia respetuosa y en equidad, pasa necesariamente por el quiebre de esta trilogía conservadora que obstaculiza los cambios culturales y que mantiene inercialmente incólume el modo de vida patriarcal al mimetizarlo en los nuevos discursos que se aprenden y repiten. Morin (2000) insiste en que una nueva educación debe fracturar y resolver los errores mentales, intelectuales, de la razón, las cegueras paradigmáticas y las convicciones y creencias que hemos aprendido y que portamos como lentes para percibir el mundo.

## **NUEVAS MIRADAS SOBRE LA REALIDAD, LO HUMANO Y LA CULTURA**

Las concepciones que sitúan al observador y no a lo observado como lo determinante en el proceso cognitivo, que tienen una comprensión integrativa de los seres humanos como sistemas abiertos pero determinados estructuralmente cuyas interacciones se juegan en la dinámica recursiva y recurrente de los subsistemas lenguaje, emociones y cuerpo, y que asumen la cultura como redes de conversaciones, proporcionan unas potentes y novedosas perspectivas a la educación en su propósito de construir relaciones de respeto y pluralidad en los encuentros con uno mismo, con los otros y con el entorno.

### **Observar al observador**

La cibernética nació hace medio siglo, y planteó una ruptura radical con la tradición científica que consideraba que el observador debía ser objetivo, es decir, distanciarse de lo observado para que su subjetividad no sesgara o contaminara la

pureza de su observación. El paradigma científico predominante partía de considerar que la cognición resultaba de la fiel representación en el cerebro humano del mundo externo, el cual podía ser conocido merced a la experiencia sensorial y a la capacidad analítica de la razón. Un enunciado se constituía en verdad si era correspondiente con el objeto que describía. El observador cumplía así un papel pasivo en la producción del conocimiento, limitándose a seguir los procedimientos prescritos por el “método científico” para descubrir las leyes internas que las apariencias ocultaban. Este dogma de la objetividad, que valida el conocimiento por su referencia a una realidad externa que existe como tal independientemente de cualquier perceptor humano y que se puede poner a prueba mediante la experimentación, sigue vigente hoy día en muchas comunidades científicas y en la generalidad de la población corriente (Varela y Hayward, 1997). Es una mirada que se concentra exclusivamente en lo observado y que desconoce al observador más allá de cumplir una función instrumental.

El paradigma simplificador que este enfoque comporta se caracteriza, al decir de Edgar Morin (1996), por estar basado en los principios de la disyunción y la reducción, por concederle al orden la soberanía como principio explicativo, y por restringir la causalidad a la causalidad directa lineal expresada en la fórmula unívoca  $\text{sí } p \rightarrow q$ .

La psicología cognitiva de los años 50 cuestionó la capacidad de los perceptores humanos para reflejar fielmente la realidad percibida, señalando que el perceptor es activo y que su actividad influye en lo percibido. Nuestros deseos, teorías e historia de experiencias personales conducen la observación, de manera que vemos lo que queremos ver y vemos lo que de alguna manera ya sabemos. Adicionalmente, los términos con que describimos nuestras observaciones aportan otra carga subjetiva a lo observado. Miramos desde lo que somos, desde nuestros intereses y desde la teoría con la cual configuramos las distinciones que constituyen lo observado. Percibimos es lo que nuestras estructuras perceptivas nos permiten percibir (Ibáñez, 1998). Von Foerster (1996) afirmó que usualmente decimos que hay un mundo, luego tengo sensaciones, pero que es al revés: Tengo sensaciones, luego infiero un mundo. Este cambio de mirada complementó la afirmación que Kant había hecho casi dos siglos atrás: no podemos conocer las cosas en sí, sino solamente como se nos aparecen a nuestros ojos.

¿Pero cómo es que si el conocimiento no es objetivo podemos andar congruentemente con el mundo, sin tropezarnos constantemente con él y podemos además transformarlo? Packman (1997) utiliza la metáfora de la llave y la cerradura para explicarlo: El conocimiento es acoplamiento como la llave en la cerradura: muchas llaves abren la cerradura, pero ello nos dice de la llave, no de la cerradura. Capra (1999) por su parte, dice que el conocimiento nunca nos conduce a la certidumbre sino que solamente nos permite disminuir la incertidumbre, y Bateson (1993) reafirma que la ciencia, el conocimiento, son proposiciones que nos hacemos para darle inteligibilidad al entorno con el que nos relacionamos. Así, el conocimiento en general, y en particular el conocimiento científico, es un dominio de las reflexiones

y de las construcciones mentales a partir de la experiencia, y no de la práctica. Una explicación es una explicación cuando cumple con las condiciones que un oyente pone y por tanto es aceptada por éste como tal. De ello se concluye que el conocimiento no es algo que tenemos, sino un regalo de los otros (Maturana, 1991). Si mi explicación no es aceptada, mi discurso no es válido y por tanto no sé. Si es aceptada, entonces tengo conocimientos.

Por otra parte, en esa década de los 50's estaba emergiendo la teoría de sistemas, que permitía concebir lo observado como una organización con sus componentes interconectados y en interdependencia, en relaciones circulares de mutua afectación y de multicausalidad creciente según la mayor complejidad estructural del fenómeno a conocer (O'Connor y Mcdermott, 1998).

La cibernética, entendida como la disciplina que estudia los problemas de control, recursividad e información en las organizaciones efectivas (Von Foerster, 1996), fracturó la linealidad de la ortodoxia al confrontarla con el poder iconoclasta de las paradojas: si antes se afirmaba que A implica B, que B implica C, y así sucesivamente, la cibernética mostró que A implica B, B implica C y ¡C implica A! como se evidencia al observar que el deseo de conocer (A) nos lleva a estudiar (B), que el estudio nos proporciona nuevos conocimientos (C), los que a su vez nos abren nuevos interrogantes que expanden el deseo de conocer (A); o que A implica B, y ¡B implica A! como cualquiera puede colegir cuando distingue que los seres humanos (A) son producto de la cultura (B), pero que la cultura es resultado de la interacción de los seres humanos (A). El más duro golpe a la linealidad lo asestó la reina de las paradojas, la modalidad autorreferencial: ¡A implica A! Se requiere del lenguaje para estudiar el lenguaje; sin un cerebro no se puede estudiar el cerebro; sin reflexión no sabemos qué es la reflexión; y si queremos conocer el conocer, debemos dar cuenta del que conoce (Morin, 1996). Bateson (1993), por su parte, demostró que la ciencia indaga pero que nunca prueba nada, y que todo enunciado científico en el fondo es una autorreferencia a las premisas de las que se partió, las cuales fueron aceptadas como axioma, como verdad apriorística.

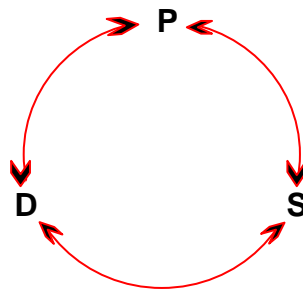
En los años setentas dos biólogos chilenos, Francisco Varela y Humberto Maturana (1996), plantearon la teoría del determinismo estructural: los estímulos del medio gatillan cambios estructurales en los seres vivos, pero es la estructura la que determina qué le afecta y cómo la afecta. Este enunciado nos permite comprender, entonces, por qué las personas perciben de manera diferente y reaccionan en distinta forma ante un mismo hecho: no es el hecho lo que determina qué les pasa, sino su estructura, es decir, la manera como están siendo en el momento en que vivencian el fenómeno. En otras palabras, vemos el mundo no como este es, sino como somos nosotros. De ahí la validez de la aserción acerca de que los juicios y las explicaciones dicen más del que habla que de lo que habla, por cuanto cada quien dice lo que dice desde su experiencia. Su verdad está dada por las coherencias experienciales que ha incorporado a través de su historia de interacciones como observador. Somos como una grabadora: lo externo gatilla los cambios que la estructura de la grabadora permite. Pero si al accionarla no funciona, no llevamos el

dedo donde el médico a ver por qué el aparato no funcionó, sino que vamos donde un técnico en electrodomésticos.

En nuestras interacciones con el mundo, los seres humanos vivimos en una dinámica de cambios estructurales que momento a momento y en una configuración histórica contingente, nos posibilita unas determinadas percepciones y conductas, como resultado de un sistema perceptual y un sistema de predisposiciones conductuales conformados a través de nuestra historia biológica (filogenia), social (cultura) y personal (ontogenia) (Maturana, 1995 a).

Desarrollando un modelo presentando por Díez y Tapia (1999), afirmamos que el sistema receptor está conformado por los sentidos, que son los contactos directos con los estímulos que nos llegan del medio, por los conceptos y teorías que empleamos para organizar y hacer inteligibles nuestras observaciones, por las convicciones, fundamentadas o no, que hemos construido a partir de nuestros aprendizajes históricos, por los intereses y necesidades coyunturales que se involucran en la observación, y por las emociones o estados de ánimo en que nos encontramos. Lo que percibimos se configura como una secuencia de distinciones (separar algo de un fondo difuso) que nos resulta significativa o banal de acuerdo al resultado de una evaluación automática y no consciente que nuestra estructura realiza de la experiencia que estamos viviendo.

Así, percibir (P), distinguir (D) y significar (S) operan como tres componentes diferentes, equivalentes e idénticos que al operar como trinidad, constituyen la realidad y el mundo que construimos en nuestra interacción con el entorno y con nosotros mismos. Percibimos lo que distinguimos, distinguimos lo que significamos, significamos lo que percibimos y a la inversa, en una circularidad recursiva en la que no se da lo uno sin los otros.



Como resulta evidente, cada persona, según su historia de interacciones, porta un sistema receptor específico que le posibilita, al situarse como observador, la configuración de un mundo concreto que se convierte para ella en su realidad (Nanda, 1987). Tenemos entonces, desde esta perspectiva, que no existe un solo mundo ni una sola realidad, sino tantos mundos y realidades como dominios perceptuales (personas) existan. En otras palabras, ya no podemos hablar de un universo objetivo que se presenta idéntico para cualquier observador, sino de un multiverso (Maturana, 1995 b), una pluralidad de mundos distinguidos, significados y

percibidos de acuerdo al sistema perceptual de quien percibe, significa y distingue. La certidumbre de una verdad absoluta que puede poseerse siguiendo un “método científico” se fractura, dando paso a la incertidumbre, las verdades relativas, la aceptación de la legitimidad y validez de las otras miradas, aunque sean disímiles y aún contradictorias con la propia.

Pero la praxis del vivir no se da solamente como configuración de una realidad que traemos a la mano en la dinámica de encontrarnos como observadores con un medio. El vivir, en tanto que proceso continuo y constante de acoplamiento con el medio, se realiza en las interacciones con ese medio, que aparecen como comportamientos para un observador. Al configurar la realidad, la percepción orienta los movimientos que resultan más adecuados para acoplarse a ella, en una nueva recursividad: lo que se hace afecta la percepción, y la percepción afecta lo que se hace (vemos diferente según actuemos impulsiva o sosegadamente, y lo que vemos refuerza o modifica el ímpetu o el sosiego).

Ahora bien, no solo actuamos según lo que percibimos. En el proceso ontogenético se ha configurado un sistema de predisposiciones conductuales particulares en cada individuo, que tendencialmente lo sitúa en un dominio de acciones posibles según lo que perciba-distinga-signifique. No obstante, el comportamiento concreto que adopte estará afectado, igual que en la percepción, por los intereses involucrados y el estado anímico en que se encuentre. Así, dos personas que hayan percibido simultáneamente un determinado fenómeno, no necesariamente actuarán en forma idéntica o parecida, y viceversa: actuaciones similares de dos personas no implican percepciones también similares (ante un sismo, por ejemplo, percibido de manera parecida por Pedro y María, atemorizados los dos, uno podría buscar protección mediante la huida, y el otro podría quedarse estático, paralizado).

La observación del observador en los términos planteados nos conduce a unas implicaciones éticas de gran importancia (Maturana, 1997; Watzlawick, 1994):

- Si yo no me asumo como espectador de un mundo independiente de mí al que puedo conocer objetivamente mediante abstracciones, y concibo que formo parte de lo que observo y lo que construyo, y que ello depende de lo que estoy siendo y de lo que estoy haciendo, entonces debo aceptar que soy autor de mis percepciones y de mis conductas, y por tanto debo responsabilizarme de ellas, es decir, debo hacerme cargo de sus consecuencias. La responsabilidad de mis acciones no recaerá en los otros o en lo otro, sino en mí mismo.
- Sí las realidades (es decir las percepciones) que cada quien construye son tan legítimas y válidas como la mía, entonces no puedo reclamar la posesión privilegiada de la verdad y ya no podré declarar que los que opinan y perciben diferente a mí están equivocados, o son malvados o están enfermos, sino que deberé aceptar la pluralidad de miradas y de mundos como algo constitutivo de la realidad social.

- En consecuencia, aceptaré que la convivencia como dominio de coexistencia requiere de consensos o de acuerdos para el usufructo de los componentes del medio que son comunes a los convivientes (en lo público y en lo íntimo) y que las fronteras de mi acción están delimitadas por la preservación del mundo del otro o los otros.

### **Las emociones, motores de las acciones humanas**

En la tradición que vivimos, la razón ocupa una posición central en la explicación de la conducta y del fenómeno humano, lo cual hace que pasemos por alto y desvaloricemos el hecho de que como sistemas biológicos somos fundamentalmente seres emocionales, y que no nos demos cuenta de que nuestro vivir cotidiano gira en torno al entrelazamiento de la razón y la emoción; y que son precisamente las emociones las que definen el dominio de acciones en que nos movemos. Haciendo referencia a este aspecto, Maturana (1991, p. 48) dice que “Es por ello que cuando nos encontramos en una conversación supuestamente racional, se pueden producir dos tipos de discrepancias que se diferencian por las clases de emociones que surgen de ellas, pero que usualmente no distinguimos porque nos parecen distintos modos de reaccionar ante un error lógico. Estas pueden ser discrepancias lógicas o ideológicas”.

Las discrepancias lógicas son aquellas que surgen cuando los participantes en la conversación cometen un error en la aplicación de las coherencias operacionales que definen al dominio racional en que ésta se da, y las discrepancias ideológicas son las que surgen cuando los participantes en la conversación arguyen desde distintos dominios racionales, pero actúan como si estuviesen en el mismo. A la discrepancia lógica le damos tratamiento de intrascendente, mientras que las discrepancias ideológicas las vivimos como amenazas a nuestra existencia, y acusamos al otro de ceguera o testarudez. Tratamos a estas discrepancias como si surgieran de errores lógicos, y no vemos que lo que ocurre es que estamos en dominios racionales distintos y que nuestras diferencias se deben a que hemos partido de premisas diferentes. No vemos que estamos frente a una distinta postura ante el mundo, y creemos que se trata de un error en la aplicación de “la lógica”.

Al tener claro este fenómeno, se nos hace evidente que cuando estamos en una cierta emoción podemos hacer algunas cosas y otras no, y que aceptamos argumentos que rechazamos bajo otra emoción. Las emociones definen tanto el dominio de acciones en que nos podemos mover, como también la lógica de los raciocinios que hagamos para argumentar o para validar lo que escuchamos, de manera que cuando cambiamos de emoción cambiamos de dominio racional. Es más, todo sistema racional se erige a partir de premisas básicas que han sido aceptadas apriorísticamente desde una determinada emoción que le subyace.

Sostiene Maturana (1996 b) que a diferencia de lo que se ha pensado hasta ahora acerca de que la historia de la humanidad ha seguido un curso determinado por las ideas, los valores, los símbolos, los recursos naturales o las oportunidades

materiales, ya previamente ha surgido un emocionar particular que los ha hecho posibles. Ha sido la dinámica emocional, y específicamente los deseos (o intereses) de los actores sociales, lo que ha trazado el sendero epigénico de la historia humana.

Usualmente cuando hablamos de emociones nos referimos a ellas como sinónimos de sentimientos; incluso, cuando algo nos conmueve, decimos que estamos “emocionados”, dando a entender con ello que el tono de la emoción ha subido sustancialmente. Sin embargo, aquí asumiremos, siguiendo a Maturana (1991), que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen distintos dominios de acciones en que nos podemos mover.

Greenberg y Paivio (1999) señalan que las emociones no sólo nos organizan para la acción dentro de un rol adaptativo, sino que también influyen en el pensamiento y la memoria, nos motivan e informan, son una importante fuente perceptiva, y que adicionalmente comunican a los demás, según sea la conducta que evidenciamos, acerca de cuál es nuestro estado emocional para que ellos actúen en consecuencia.

De hecho, toda vida animal ocurre bajo un flujo continuo de emociones y estados de ánimo que modifican los dominios de acciones en los cuales los organismos se mueven y operan, de un modo que es contingente al curso de sus interacciones (Echeverría, 1996). Nosotros, los seres humanos, no somos una excepción a esto. Más aún, en nosotros el emocionar es mayormente consensual, y sigue un curso entrelazado con el lenguaje en nuestra historia de interacciones con otros seres humanos (Maturana, 1997). Es más, en los seres humanos, muchas de las emociones tienen origen en el lenguaje: es el caso de la vergüenza, el remordimiento y la ambición, por ejemplo.

Dado que el vivir humano se da en el conversar, el emocionar le sucede a uno en el fluir de esa interacción, lo cual tiene una consecuencia fundamental: Si cambia el conversar cambia el emocionar, y si cambia el emocionar cambia el conversar, en un *continuum* que sigue el curso del emocionar aprendido en la cultura que uno vive.

Por lo tanto, si queremos entender las acciones humanas no tenemos que mirar el movimiento o el acto como una operación particular, sino a la emoción que lo posibilita. Un choque entre dos personas será vivido como agresión o accidente, según la emoción en la que se encuentran los participantes. No es el encuentro lo que define lo que ocurre sino la emoción que lo constituye como acto. De ahí que los discursos racionales, por impecables y perfectos que sean, resultan completamente inefectivos para convencer a otros si quienes hablan y quienes escuchan están situados en emociones distintas, o en una misma emoción que los hace sordos a los otros, como cuando estamos en el enojo.

El necesario replanteamiento del lugar y de la importancia que las emociones tienen en el vivir y el convivir humano exige que se las legitime, es decir, que se reconozca que lo humano no se constituye exclusivamente desde lo racional. Cuando a una

persona le preguntan ¿Qué le está pasando?, el interrogante va dirigido a mirar el propio emocionar y no exclusivamente el razonar. Es decir, si la invitación a esa mirada es aceptada, entonces la presencia continua de la emoción y el fluir emocional se hace aparente. Cuando uno acepta la presencia de la emoción y amplía su mirada reflexiva, se da cuenta de que su vivir está estrechamente ligado al fluir de las emociones, y ya no las puede negar. Tenemos miedo de las emociones porque las consideramos rupturas de la razón y queremos controlarlas, pues hemos aprendido en nuestra cultura racionalista que las emociones ciegan o entorpecen la razón.

En la investigación sobre la naturaleza del fenómeno humano, en las dos últimas décadas se han presentado significativos desarrollos en diversas disciplinas científicas que muestran la importancia de las emociones en las relaciones humanas. Por ejemplo, Daniel Goleman plantea en “La Inteligencia Emocional” (1996), que una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope, y que la misma denominación de *Homo Sapiens*, la especie pensante, resulta engañosa a la luz de la nueva valoración y visión que ofrece la ciencia con respecto al lugar que ocupan las emociones en nuestra vida. Afirma que en un sentido literal tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente, y que la vida mental se constituye en la interacción de ambas. La mente racional, la consciencia, es la forma de comprensión reflexiva del mundo desde el lenguaje, capaz de analizar y meditar. Pero junto a esta existe otro sistema de conocimiento impulsivo y poderoso que a veces nos puede parecer ilógico: La mente emocional.

La mente emocional es mucho más rápida que la mente racional y se pone en acción de manera automática, como un mecanismo reflejo. Su rapidez de respuesta descarta la reflexión deliberada y analítica que es el sello de la mente pensante. Probablemente su origen en la escala evolutiva estuvo en la necesidad de responder a ciertos estímulos del medio con la inmediatez suficiente para garantizar la supervivencia.

La lógica de la mente emocional es asociativa: toma elementos que simbolizan una realidad o dispara un recuerdo de la misma para disponerse automáticamente a la acción. Es por eso que los símiles, las metáforas y las imágenes hablan directamente a la mente emocional, lo mismo que el arte: novelas, películas, poesía, canciones, etc. Los maestros espirituales como Buda y Jesús, llegaron al corazón de sus discípulos hablando el lenguaje de las emociones, enseñando con parábolas, fábulas y relatos. De hecho, el símbolo y el ritual religioso tienen poco sentido desde el punto de vista racional: se expresan en la lengua vernácula del “corazón”.

Ahora bien, desde nuestra perspectiva, la inteligencia emocional no consiste solamente, según el planteamiento de Goleman, en reconocer las emociones, en darles legitimidad y en aceptar que ellas forman parte de nuestra mente. Implica, en lo fundamental, entender que somos seres emocionales y que las emociones definen el dominio de acciones en que nos podemos mover.

Damasio (1996) ha llevado a cabo estudios en pacientes que tienen dañado el circuito ubicado en la zona prefrontal-amígdala, tratando de comprender cuáles son las consecuencias que la referida patología les causa. Llegó a la conclusión de que no obstante que la inteligencia en estos pacientes sigue intacta, las elecciones que hacen son desafortunadas tanto en los negocios como en su vida personal, y que pueden hasta llegar a obsesionarse permanentemente al tomar decisiones sencillas, porque han perdido acceso a su aprendizaje emocional. Dicho de otra manera, estos pacientes pueden considerarse tan inteligentes como cualquier otra persona que no haya sufrido menoscabo en su fisiología cerebral, y razonan con la misma rapidez, pero no pueden tomar decisiones adecuadas a su contexto, no aprenden de los errores y no tienen sentimientos de culpa, de lo que se concluye que las emociones son indispensables para tomar decisiones racionales acertadas, por cuanto nos posibilitan asignarle valor a las experiencias y a lo que planeamos.

Por otra parte Elster (1992 y 1997) afirma que luego de investigar profundamente las motivaciones de la conducta humana, llegó a la conclusión de que la premisa de la que había partido –que las personas siempre actuamos desde la opción racional- no se cumplía inexorablemente, y que al contrario, los móviles para la acción estaban más conectados con las normas sociales y, principalmente, con los intereses, las emociones y los sentimientos.

Usualmente se dice que los conflictos humanos se originan en diferentes puntos de vista, opiniones y pareceres. Ello es cierto, pero como verdad a medias. En el fondo, las diferencias no están en el dominio cognitivo como maneras distintas de aplicar el razonamiento lógico (si así fuera, los conflictos se resolverían mediante la aplicación de simples operaciones matemáticas o mediante la argumentación mejor sustentada), sino en el dominio de las relaciones, en el entrecruce de los deseos, propósitos, aspiraciones, miedos, rechazos y sentidos gratificantes de la existencia, y se resuelven en un emocionar que posibilite la comprensión.

A los seres humanos nos es imposible divorciarnos de las emociones dentro de una pretendida objetividad y asepsia racional de nuestras acciones. Ya esa misma actitud es provocada por un determinado emocionar. Es imprescindible que aprendamos a discernir y reflexionar sobre nuestras emociones para hacernos responsables de los actos que ejecutemos, y a transformar el sentir para que nuestras conductas se correspondan con lo que queremos ser y hacer.

### **Dualidad cultural en la configuración emocional**

Cualquier persona que reflexione acerca de sus deseos, sobre qué la gratifica y qué la mortifica, encontrará como evidente algo que nos ocurre constantemente en la vida cotidiana pero que usualmente se nos mantiene invisible, porque creemos que somos de una sola manera o que debemos ser coherentes con lo que consideramos es nuestra identidad, a la que asumimos como monolítica: que somos contradictorios. Dependiendo del entorno o contexto en que nos halleemos, nos satisface un comportamiento o el contrario. Así, nos gusta la participación, pero nos

sentimos bien cuando excluimos; nos gratifica la cooperación pero ganar en la competencia nos hace felices; deseamos un mundo más equitativo y con menos pobreza, pero organizamos nuestra vida para apropiarnos y acumular riqueza; decimos que nos sentimos bien con el pluralismo y defendemos el derecho de toda persona o su diferencia, pero nos gusta que se impongan nuestros puntos de vista, luchamos por ejercer la hegemonía y rechazamos a muchos porque son distintos a nosotros; propugnamos por la armonía y la igualdad, pero nos fascinan las jerarquías y el poder; somos tiernos, amorosos y acogedores, pero también agresivos y violentos; reivindicamos la libertad como el máximo valor pero en no pocas ocasiones somos sumisos o sometemos a otros; en fin, resaltamos la importancia del cambio, de transformarnos y construir otro tipo de relaciones, pero nos revelamos sumamente conservadores y los propósitos de cambio son efímeros. Somos contradictorios, somos uniduales. Usualmente la explicación que damos es que somos presa de la razón y de la sinrazón ¿Qué nos pasa? ¿Por qué somos así?

Históricamente se han esgrimido diversas posiciones que intentan explicar el fenómeno: Dios y el demonio ejercen influencia permanente sobre nosotros, dice la Biblia; el hombre nace bueno pero la sociedad lo corrompe, afirmó Rousseau; somos agresivos por naturaleza y la civilización inhibe los comportamientos destructivos, explicó Hobbes; en nuestra naturaleza subyacen pulsionalmente el eros y el tánatos, al decir de Freud. La explicación que aceptemos tiene implicaciones nada triviales, por cuanto desde allí diseñaremos y ejecutaremos el programa educativo para formar a las nuevas generaciones, y sobre esa base adoptaremos planes para nuestro propio cambio: Educación moral religiosa para controlar el mal, sistema regulatorio conducente a sanciones y recompensas, psicoanálisis y autoconocimiento, e información ilustrativa para orientar racionalmente la conducta hacia la bondad, son algunas de las estrategias sociopedagógicas que la humanidad ha utilizado y sigue utilizando en la formación para la convivencia pacífica y la búsqueda del bienestar común.

La humanidad ha vivido su historia en dos grandes sistemas o modos de configuración de relaciones entre los individuos y de éstos con su entorno: uno centrado en la cooperación, la confianza, la aceptación mutua y el respeto, denominado por algunos autores cultura matrística, y otro en el que predominan las relaciones de apropiación, de competencia, de control y de sumisión, llamado genéricamente cultura patriarcal. Estas dos maneras de vivir y de conferir sentido gratificante a la existencia son históricas, y prácticamente desde hace unos 10.000 años, la mayoría de las sociedades humanas han vivido en el entrelazamiento de esas dos culturas (Maturana, 1994; Eisler, 1991). En las grandes civilizaciones la cultura patriarcal ha sido predominante.

Las culturas patriarcal y matrística expresan modos de vida genéricos. Lo que un observador encuentra cuando estudia cualquier grupo humano son culturas locales con matices específicos según la geografía, el clima, las tradiciones y el curso concreto que haya seguido la historia de esa comunidad, pero en las que es factible distinguir un trasfondo de deseos y gustos que anima el tipo de relaciones y

prácticas en las que los individuos pertenecientes a ese grupo encuentran sentido gratificante a sus vidas. Vistas así, como trasfondos significativos de sentido, las culturas matrística y patriarcal son culturas de culturas, es decir metaculturas.

Toda cultura fija patrones y expectativas no sólo acerca de cómo deben comportarse las personas, sino también cómo deben sentirse en diferentes situaciones, de manera que el aprendizaje que un individuo tiene en el proceso de socialización no se reduce a la aprehensión de códigos lingüísticos, de maneras de decir, de hacer y de relacionarse (Nanda, 1987). Como modo específico de acoplamiento estructural con el entorno, toda cultura socializa, en combinación con la ontogenia concreta del individuo, en un sistema perceptual (distinciones- significaciones) que configura el mundo que vemos y lo que nos significa, y en un sistema de predisposiciones conductuales (dominios de acciones posibles según la dinámica que se suscite en la relación percepción – emoción) que especifica una tendencia acerca de cómo nos relacionamos en él y con él.

Los seres humanos no tenemos conductas instintivas mas allá de las reacciones automáticas de protección, ataque o huida ante peligros graves e inminentes contra nuestra vida. Somos seres abiertos al aprendizaje (Asensio, 1997), como lo evidencia el extenso periodo de inmadurez propio de la especie, que se prolonga hoy por hoy varios años más allá de la maduración sexual, haciéndonos los animales con infancia y juventud más extendidas de todas las especies. En nuestra socialización aprehendemos la cultura matrística en la relación de acogimiento, protección y afectividad propias de la relación materno filial en el seno de la familia, pero también interiorizamos a través de la escuela, los medios de comunicación, los pares, el mundo laboral y en general en los ámbitos extrafamiliares –aunque también en algunas relaciones de la familia- el emocionar de control, competencia, jerarquías y apropiación características de la cultura patriarcal (Maturana y Verden-Zoller, 1994). Ello explica por qué esa dualidad contradictoria que nos sorprende y que nos lleva a actuar en forma antagónica según el espacio y el contexto en donde suceda la interacción (usualmente en la intimidad de la familia, de la pareja y del grupo de amigos tenemos comportamientos matrísticos, y en los ámbitos no íntimos de relación nuestras conductas se orientan por el emocionar patriarcal).

Dicen Maturana y Verden-Zoller (1994, p. 22) que la cultura es “...una red cerrada de conversaciones que constituye y define una manera de convivir humano como una red de coordinaciones de emociones y acciones que se realiza como una configuración particular del entrelazamiento del actuar y el emocionar de la gente que vive esa cultura” . Aquí asumimos, a partir de esta denotación, que la cultura es una trama de significaciones constituida por los trasfondos históricos construidos socialmente, que en calidad de metarrelatos modelan la dinámica emocional desde donde se confiere significado a las vivencias, y que junto con las historias personales, los intereses coyunturales y los estados de ánimo se realiza en un cierto tipo de redes de conversaciones entre las personas que viven esa cultura. La cultura es una red porque ella se da como un tejido o entramado de conversaciones que establecemos dentro de una comunidad en la que se hace común una determinada

manera de emocionarnos frente al mundo, modelando nuestra manera de pensar, de actuar y de conferir significado a las vivencias. Esta forma particular de interacción nos permite adquirir nuestra propia identidad, haciéndonos diferentes a los miembros de otras culturas. Es un proceso que se da de manera espontánea y natural cuando seguimos en la recurrente cotidianidad el emocionar de nuestras madres y de los adultos con quienes convivimos, aprendiendo así a vivir el flujo emocional de la cultura en la que nos hallamos inmersos, lo que hace a todas nuestras acciones, acciones propias de esa cultura.

El conversar es un entrelazamiento del “emocionar” y el “lenguajear”, entendido este último como coordinación de coordinaciones de conductas consensuales (Maturana, 1991). Todo vivir humano se constituye y configura en el lenguajeo, en el fluir emocional y en las conversaciones que los realizan, generando el mundo en que existimos como un mundo de acciones posibles en la concreción de nuestra actividad corporal como seres vivos. Los seres humanos somos lo que conversamos, y lo que conversamos está estrechamente ligado a la cultura en la que vivimos. Los tejidos sociales, las tramas de significados, los sistemas significantes de los que se habla como constitutivos de la cultura, sólo lo son cuando se constituyen en redes de conversaciones, las que a su vez únicamente pueden darse cuando una determinada dinámica emocional se configura en una coordinación recurrente de conductas (Echeverría, 1996).

Vista así la problemática, se colige que la construcción de relaciones sociales signadas por el respeto, el pluralismo, la equidad y la cooperación requiere de un proceso de intervención en la cultura que viven las personas, focalizado hacia la afectación de sus sistemas perceptual y de predisposiciones conductuales, y particularmente hacia la reconfiguración de su dinámica emocional, para que cambiando éstos se generen desplazamientos en la significación y evaluación de las acciones, prácticas y formas de relacionarse, de manera que los comportamientos matrísticos les resulten gratificantes, atractivos y satisfactorios, y aversivos, mortificantes e indeseados los comportamientos patriarcales. Por consiguiente, al desplazar el énfasis hacia la reconfiguración emocional, las prescripciones exógenas (leyes civiles, religiosas o morales) o endógenas (autorregulación) pasan a un segundo plano como estrategias para la conformación de relaciones éticas.

¿Cuándo se da entonces un cambio cultural? Este se da cuando tenga lugar un cambio en la configuración del emocionar, de los paradigmas (metarrelatos) y del actuar de los miembros de una cultura en los diferentes espacios en que transcurre su convivir, esto es, en los diferentes escenarios de su discurrir cotidiano. Si la manera de vivir la vida cotidiana no es transformada, no podrá hablarse de cambio cultural. La persistencia y sostenibilidad en el tiempo de los cambios generados en el vivir de la vida cotidiana son condición *sine qua non* para que pueda hablarse de cambio cultural. En definitiva este se habrá realizado cabalmente cuando los niños de la nueva generación aprendan espontáneamente en la interacción con los adultos el nuevo emocionar y las consecuentes conductas, viviéndolas naturalmente, sin esfuerzo alguno (Maturana, 1994).

## LA ETICA COMO GRATIFICACION DEL VIVIR

La tradición racionalista predominante asume la ética como un saber que se fundamenta y se construye desde la reflexión filosófica, y que se traduce en un arsenal de argumentos, en un elenco axiológico y en un sistema normativo que deben ser observados por las personas en su vida cotidiana para que su comportamiento sea considerado ético, dentro de un modelo ideal de ser humano y de sociedad. El desarrollo moral es visto, inclusive, como la expansión de la capacidad cognitiva para argumentar y explicar la conducta seguida o a seguir según principios universales. Valores, prescripciones y argumentos racionales son, entonces, los ejes que sostienen la formación ética que se diseña desde estas perspectivas (Cortina, 1997; Manzi y Rosas, 1997).

Como fundamentación de la ética, el enfoque racionalista es muy importante, en especial para mostrar la validez de una determinada norma moral. No obstante, en el terreno de las ejecuciones es prácticamente anodino, por cuanto en general ninguna buena razón basta para lograr que se siga la norma. Nadie cumple reglas morales por el solo hecho de que éstas hayan sido bien fundamentadas teóricamente. Así lo afirma Bobbio (1997, p. 216): “Los límites del racionalismo ético son todavía más evidentes cuando se abandona el tema del fundamento de la moral y se afronta aquel prácticamente mucho más importante de la ejecución de las leyes morales. Para mostrar la validez de una regla puede bastar una buena razón; pero esta misma buena razón no basta normalmente para hacerla observar. El tema del fundamento de las reglas morales es tan apasionante teóricamente como irrelevante prácticamente. No hay máxima moral que sea observada por el solo hecho de haber estado bien fundada”.

Las éticas prescriptivas, que pretenden mediante la regulación que los comportamientos sean acordes con el código moral adoptado, son éticas teleológicas, por cuanto buscan que el sujeto que ejecuta la acción moral lo haga en la búsqueda de una finalidad, de un propósito como consecuencia de la acción, consistente en lograr una recompensa o evitar un castigo. Son éticas que se fundan en la emocionalidad del miedo o en la expectativa de una esperanza. Temor al infierno, al pecado, a la sanción, al enjuiciamiento, a la condena, a la cárcel, a la multa, al escarnio público o a la segregación social. Esperanza de la gloria eterna, del cielo, del reconocimiento público, de una deuda que cobrará después, de una vida tranquila o del advenimiento de la democracia. Vemos aquí con claridad un operar en la lógica de la linealidad causal de si  $A \rightarrow B$ . El sistema educativo y otras instituciones sociales han venido formando en estas éticas a las nuevas generaciones por varios siglos, con los resultados que reseñamos páginas atrás.

En la creencia de que las personas orientamos nuestras acciones por la mejor opción racional o por las teorías y conceptos que manejan, frecuentemente los enfoques racionalistas apuntan a la ilustración en la formación ética. La lógica que manejan

consiste en que si lo que usted sabe guía su acción, entonces es necesario impartir conocimientos sobre ética para que éstos orienten su trasegar por el mundo. Más específicamente, es necesario enseñarle valores, entendidos, según Cortina (1997), como cualidades intrínsecas de la persona que debemos cultivar (honradez, honestidad, estudiosidad, etc.), como cualidades de las cosas o de las relaciones con las otras personas que debemos ser capaces de reconocer (belleza, armonía, amistad, paz, etc.), o bien como cualidades componentes del ser humano ideal que debemos desarrollar en nosotros para alcanzar la perfección.

Los conocimientos filosóficos sobre ética y la teoría de los valores son indispensables para la fundamentación deóntica de las profesiones y para el diseño de proyectos educativos, políticos, empresariales, deportivos, investigativos y de cualquier otro tipo, por cuanto la escala de valores que asumamos orientará el sentido de las finalidades y las estrategias de la planeación. No obstante, la ejecución de los proyectos se realiza en el aquí y en el ahora de las interacciones que se configuran en la dinámica contingente a los cambios estructurales de las personas que están involucradas en esas acciones, es decir, en la espontaneidad, reactividad e irreflexividad propias del fluir de la vida cotidiana, la cual no es susceptible de ser diseñada desde las tecnologías de la planeación.

No estamos afirmando que el conocimiento y la racionalidad cumplen una función trivial en la configuración de las acciones humanas. Ellos nos sirven, como ya dijimos, para la planeación y como referencias para la reflexión, herramienta de gran importancia para afectar la dinámica emocional y para configurar los dispositivos evaluadores y significantes de lo que nos resulte atractivo o aversivo, gratificante o mortificante, interesante o irrelevante (Lyons, 1993).

En la mirada que aquí mantenemos, concebimos que la ética se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen sobre los otros nuestras propias acciones (Maturana, 1997), y adquiere su forma cuando aceptamos la legitimidad del otro como un ser con el cual configuramos un mundo social. Como preocupación, como interés por el bienestar del otro, como compasión solidaria en el dolor o la necesidad del otro, como alegría gratificante por el logro del bien común, la ética no tiene ningún fundamento racional argumentativo sino emocional, es algo que simplemente nos ocurre sin que podamos controlar su ocurrencia. Es por ello que los discursos éticos no convencen sino a los previamente convencidos. Que la ética tiene que ver fundamentalmente con la vida, con las interacciones y no con los discursos ni con las normas, se hace evidente cuando observamos los muy frecuentes casos de personas que muestran fuertes incoherencias entre sus discursos, contruidos sobre los valores más sublimes, y sus prácticas, agenciadas por un empuje que justifica cualquier medio para alcanzar el fin de apropiación, despojo y hegemonía que buscan.

La ética como forma de vida, como ethos, no es susceptible de verbalización, como señaló Wittgenstein en su "Tractatus lógico-philosoficus". Ello porque como seres biológicos que somos, las acciones humanas son posibles porque una determinada

emoción las genera. De hecho, todos sabemos que cuando uno se encuentra en una cierta emoción tiene abierto un dominio de acciones posibles que se cierra y da paso a otro dominio de acciones diferentes cuando cambia la emoción que vivimos. Y por cuanto el existir en la vida cotidiana se da en un continuo fluir de emociones, lo que hagamos o no hagamos en nuestras interacciones con los otros y con el entorno, dependerá de ese fluir emocional, el cual forma parte y está directamente relacionado con el operar de los sistemas perceptual y de predisposiciones conductuales que el proceso ontogenético ha configurado en nuestra estructura.

Ahora bien, la característica esencial de todos los seres vivos, según Maturana y Varela (1995), es la autopoiesis, la autorreproducción constante y permanente de la vida, que cuando deja de ocurrir lleva al ser vivo a la muerte. La autopoiesis se mantiene mientras dure el acoplamiento estructural del ser vivo con su entorno, y en tanto los cambios estructurales que aquel tenga le permitan mantener dicho acoplamiento, en lo cual el instinto de conservación en los animales cumple una función primordial. Así, vemos que los animales rehuyen todo lo que pueda hacerles daño inmediato, y que buscan las experiencias que les produzcan bienestar y que satisfagan sus necesidades.

Los humanos acontecemos de manera similar, con la diferencia de que aquello que para nosotros significa bienestar y lo que consideramos buenos satisfactores de las necesidades presenta notables variaciones culturales (Max-Neef, 1992). Vivimos en la búsqueda de la autoafirmación, la gratificación y la felicidad (Savater, 1991; Singer, 1998), las cuales pretenderemos lograr en la vida terrenal o en la forma de existencia que tengamos después de la muerte, dependiendo de las creencias religiosas que tengamos. Según la metacultura que predomine en el individuo y según el ámbito concreto de relación en que se mueva, la persona encontrará la gratificación en una determinada acción o en su contraria. Ello nos conduce de nuevo a la cibernética de segundo orden: siempre hacemos lo que queremos, lo que deseamos, lo que nos hace sentir bien; es decir, buscamos que las acciones que realizamos sean autotéticas, que la gratificación que nos producen se halle en su misma ejecución; de nuevo  $A \rightarrow A$ .

Pero la vida cotidiana no se compone solamente de acciones autotéticas. También ejecutamos muchas acciones que nos implican sufrimiento, privaciones o esfuerzos no deseados, pero lo hacemos porque queremos sus consecuencias, porque en ellas encontramos la gratificación. Así se teje el fluir de la cotidianidad, en el trenzado de acciones teleológicas y acciones autotéticas, pero siempre en la búsqueda emocional de la gratificación. Una conducta de solidaridad como dar una donación, por ejemplo, puede estar fundada por tres intenciones distintas originadas en emociones diferentes: la búsqueda de reconocimiento público si el donativo tiene difusión o el donante está siendo observado; adquisición de indulgencias para resarcir pecados o para cobrar el favor en el futuro; o como acto de compasión al afectarnos el sufrimiento que al otro le produce la privación. En los dos primeros casos la acción solidaria tiene una connotación teleológica, y en la última autotética.

En la llamada civilización occidental, que se nutre de una tradición cultural grecojudeocristiana y en la que se ha consolidado el empujón propio de la cultura patriarcal, el sentido gratificante de la vida -no obstante las prescripciones morales religiosas que se centran en la abnegación, el sacrificio y la expiación como inversión para ganar la vida eterna- tiene una fuerte connotación hedonista. Quienes bebemos de esta cultura usualmente vivimos la vida cotidiana procurando evitar el dolor, el sufrimiento, las incomodidades, las privaciones y el esfuerzo, y preferimos la tenencia de cosas y su consumo abundante, dentro de la apreciación emocional -que es negada en los discursos éticos que supuestamente guían el vivir- de que el goce sensual del individuo y de su pequeño núcleo familiar es la fuente de la felicidad. Es verdad sabida y practicada pero poco aceptada públicamente, el contenido del aforismo “El dinero no es la felicidad ¡pero cómo nos ayuda a alcanzarla!”. En la metacultura patriarcal el sentido gratificante de la existencia lo encontramos no sólo en la apropiación, sino también en la competencia –nos encanta ganar y ser mejores que los otros en todos los ámbitos de las relaciones signadas por el empujón patriarcal: trabajo, amistades, vecindario, deporte, vida social- y en la subordinación y el control de los otros, que nos reivindica como seres superiores –es por ello que las posiciones elevadas en las jerarquías nos resultan tan seductoras-. Dinero, poder y reconocimiento de supremacía son los principales satisfactores en el patriarcalismo. El empujón patriarcal los constituye como tales y los convierte en los principales atractores del transcurrir de la existencia. Ello es de fácil comprobación: en nuestras sociedades los máximos enfrentamientos de agresión y violencia no son originados en el instinto de conservación (emociones de ira o miedo), sino en la ambición y el deseo de poder. Enfrentadas a este empujón, las éticas prescriptivas se limitan a regular un deber ser que en la práctica resulta poco atractivo para la gente, por cuanto el querer ser camina por senderos divergentes.

Las éticas racionalistas prescriptivas que están en boga hoy día hacen un reduccionismo adicional: Se focalizan exclusivamente al ejercicio de la ciudadanía, a la relación con los desconocidos, a la construcción de lo público. Hacen disyunción entre lo público y lo íntimo, y en la práctica desconocen este componente importantísimo de la existencia de las personas, como si lo público tuviera una constitución y un origen independiente de lo íntimo, de lo privado; como si fuera posible relacionarse en el respeto, el pluralismo, la solidaridad y la equidad con los desconocidos, con aquellos que nos pueden resultar indiferentes, cuando esos comportamientos ni siquiera los tenemos con nuestros relacionados, con las personas que amamos, con quienes compartimos nuestra cotidianidad.

## **NUEVAS COTIDIANIDADES: LA META ES EL CAMINO**

La construcción de la convivencia democrática sólo es posible mediante un cambio en el empujón de quienes desean realizarla, el cual se debe extender a todos los dominios de las relaciones humanas para generar espacios en los que el acuerdo, la cooperación y la reflexión reemplazan a la autoridad, el control y la obediencia como maneras de coexistencia humana, (Maturana y Nisis, 1995), de modo que se

puedan tejer redes de conversación entre iguales. En la relación materno infantil aprendemos a respetar, a colaborar, a participar, a conversar, a disfrutar e imaginar como posible y legítimo un vivir en el mutuo respeto; en últimas, aprendemos el emocionar que hace posible recrear la democracia.

El cambio cultural hacia la democracia se configura en la medida en que se generan múltiples ámbitos de relación en los que las personas que conviven puedan vivir la experiencia del respeto y de la aceptación como algo cotidiano. No basta para ello con la enseñanza de “valores” en tanto que supuestos referentes ideales del comportamiento, por cuanto “Los valores son distinciones de configuraciones relacionales en la convivencia, que obtienen su legitimidad desde el amor, siendo éste el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia. Todos los valores: honestidad, cooperación, responsabilidad, respeto, lealtad, generosidad, justicia, tienen que ver con el amor, y por ende, son expresión de la armonía social. En la cotidianidad los valores se viven o se niegan, no se aprenden ni se enseñan” (Maturana, 1996 b, p. 264).

Todas las personas vivimos la mayor parte de nuestras vidas en el transcurrir de la cotidianidad. Es allí, en los diferentes ámbitos en que nos movemos –familia, trabajo, amigos, espacios públicos- en donde se producen los procesos de acoplamiento estructural propios de las denominadas socialización primaria y resocialización, como resultado espontáneo y natural de las interacciones recurrentes que se tienen en la convivencia con los otros. Es en la vida cotidiana, en tanto que espacio-tiempo constituido por una inmensa malla de coordinación de coordinaciones de acciones en un cierto fluir emocional, donde se tejen espontánea y miméticamente las redes de conversaciones que configuran a una cultura determinada, y por tanto en donde puede tener lugar la emergencia y consolidación de una nueva.

La vida cotidiana tiene una serie de características que le son propias. De acuerdo con Heller (1972, p. 64) “No hay vida cotidiana sin espontaneidad, pragmatismo, economicismo, analogía, precedentes, juicio provisional, ultrageneralización, mimesis y entonación”. La característica dominante del comportamiento del sujeto en la vida cotidiana es la espontaneidad, entendida como la conducta activa y reactiva en las interacciones que no está mediada por la reflexión o la razón, sino por la dinámica emocional que la interacción suscita en el individuo. La espontaneidad “.... se da en el dominio de las emociones, es decir, ésta no se expresa sólo en la asimilación del ritmo de la vida sino de las motivaciones efímeras en constante alteración, aparición y desaparición” (p. 56). En la espontaneidad se expresa de manera natural y automática el emocionar que sustenta a la cultura que el sujeto comporta, cuya configuración modela en última instancia, dentro de un constante fluir, la dinámica interaccional y los deseos que guían su quehacer momento a momento.

Siguiendo a Maturana y Nisis (1995), consideramos que la educación es un proceso constante de acoplamiento estructural recíproco que resulta de las interacciones vividas por quienes comparten ámbitos sociales que son co-construidos en la concatenación de dichas interacciones. Este acoplamiento es permanente a lo largo

de toda la existencia, pero la estructura tiene mayor plasticidad en los primeros años de vida, etapa dedicada casi de lleno al juego y al aprendizaje, en la cual se configura, a partir de la herencia biológica, un modelamiento emocional que se constituye, según Asensio (1997), en la forma primaria de ver el mundo, en el núcleo duro de la personalidad, en una especie de anteojos emocionales de los que no somos plenamente conscientes, pero que guían en la sombra nuestras acciones, y que resultan difíciles de modificar. Es algo similar al “imprinting” de que hablaba el etólogo Konrad Lorenz cuando se refería a las primeras experiencias del animal neonato, o la huella matricial que en los humanos se configura como “imprinting” cultural, según Morin (2000)\*. Como modo de vida, como manera de relacionarnos con los otros y con el entorno, la ética nace allí, en ese núcleo duro de la personalidad. Si la reflexión y las fundamentaciones éticas que profesamos nos indican que el actuar que tenemos no es coherente con ese ideal humano que nos gustaría ser, es indispensable afectar ese núcleo para que cambien nuestro empujón y nuestros paradigmas (metarrelatos) y con ellos nuestros sistemas perceptual y de predisposiciones conductuales.

La reeducación de las emociones tropieza con las inercias derivadas de esa estructura emocional que nos marca los gustos, los deseos, los anhelos y que evalúa de manera no consciente sino espontánea y automática, a manera de memoria emocional (Goleman, 1996), las nuevas experiencias, clasificándolas como atractivas o repulsivas. La reeducación emocional, expresada en términos coloquiales, consiste en el trabajo por trascender y desplazar la emocionalidad que encuentra sus satisfactores exclusivamente en el estómago, los genitales el bolsillo y/o la cabeza, para acceder a una que incluya el corazón.

En la educación ética con jóvenes y adultos, el punto crucial es la reeducación emocional, la que si bien es difícil se posibilita merced a tres fuentes potenciadoras de cambio que tenemos los humanos: la capacidad reflexiva, el altruismo filogenético y el empujón matricial que aprendimos en la relación materno filial. Estos pueden converger proactivamente en lo que denominamos la pedagogía del metro cuadrado, consistente en el rediseño de aquellos pequeños ámbitos de interacción en los que transcurre nuestra cotidianidad -la familia, el aula, la oficina, etc.- para que quienes allí interactúen, vivencien el tipo de relaciones que pretendemos generar y que éstas les resulten altamente gratificantes. La idea de fondo consiste en que no pretendamos cambiar “el mundo”, sino “nuestro mundo”, el que construimos y vivimos cotidianamente, que es sobre el que tenemos capacidad y potencialidad de rediseño. La meta no consiste, entonces, en formar y graduar personalidades éticas como producto de procesos educativos centrados en la cognición, sino en construir en el aquí y en el ahora de la vida cotidiana el tipo de relaciones respetuosas, de aceptación, de solidaridad y de equidad en que queremos formar-nos, para que sean

---

\* La memoria está estrechamente conectada con las emociones: algo que nos ocurre es importante o no por lo que sentimos sobre esa ocurrencia, y si el sentir, la emoción generada es muy fuerte, la orden de grabarla en la memoria es nítida y perentoria, de manera que se guardarán hasta los más ínfimos detalles. La memoria de largo plazo es ordenada por el tallo cerebral cuando el hipocampo reconoce, mediante un proceso evaluativo de la experiencia que se está viviendo a partir de experiencias pretéritas, como algo significativo por la aversión o atracción que nos produce. La memoria de largo plazo es fundamental en la construcción del individuo, pues es allí donde se guardan sus referentes culturales y sus dispositivos de conducta (Varela y Hayward, 1997).

vividas, disfrutadas, reflexionadas y reeditadas permanentemente, y se conviertan en forma natural y espontánea de relación en el vivir cotidiano.

La construcción de nuevas cotidianidades es una obra compleja que no depende sólo del voluntarismo de un individuo altamente interesado pero desconectado del sistema que desea afectar, ni tampoco de supuestas acciones colectivas basadas en que todos comparten las ideas que están consignadas en un documento, pero cuyos haceres no se articulan concatenada y coherentemente con los objetivos y estrategias propuestas. La forja de una nueva cotidianidad como redes de conversaciones alternativas, opera sistémicamente en recurrencias, retroacciones y circularidades, de modo que en la ejecución de los proyectos debe estarse atentos (mirar el todo, el contexto) y concentrados (focalizar las acciones), para que la dinámica que se genere produzca retroalimentaciones transformadoras y no conservadoras del sistema. A continuación se propone una metodología que puede resultar pertinente y apropiada para la coconstrucción de nuevas cotidianidades en los pequeños pero fundamentales ámbitos de socialización y resocialización.

La nueva cotidianidad se construye en la cotidianidad; la meta es el camino, al decir de Cavafis en "Ítaca", de Borges en "La rosa de Paracelso" y de Machado en sus "Cantares", por cuanto la utopía de la convivencia en armonía como manifestación suprema de la ética no es un estado sino una búsqueda, no es un lugar sino un viaje, es un punto que indica un norte en el horizonte que se corre como éste en la medida que avanzamos. Ya lo dijo Eduardo Galeano (1995) en su "Ventana a la utopía: Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar."

Esta propuesta no debe ser entendida como un método lineal de fases sucesivas, sino como un proceso circular y dinámico que continuamente vuelve sobre sus momentos integrantes para redimensionarse. No debe olvidarse, sin embargo, que los protagonistas definitivos son las personas participantes en el proyecto, y que los métodos, técnicas y mediaciones no van más allá de ser facilitadores de los procesos, y que lo que resulte de su implementación estará substancialmente influenciado por el tipo concreto de relaciones que los actores sociales hayan logrado construir en la cotidianidad a partir de sus propias potencialidades de cambio, de las dinámicas que allí se generen y de las redes de conversaciones que emerjan y se consoliden en el proceso.

### **Reflexión y discernimiento permanente**

Los seres humanos somos seres lingüísticos, seres que vivimos en el lenguaje, es decir, que vivimos consensualmente en coordinación de comportamientos y de acciones. Y en particular vivimos en el lenguaje oral, mediador básico de la interacción. Es más, somos seres racionales en tanto que seres lingüísticos; nos constituimos en el lenguaje y desde él argumentamos, contra argumentamos y

validamos argumentos según el fluir emocional en que nos hallemos (Maturana, 1995 b).

El entrelazamiento sistémico entre emoción y razón se da en un permanente fluir de influencias recíprocas. En la base del sistema racional se halla un sistema emocional, pero la razón a su vez gatilla cambios en el emocionar. De ahí el papel sustantivo que en la construcción de un proyecto pedagógico de cambio cultural juegan la reflexión y el discernimiento. Esas actividades racionales impulsan, generan y modulan la dinámica emocional.

Una de las experiencias generativas en el lenguaje es la reflexión, entendida como el análisis individual de los argumentos propios y ajenos para darse cuenta, para entender y dar razón de lo que se quiere y de lo que no se quiere. Se trata de una actitud libre y espontánea que nos permite abordar los conceptos absolutistas de verdad en una actitud desprevenida y crítica. La reflexión nos lleva al desapego, a la apertura, a desempeñar la mano para soltar las verdades y las certidumbres que nos acompañan, a dudar de ellas, a considerar otros puntos de vista y a cambiar de observatorio para dirigir nuestra mirada. La reflexión es cuestionamiento y búsqueda, es soltura de grilletes, es camino de libertad. La reflexión sobre nuestra propia cotidianidad conduce a su interpelación, a su cuestionamiento y consecuentemente a problematizarla. Se abre así una importante y crucial oportunidad para replanificar, para cambiar de rumbos y para construir nuevas relaciones o introducir transformaciones en las actualmente existentes, en fin, para enriquecer la cotidianidad haciendo que su discurrir se acerque al modo de vida que deseamos.

La reflexión como actitud cotidiana nos lleva al discernimiento, al ejercicio constante de la distinción de lo uno y lo otro para darnos cuenta de lo que nos está pasando, de lo que estamos sintiendo, del fluir emocional en el que nos encontramos, de si queremos o no queremos lo que estamos viviendo, de cuáles son las consecuencias de nuestras acciones y hacernos cargo de ellas. Al quebrar la transparencia de la vida cotidiana, la reflexión y el discernimiento posibilitan la crítica permanente acerca de la coherencia entre lo que hacemos, lo que sentimos y el mundo que queremos construir, y se constituyen por tanto en el centinela privilegiado de la congruencia y la consecuencia entre discursos y prácticas, de la coherencia entre diseño y ejecución, y en la primera instancia en la adopción de los correctivos pertinentes cuando nos percatamos de que el silencioso y omnipresente emocionar patriarcal se nos está imponiendo en la espontaneidad y automatismo de la cotidianidad. Cuando al activismo, al hacer que no vuelve sobre sí mismo lo enriquecemos con la reflexión y el discernimiento, empezamos a transitar en la praxis, a ser protagonistas conscientes de nuestro devenir, a modelar efectivamente el mundo que queremos vivir. Echeverría (1996) insiste en que somos en la acción, lo cual significa que no tenemos una manera estática de ser, sino que en cada momento estamos siendo, según las contingencias que nos depara la circularidad y las retroacciones del bucle razón-afecto-acción (Morin, 2000).

## **Persuasión y seducción**

La persuasión y la seducción posibilitan que los participantes entiendan, comprendan y se enamoren del proyecto y que se genere un estado de ánimo colectivo que concite el entusiasmo, potencialice las voluntades e induzca proclivemente las actitudes, acciones y comportamientos individuales en los múltiples escenarios del discurrir cotidiano hacia el establecimiento de un sistema de nuevas prácticas y conductas sociales que guarden coherencia y sean consecuentes con los objetivos e intencionalidades del cambio cultural propuesto. Es la apropiación del proyecto por cada actor como un reto y como un propósito personal, y su asunción por parte del grupo como utopía colectiva.

La persuasión la asumimos como el debate argumental -y en ese sentido no es la unidireccionalidad de quien considera que las únicas válidas son sus razones y por ello se propone transferirlas a quien no las tiene- con el propósito de llegar a acuerdos acerca de qué mundo queremos y qué queremos cambiar del actual que vivimos. Implica exponer en la palestra nuestros puntos de vista, apuntalándolos con las razones que tenemos para proponerlas como las deseables, y al mismo tiempo disponer de nuestra escucha para comprender los sentidos de las posiciones y argumentaciones divergentes o distintas.

El entendimiento lo denotamos en su doble significación: La de entender y comprender desde la razón la explicación de un asunto, y la de entenderse con el otro en cuanto a lograr acuerdos y contraer cierta complicidad para caminar juntos en una misma dirección. Reflexionar, persuadir, debatir, argumentar y concertar, son los verbos que deben conjugarse en la construcción de las bases del proyecto educativo. Esta instancia metodológica es eminentemente participativa e incluyente de todas las personas involucradas, y deberá llevarse a cabo aún cuando se trate de un proyecto previamente diseñado por expertos. Si las personas no comprenden, ni comparten, ni saben qué es lo que se quiere construir, es improbable que se incorporen auténtica y dinámicamente al proceso como actores comprometidos.

La seducción se presenta cuando las personas admiten que el mundo deseado que se propone en el proyecto pedagógico es una posibilidad alcanzable para ellas, empiezan a querer vivir en ese mundo, lo comienzan a añorar y se colocan en disposición de ejecutar acciones para construirlo. El horizonte de posibilidades se amplía para la persona, se produce un cambio emocional que se traduce en un querer realizar esas alternativas de vida, y se presenta un quiebre actitudinal: aparece una nueva disposición anímica que da apertura a multiplicidad de acciones antes no contempladas como formas de interacción (Echeverría, 1996).

En este proceso de seducción es fundamental evidenciar y resaltar las bondades, beneficios, desarrollos e implicaciones que la ejecución del proyecto pedagógico tiene para alcanzar un mejor vivir que haga la existencia menos dolorosa y más gratificante. Se requiere también hacer caer en la cuenta de que la soledad y el

aislamiento, el individualismo y el “sálvese quien pueda” típicos de la manera de relacionarnos (o más bien de no relacionarnos) que hemos aprendido como pauta emocional en nuestro proceso de socialización, pueden ser fracturados mediante ese proyecto de convivencia común que se está (nos estamos) proponiendo. Lo que enamora no es solamente el lejano futuro ideal a construir, sino la eventualidad concreta del presente o del corto plazo de encontrarnos con los otros - quienes ahora adquieren visibilidad como potenciales y reales socios y cómplices - para convertirnos en comunidad dentro del metro cuadrado en el que transcurre la cotidianidad compartida.

### **Reglas de juego y compromisos**

Los objetivos de un proyecto y su sostenibilidad en el tiempo no se obtienen si a los participantes se les limita operativamente al cumplimiento de determinadas funciones que se les han asignado desde el poder y la coerción (ya sean de origen patronal, institucional, de amenaza física, de autoridad intelectual o por condicionamiento afectivo). Es indispensable la intervención de la disposición voluntaria en cuanto compromiso personal. En otras palabras, no se trata de crear unas formas artificiales de interacción funcional como ejercicio del desempeño de tareas, del cumplimiento de reglamentos o del sometimiento a condiciones impuestas para ser aceptados, sino de recrear con entusiasmo, alegría e iniciativa individual, las nuevas maneras de convivir en el marco de la decisión y la esperanza de construir aquí y ahora el mundo que queremos.

Cuando los comportamientos son funcionales se presenta un distanciamiento de motivación e incluso un conflicto de intereses entre quien ejerce el poder y los subordinados. La motivación de los unos es diferente a los intereses del otro. Para quienes ocupan el lugar de dependientes, la gratificación de sus acciones tiene un carácter **teleológico** externo, ya que no les interesa la nueva relación en sí misma como expresión de un nuevo modo de vivir (lo cual no es objetivo suyo), sino lo que les reportará ejecutar las acciones que se le exigen (la paga de un salario, mantener el empleo, salir ileso o ser aceptado). En estos casos se puede lograr un cambio en las interacciones, pero este es aparente y artificial, un pseudorespeto y una pseudosolidaridad, por cuanto apenas desaparecen los focos de poder que determinaban el quehacer, se produce una involución inmediata hacia las formas relacionales anteriores, al reaparecer espontáneamente el empujón base que nunca fue tocado en la ejecución del proyecto, pues lo que se dio fue un montaje estratégico para el logro de un fin distinto a la construcción de la nueva cotidianidad.

Un cambio auténtico parte del compromiso individual, el cual se da cuando la motivación e intereses son colectivos y comunes a los participantes. Y en especial, cuando la gratificación se centra en la acción misma y no en sus resultados, es decir cuando es **autotélica**. En este caso lo que se disfruta es la nueva manera de vivir la cotidianidad, lo cual tiene un afecto transformador al reforzar y consolidar los cambios, imprimiéndoles permanencia cronológica.

La participación activa y protagónica de los actores intervinientes en un proyecto de cambio cultural para el diseño operativo de éste, es fundamental para la configuración de las formas de interacción que se darán en su ejecución. Ello comprende la concertación de las reglas de juego y de los compromisos personales que fungirán de marco operativo general del proyecto pedagógico en cuanto a cómo se espera que sea la participación de las personas involucradas, qué está dispuesto a asumir cada uno, qué requerimientos organizativos son indispensables y qué ocurrirá si alguien incumple lo pactado. Es, en últimas, la definición concertada del conjunto de normas mínimas que regularán la convivencia y las actuaciones de los sujetos sociales, y de cómo garantizará el colectivo su cumplimiento. La importancia de este momento radica en que si las reglas y los compromisos son producto del acuerdo y no de la imposición, ello genera un favorable clima anímico adicional que estimula el acometimiento fructífero del proyecto.

### **Construcción de escenarios adecuados y pertinentes**

La vida cotidiana se constituye por la interacción entre los individuos y la de estos con su entorno. Con frecuencia esta doble relación se olvida, y la atención en la ejecución de los proyectos se circunscribe a las relaciones interpersonales, dejando completamente olvidada la cuestión de en qué espacio, con qué recursos, en cuál ambiente, en una palabra en qué contexto se dan esos comportamientos.

Cuando el radio de acción de los proyectos se circunscribe a lo institucional u organizacional, los escenarios de su implementación son cerrados o intramurales, y cuando el ámbito del proyecto trasciende lo privado para incursionar en los comportamientos ciudadanos o comunitarios, los escenarios son los espacios públicos en tanto lugares de encuentro de los pobladores. Estos escenarios físicos pueden -y deben- ser intervenidos para adecuarlos a los propósitos del proyecto en el sentido de mejorarles o modificarles su diseño, su equipamiento y/o su amoblamiento, para que esos nuevos elementos promuevan y faciliten el establecimiento de las interacciones buscadas.

Ahora bien, lo contextual no comprende solamente lo espacial. Allí también se incluyen aspectos organizacionales y logísticos, tales como la estructura de la entidad, la legislación vigente, la dotación de recursos materiales, de información y financieros, la cualificación de los agentes dinamizadores, la eventual contratación de personal idóneo, e inclusive (y aunque parezca muy prosaico) los niveles de remuneración de los ejecutores del proyecto. Estas implementaciones deben ser asumidas por los máximos responsables del proyecto, por cuanto son ellos quienes tienen la factibilidad real de decidir acerca de estos asuntos. Recordemos que ejecutar proyectos pedagógicos de cambio cultural sin implementar tanto el apoyo logístico como la adecuación espacial requerida, es tanto como proponerse jugar un partido de fútbol contando sólo con los jugadores, pero sin campo, sin balón, sin guayos y sin uniformes.

## **Corresponsabilidad social**

La estructura organizativa que se privilegia en casi todas las entidades, asociaciones, instituciones y en general en los grupos humanos, es la del poder centralizado en alguna instancia que se reserva para sí la toma de las decisiones importantes en los campos de la planeación, la ejecución y la evaluación de los proyectos y en la delegación de ciertas responsabilidades. Esa instancia usualmente es vista por todos como el factótum de la organización y como el “dueño”, de modo que quienes están ubicados en los peldaños inferiores de la pirámide sienten que trabajan no para el proyecto en su conjunto, sino para “el patrono”(al fin y al cabo, se piensa, es él quien paga y quien decide las permanencias del personal. De allí su poder).

Los modernos enfoques de la administración insisten en que el “gerente” acepte su falibilidad y sus obvias limitaciones de conocimiento, así como en la necesidad de hacer más participativo el proceso de toma de decisiones. Son estrategias que se proponen horizontalizar ciertos procesos para alcanzar mayor productividad y competitividad, pero que no tocan el meollo de la democratización: En dónde están localizados los centros de poder, si en unos pocos o en el colectivo.

La socialización que hemos vivido es congruente con el modelo de la concentración unilateral del poder: En la familia, en la escuela, en la iglesia, en la milicia, en la empresa, en todas partes, aprendimos que en cualquier espacio en que nos movamos se presenta una constante relacional y que uno siempre está en alguno de sus dos polos: o es dominador o es dominado. Si uno es el subordinador se convierte en el responsable-beneficiario del sistema organizativo global, y si es el subordinado no asume responsabilidad alguna y apenas cumple con el “secundario papel” o la intrascendente función que le asignaron. En este sistema de relaciones el control de los procesos y la obtención de resultados queda a cargo de la instancia de poder o de sus delegatarios, y es ejercido mediante acciones punitivas (si el subordinado no cumple las metas, o las funciones o las órdenes, será despedido), o transaccionales (quien demuestre un buen comportamiento recibe a cambio cierto tipo de reconocimientos tales como felicitaciones, bonificaciones, figuración en cuadros del mejor empleado, incrementos salariales). A la mayoría de los participantes la estructura solamente les confiere responsabilidad sobre su propia tarea, y los excluye de compromisos con la globalidad del proyecto. Es entendible que la anterior estructura organizacional sea la que rige en las empresas que tienen como objetivo el lucro personal y el incremento del capital. No obstante, es muy frecuente encontrar este mismo sistema de relaciones en empresas educativas que han formulado su proyecto educativo y que dicen tener como propósito la formación humana para la convivencia democrática. Y que además se lo proponen sinceramente y de buena fe. Los resultados que obtienen, como es apenas obvio, son los de la mimesis discursiva de la cultura existente.

Las organizaciones se han movido tradicionalmente en la emocionalidad del miedo, del temor y del sometimiento mediante el control. En el diseño de nuevas relaciones en las organizaciones es indispensable pasar a la emoción de la confianza, que junto

al respeto y la cooperación son los fundadores de lo social. La aplicación juiciosa de la reflexión y el discernimiento como estilo y actitud colectiva lleva al grupo a convertirse en un equipo que aprende, a evolucionar hacia un sistema que se autodirige y se autocontrola, y que en esa medida desarrolla una dinámica de cambios en bucles de retroacción que se expanden y consolidan en progresión geométrica. Estamos hablando del establecimiento de novedosas formas de organización y jerarquización que democratizen el poder, promuevan la participación activa, y el protagonismo colectivo no competitivo sino en cooperación.

Mientras ello no suceda los cambios registrados serán efímeros y no se presentarán impactos transformadores. Los cuatro tópicos que se tocaron en los puntos anteriores apuntan a que los actores sociales del proyecto lo asuman y lo conviertan en parte de su proyecto de vida, pero su realización requiere adicionalmente que las relaciones organizacionales en la ejecución del proyecto se lo permitan, lo cual implica que los promotores, dirigentes y/o financiadores del proyecto no se reserven exclusivamente para ellos la toma de decisiones claves, sino que generen instancias comunales de decisión que se abran efectivamente al pluralismo como aceptación de las diferencias, mediante la promoción de un empoderamiento de la comunidad de personas involucradas para que sientan que efectivamente es "su" proyecto y se comprometan a fondo con él. Esta apertura y liberación del poder para democratizarlo es ciertamente muy difícil, pues quizá en el fondo desconfiamos de la capacidad de los otros, o nos encanta la directividad, o no estamos dispuestos a permitir que nos confronten. Es fácil hacer un proyecto para que cambien los otros, pero lo decisivo y determinante para el logro de resultados e impactos es que el cambio cultural empiece por nosotros mismos.

En la medida en que la estructura organizativa se oriente hacia la toma de decisiones y el seguimiento de las reglas y de los compromisos como asunto de todos, y que la eventual aplicación de correctivos quede en manos del colectivo, desaparecerá el *alter* poderoso y castigador, y empezará a aplicarse el control social como corresponsabilidad común. Sería como un juego en equipo, con la diferencia de que el partido no estaría arbitrado por un juez exógeno o un comité endógeno especial, sino conjuntamente por todos los jugadores. Al fin y al cabo así es como juegan los niños cuando los adultos no los hemos contaminado con el ánimo competitivo y el afán por ser ganadores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ASENSIO, Josep María. 1997). Biología y educación. Ariel. Barcelona.
- BATESON, Gregory. (1993). Espíritu y naturaleza. Amarrortu editores. Buenos Aires.
- BERGER, Paul y LUCKMAN, Thomas. (1995). La construcción social de la realidad. Amorrortu. Barcelona.
- BOBBIO, Norberto. (1997). Elogio de la templanza y otros escritos. Temas de hoy. Madrid.

- CAPRA, Fritjof. (1999). La trama de la vida. Anagrama. Barcelona.
- DAMASIO, Antonio. (1996). El error de Descartes, la emoción, la razón y el cerebro humano. Grijalbo-Mondadori. Barcelona.
- DIEZ, Francisco y GACHI, Tapia. (1999). Herramientas para trabajar en mediación. Paidós. Buenos Aires.
- ECHEVERRIA, Rafael. (1996). Ontología del lenguaje. Dolmen. Santiago.
- EISLER, Riane. (1991). El Cáliz y la Espada. Cuatro vientos.
- ELSTER, Jon. (1997). Economics. Gedisa. Barcelona.
- ELSTER, Jon. (1992). El cemento de la sociedad. Gedisa. Barcelona.
- GALEANO, Eduardo. (1995). Las palabras andantes. Tercer Mundo. Bogotá.
- GOLEMAN, Daniel. (1996). La inteligencia emocional. Javier Vergara Editor. Buenos Aires.
- GREENBERG, Leslie y PAIVIO, Sandra. (1999). Trabajar con emociones en psicoterapia. Paidós. Buenos Aires.
- HELLER, Agnes. (1972). Historia y vida cotidiana. Grijalbo. México.
- HELLER, Agnes. (1987). Sociología de la vida cotidiana. Península. Barcelona.
- IANNI, Norberto, y PÉREZ, Helena. (1998). La convivencia en la escuela: Un hecho, una construcción. Paidós. Buenos Aires.
- JOHANSEN, Oscar. (1998). Introducción a la teoría general de sistemas. Limusa. México.
- MANZI, Jorge y ROSAS, Ricardo. (1997). Bases psicológicas de la ciudadanía. En PIZARRO, Crisóstomo, y otros. Niñez y democracia. Ariel-Unicef. Bogotá.
- MATURANA, Humberto, y VARELA, Francisco. (1995). De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo. Editorial universitaria. Santiago.
- MATURANA, H. y VARELA, Francisco. (1996). El árbol del conocimiento. Editorial Universitaria. Santiago.
- MATURANA, Humberto y VERDEN-ZOLLER, Gerda. (1994). Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano. Instituto de terapia cognitiva. Santiago.
- MATURANA, Humberto. (1995 a). Desde la biología a la psicología. Editorial universitaria. Santiago.
- MATURANA, Humberto, (1991). Emociones y lenguaje en educación y política. Hachette. Santiago.
- MATURANA, Humberto. (1995 b). La realidad: ¿Objetiva o construida?. Anthropos. Barcelona. Dos Tomos.
- MATURANA, Humberto, y BLOCH, Susana. (1995). Biología del emocionar y Alba Emoting: respiración y emoción, Bailando juntos. Dolmen. Santiago.
- MATURANA, Humberto, y NISIS, Sima. 1995. Formación humana y capacitación. Dolmen. Santiago.
- MATURANA, Humberto. (1997). La objetividad un argumento para obligar. Dolmen. Santiago.
- MAX\_NEEF, Manfred. (1992). Desarrollo a escala humana. Cepaur. Santiago.
- MONTAGU, Ashley. (1978). La naturaleza de la agresividad humana. Alianza editorial. Madrid.
- MORIN, Edgar. (1996). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona.
- MORIN, Edgar. (1995). Sociología. Tecnos. Madrid.

- MORIN, Edgar. (1999). El método. El conocimiento del conocimiento. Cátedra. Madrid.
- MORIN, Edgar. (2000). Los siete saberes para la educación del futuro. ICFES. Bogotá.
- NANDA, Serena. (1987). Antropología cultural. Grupo cultural iberoamericano. México.
- O'CONNOR, Joseph, y McDERMOTT, Ian. (1998). Introducción al pensamiento sistémico. Urano. Barcelona.
- PAKMAN, Marcelo, (Comp.). (1997). Construcciones de la experiencia humana. Gedisa. Barcelona. Volumen I y II.
- PRIGOGINE, Ilya. (1997). El fin de las certidumbres. Taurus. Madrid.
- SINGER, Peter. (1998). Ética para vivir mejor. Ariel. Barcelona.
- VARELA, Francisco y HAYWARD, Jeremy. (1997). Puente para dos miradas. Dolmen. Santiago.
- VARELA, Francisco, y Otros. (1997). De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Gedisa. Barcelona.
- VON FOERSTER, Heinz. (1996). Las semillas de la cibernética. Gedisa. Barcelona.
- WATZLAWICK, Paul. (1994). ¿Es real la realidad?. Editorial Herder. Barcelona.