



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Lopez Romorini, María Verónica; Perlo, Claudia Liliana
Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación
EccoS Revista Científica, núm. 38, septiembre-diciembre, 2015, pp. 95-114
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71545304007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

CONTRIBUCIONES PARA UNA ONTOEPISTEMOLOGÍA DE LA VIVENCIA EN EDUCACIÓN

CONTRIBUTIONS FOR AN ONTOEPISTEMOLOGY OF LIVING IN EDUCATION

Maria Verónica Lopez Romorini

Psicóloga, recibida de la Facultad de Psicología de la U.N.R.

Becaria Doctoral IRICE-CONICET.

Especialista en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria con Orientación Sistémica. (U.N.R.)

mavelopez@gmail.com

Claudia Liliana Perlo

Doctora en Humanidades con mención en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. (UNR)

Investigadora Adjunta IRICE-CONICET

perlo@irice-conicet.gov.ar

RESUMEN: El objetivo del trabajo es contribuir a la articulación de los conceptos de cognición y vida en la práctica educativa, mediante el concepto de vivencia. El corpus teórico incluye fundamentos filosóficos, psicológicos, biológicos, físicos y neurocientíficos, hasta el enraizamiento en la práctica concreta de los mismos. Fundamentamos la perspectiva ontoepistemológica asumida realizando recorrido histórico acerca de la escisión de los conceptos de doxa y episteme en el campo de la filosofía. Posteriormente desarrollamos el concepto de vivencia. Mostramos la relevancia de estos desarrollos y sus sustentos científicos, para proponer una perspectiva biocéntrica de la educación, donde se recupere la integración entre conocimiento y vida. Finalmente presentamos resultados de nuestras investigaciones a partir de la puesta en acción de este enfoque.

PALABRAS CLAVE: Ontoepistemología. Vivencia. Educación. Cognición.

ABSTRACT: The aim of this paper is to contribute to the articulation of the concepts of cognition and life in educational practice, through the concept of experience. The theoretical corpus includes philosophical, psychological, biological, physical and neuroscientific basis, until rooting it in the concrete practice. Our ontoepistemological perspective is based on doing historical tour about the split of the concepts of doxa and episteme in the field of philosophy. Subsequently, it was developed the concept of experience. The relevance of this development is showed, as well as its scientific underpinnings, to propose an educational biocentric perspective, where the integration between knowledge and life is recovered. Finally it is presented the research results, from the setting in motion of this approach.

KEY WORDS: Ontoepistemology. Experience. Education. Cognition.

Fundamentos de la perspectiva ontoepistemológica

La distinción fragmentaria entre ontología y epistemología dentro del campo filosófico, en nuestras investigaciones nos fue resultando cada vez más inadecuada para comprender los fenómenos sociales. La ontología tradicionalmente ha sido una rama dentro de la filosofía focalizada en el problema del ser y la realidad; la epistemología tenía por objeto el conocimiento del sujeto cognosciente y las fuentes a partir de las cuales éste conoce. Ambas, encontraron su escisión en la razón y la experiencia. Estas escisiones se originaron en la antigua Grecia, donde la doxa se abocaba al vivir y la episteme al conocer. Así se diferenció el conocimiento vulgar del conocimiento científico y se construyó la historia de las ciencias al resguardo del conocimiento vulgar. El modelo cartesiano estableció la fragmentación radical, priorizando la racionalidad por sobre el cuerpo y las emociones humanas. Ahora bien, desde la teoría de la biología del conocimiento (MATURANA; VARELA, 1984), la cognición es condición inherente al vivir, no hay escisión posible entre ellas, vivir es conocer.

Presentamos una perspectiva ontoepistemológica que integra doxa y episteme y permite revalorizar la vivencia como fuente del conocimiento y aprendizaje en el campo educativo. En tal sentido, consideramos necesario profundizar en las escisiones que ha tenido la cultura occidental en el proceso de construcción del conocimiento.

La fragmentación del conocimiento en nuestra cultura occidental

La cultura occidental ha enseñado a conocer priorizando la vista y oído, y jerarquizando el lenguaje por sobre otros sentidos; ello ha generado hábitos de conocimiento que condicionaron el modo de interpretar la realidad, marcaron nuestro cuerpo, emociones, vínculos. En el ámbito del conocimiento académico y científico se priorizaron los procesos mentales superiores (VIGOTSKY, 1979), ligados a la interpretación y al lenguaje. Se acentuó el aspecto racional del cono-
cer, centrado en el cerebro, la vista y el oído; considerando este tipo

particular de conocimiento superior y jerárquico. Remitiéndonos a la etimología e historia del concepto de jerarquía, observamos que encuentra sus orígenes en la jerarquía eclesiástica, “jerarquía”, “hieros” significa el gobierno del santo, conocimiento proveniente de lo superior divino. De esta manera, otros aspectos del conocer tales como la percepción, la emoción, la intuición ligados a los sentidos del tacto, el gusto y el olfato han pasado a formar parte del saber vulgar, lo instintivo-animal, considerado en el hombre racional como profano. Este modo cultural de conocer escindido de lo biológico, acreditado por el sistema educativo moderno, generó un empobrecido y fragmentado modo de conocer basado en la razón (cultura) que niega la emoción y los instintos (biología). Nuestra naturaleza instintiva fue relegada en la cultura y educación actual por la priorización del neocortex y lo racional. La corteza cerebral, con sus estructuras de adaptación y coordinación de las funciones viscerales, inhibe y reprime el comportamiento instintivo y los impulsos de vida. Esta sobrevaloración, produjo consecuencias en la salud emocional, afectiva y vincular humana. Hoy se vuelve imprescindible integrar todos los aspectos que constituyen la complejidad del conocimiento, comprendiendo que el conocer tiene una profunda matriz biológica anclada en la vida (MATURANA; VARELA, 1984).

Necesitamos revisar nuestros modos de acceder al conocimiento del mundo. En primer lugar comprendiendo que ver no es lo mismo que mirar. Ver busca cosas, es natural, inmediato, indeterminado, sin intención; depende del ángulo de visión de nuestros ojos; con el ver se nace. En cambio, mirar, busca sentidos, es cultural, mediato, determinado, intencional; está en directa relación con nuestra forma de socialización, con la calidad de nuestros imaginarios, con todas las posibilidades de nuestra memoria, hay que aprenderlo (VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, 2012). Una intervención socioeducativa que busque ser eficaz en el proceso de transformación social, debe tomar en cuenta una perspectiva compleja del aprender y enseñar que integre vida y cognición. Para ello consideramos relevante profundizar en el concepto de vivencia que se sustenta en esta perspectiva.

La vivencia: surgimiento, recorrido histórico y desarrollo del concepto

La palabra vivencia fue formada por el filósofo José Ortega y Gasset para traducir el término alemán *Erlebnis*¹. Este vocablo también significa revelación, descubrimiento. Dilthey, fue el primero en investigar el concepto de vivencia; la define como una unidad de actitud y contenido; “*Algo revelado en el complejo anímico dado en la experiencia interna de un modo de existir la realidad para un cierto sujeto*” (TERRICABRAS, 1994, p. 137). Se trata de mi actitud perceptiva (sentir) en relación a un objeto, suceso o acontecimiento del yo en el presente. Sostiene que el pensamiento no puede ir más allá de la vida, ya que la inteligencia no es algo aislado, sino una función vital y sólo tiene sentido dentro de la totalidad que es la vida humana.

Husserl (1982, p. 79), refiere a la vivencia de percepción y la denomina cognition:

Este percipiente ver y tocar el papel, como plena vivencia concreta del papel que aquí está, y del papel dado exactamente con estas cualidades, presente exactamente en esta relativa oscuridad, con esta imperfecta precisión, con esta orientación relativamente a mí –es una cogitatio, una vivencia de conciencia. El papel mismo con sus propiedades objetivas, su extensión en el espacio, su situación objetiva relativamente a esa cosa espacial que se llama mi cuerpo, no es una cogitatio, sino un cogitatum, no es una vivencia de percepción, sino un percepto.

Mediante la vivencia, el conocimiento emerge como algo dado desde la conciencia. Los trabajos de Maurice Merleau Ponty (1999) abonan este concepto. Merleau Ponty, concibe a la filosofía como una fenomenología existencial vinculada con lo social y lo político. La fenomenología (HUSSERL, 1982; DERRIDA, 1999; MERLEAU PONTY, 1999) constituye el estudio de las cosas tal cual aparecen, al decir de Derrida (1999), “*Se trata cada vez de respetar, bajo el nombre de la cosa misma, más específicamente, el aparecer de la cosa, tal y como ésta aparece*”. Al describir el fenómeno, hacemos referencia al fenómeno tal como aparece para el

observador, “[...] el ser percibido de la cosa” (DERRIDA, 1999). Es en este sentido que la vivencia se erige como “Consecuencia del resultado alquímico de un encuentro del ser humano con el mundo, con otro ser humano, con la naturaleza, con los objetos o con el insondable infinito” (GARCIA, 2008, p. 67). La vivencia tiene carácter autoecoorganizado (MORIN, 1996); se vincula con una ecología profunda; en la que los seres vivos, el ser humano y los sistemas ecológicos tienen el mismo valor (NAESS, 2006). Toro Araneda (2002) expresa que en la vivencia hay compromiso cenestésico, no intervienen ni razón ni voluntad. Consiste en un tipo de cognición donde la acción se encuentra corporeizada. La vivencia refiere a un instante de acoplamiento entre cerebro, cuerpo y mundo creando un saber que no es necesariamente entendido, que pertenece al mundo de la sabiduría y no del conocimiento (TERRÉN, 2004).

En la vivencia ontoepistemológica es posible saber sin entender; hay una transcendencia que va más allá de la emoción momentánea. La emoción es respuesta a un estímulo (rabia, alegría, miedo, entusiasmo), al desaparecer el estímulo se diluye la emoción. Contrariamente “La vivencia tiene una incidencia en el proceso entero de la existencia, la vivencia es transformadora, las emociones no” (TORO ARANEDA, 2002, p. 97).

Relación entre vivencia y experiencia

Para profundizar en la metodología vivencial de la pedagogía que aquí propondremos, diferenciaremos entre vivencia y experiencia, para luego integrarlas. Vivencia y experiencia constituyen dos órdenes diferentes complementarios en el proceso de aprendizaje. La experiencia es reflexión de quien conoce sobre lo vivido; evocación de lo ocurrido, interpretación del fenómeno, la experiencia habla de quien la cuenta más que del hecho. Esto para Maturana (1995) constituye el lenguajear, poner en acción el lenguaje para narrar; prevalece la reflexión sobre lo vivido. Lo que le pasa al hombre es la vivencia, que es percepción, emoción, sentimientos, acto de vivir. Hay un instante en el que vivencia y experiencia se entraman en la sabiduría adquirida de quien habla, ello ocurre al narrar la percepción de lo vivido; se va desde la vivencia hacia la reflexión de la misma. Esa toma de conciencia implica un saber en el que hay continuidad e integra-

ción entre uno mismo, el otro y el entorno que nos rodea. Ese movimiento fue denominado por Toro Araneda (2002) como transtasis; una súbita transformación interior; implica la integración orgánica de la percepción, la inteligencia abstracta y la afectividad. Se produce un holomovimiento, movimiento de la totalidad, que integra y amalgama sentimiento, acción y conciencia de sí en el instante vivido, para llevarlo luego al campo del lenguaje reflexivo. De este modo la vivencia de ser-sentir no separa cuerpo de espíritu, es revelación de la vida. En la práctica educativa necesitamos recordar que el ser-sentir es anterior al pensar para reincorporar la vivencia a los procesos de aprendizaje. Reconocer los fundamentos neurofisiológicos que hoy aportan los desarrollos científicos en torno a la cuestión, constituye un aporte nodal para esta tarea.

El ser/sentir es anterior al pensar: fundamentos neurofisiológicos

Damasio (2005, p. 276) plantea:

Somos y después pensamos. Pensamos sólo en la medida en que somos, porque las estructuras y las operaciones del ser son las que causan el pensamiento. En términos anatómicos y funcionales, es posible que exista un hilo conductor que conecte razón con sentimientos y cuerpo.

Nuestro cerebro es un órgano complejo dotado de habilidades tales como percibir, imaginar, conocer, comprender y razonar; su función es procesar la información en distintos niveles (DAMASIO, 2005; GOLEMAN, 1995). El tronco cerebral, estructura que el ser humano comparte con especies con sistema nervioso apenas desarrollado; es la parte más primitiva del cerebro. Dicho centro regula las funciones vitales básicas tales como la respiración y el metabolismo de los órganos del cuerpo (GOLEMAN, 1995) y las reacciones vinculadas con la supervivencia; de la base instintiva. Al evolucionar, aparece el sistema límbico (que bordea al tronco cerebral) o cerebro emocional. Su parte más primitiva es el sentido del olfato, el cuál en los orígenes de la humanidad era

fundamental, pues el hombre primitivo utilizaba su olfato para detectar peligros, fuentes de alimento, parejas sexuales, etc. Este otro modo de conocer, relacionado con las emociones y vinculado al sentir, tiene una memoria anidada en las células (PEARSALL, 1998) en nuestro ADN. El sistema límbico se encarga de ampliar el repertorio emocional; en su evolución trae las funciones del aprendizaje y la memoria, que permitieron el ajuste para dar respuestas emocionales más adaptadas a la vida cotidiana y a la selección de lo que el olfato reconocía en el entorno.

Hace aproximadamente 100.000 años se desarrolla, tras el largo proceso de hominización, la neocorteza (CAPRA, 2009); es decir que la parte racional del ser humano emerge del cerebro emocional (GOLEMAN, 1995). Los centros emocionales influyen y se vinculan con el resto de la neocorteza, ejercen influencia directa sobre el funcionamiento del resto del cerebro. La neocorteza permite desarrollar un conocimiento analítico, la reflexión, el pensamiento y el lenguaje. Goleman (1995) y Ekman (2012) señalan que la inteligencia emocional alojada en nuestro cuerpo es más rápida que la mente racional y se vincula con el sentir. Pearsall (1998) completa esta idea afirmando que la inteligencia racional se va empobreciendo y debilitando por la desvinculación del razonamiento con el sentir.

Es en este sentido, consideramos que el pensar (experiencia) y el ser/ sentir (vivencia) constituyen dos modos diferentes, complementarios y válidos de conocer. La experiencia, refiere a la explicación del mundo inscripta en el lenguaje; la vivencia alude a la comprensión a través de la percepción. Por lo hasta aquí indagado consideramos relevante incorporar la vivencia como fuente de conocimiento e integrarla con la experiencia, en tanto dimensión racional del aprendizaje. Se trata de sentipensar (MORAES; DE LA TORRE, 2002) una educación centrada en la vida.

A
R
T
I
G
O
S

La educación centrada en la vida: antecedentes

Referiremos a teorías y corrientes educativas que tomaron lo vital como aspectos centrales de su método. Luego abordaremos la perspectiva biocéntrica de la educación, que tomó a la vivencia como fuente de conocimiento.

Si bien al igual que la práctica científica, la práctica pedagógica estuvo atravesada por el modelo racionalista-cartesiano, a lo largo de la historia moderna de la educación, existieron variadas corrientes pedagógicas que enfatizaron en lo vivencial, la imaginación, intuición, el aprender haciendo, lo estético y lo lúdico, como parte relevante de su intervención pedagógica. Rousseau (1763) planteó la necesidad de volver a la naturaleza para preservar al ser humano de una sociedad que lo corrompía. Dewey (1950), primer impulsor de la pedagogía basada en la acción y su impacto en el desarrollo social y político, sostenía el poder educativo de la acción social. Alemania contó con el método intuitivo de Pestalozzi (1811) y la educación integral del niño de Fröbel (1837). En Italia las hermanas Agazzi (1896) promovieron la libertad y creatividad de los niños de sectores sociales desiguales, utilizando materiales de desecho para educar y promoviendo la continuidad entre el hogar y la escuela. También en dicho país María Montessori (1907) enfatizó en el potencial humano. Decroly (1901) en Bélgica puso énfasis en los centros de interés infantiles. En Suiza, Claparade (1912) promovió la actividad del niño. En EEUU, Kilpatrick (1918), discípulo de Dewey, basó su pedagogía en el interés y significatividad del aprendizaje de los estudiantes y la investigación. En Francia, Freinet (1920) destacó el trabajo en la escuela. En Inglaterra, Summerhill (1921), constituyó un movimiento de escuelas basado en la libertad. Steiner (1921), austriaco creador de la pedagogía Waldorf, consideró que el ser humano constituía una unidad de cuerpo, alma y espíritu. En Argentina, la experiencia de la escuela nueva o serena, de las hermanas Cossettini (1930) propició el protagonismo del niño en su propio aprendizaje y un compromiso social que eliminaba las fronteras entre la escuela y la comunidad. En Brasil, con impacto en toda Latinoamérica, se desarrolló el movimiento pedagógico-político de la educación liberadora de Freire (1967) y la desestabilizadora propuesta de desescolarización del austriaco Ivan Illich (1971). Estos pensadores-hacedores, entre otros que quedaron fuera de esta sintética lista, fueron referentes de cambios profundos en educación, que buscaron articular cognición y vida. Estas corrientes pedagógicas vanguardistas se erigieron a través de diferentes contextos sociohistóricos, difiriendo en la mayoría de los casos con los patrones educativos hegemónicos de su época. De manera convergente, en la década del 80, en Brasil (TORO ARANEDA,

2002; CAVALCANTE et al., 2004; WAGNER, 2004) surge una nueva perspectiva pedagógica basada en el principio biocéntrico, concepto desarrollado por el maestro, psicólogo y antropólogo Rolando Toro Araneda.

Orígenes, desarrollo y fundamentos de la Educación Biocéntrica

La Educación Biocéntrica se origina en los estudios realizados por Rolando Toro Araneda. Proveniente de una familia de educadores, ejerció durante 16 años esta profesión, advirtiendo la profunda desconexión que la educación tradicional tenía con la vida. Por ese motivo, su modo de enseñar era estableciendo un vínculo directo con la naturaleza, continuado y realimentado en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, donde incentivaba la creatividad de los niños, mediante la expresión artística. Toro Araneda conociendo los antecedentes y aportes de la escuela nueva y el vitalismo en educación, esboza lo que años después se constituyó en el movimiento de la Educación Biocéntrica.

En 1950, propuso el concepto de Escuela Universo, con el objetivo de dar una visión más amplia de las relaciones del niño con la naturaleza. En 1970, la llamé Educación Holística, influido por la visión del mundo como Holograma. Posteriormente, la llamé Educación Salvaje, apelando a la importancia de los instintos como fuerzas innatas de supervivencia y evolución (TORO ARANEDA, 2002, p. 58).

En los años 70, radicado en Brasil y con fuerte apoyo de un grupo de educadores, entre ellos Cavalcante y Wagner, comienza a formalizarse este movimiento educativo y sustentarse en sólidos fundamentos teóricos-metodológicos. Enraizado teóricamente en la pedagogía de Freire, se toman de allí como principales aportes los dispositivos dialógicos. La teoría de la liberación de Boff (1975), el pensamiento complejo de Morin (1990) y la perspectiva de la psicología del aprendizaje y el desarrollo de Vigotsky (1955), son pilares fundamentales del corpus teórico de la Educación

Biocéntrica. En relación a los procesos de alfabetización, los desarrollos de Emilia Ferreiro convergen en esta propuesta.

Los objetivos de la Educación Biocéntrica difieren radicalmente de la perspectiva tradicional de la educación; se centran en la construcción de la identidad del ser humano, en tanto ser vivo, parte de la naturaleza e inscripto en una matriz biológica-cultural (MATURANA; VARELA, 1984) que le da sentido y particularidad a lo humano. El principio Biocéntrico formulado por Toro Araneda en la década del '70 constituye la columna vertebral de este edificio teórico.

El Principio Biocéntrico

El Principio Biocéntrico tiene como punto de partida la vivencia de un universo organizado en función de la vida. Todo cuanto existe en el universo (...) son componentes de un sistema viviente mayor. El universo existe porque existe la vida y no a la inversa (TORO ARANEDA, 2002, p. 18).

La idea de un mundo organizado en función de la vida, estuvo presente en la historia, en los misterios pitagóricos, en el mito de Orfeo, en Heráclito, en las cosmogonías caldeo-asirias, orientales, egipcias, chamánicas del Perú, México, Estados Unidos y en pueblos primitivos de Australia y África.

La modernidad, la hegemonía del modelo cartesiano y sus rígidas estructuras políticas y socioeconómicas, condujeron hacia la disociación cuerpo-alma por un sendero de desconexión con la vida. La Educación Biocéntrica es una propuesta pedagógica de reconexión con la sacralidad de la vida; Cavalcante et al. (2004) propone desplegar en las aulas los máximos potenciales del estudiante en el proceso de construcción de su identidad. Esta perspectiva entiende al ser humano como totalidad cósmica, tramada en redes de relaciones y conversaciones (CAPRA, 2009; BÖHM, 1980; GERGEN, 1996). Concebido como una unidad autopoietica (MATURANA; VARELA, 1984), mantiene autonomía y acoplamiento estructural con el entorno en que se encuentra auto-eco-organizado. El ser humano está inscripto en un orden complejo en el que

las inter-retro-acciones generadas con el entorno, implican una regulación de interdependencia, colaboración y complementariedad (MORIN, 1996) para que la vida se sostenga. Desde esta perspectiva, todo aprendizaje implica y requiere de procesos de desarrollo de la inteligencia afectiva a partir de la expresión de los instintos y emociones, para dar lugar las experiencias que influyan en lo profundo del ser humano. Para Toro Araneda, cualquier inteligencia (cognitiva, motora, espacial, etc.) carece de valor sin el desarrollo afectivo de las personas. Esta tarea se realiza a partir de estimular el establecimiento y la profundización de los vínculos consigo mismo, con el otro y con el universo.

Movimiento, desarrollo motor y aprendizaje

Desde la perspectiva biocéntrica, y en estrecha relación con las emociones, e-motion (movimiento) se considera que el aprendizaje es movimiento; movimiento que compromete toda nuestra corporalidad. Este supuesto encuentra sustento en la física actual, que evidencia la naturaleza dinámica de la materia; los átomos se mueven en distintas velocidades conformando distintas existencias físicas (HAGELIN, 1999). Fuerza y materia se desenvuelven e interactúan en un incesante movimiento donde el flujo de energía se manifiesta como intercambio de partículas. Todo en el universo es un campo de vibraciones (objetos materiales, plantas, animales, seres humanos, estrellas, etc.). “[...] está engranado dentro de un movimiento y una actividad sin fin en una continua danza cósmica de energía” (CAPRA, 2009, p. 308).

En este sentido, movimiento y aprendizaje tienen directa vinculación con la danza. La física moderna ha dejado claro que el movimiento armónico y el ritmo son propiedades de la naturaleza. En 1936, David Neel expresa:

Todas las cosas son agrupaciones de átomos que danzan y con sus movimientos producen sonidos. Cuando cambia el ritmo de la danza cambia el sonido producido. Cada átomo canta permanentemente su canción y el sonido en cada momento crea formas densas y sutiles (CAPRA, 2009, p. 327).

De manera convergente con estos planteos, encontramos sustento para este tipo de aprendizaje en las neurociencias. En 1991, una investigación dirigida por Rizzolatti, descubre las neuronas espejo en la corteza premotora y el lóbulo parietal de los monos macacos. Dichas neuronas también fueron halladas en el cerebro humano (IACOBONI, 2009; RAMACHANDRAN, 2012; RIZZOLATTI; SINIGAGLIA, 2006) y constituyen el sustento estructural de la tendencia humana automática a imitar, permitiendo al cerebro vincular acciones propias con ajenas y dotarlas de significado. Las neuronas espejo, se activan ante procesos de imitación y contacto y desde tiempos previos a la aparición del lenguaje, son responsables de multiplicar los aprendizajes. Por lo cual el contacto, la imitación y la observación de conductas saludables, favorecen conexiones neuronales para el aprendizaje transformativo. De este modo los aprendizajes generados por el movimiento corporal se incorporan eficazmente a actitudes y comportamientos de las personas.

La vivencia como dispositivo pedagógico

Toro Araneda (2002) propone la vivencia como método para inducir estados integrativos. Las vivencias cobran alto valor educativo, llevan a un aprendizaje pleno de sentido que integra el sentir, el hacer y el pensar. Las emociones, el cuerpo y la reflexividad se activan en un único movimiento y la integridad del ser humano se pone en acto en el proceso de aprender. Ese movimiento permite expresar la identidad, modificar el estilo de vida y restablecer el orden biológico. Las vivencias poseen valor organizador en sí mismas, activan las funciones límbico-hipotalámicas y tienen un efecto armonizador. No es necesario elaborarlas al nivel de la conciencia; se elaboran en los órganos, en las glándulas endocrinas y en los neurotransmisores. En la vivencia no hay conflicto, el conflicto surge entre la conciencia y el mundo externo; en el intento de dar explicaciones racionales a lo vivenciado.

Una vez que la mente racional ha sido silenciada, el modo intuitivo genera una conciencia extraordinaria. El entorno se experimenta de una forma directa, sin ser filtrado por el pensa-

miento conceptual. Es un estado de conciencia en el que toda fragmentación cesa, fundiéndose en una unidad indiferenciada (CAPRA, 2009, p. 59).

Conocer a través de la vivencia remite al saber de los orígenes, a una cognición primordial. La Educación Biocéntrica permite superar la escisión entre experiencia íntima y cognición y modificar la idea misma del conocimiento; propone una inversión de la actual estrategia epistemológica, reconociendo el valor cognitivo de la vivencia.

La epistemología a partir de los estudios de la percepción y de un abordaje lógico-racional es restringida, si consideramos que la percepción no depende sólo de los órganos de los sentidos sino del contexto emocional de la percepción y de los substratos biológicos. La vivencia, con todas sus connotaciones cenestésicas, constituye, un modelo de exploración de los orígenes del conocimiento.

Por vivencia esta pedagogía comprende a las experiencias vividas con gran intensidad por una persona en el momento presente. Para esta pedagogía, se organizan en torno a 5 líneas: Afectividad, creatividad, sexualidad, vitalidad y transcendencia; propone ejercicios específicos acompañados de músicas seleccionadas con criterios de semántica musical. La música en tanto vibración permite activar procesos biológicos, celulares, orgánicos; estimular el sistema neurovegetativo e inmunológico. Tiene el poder de deflagrar emociones, que direccionaladas por el objetivo del ejercicio propuesto, permiten expresar, desarrollar y potenciar la línea de vivencia trabajada. Las investigaciones en torno a la semántica musical (TOMATIS, 1998; CAMPBELL, 2003; MENUHIN, 2009; IMBERTY, 1983) confirman el poder musical sobre la transformación de la materia densa. Las neurociencias demostraron los efectos de la música sobre las funciones neurofisiológicas. La música seleccionada se denomina orgánica, posee características biológicas tales como: fluidez, armonía, ritmo, tono y unidad de sentido. En los ejercicios son afectadas las funciones cenestésicas, emocionales y viscerales. Como resultado de la reiteración de estas técnicas vivenciales se produce la activación de los procesos reguladores y de transformación a nivel límbico-hipotalámico (centro regulador de las emociones); reorganizándose las respuestas emitidas al entorno. La Educación Biocéntrica a través de diferentes ejercicios, influye sobre

el sistema nervioso autónomo (neurovegetativo) regulador del equilibrio interno; activando el sistema simpático (que estimula todas las funciones orgánicas), y el parasimpático (que inhibe y relaja). La integración cuerpo-cenestésica dentro de los dispositivos pedagógicos permite que lo vivenciado en las facilitaciones se incorpore a actitudes y comportamientos con resultados eficaces a nivel biológico, fisiológico y psicológico.

Este dispositivo pedagógico ha sido utilizado en nuestras investigaciones a modo instrumento de indagación y facilitación para la transformación de contextos organizativos. En el siguiente apartado mostraremos resultados de su aplicación en el campo.

Resultados obtenidos en nuestras investigaciones

En este apartado referiremos resultados obtenidos en nuestras investigaciones; en las cuales en procesos de investigación-acción empleamos metodologías vivenciales. Describiremos aquí el caso Santa María; institución educativa de una localidad de la provincia de Santa Fe. Se trata de una escuela de gestión privada-confesional; cuenta con: 28 docentes; 5 no docentes y una matrícula de 462 alumnos, directora, vicedirectora y una representante de la pastoral. La institución está conformada por 13 grados desde nivel inicial hasta 7º grado, turno matutino y vespertino.

Se trabajó el “Reaprendizaje de la afectividad para prevenir la violencia, a través del abordaje de la Educación Biocéntrica”. Finalizado el proyecto se realizó una jornada donde se trabajó reflexiva y vivencialmente las siguientes cuestiones:

- a) ¿De qué manera este trabajo cambió mi percepción?
- b) ¿En qué cuestiones me han permitido cambiar mi mirada y producir aprendizajes significativos en mi práctica docente?
- c) ¿Qué incorporé de nuevo para mi vida?
- d) ¿Qué creo que necesito para continuar el proceso?

Contamos con un total de 27 cuestionarios respondidos. Para presentar los resultados, seleccionamos las frases más significativas y representativas de la muestra, en torno a las preguntas antes citadas.

En cuanto a la primera pregunta ¿De qué manera este trabajo cambió mi percepción? Las personas expresaron:

- Cambió mi mirada institucional, sentirme acompañada por muchas personas, donde cada una es distinta y aporta su granito de arena para lograr el objetivo propuesto.
- Lo que he vivenciado, asienta más bases firmes a mi trabajo: el fortalecimiento de los vínculos en el aula, con mis pares y en mi familia.
- El trabajo que realizamos sobre afectividad, me permitió hacer una autoevaluación de mi desempeño. Descubrí que en clases además de desarrollos teóricos, puedo incorporar la afectividad en el trato, en preocuparme por lo que a cada uno le sucede.
- Le doy más valor a mis opiniones que nacen de mi intuición. Me siento parte de la red y comprendo que lo que hago influye a quienes están en la red.
- Este trabajo me permitió descubrir nuevas formas de mirar, poder abrirme más a los demás, sentirme acompañada en el día a día.

En relación al segundo interrogante ¿En qué cuestiones concretas me ha permitido cambiar mi mirada y producir aprendizajes significativos en mi práctica docente? Se obtuvo:

- Hay que ponerse en el lugar del otro y cuidarlo. Que los chicos se sientan amados es lo más importante. Todo lo demás viene por añadidura.
- Aprendí: trabajo en equipo, aceptación del otro, compañerismo, momentos de reflexión y encuentro con uno mismo, capacitación docente y personal.
- Cambió mi postura; me permitió expresar lo que siento. Me sentí liberada para opinar en aspectos que antes no intervenía porque creía que les correspondía a otros.
- El reaprendizaje de la afectividad nos permite ejercer la pedagogía del cuidado; el aprendizaje no se establece solo por la inteligencia sino por nuestra afectividad.”

- Comprendí que importante es formar parte de un equipo, en donde cada uno desempeña su rol de manera responsable para que esta gran red se mantenga fortalecida. Me permitió sentirme acompañada [...] y que es positivo mirar a los costados y saber que somos todos autores del arte de educar.
- Cambió mi mirada en cuestiones de conflictos entre mis alumnos, mis hijos, como hacerlos reflexionar, buscar mi serenidad, ayudarlos a que se transmitan un simple gesto como es el abrazo o la caricia.

Del tercer ítem ¿Qué incorporé de nuevo para mi vida? las respuestas seleccionadas fueron:

- Me llenó mucho el enfoque espiritual, los abrazos la conexión con mis compañeros, las emociones que despertaban, las experiencias de danzar, respirar, sonreír, herramientas de oro para la práctica cotidiana.
- Incorporé que la vida es una red, una organización, en la cual todos estamos relacionados. Incorporé tranquilidad, reflexión, relajación, eso me ayuda a fortalecerme dentro de la red.”
- Aprendí que la forma de alcanzar el amor al prójimo, es aprendiendo a cuidarnos y a cuidar al otro, en especial a los más pequeños, para ello, no sólo es fundamental hablar de amor, sino experimentarlo desde la afectividad que sana.
- Incorporé la expresión del cuerpo como modo de manifestarse.
- Conocer a mis compañeros de trabajo, no sabía nada de ellos antes, nos pude ver sensibles, más humanos, más allá del cargo.
- Incorporé los sentimientos, sensibilidad para comprender al otro. Descubrí que la vida es una danza donde puedo danzar sola, pero que disfrutó más cuando estoy con otro, me siento segura, contenida y que tengo que ir al ritmo del que tengo al lado.
- La escuela puede transformar y reinventar lo social implementando nuevas formas de relaciones basadas en la vivencia concreta de la afectividad y todo lo que ello significa: comunicar-

ción empática, cuidado de la vida, respecto por las diferencias, tolerancia, integración.

Sobre la pregunta ¿Qué creo que necesito para continuar el proceso? Encontramos como respuestas:

- Necesito nuevos espacios para poder seguir dando y seguir recibiendo tantas cosas lindas que te alegran el alma y el corazón.
- Para sostener esta red que descubrimos que es, importante cuidar de la buena comunicación, el buen diálogo, seguir alimentando el trabajo en equipo y cultivar el compañerismo. Para danzar todos al mismo ritmo necesitamos estar conectados.
- Llevar al vínculo con los compañeros y directivos lo afectivo, aprender a ponernos también en su lugar y no sólo desde lo que yo quiero y necesito para mí.

Al analizar las respuestas advertimos 3 núcleos semánticos: La conciencia de vínculo y red, la necesidad y relevancia de expresar las emociones y opiniones y la importancia del autocuidado y cuidado de los otros. Resultados altamente significativos que permitieron poner en marcha el principal desafío planteado en el proyecto institucional educativo del colegio:

Fortalecer la convivencia en la escuela para formar una verdadera comunidad educativa, que permita atender y reconocer las necesidades de cada miembro para dar compañía, colaborar en el crecimiento del otro y de los docentes como educadores comprometidos con la pedagogía y la espiritualidad de la congregación.

Asimismo, si bien las personas reconocen que se requiere mayor tiempo y espacio para profundizar y apropiarse de estas metodologías en el aula y entre los docentes, consideran que pudieron incorporar nuevos marcos de comprensión para observar y reposicionarse cotidianamente. El desarrollo del proyecto mediante la Educación Biocéntrica posibilitó fomentar un ambiente de compromiso, trabajo en equipo y confianza

que permitió abordar la complejidad del tema de la violencia en la comunidad educativa colaborativamente. Desde nuestra evaluación entendemos que reconocer la trama de la comunidad educativa y fortalecer afectiva y vivencialmente la red humana que la constituye, son pilares fundamentales para el aprendizaje transformativo de las personas, los vínculos y la organización. En palabras de las propias personas que traman la red: *“Permitió encontrarnos desde otro lugar, estrechar y profundizar lazos con los padres que hoy sentimos comprometidos con la salud de sus hijos, familias y de localidad”*.

Apreciaciones finales

De las investigaciones desarrolladas, entendemos que las metodologías de facilitación que busquen generar aprendizaje y cambio transformativo requieren atender a la complejidad de la vida. La Educación Biocéntrica, entiende la integración de los instintos y de lo afectivo a la vida, para restablecer la vinculación con uno mismo con el semejante y con el entorno. La propuesta de los dispositivos pedagógicos vivenciales impulsan, la integración de la afectividad, elemento esencial a recuperar para restituir vínculos saludables y superadores de la fragmentación social actual.

Entendemos que es necesario a nivel ontoepistemológico, superar la palabra como única vía para la comunicación y la construcción del conocimiento e integrarla a la vivencia como fuente del conocimiento. En este sentido, consideramos que a través de estas metodologías danzamos por acto ontoepistemológico, para vivir y conocer de manera profunda y certera. La visión que se requiere de manera urgente para transformar el campo vincular personal, social, político, organizacional, es una perspectiva inclusiva de las emociones, puestas en vinculación con el cuerpo y la reflexividad.

Nota

1 Diccionario de la Real Academia Española, Vigésima segunda edición.

Referencias

- BÖHM, D. *Wholeness and the implicate order*. Londres: Routledge & Kegan, 1980.
- CAMPBELL, D. El efecto Mozart: experimenta el poder transformador de la musica. Buenos Aires: URANO, 1998
- CAPRA, F. *El Tao de la Física*. España: Sirio, 2009.
- CAVALCANTE, R. et al. *Educación Biocéntrica*: un movimiento de construcción dialógica. Fortaleza: CDH, 2004.
- DAMASIO, A. *En busca de Spinoza*: Neurobiología de la emoción y de los sentimientos. España: Crítica, 2005.
- DERRIDA, J. *Entrevista a Jacques Derrida de Spire en Staccato, programa televisivo de France Culturel*. Edición digital, 1999.
- DILTHEY, W. *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- EKMAN, P. *El rostro de las emociones*. Barcelona: RBA, 2012.
- GARCÍA, C. *Biodanza, El arte de danzar la vida*. Buenos Aires: Capital Intelec, 2008.
- GERGEN, K. *Realidad y relaciones*. Buenos Aires: Paidos, 1996.
- GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara, 1995.
- HAGELIN, J. *Manual para un Gobierno Perfecto*. Mexico: Tipolac, 1999.
- HUSSERL, E. *La idea de la fenomenología*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- IACOBONI, M. *Las neuronas espejo*. Buenos Aires: Katz, 2009.
- IMBERTY, M. Può il concetto di grammatica esserci utile per l'elaborazione di una teoria della percezione musicale presso il bambino? *Analisi musicale, computer, grammatica*. Convegno internazionale, Modena, publ. in *Rivista italiana de Musicologia*, N° Speciale, 255-27, 1983.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen, 1984.
- MATURANA, H. *Biology of self consciousness*. Napoles: Bibliopolis, 1995.
- MENUHIN, Y. *Lecciones de vida: el arte como esperanza*. España. Gedisa, 2009.
- MERLEAU PONTY, M. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Altaya, 1999.

- MORAES, M.; DE LA TORRE, S. Sentipensar bajo la mirada autopoética o cómo reencantar creativamente la educación. Revista *Creatividad y Sociedad*, n. 2, p. 45-57, 2002.
- MORIN, E. *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa, 1990.
- _____. El pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología*, 12, 1996. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10481/13582>>. Consultado en: 23 feb. 2015.
- NAESS, A. *Ecología profunda y autorrealización*. Buenos Aires: Biblos, 2006.
- PEARSALL, P. *El código del corazón*. España: Edaf, 1998.
- RAMACHANDRAN, V. S. *Lo que el cerebro nos dice*. Barcelona: Paidós, 2012.
- RIZZOLATTI, G.; SINIGAGLIA, C. *Las neuronas espejo*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- SENGE, P. *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica, 1992.
- TERRÉN, R. *Symposium de Didactas*. Angra dos Reis: Internacional Biocentric Fundation, 2004.
- TERRICABRAS, J. *Diccionario de filosofía*. Tomo IV. Barcelona: Ariel, 1994.
- TOMATIS, A. *Foniatria. El oído y la voz*. España. Paidotribo, 1998.
- TORO ARANEDA, R. *Biodanza*. San Pablo: Olavobras, 2002.
- VÁSQUEZ RODRIGUEZ, F. Más allá del ver está el mirar. *Signo y Pensamiento*. 2012. Disponible en: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3468>>. Consultado en: 23 feb. 2015.
- VIGOTSKY, L. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Critica, 1979.
- WAGNER G, *Identidad y Vivencia: una visión Biocéntrica*. Fortaleza. Cesar de Lima Góis. 2004
- WEICK, K. E. *The Social Psychology of Organizing*. Nueva York: Graw-Hill, 1979.

Recebido em 21 set. 2015 / Aprovado em 11 nov. 2015

Para referenciar este texto

ROMORINI, M. V. L.; PERLO, C. L. Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 95-114, set./dez. 2015.