

El Libro **Educación Transcompleja. Reflexiones y Debates** es el resultado del Seminario Posdoctoral en Educación en la cohorte 2024 – 2025. El contenido del volumen aborda perspectivas asociada al enfoque transcomplejo en la educación. Los resultados de las reflexiones a los que arriban los autores de esta compilación abarcan ángulos diversos a temas como: **TRANSEDUCACIÓN AFECTIVA, PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO TRANSCOMPLEJO, EDUCACIÓN TRANSCOMPLEJA HACIA LA RESILIENCIA SOCIOEDUCATIVA EN CONTEXTOS DE CRISIS GLOBAL, EDUCACIÓN TRANSCOMPLEJA & POSMODERNISMO, LA EDUCACIÓN TRANSCOMPLEJA EN LA PERSPECTIVA DE LA DIVERSIDAD DE CONOCIMIENTOS, MÁS ALLÁ DE LO LINEAL: LA EDUCACIÓN TRANSCOMPLEJA COMO RESPUESTA A DESAFÍOS SOCIOPOLÍTICOS EN EL SIGLO XXI.** Las propuestas que tienen lugar en este manuscrito para nada son un ente acabado, más bien implica un compromiso del Sello Editorial Nova Educare como órgano de publicación del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE) de proyectar nuevas entregas que profundicen en esta línea temática. Deseamos sea una lectura para el disfrute, pero de igual manera para repensar la postura asumida hacia lo que significa educación no solo como proceso o institución, si no como fin en sí misma.



CRISALIDA VICTORIA VILLEGAS GONZÁLEZ

Profesora de Biología y Química. Magister Scientiarum en Andragogía. Doctora en Ciencias de la Educación. Postdoctora en Ciencias de la Educación. Postdoctora en Educación Latinoamericana y del Caribe. Postdoctora en Investigación. Postdoctora en Investigación Transcompleja. Directora del Fondo Editorial de la UBA y Docente Doctorado en la Universidad Bicentenario de Aragua (UBA). Presidenta de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT). Presidenta de la Escuela de Escritores de Venezuela (ESCRIBA) Presidenta Adjunta para Venezuela del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).



CARLOS VILTRE CALDERÓN

Licenciado en Educación. Máster en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Postdoctor en Investigación Emergente. Fundador y Presidente General del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica "Paulo Freire" (CESPE). Creador y Director General de la Revista Electrónica Entrevista Académica. Creador y Director General del Sello Editorial NOVA EDUCARE. Investigador proponente del modelo latinoamericano de la de la Meta- Universidad.

Publicado por:

CESPE

CENTRO LATINOAMERICANO
DE ESTUDIOS EN
EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA

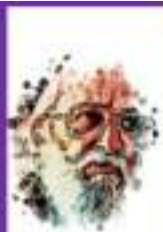


9 789295 129238



RESIGNIFICACIONES GNOSEOPISTEMIOLÓGICAS
PARA UNA FILOSOFÍA, UNA EDUCACIÓN Y
UNA PSICOLOGÍA COEXISTENCIALISTA

PATRICIO ALARCÓN CARVACHO



SELLO EDITORIAL

nova
educare

REFLEXIONES EN EDUCACIÓN



RESIGNIFICACIONES GNOSEOPISTEMIOLÓGICAS PARA UNA FILOSOFÍA, UNA EDUCACIÓN Y UNA PSICOLOGÍA COEXISTENCIALISTA

AUTOR
PATRICIO ALARCÓN CARVACHO





**RESIGNIFICACIONES GNOSEOPISTEMIOLÓGICAS
PARA UNA FILOSOFÍA
UNA EDUCACIÓN Y UNA PSICOLOGÍA COEXISTENCIALISTA**

**RESIGNIFICACIONES GNOSEOPISTEMIOLÓGICAS PARA UNA
FILOSOFÍA**

UNA EDUCACIÓN Y UNA PSICOLOGÍA COEXISTENCIALISTA

Autor

Patricio Alarcón Carvacho

2026



CC 4.0

Creative Commons

Título Original:

Resignificaciones gnoseoepistemológicas para una filosofía, una educación y una psicología coexistencialista

Autor:

Patricio Alarcón Carvacho, PhD. (Chile)

<https://orcid.org/0009-0006-6282-0882>



9 789295 129238

Primera Edición: enero 2026

Sello Editorial: Nova Educare.

Perteneiente a: Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE)

Adherido a: Sistema de publicaciones de CESPE. <https://cespecorporativa.org>

Editor: Carlos Viltre Calderón, PhD.

Imagen de portada y contraportada: Ramón Rodríguez Guerra, Esp.

Diseño de Arte Generado por: Generador de Imágenes de Copilot, Bing.com

<https://www.bing.com/images/create> y Pixabay.com <https://pixabay.com>

Diseño, maquetación y diagramación: Departamento de publicidad de CESPE

Corrección y estilo: Comité Editorial de Nova Educare

Información

El presente volumen está sujeto a los derechos de autor Creative Commons 4.0 en el cual se establece que el libro para todos los usuarios posibilita compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito) siempre y cuando se realice de forma razonable y se cite a los autores del material original. El editor y Sello Editorial no se expresan implícitos respecto a la exactitud de la información contenida en este libro razón por la cual no pueden asumir ningún tipo de responsabilidad.



ÍNDICE

CAPÍTULOS	TÍTULOS	PP
	INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	TRANSCOMPLEJIZACIONES Y RESEMANTIZACIONES PRELIMINARES PARA LA PROPUESTA DE UNA PEDAGOGÍA DE LA COEXISTENCIALIDAD EN TODOS LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	
CAPÍTULO II	METÁFORA DEL TEJEDOR HOLOGRAMÁTICO DEL SER-EXISTIR-COEXISTIR, DESDE UNA PEDAGOGÍA COEXISTENCIAL: AUTÉNTICA, LIBERADA E INCLUSIVA.....	
CAPÍTULO III	PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA. REIVINDICACIÓN DE LA IDENTIDAD REGIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA GNOSEOPISTEMOLÓGICA.....	
CAPÍTULO IV	PEDAGOGÍA DEL AMOR: DISTINCIONES Y RESIGNIFICACIONES PROJIMOFÍLICAS Y VIDAFÍLICAS.....	
CAPÍTULO V	INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA COEXISTENCIAL PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS PRELIMINARES.....	
CAPÍTULO VI	LA ACTITUD VALIDADORA DE LA DIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES COMO UN FACILITADOR DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	
CAPÍTULO VII	LA PROJIMOFILIA COMO SENTIDO PRIMORDIAL DE LA EDUCACIÓN.....	

INTRODUCCIÓN

Este libro es un atrevimiento y esfuerzo necesario, por vincular transdisciplinar y gnoseoepistemológicamente el coexistencialismo: con la filosofía, con la educación y con la psicología. En un contexto sociohistóricacultural actual, en que se universaliza el hábito de negar lo que somos, de huir del existir, y de evitar con todas las formas de estereotipia, de consumismo y de represiones emocionales a escapar de la coexistencia.

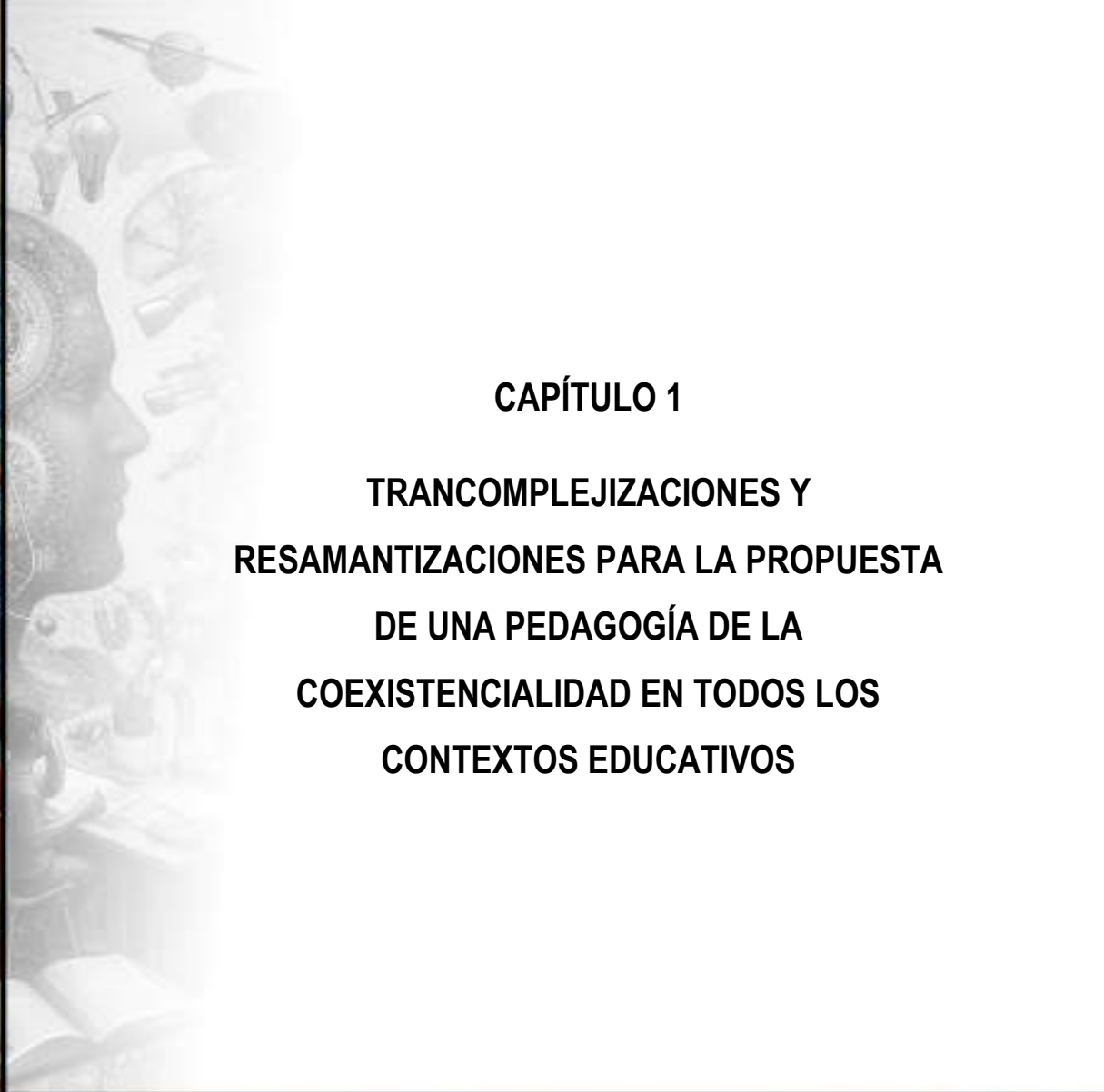
Con sistemas educativos cómplices de un estilo de vida naturocultural, que ha logrado la extinción de entre 150 y 200 especies cada día y una reducción aproximada del 95% de la biomasa del planeta para el año 2100. Que responde a este devenir con aires apocalípticos, con apostar más a la tecnología de los sistemas cibernéticos de primer orden como la Inteligencia Artificial, que a la convivencia nutritiva y amorosa de los seres vivos en los nichos ecológicos (Maturana, 2003; ¹ vidafilicos y projimofilicos, complementos naturales y originarios de un coexistir, pleno, saludable, auténtico, liberado, inclusivo y feliz.

Es hora de aceptar el fracaso de las escuelas críticas y decoloniales, del capitalismo, de la educación bancaria, opresora y homogenizante. No es suficiente un cambio de racionalismo epistemológico, lo criticado muy pronto se vuelve semejante a nuestras prácticas psicoeducativas y nuestra decolonialización sólo en otro modo de colonizar. Al parecer, a pesar de todo lo dicho, escrito y enseñado siguen vivos el Leviatán de Hobbes, el nihilismo de Nietzsche, el vacío existencial de Frankl, las guerras genocidas, la discriminación, *el infierno del igualismo*, la expulsión del diferente, *la agonía del eros*, la cultura thanática, siguen en su reinado creciente.

Por todo lo señalado es urgente una filosofía que invite a reunirse en un entramado recursivo, dialógico y hologramático el ser, el existir y el coexistir, que abandone aparentes contradicciones y supuestos que polarizan, escinden y no permiten comprender la realidad en su complejidad. Se necesita una filosofía más próxima de las orientales y originarias que deseche toda escisión dicotómica que se aproxime a la verdad, al bien y la belleza desde un horizonte fusionado, desde un “verso” hecho multiverso, desde una perspectiva del conocer eminentemente gnoseoepistemológica y desde una óptica del valorar eminentemente éticoestética. En síntesis, desde el entretrejimiento de la teoría del conocimiento y de la teoría de los valores, abordadas desde una gnoseopraxis y una axiopraxis que permita pensar (gnoseoepistemológicamente) y sentir (emociosensoestéticamente) la plenitud esencial, perfecta y completa del ser y su transferencia congruente al existir para la co-construcción de un coexistir auténtico, inclusivo, amoroso y liberado.

¹ Donna Haraway al respecto señala, que como especie humana la mejor respuesta a esta realidad producto de la relación depredadora que el Homo sapiens ha tenido con su hábitat, es establecer relaciones vinculares con los sistemas multiespecies.

Esta educación coexistencial y esta filosofía coexistencial requieren de una psicología coexistencial que retorne a su origen al estudio de la *psique* o alma, de lo esencial, del ser en sí en cuanto ser, que tenga como principio teleológico fundacional: la liberación, la autenticidad, la vida, el amor y la felicidad; En la triada inseparable y recursiva del *ser-existir-coexistir* como un unitas multiplex que valida la que valida en todo tiempo, lugar y otredades co-emergentes.



La propuesta de este proyecto es la instalación gradual de una pedagogía de la coexistencialidad en todos los contextos educativos, teniendo como base la descripción de educación² como una experiencia situada³ y coemergente de coexistencialidad plena, auténtica, inclusiva, liberada y nutritiva⁴. Esta propuesta tiene tres énfasis principales: (a) La transcomplejización, (b) la resemantización del enfoque epistemológico-gnoseológico sobre el que se sustenta y la teleología que se aplique en todo contexto educativo, en tanto es la educación es un proceso de transformación en el coexistir que ocurre en todo tiempo y lugar a lo largo de la vida, donde se es, se existe y coexiste. Esta propuesta se sustenta el supuesto, que como resultado de la cultura y por ello de la educación formal que se imparte, sólo se accede a la posibilidad de pseudo-ser, pseudo-existir y pseudo-coexistir, precisamente por estar inmersos en una cultura y educación, que promueve la inautenticidad (el vacío y sin sentido existencial⁵), la exclusión (principalmente del “diferente”, que diverge de los estándares de normalidad impuesto por estructuras de control e influencia social), la falta de libertad (la dependencia, la estereotipa, el locus de control interno, el sometimiento, la pasividad)

SINTAGMA PROBLEMATIZADOR

Para transcomplejizar y resemantizar la problemática abordada en este proyecto pedagógico, se realizó una revisión crítica y coexistencial de los principales paradigmas epistemológicos, que se consideraron un aporte para abordar la problematización, y pertinencia teleológica y praxeologica de la propuesta elaborada.

Para la transcomplejización de la propuesta de una pedagogía de la coexistencialidad se utilizó fundamentalmente los principios y teorías que se resumen en el siguiente diagrama, que se denominó: edificio de la complejidad

Diagrama 1

Edificio de la complejidad

<p>PRINCIPIO DE RECURSIÓN</p> <p>Curva o red generadora en que los efectos y las causas son ellos mismos causas y efectos.</p> <p>Aporta las bases para una Pedagogía Ecosistémica</p>
<p>PRINCIPIO HOLOGRAMÁTICO</p> <p>No sólo la parte está en el todo, sino que el todo también está en la parte. Por ejemplo: La totalidad del patrimonio genético está presente en cada célula.</p> <p>Aporta las bases para una holopedagogía y métodos holísticos.</p>

² Descripción que se elaboró a partir de la transcomplejización y resemantización del concepto de educación propuesto por el biólogo y epistemólogo chileno Humberto Maturana

³ Experiencia situada se utiliza de una resemantización a partir de la integración de tres enfoques teóricos: la teoría del aprendizaje sociocultural de Lev Vigostky, la cognición enactiva o coemergente de Francisco Varela y el conocimiento situado, de Donna Haraway.

⁴ El concepto nutritiva, creado por la psicóloga sistémica Virginia Satir, hace referencia a un tipo de convivencia y convivir, muy próximo al concepto de “amoroso” de H. Maturana, que se caracteriza, porque se valida la otredad como legítima en todo convivir o coexistir.

⁵ Autores como Paulo Freire, Carl Rogers, Víctor Frankl, Alfred Langle, han hecho importantes aportes sobre la emancipación en los ámbitos de la educación y la psicología.

<p>PRINCIPIO DIALÓGICO</p> <p>Permite la doble dialéctica, el dialogo enriquecedor y novedoso de las dos caras de la moneda o supuestos contrarios.</p> <p>Supera el principio de contradicción.</p> <p>Lo contrario de una verdad no es algo falso, sino que una verdad de orden superior</p>
<p>AUTORREGULACIÓN</p> <p>Máquinas artificiales y máquinas vivientes (Von Neumann)</p>
<p>AUTOORGANIZACIÓN</p> <p>Autopoeisis (Maturana)</p> <p>El orden a partir del desorden (Von Foester)</p> <p>El Azar organizador (Atlan)</p> <p>Fundamentos para una pedagogía del caos</p>
<p>TEORÍA DE LA INFORMACIÓN</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Bases para una pedagogía constructivista</p>
<p>CIBERNÉTICA</p> <p>Sistemas observantes o cibernéticos de 2º Orden</p>
<p>SISTEMAS</p> <p>El todo es más que la suma de las partes</p>

Este esquema permite comprender el camino teórico realizado por la epistemología de la complejidad hasta constituirse en el sólido edificio teórico que actualmente se encuentra contribuyendo a renovar las diferencias ciencias sociales: sociología, educación, antropología, economía entre otras. También permite ubicar temporal y teóricamente a los autores y teorías vinculadas usualmente con la complejidad.

Los autores más consultados en el proceso de teorización de la coexistencialidad, se pueden representar como las ondas que una piedra produce sobre el agua quieta, siendo el punto donde entra la piedra, los fundamentos teóricos de la pedagogía co-existencial, y gradualmente hacia las ondas más externas los autores más tangenciales.

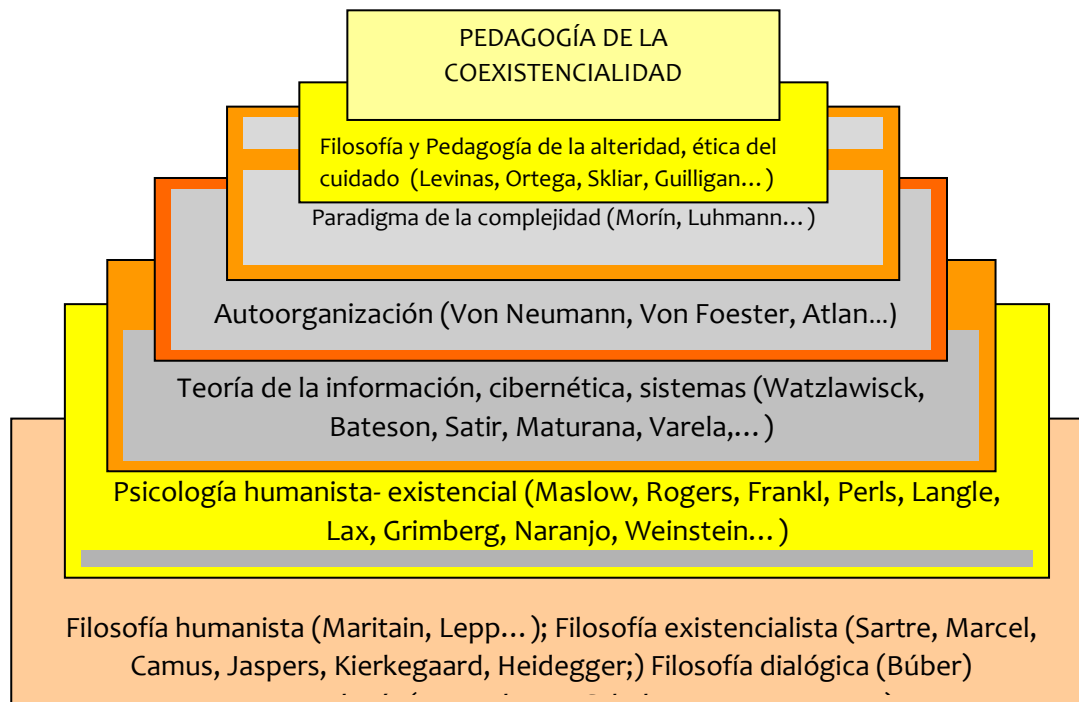
La revisión del estado del arte se hizo a través de un recorrido que se fue integrando hologramáticamente como partes que son más que la suma de las partes y como todos que están presentes en cada una de las partes.

Los autores más consultados en el proceso de teorización de la coexistencialidad, se pueden representar como las ondas que una piedra produce sobre el agua quieta, siendo el punto donde entra la piedra, los fundamentos teóricos de la pedagogía co-existencial, y gradualmente hacia las ondas más externas los autores más tangenciales, o bien como una pirámide cuya cúspide se representa en el Diagrama 2. Desde la perspectiva de esta conceptualización, la proximidad al epicentro o cúspide, representa el mayor número de redes o complexus tejidas por el autor sobre el tema, como también

indica el mayor grado de *subjetividad*, en el sentido de apropiación o *teñido* que el tema tiene de la identidad del autor. Se representa a continuación este proceso con la imagen de una pirámide que en este caso no tiene relación alguna con jerarquización o comparación sino que con niveles de integración el peldaño siguiente siempre contiene a los anteriores.

Diagrama 2

Resumen del recorrido integrativo bibliográfico, realizado para la elaboración de la propuesta teórica de la pedagogía de la coexistencialidad.



Para llegar a la cumbre de la pirámide señalada en el cuadro 2, se entretejieron las conceptualizaciones e ideas fuerza asociadas de los teóricos señalados y se especificaron unidades de análisis que facilitaron la articulación temática, la reflexión y la interrelación intrateórica, de acuerdo a la estructura que se indican en el siguiente diagrama:

Diagrama 3

Resumen de las, teorías, conceptualizaciones, ideas fuerza y unidades de análisis.

Bibliografía pertinente	Teorías, conceptualizaciones, ideas fuerza.	Unidades de análisis
Filosofía Humanista /dialógica	Ser potencialmente perfecto	Intersubjetividad
Filosofía Existencialista /Fenomenología	Sí mismo Conciencia existencial	Relación yo-tú
Psicología humanista – existencialista –experiencia	Sentido de la vida Autoactualización	Interacción validadora Aceptación incondicional positiva

Logoterapia Psicología gestáltica Psicología Transpersonal	Conciencia existencial Darse cuenta Pedagogía del silencio Pedagogía planetaria	Empatía congruencia
Psicología Sistémica Cibernética de 2º orden.	Sistemas constitutivos Sistemas observantes Ecología de la mente Teoría del caos Azar organizado Orden a partir del desorden Biología del amor	Dominio existencial político y semántico Autopoesis Máquinas vivas Autorregulación Autoorganización Conversaciones matrízicas
Psicología post-racionalista	Organizaciones de significado personal	Complexus
Paradigma de la complejidad	Principio de recursión Principio hologramático Principio dialógico	<i>Unitas múltiples</i> Causalismo circular Acoplamiento estructural Doble dialéctica Holopedagogía
Pedagogía de la alteridad	Educación como compromiso ético Acogida y hacerse cargo del otro en la enseñanza	Mediación integral y existencial

De los autores y teorías revisadas se seleccionaron algunos conceptos que se consideraron relevantes para la fundamentación teórica y aplicación práctica de la pedagogía de la coexistencia que se resumen en el siguiente diagrama.

Diagrama 4

Resumen de autores y teorías y conceptos relevantes.

Autor (es)	Teoría o estudio	Concepto (s) relacionado (s) principal (es)
Carl Rogers	Currículo centrado en el alumno	Aceptación incondicional positiva del otro.
Gregory Bateson	Ecología de la mente	"Pauta que conecta" / "beso de la muerte"
Humberto Maturana	Biología del amor	Educación como transformación en la convivencia/ conversaciones matrízicas
Francisco Varela	Neurofenomenología	Cognición enactiva, coemergencia, mente encarnada.
Edgard Morin N. Luhmann	Paradigma de la complejidad	Complexus, principio hologramático, principio dialógico
Virginia Satir	Sistemas humanos	Relaciones nutricias
Vittorio Guidano	Psicología Post-racionalista	(OSP) Organización de Significado Personal / Educación

		como un acto de amor
Donna Haraway	Transhumanismo	Simpoiesis, antropología ciborg, naturocultura, alianza multiespecie, relaciones tentaculares.
Pedro Ortega Carlos Skiar	Pedagogía de la Alteridad	Ética y alteridad / Identidad y alteridad
Patricio Alarcón	Pedagogía de la coexistencialidad	Gnoseontología, mediación coexistencial, inclusión coexistencial, goce educativo coexistencial, intimidad coexistencial, gnoseoepistemología, ontoempatía, projimología, vidafilia, teleontología. Coexistencialismo.

Finalmente se incluye un quinto diagrama, para representar el valor de la mismidad y la otredad en el coexistir. El otro necesita a otro *en sí mismo*, para que ocurra la posibilidad que otro también *ensimismado*, coexista con otro en iguales condiciones existenciales, vale decir también *ensimismado*.

La ausencia o falta de cualquiera de los *yoes* no *ensimismados*, hace imposible la *otredad*, la *alteridad* y por tanto la coexistencialidad.

La coexistencialidad requiere de dos existencias en presencia presente, a dos seres *conectados* con ellos mismos, a dos personas siendo, sin dos *yoes* plenos, sólo es posible los pseudos *tú* y por tanto la pseudocoexistencialidad. En el siguiente esquema se intenta representar lo señalado.

Diagrama 5

Representación del valor de la mismidad y la otredad en el coexistir



TELEONTOLOGÍA DEL PROYECTO

La inteligencia ciega, que no permite percibir el *complexus* o red de acciones y retroacciones, el estructuralismo que ha fragmentado; el lenguaje, la psiquis, el cuerpo, el pensamiento, la vida, el desarrollo cognitivo, etc., al confundir la estructura (partes de un sistema) con la organización (tejido relacional que se co-construye entre las partes de ese sistemas), la aplicación irreflexiva y descontextualizada de la duda

metódica cartesiana⁶ y lectura dual y dicotómica de la realidad, entre otros factores, simplificadoras y desconectaras, tanto de la parte y el todo como del todo y la parte, hacen imprescindible la transcomplejización de la realidad.

Este proyecto abordará, una escisión que se estima que daña directamente, el cómo se conoce y describe la realidad y con ello todas las decisiones asociadas a procesos dentro del ámbito académico sobre: cómo investigar, cómo educar, cómo evaluar, etc.

La separación de la filosofía en esencialista y existencialista y con ello la fragmentación de la teoría del conocimiento en: Gnoseología (conocimiento del ser en sí o ser esencial) y Epistemología (conocimiento del ser-en-el mundo o ser existencial). La intencionalidad de este proyecto, es potenciar una integración recursiva, hologramática, dialógica, para hacer lo más explícito la reunificación de lo que siempre ha estado unido: el ser en sí y el ser- en- el- mundo, el ser esencial y el ser existencial, la teoría del conocimiento del ser en sí y del ser-en el mundo con la transfinalidad de potenciar un coexistir personal y planetario: auténtico, inclusivo y liberado.

Los fines, anhelos de transformación de cambio profundo, de cambio 2, de perturbación estratégica, a la actual educación y sus medios didácticos, curriculares que la sostienen se resumen en las siguientes deconstrucciones y resemantizaciones que se estiman necesarias e imprescindibles.

Sugerencias de resemantizaciones necesarias para abordar la propuesta conservando su teleontología

Transitar de una *educación tanatofilica* o de la muerte (de la desconexión y escapismo de la vida y de lo vivo) a una educación vidafilica, enamorada de la vida.

Transitar de una educación psudocentrada en la persona (construida sobre una autonomía y protagonismo propia del capitaloceno⁷, con el ejercicio de una libertad (del “emprendedor”, el “héroe americano”, el “influence desconectada del bienestar integral de lo otro, otras y otros”) a una educación centrada en todas las personas y seres del planeta, como una educación noosférica, planetaria, cosmogónica, centrada en el alma común, en el inconsciente colectivo en la hologramatidad que une a todos y todo en una uñitas multiplex, como las gotas que se encuentran para formar un solo océano o como las notas que se hacen una el todo de una sinfonía.

⁶ especialmente el principio del análisis o descomposición. Principio del análisis o descomposición.

⁷ Termino creado por Jason Moore, para contraponerlo al concepto de antropoceno, considerado el depredador de la vida del planeta, para hacer referencia a que no es toda la especie humana que ha destruido la biomasa del planeta, donde el hombre sólo es el 2 % de ella, sino que grupos poseedores del poder y la riqueza y por ello buscadores de ambas como principal sentido de vida.

Transitar desde la empatía cognitiva y emocional, que reflejan la adecuada comprensión del pensar y sentir de los otros hacia una ontoempatía, que agrega la capacidad de reflejar la comprensión y aceptación incondicional del ser de los otros.

Transitar de una educación transmisora de conocimientos, recopiladora de datos, de narrativas, etc. (propio de una sociedad infocrática a una educación) a una educación centrada en la recuperación y descubrimiento de saberes: ético. Estético, gnoseológicos y de unificación)

Desde una educación centrada en el bienestar biológico (anatomofisiológico) de un cuerpo percibido principalmente como parte o partes, más que como parte- todo integrado en sí y en el mundo, a una educación centrada en el bienestar ontológico (ser con sentido, ser autentico, ser ético, ser estético, ser existido, ser coexistiendo)

Desde una educación centrada en el ser en el conocimiento de ser cultural, social, político (del ser existencial en-el-mundo): propio de lo epistemológico, antropológico, psicológico, sociológico, etc. , complementariamente hacia el conocimiento del ser en sí, esencial, una educación centrada en el “conócete a ti mismo”, “amate a ti mismo”, “libérate a ti mismo”, que dada nuestra inseparabilidad óptica-hologramática, de yo-parte con los tú-todos, es el mejor camino para conocerlos, amarlos y liberarlos a nivel planetario.

En coherencia con lo dicho, la pedagogía de la coexistencia busca superar los hábitos gnoseológicos y epistemológicos de estudiar y abordar al hombre, su historia, su cultura y su filosofía de modo dicotómico, conflictivo y negador, que insiste aún en oponer lo correcto a lo incorrecto, lo bueno a lo malo, la verdad a la falsedad, la certidumbre a la incertidumbre, el orden al caos, el ser al no ser, la libertad a la esclavitud, el todo a la parte, etc. Al contrario de esto, considero que se deben aplicar de modo constante y cotidiano en todos los contextos educacionales, religiosos, políticos, jurídicos, familiares, etc., la dialéctica (Hegel, Marx) la doble dialéctica o principio dialógico (Morín), las filosofías integrativas (Lao-Tse) o dialógicas (Buber), etc., para así contribuir a la decisión de salir de la propia trinchera epistemológica y además de validar al otro que siente, piensa o hace distinto, en especial al que se encuentra en la trinchera del todo opuesta, poder construir nuevas realidades, más completas, dialógicas, inclusivas, recursivas, dialógicas y hologramáticas.

La pedagogía de la coexistencia es sólo un intento en ciernes de aplicar en cada una de las dimensiones curriculares, especialmente en las pautas interrelacionales, esta “tercera vía” al contexto de lo educativo y en este capítulo se enfatizará sus posibles relaciones con el amor al prójimo y el amor a la vida.

Se incluye un cuadro resumen, de las principales integraciones transcomplejizadora, denominadas tercera vía, equivalente a la tercera realidad que se genera cuando se aplica el principio dialógico o doble dialéctica y se entrelaza dos realidades aparentemente opuestas o contradictorias.

Diagrama 6

Terceras vías integrativo-dialógicas

Primera vía	Segunda vía	Tercera vía (integrativa-dialógica)
Ser en la razón	Ser en la experiencia	Ser integrado en la razón y en la experiencia.
Ser en sí	Ser en el mundo	Ser en sí y en el mundo
Ser onto-gnoseológico: sólo conocido como ser en sí	Ser onto-epistemológico: sólo conocido como ser en el mundo.	Ser conocido de modo simultáneo e integrado como ser en-sí y ser-en el mundo: onto-gnoseológica-epistemológicamente.
Se comprendido y experimentado sólo desde la ontología del “explicar”	Se comprendido y experimentado sólo desde la ontología del “convivir amoroso” (Maturana)	Ser comprendido simultánea e integradamente desde la ontología de explicar y el convivir amoroso.
Optar por sólo “mirar” al ser en el “mapa”, sólo desde el dominio “semántico”	Optar por sólo “mirar” al ser en el “territorio”, sólo desde el dominio “político”	Optar por la “doble mirada” de percibir simultánea e integradamente al ser en el “mapa” (dominio semántico) y en territorio (dominio político)

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA: PRAXEOLOGÍA Y FUNDAMENTOS

La educación, Las palabras, el pensamiento, la filosofía, la epistemología, incluso este texto, pueden sólo reducir la posibilidad de conocer el ser (ser pensado) y de experimentar el ser (ser sentido).

Desde los orígenes de la filosofía, y más específicamente de la ontología, se ha hecho una distinción entre el ser-en-sí (ser-esencial) y el ser-en-el-mundo (ser-existencial), y por cierto, el modo de interpretar este tipo de seres es diverso y en constante resignificación, deconstrucción y resemantización.

Para los fines de esta propuesta, se empleará esta natural multi-interpretación en los tipos de ser, que se resumen en la siguiente tabla:

Diagrama 6

Tipos de Ser

Ser gnoseológico: conocido desde su condición de ser-en-sí (ser esencial)	Ser-explicado Ser-semántico Ser-mapa Ser-noúmenico
Ser epistemológico: conocido desde su condición de ser-en-el-mundo (ser existencial)	Ser-experimentado Ser-situado (en el tiempo y el espacio) Ser-siendo

	<p>Ser-territorio</p> <p>Ser-fenoménico</p> <p>Ser-existido</p>
--	---

Se considerarán como pilares fundamentales de la educación, desde la perspectiva de la pedagogía de la coexistencia:

- a) **Aprender a ser:** emergente, consciente, congruente-auténtico, liberado, conectado, amoroso-nutritivo-validador de la mismidad-otredad como “una” o como *no-dos*.
- b) **Aprender a existir:** coemergente, co-consciente, en congruencia con lo que se es.
- c) **Aprender a coexistir:** emergiendo-coemergiendo, fortaleciendo: simultánea, recursiva, dialógica y hologramáticamente la identidad-óptica (del yo y el tú) y la intimidad-existencial, (del yo-tú, del nosotros)

No es lo mismo potenciar la autoestima, la identidad, la personalidad o el *sí mismo*, que actualizar e integrar el ser de los estudiantes. El ser integra lo diverso y lo semejante, lo único y lo común, la parte y el todo. Como de algún modo ha sido ya planteado por Carl Jung y la filosofía taoísta, en el ser individual se integran o se hace *una* toda aparente dualidad.

Este nivel de integración plena y trascendente, contiene la fusión perfecta de la mismidad y la otredad, contiene cada uno de los niveles de la existencia, es una ontosíntesis⁸, donde la sinfonía del todo integra armónicamente las notas únicas y diferentes que la constituyen. Ese es el modelo a seguir para todos los seres en cada uno de los tiempos y lugares en que expresen su existencia y coexistencia. La educación es el mejor modo para aprender a ser y para aprender a existir y coexistir para que los otros sean el todo integrado que son, porque es el camino único y previo, para acceder a la integración o unidad con la otredad y para poder ser un *encadenador* de ella.

Esa experiencia de consciencia ontológica plena, que permite transitar desde la condición de un “vivo-muerto” hacia un “vivo-vivo” (Platón) o de un *pseudo-existir* hacia un *legítimo-existir*, permite acceder al milagro del otro y lo otro, permite acceder a la maravillosa experiencia del *co-existir*, del *nosotros*. Con el **yo-aquí y ahora** y del **tú-aquí y ahora**, surge el **nosotros aquí y ahora**.

Esta experiencia que la mayor parte de los habitantes de nuestro planeta mueren sin haber experimentado, es nuestra vocación humana más importante, ser para ser con lo otro y los otros, sólo

⁸ Se utiliza este término en el mismo sentido que Roberto Assagioli utiliza el concepto de psicosisíntesis, para explicar su propuesta de una psicología que integre cada uno de los niveles de la psiquis. En este caso se busca hacer referencia que el concepto de ser; en sí mismo, contiene todos niveles del ser.

entonces surge la vida –viva, la vida-con sentido, la vida-con motivación, la vida-con vocación. La vida sustentada, construida, experimentada y vivida en el coexistir.

Características del educador coexistencial

La propuesta elaborada requiere de profesores coexistentiales, que sean y existan en el contexto educativo, para que puedan en consecuencia lograr que sus estudiantes sean y existan en el mismo contexto, para que de ese modo surja entre ellos el coexistir.

Se incluye un cuadro resumen de las dimensiones ontopedagógicas del docente coexistencial:

Diagrama 7

Resumen de las dimensiones ontopedagógicas a considerar asociadas en la transformación óptica del docente coexistencial

Característica ontopedagógica propia del docente coexistencial	Transformación docente óptica asociada
Vidafilico	Docente enamorado de la vida
Ontoempático	Docente espejo del ser del estudiante
Con capacidad de ser, existir y coexistir en congruencia.	Docente óptica, existencial y coexistencialmente auténtico
Con conciencia coexistencial	Docente simultáneamente responsable y solidario
Projimológico	Docente compasivo con la capacidad de amar al prójimo y lo prójimo.
Con la capacidad de relacionarse y vincularse fortaleciendo simultáneamente su identidad e Intimidad coexistencial	Docente coexistencialmente pleno (nutritivo y maduro intra, inter y transpersonalmente)

La educación ha sido regida por una pedagogía inexistencial, luego surge una pedagogía existencial con los aportes de la pedagogía humanista experiencial, también denominada personalizada o centrada en el estudiante, la mayor crítica que se le ha hecho a esta propuesta, es que ha contribuido demasiado al modelo del existir descrito como “el sueño americano”, al hombre que se hace a sí mismo, autosuficiente, autogenerado y autónomo, con alguna distancia y olvido de los otros y de las conexiones entre ellos. Desde ahí surge la propuesta de la Pedagogía de la Coexistencia, que pone su énfasis en el existir ligado al existir del otro. Desde las premisas básicas: a) Sólo se existe cuando el otro existe y el otro existe sólo cuando yo existo. b) Sólo se existe cuando el ser se hace manifiesto en dicho existir. No existir en congruencia con el ser, es no existir.

La pedagogía de la coexistencia, más que una pedagogía, es una invitación a recuperar el modo original de coexistir. El modo que coexisten la naturaleza, los planetas y las personas que se amán y operan en consecuencia a esa emoción original, primaria y matrística, y con ello, más inmunes a las influencias y el control de la cultura patriarcal.

Es una invitación al retorno de la co-validación ecosistémica y hologramática propio de cada componente y expresión del coexistir. Donde siempre hay otro que se valora y percibe como una nota imprescindible para la propia *sinfonía*, y así mismo como parte de la *sinfonía* del otro y lo otro, hasta llegar a comprender que somos la misma *sinfonía*. El filósofo Arroyo decía: “Educar es poner al otro frente a Dios, con el gesto simultáneo de ofrecérselo”. Este religar, al *ser en potencia* con el ser en acto, tiene mucha significación para la pedagogía de la coexistencia, al momento de priorizar sus fines y métodos.

La pedagogía se ha vinculado y desarrollado fundamentalmente a la epistemología, es decir al modo que el hombre conoce, estudia, modifica su cultura. La cultura hace referencia a todo lo creado y pensado por el hombre, y el problema es que lo creado, pensado, investigado y promovido, no siempre son congruentes con el ser en sí, que es el objeto de estudio de la ontología y sólo el conocimiento del ser en sí es el objeto de estudio de la gnoseología. Hoy se acuñan términos como ontoepistemología u ontoantropología, para intentar que surja una disciplina que estudie, el ontos en la historia, en lo social, en lo cultural y en lo educacional. Donde la problemática principal del estudio sea indagar la presencia, impacto y la sobrevivencia del ser de los habitantes del planeta como prioridad y no sólo la ausencia del ser en el mundo.

Desde la óptica Heideggeriana correspondería al estudio del *dasein*, del “ser en relación esencial con el mundo y con las cosas”, el ser en la existencia, pero no es menor el énfasis ontológico aportado por el neoaristotelismo, donde se establece una relación entre los trascendentales que constituyen al “Es” o “Existir subsiste” y el ser humano o “existir contingente”, definido a nivel óntico como potencialmente perfecto, como un “ES” en potencia. Y dado que el “Es” es en acto: lo bueno, lo bello, lo verdadero y lo uno, la manifestación del ser en el mundo es actualizar esos trascendentales, en tanto es potencialmente bueno, bello, verdadero y uno. Adherir a esta visión de ser y de sentido del ser-en-el-mundo, es lo que le otorga sentido, a una pedagogía humanista, a una pedagogía existencialista y a una pedagogía coexistencial. Porque establece la necesidad de una relación de congruencia y de autenticidad entre el “ser” y el “existir”, otorgándole un especial valor al existir que se contiene al ser expresado en su relación con las cosas, sí mismo, los otros y el mundo.

Diagrama 8

Comparación entre *Gnoseología* y *Epistemología*

Gnoseología (Ontoepistemología/ ontoantropología)	Epistemología (Antropología cultural, urbana, étnica, etc.)
Estudia el ser en sí	Estudia el pensar, hacer y tener del ser.
El objeto de estudio se modifica en el ser tiene componentes trascendentales	Según el paradigma dominante, se modifica la descripción de la problemática antropológica o social abordada
Se asocia al saber (Sabio)	Se asocia al conocer (Cognoscente, experto)
Vinculado con la filosofía (y con su disciplina equivalente la metafísica)	Vinculado con la antropología, (y con cada una de sus disciplinas: cultural, étnica, urbana, etc.)
Vinculado con el ser	Vinculado con el existir
Mayor cercanía con la educación o currículo humanista experiencial o personalizado	Mayor cercanía con la educación o currículos Academicista, cognitivista, tecnológica y socio-reconstruccionista.

Ejemplos de una proxeología propia de la Pedagogía Coexistencial

Entonces como se percibe un aula que aplica los principios de la pedagogía de la coexistencia. He aquí algunos ejemplos:

- Se saludan todos los asistentes a clases “llenado de salud” a los otros.
- Los estudiantes están sentados en círculos, pueden mantener comunicación pupilar cuando conversan entre ellos y con los docentes.
- Los estudiantes saben comunicarse de modo efectivo-afectivo, por ello tienen una escucha: empática, compasiva, activa y no violenta con los otros. Y un hablar asertivo o mediante *mensajes yo*.
- Los estudiantes antes de iniciar las clases hacen presencia o se contacta con el “silencio menor”, con técnicas supresión de los factores que los desconectan con el aquí y ahora, como respiración consciente, focusing, midfulness, entre otros.
- Se crea un ambiente de coexistencia validadora de todos con todos, de modo incondicional, positivo e intencionado. Sin confusión alguna entre su ser; con su saber, hacer, tener, u otro.

- Estudiantes y estudiantes han sido educados y capacitados para establecer relaciones ontoempáticas. Donde cada habitante del espacio-tiempo educativo, es un reflejo o espejo constante del ser del otro.
- Se experimenta colectivamente dentro del aula el *goce coexistencial*, que es propio e inherente del existir absoluto, pleno o perfecto, en el único contexto posible del existir, en el “presente vivo” del aquí y ahora.
- Se vive la “intimidad educativa coexistencial” potenciando en todo momento la identidad, originalidad o diferencia de los otros, dimensiones donde reside precisamente el *ser*.
- Se responde toda pregunta curricular: ¿qué? ¿cómo?, ¿dónde?, ¿quién?, ¿para quién?, ¿cuándo?, desde una óptica projimológica, todo lo que se co-aprende y co-enseña tiene como sentido u objetivo primordial: el bienestar integral del otro, medido fundamentalmente con los siguientes indicadores: nivel de felicidad o alegría, de salud, de libertad y de existencia.
- Aulas pobladas de estudiantes y docentes enamorados de la vida. donde promueve en todo quehacer co-educativo la vidafilia, direccionando en congruencia con el punto anterior, todo pensar, sentir, hacer y coexistir hacia la vida, en armonía ecosistémica con el biocentrismo propio de todo lo que existe.
- Se potencia el ser a través del fortalecimiento de cada uno de sus trascendentales: el uno, a través de la intra-inclusión y constitución del ser único. Potenciado la identidad en cada una de las acciones curriculares académicas y psicosociales. Potenciando la verdad, el bien y la belleza, como inherente y propia del ser entendiendo que a nivel óptico no existe la mentira, sino la ausencia de verdad, no existe el mal sólo la ausencia de bien y tampoco existe la fealdad, que ésta es sólo ausencia de belleza.

La reflexión, el estudio y las propuestas sobre la pedagogía de la coexistencia, están en vías de desarrollo, la complejidad del ser, del existir y coexistir, llevadas a la educación es todavía un tema en proceso, construida día a día, sobre la experiencia significativa en la vida real, que mientras perdure, también lo hará esta búsqueda y construcción, con la esperanza que otros y otras, continúen dando pasos hacia la instalación cada vez más universalizada de una educación que permite un coexistir con sentido y entretejimiento planetario y universal.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

¿Coexistir o no Coexistir? No es un pequeño dilema, es posiblemente una de las causas principales de la crisis psicosociocultural de nuestros tiempos, puede incluso explicar el paradigma histórico-psico-social-cultural-educacional-económico-ético-estético, de nuestros tiempos. Tampoco es sólo un problema individual o personal, es un problema social, colectivo y planetario que ya ha sido visualizado, analizado y criticado por innumerables pensadores que explican los holocaustos, los genocidios, las guerras entre seres del mismo planeta, la post-verdad, el post-bien, la post-belleza, la economía neoliberal, la colonización, la discriminación y negación del otro diferente.

La triangulación que conforman, la *gnoseología* (estudio del ser-en-sí), la *epistemología* (estudio del ser-en-mundo) y la *gnoseoepistemología* (estudio del ser-en-el-mundo y del mundo-en-el-ser), constituyen una triada donde los tres son imprescindibles e inseparables. Las distinciones son sólo interpretaciones o explicaciones teóricas sin dudas necesarias para la mejor comprensión de un ser-en-el-mundo que, como se señaló, es también inseparable de la comprensión del mundo-en-el-ser.

Las interpretaciones eurocéntricas más corrientes, filosóficas y epistemológicas, son duales y dicotómicas: entre el ser y la nada; el esencialismo y el existencialismo; lo ontológico y lo epistemológico; naturaleza asociada al bien y naturaleza asociada al mal; el ser-en-sí y el ser-en-el-mundo. Mundo que existe sólo si el ser es y ser que es sólo si existe en el mundo que es.

Ser y existir son dos dimensiones fundamentales con infinitos modos de interpretar, relacionar, negar, validar, culturizar, ontologizar, etc. Desde la coexistencia no tiene sentido separar y hacer distinciones entre ser y existir, entre lo esencial y lo existencial, entre mismidad y otredad, excepto desde una perspectiva maniqueista y fragmentadora.

En la coexistencialidad se encuentran todos, los no-dos y toda inclusión. Desaparece toda prioridad, todo poder, toda colonización, porque va más allá de la doble dialéctica (Morín, 1094). De dos aparentemente contradictorios u opuestos no surge una tercera realidad, ni siquiera una síntesis (Hegel, 2017), porque no hay dos en búsqueda de unidad, se restituye lo uno, la conectividad hologramática del yo-relación-tú. No existe la preeminencia del yo-tú por sobre el yo y tú (en lenguaje buberiano), como tampoco de la otredad por sobre la mismidad (en lenguaje levinasiano). Sólo existe el coexistir: El ser-existir-coexistir como uno, no tres.

Desde la coexistencialidad no existe la unidireccionalidad, la linealidad causal y de poder entre emisor y receptor, existe la simultaneidad, la circularidad, la recursividad dialógica entre emisor y receptor, entre profesor y estudiante, entre padre e hijo, entre terapeuta y paciente, entre sujeto y sujeto, en toda relación y vínculo.

La coexistencialidad plena y verdadera ocurre en el dominio de las relaciones co-validadoras, comunicativas, co-laborativas, co-amorosas, co-liberadoras. Dos seres existentes auténticos, seguros y virtuosos sólo coexistenten para fortalecer cada una sus dimensiones óntico-existenciales; mientras más es cada uno de los coexistentes, más profunda, plena, ética, bella y verdadera será su coexistencia, del mismo modo que mientras más pleno, ético, bello y verdadero sea este coexistir, también lo serán su ser-existir en cada una de las dimensiones ya señaladas.

Todos los procesos humanos son natural y bio-originariamente de co-confianza, de co-aceptación y de co-nutrición, de ahí que se considere a los niños como los mejores maestros en coherencia con el versículo: “si no os volvéis y os hacéis como niños, no entraréis en el reino de los cielos” (Mateo 18, 3–4) y también son las características constitutivas de la cultura matríztica que se diferencia de la cultura patriarcal, la cual se ha centrado principalmente en el espesor del mundo que separa a todo ser de sí mismo (Sartre, 1962).

Sustentado en la desconfianza y el sometimiento del otro, en el control e influencia social, política, histórica, religiosa, etc., el dominio alejado del ser-existir-coexistir, más próximos al pseudoser, al pseudoexistir y al pseudocoexistir, donde la unidireccionalidad y las pautas relacionales de dominación y de colonización de la negación de sí y del otro (especialmente del diferente), del escapar de la vida, mediante el tener, hacer, sumergirse en otras realidades, son las prácticas más comunes y globalizadas.

En la filosofía y la epistemología existen suficientes recursos de pluralidad, de deconstrucción y de empoderamiento del sujeto en su relación con el mundo, que sitúan la fuente de las acciones humanas en el convivir (“nutritivo”, según Virginia Satir y “amoroso” según Humberto Maturana) sustentada en la comprensión y protagonismo individual y en su expresión de intercambio comunitario, direccionado al bienestar integral de los prójimos. En definitiva, el aprender a ser, no depende de cuánto se estudie y conozca de ontología o metafísica y sobre la obra de los pensadores célebres e ilustres sobre el tema. Se aprende a ser-siendo, a existir-existiendo y a coexistir-coexistiendo, entre estos tres fenómenos de la vida, existe una transferencia máxima, mientras más plenamente se es, simultáneamente más plenamente se existe y coexiste, del mismo modo en que mientras más se existe y coexiste más se es.

Los sistemas educativos más que sistemas que llenan de datos y destrezas funcionales y congruentes con los estándares de las exigencias de una cultura de la competencia y de la información, deberían ser contextos para el coexistir pleno, inclusivo y hologramático de todos los integrantes de los sistemas educativos en ambientes activo modificantes, integradores de todas las esferas de desarrollo de los interactuantes (biológica- psicológica-social-emocional-cognitiva-volitiva-ética-estética, etc.) donde todos co-enseñan y todos co-aprenden, en un coexistir intra-inter-transpersonal conectado con la vida. Toda educación, que es lo mismo que transformarse en la convivencia amorosa (Maturana, 1999) debería hacerse

mediante la generación de *círculos coexistentiales*, lo que no es algo nuevo bajo el sol, es una propuesta construida en base a los modelos de enseñanzas ancestrales y por ello más próximos a lo natural e intuitivo.

Tiene reminiscencia de los diálogos socráticos, de la escuela peripatética aristotélica, de los grupos de encuentro rogerianos y encuentros reichianos, de los círculos matricíticos inspirados en la biología del amor de Maturana o del modo de hacer iglesia de la cultura cristiana sustentada en el versículo: “Donde dos o tres se reúnen en mi nombre, allí estoy yo en medio de ellos” (Mateo, 18:20), principio que es del todo coherente con la intención de impulsar y multiplicar los *círculos coexistentiales*, porque cuando dos o más se reúnen desde el sentido del *projilojismo*⁹ desde la intimidad coexistencial, de fortalecer la plenitud integral de *yo* y del *tú*, sólo para gozar el existir y el coexistir en el único contexto que es posible, en el aquí y el ahora, y desde ese tiempo y lugar único del ser, validar la historia de interacciones de sí y del otro, sin duda que se hará más posible la integración y conexión con todos los niveles de conciencia y con la trascendencia comunicadora con el todo del que se es parte.

En esencia los *círculos coexistentiales* son de una sola naturaleza, la del ser-siendo y co-siendo en plenitud. Espacio y tiempo donde se excluye cualquier tipo de negación existencial o coexistencial, como los “debería”, los “prejuicios”, las “fragmentaciones” y las “buenas intenciones”, sin embargo, pueden proponerse una subclasificación que permita focalizar o iluminar a los potenciales asistentes sobre el sentido específico del encuentro:

- a) *Conversatorios coexistentiales*: donde el énfasis está en lo que se transmite a través del pensamiento y lenguaje, que cuentan con la ventaja de la validación que tienen principalmente en occidente el conocimiento y la retórica.

Círculos coexistentiales contemplativos: donde es el silencio y la meditación y no el conocimiento tradicional quienes tienen el principal protagonismo.

Círculos para el goce coexistencial: donde el único objetivo es disfrutar plena y cósmicamente el existir y el coexistir de sí y los otros.

Círculo coexistencial para el hacer: donde se reúnen dos o más para compartir el dominio de una competencia del saber hacer en cualquier área o nivel del conocimiento humano: salud, educación, arte, cultivo, crianza y todas las otras dimensiones que pueden ser creadas a futuro.

Círculos coexistentiales projimológicos: donde dos o más se reúnen teniendo como motivo principal el bienestar integral de lo otro, otros y otras, desde la conciencia de la inseparabilidad

⁹ El *projilojismo* es un neologismo creado por el autor de este artículo, que puede definirse como *la disciplina que tiene por objeto aprender a ver y amar al prójimo como a sí mismo*, es abordado en el capítulo 7: *La projimología como sentido primordial de la educación*, del libro: *Coexistencia y Educación*, publicado el año 2015.

entre el bien propio y el ajeno. Donde la compasión, el dolor que produce el dolor del otro y por tanto la felicidad que produce la felicidad del otro, es lo que moviliza y otorga valor a todo sentir, pensar y hacer para sí y para lo otro y los otros(as). Han existido y existen mucho colectivos y redes con esta inspiración, sustentados en principios como la libertad, el amor, la dignidad, la vida, la ecología profunda, la solidaridad, la felicidad, la hologramatidad, la confianza, el respeto y la coexistencialidad.

La invitación es sumarse a la generación y vinculación de círculos coexistenciales, éstos pueden ocurrir en cualquier momento y constituirse en cualquier lugar, sin auspicios ni patrocinios, la única restricción es no hipotecar su más preciada cualidad, dentro de las ya mencionadas: la libertad de ser, existir y coexistir, en toda mismidad y otredad que no olvide que su posibilidad de ser está fundamentada en la unidad.

Todos los momentos y lugares son válidos, la sugerencia es que tenga como norte intransable la *felicidad* y la *salud* plena e integrativa de los participantes (norte que es inseparable o sinónimo de todos los ya mencionados). La ganancia no será la fama ni el dinero, será la felicidad y salud del planeta y del universo, desde la conciencia hologramáticas de que, si se procura estar más sano y más feliz, todo los otros y otras transgeneracionalmente serán más felices y sanos a través de este acto.

Finalmente, la invitación es a generar una alternativa de sistema educativo que recupere en todo lo posible la ontogénesis¹⁰ (personal) de la adaptación natural del ser al existir y coexistir, y la filogénesis¹¹ (interpersonal y transpersonal) originaria de la adaptación natural del ser-al-mundo-socio-cultural y del ser-al-mundo-natural.

La sugerencia es transitar (o retornar) el modo educativo que se requiere para adaptarse a los requerimientos holísticos de la vida y al contexto sociocultural en que a cada uno le toca desarrollar, libre de las condicionantes y limitaciones de los sistemas de control e influencia sociales dominantes vinculados a la colonización del ser, la inexistencia y la desconexión coexistencial. Desde la urgencia de validar otros formatos y estilos de nutrirse en el convivir, desde la experiencia existencial y por ello verdadera sabiduría, desde la genuina legitimación del otro, desde la dinámica y multiversidad de un currículum que surge y se inventa en cada aquí y ahora, brotando de la vida, construyéndose en la vida y transfiriéndose a la vida. Abandonando paulatinamente los sistemas educativos con rasgos, niveles, procedimientos y medios de distanciamiento del existir real que limitan el encuentro coexistencial de los niños, niñas, jóvenes, adultos y mayores en los contextos socio-bio-afectivos-culturales donde verdaderamente sucede su vida y por tanto, el lugar y tiempo único y preciso donde debe ocurrir la educación.

¹⁰ Pueden considerarse como ejemplos de propuestas educativas asociadas: la psicogénesis y el método holístico interactivo.

¹¹ Posibles ejemplos son: La cultura matrízica, la permacultura, la ecología profunda y la ecosofía, entre otros.



CAPÍTULO 2

**METÁFORA DEL TEJEDOR HOLOGRAMÁTICO
DEL SER-EXISTIR-COEXISTIR DESDE UNA
PEDAGOGÍA COEXISTENCIAL: AUTÉNTICA,
LIBERADA E INCLUSIVA**

En este capítulo a partir de la metáfora, del *tejedor hologramático del todo con las partes y de las partes con el todo*, en la transcomplejidad y transdisciplinariedad, de todo contexto educativo, se busca establecer una deconstrucción y resemantización de las tres principales problemáticas de las pedagogías tradicionales: (a) la teleológica (interrogantes a resolver asociadas a los fines de la educación: ¿Qué y para qué), (b) la metodológica (interrogantes sobre los ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿con qué?) y (c) la antropológica (interrogantes vinculadas con los ¿Quién?, ¿para quién?).

La principal innovación, planteada en esta propuesta, es incorporar una cuarta problemática educativa: la problemática ontológica (con interrogantes como ¿qué es el ser?, ¿cuándo y dónde se “es”?, ¿sabemos distinguir ser de saber, hacer o tener?, ¿sabemos poner de modo congruente y auténtico nuestro ser en nuestro existir y en nuestro coexistir? ¿Cuándo Jacques Delors señala “aprender a ser”, logra distinguir o entretener el ser en sí (ser esencial) y el ser-en-el-mundo (ser existencial), ¿Cuándo señala el “aprender a convivir”, que distinciones hace o puede hacer entre el co-vivir (sociohistórico cultural y el co-existir (esencial-existencial)?

Desde la metáfora del tejedor hologramático, todo se integra. Si las pedagogías modernas y las postmodernas se entretienen, mediante el principio dialógico del pensamiento complejo, surge una tercera realidad de orden superior, que no siendo la una y la otra las incluye a ambas, semejante a lo que sucede cuando se integran dos colores diferentes, como el amarillo y el azul y surge un nuevo color que no es azul ni amarillo, pero que los incluye a ambos generando una nueva realidad que, si se niegan mutuamente, nunca existiría. Sólo si realidades diferentes se entretienen, legitimándose la una y a la otra, dialogando recursiva y covalidadoramente, construyendo una tercera realidad invisible hasta ahora para los paradigmas de la simplicidad, estructuralistas y fragmentadoras. En nuestras redes de conversaciones coexistentiales se debe aplicar a cabalidad: (a) El principio dialógico o doble dialéctica de Morin, (b) la “fusión de horizontes” de Gadamer y (c) la multiversidad de Maturana. En una auténtica y decolonizada educación posmoderna, pos-estructuralista o transcompleja no se niegan las realidades “contradictorias”, no se excluye ninguno de los “horizontes” de los hermeneutas, ni se niegan “uni-versos” a la “multi-versidad” propia de las redes de conversaciones en el convivir transformador de los contextos coexistentiales en que se es y existe.

Cabe explicitar que se escogió la metáfora y la pedagogía emergente señalada, porque ambas permiten superar todas las limitaciones de la “inteligencia ciega”¹², que conduce a percibir la realidad natural, cultural y ontológica; fragmentada, separada, contradictoria, dual, dicotómica y con una valoración o desvalorización “colonizada” a priori, de una de las partes del todo.

¹² Edgard Morin identifica como inteligencia ciega la dificultad de percibir e interpretar la realidad como compleja, es decir conectada por el *complexus* o red de maraña de acciones y retroacciones que la constituyen al entretenerlas.

Otra motivación para relacionar la metáfora con una propuesta pedagógica, es las disonancias, contradicciones escisiones, y puntos ciegos, que aún persisten en el tejido, o tramas ontoepistemológicas, de muchas propuestas pedagógicas, que se autodefinen como: innovadoras, emergentes, pos-modernas o pos-estructuralistas, porque aún tienen muchas desconexiones, contradicciones internas y tareas pendientes de deconstrucción, en su entramado, utilizando el lenguaje de la metáfora, persiste la necesidad de reconectar las hebras sueltas, unir los puntos idos, destejer lo que sobra y retejer lo que falta.

Finalmente, se estima que se facilita esta tarea de relacionar la metáfora con la pedagogía emergente, al elegirse para esta relación, una propuesta educativa coexistencial, porque al ser ésta de autoría propia, se facilita la tarea permanente de deconstrucción o de retejimiento, del contexto o trama que la sustenta gnoseológica y epistemológicamente.

El motivo de este ensayo es vincular la metáfora inspiradora del tejedor hologramático con la pedagogía emergente posmoderna centrada en el coexistencialismo y por tanto denominada *Pedagogía Coexistencial*¹³. Propuesta educativa que se sustenta en una transcomplejidad, por lo tanto, en una integración del pensamiento complejo con la transdisciplinariedad de las ciencias, en el lenguaje de la metáfora, se sustenta en el entretejimiento hologramática o de la parte con el todo y del todo con la parte en todos los niveles hermenéutico interpretativo de la realidad y en el entretejimiento de las multidisciplinas asociadas a esta construcción entretejida de la realidad.

Por lo señalado, tiene sentido aplicar esta metáfora del tejedor, a las pedagogías que continúan en diferentes grado siendo fragmentadoras, duales, escindidas, dicotómicas, desconectadas de la vida y de la otredad, si lograr aún escapar del todo de la teoría y praxis de las pedagogías modernas, lineales, causalistas, racionalistas, patriarcales, eurocentrista y colonizantes, eminentemente inexistenciales, negadora del ser, de su identidad y su diversidad, homogenizando, normogenizando e indiferenciado a los estudiantes, lo que se traduce en negación de la otredad, desconexión, individualismo, aislamiento y exclusión de los diferentes

La educación ha sido regida fundamentalmente por una pedagogía inexistencial, luego con el surgir del humanismo, el personalismo, la filosofía dialógica y la hermenéutica crítica, aflora una pedagogía existencial, humanista experiencial, significativa, emancipadora, crítica, personalizada o centrada en la persona del estudiante. Una de las hebras a retejer, que constituye una de las mayores críticas que se le ha hecho a esta propuesta, es que producto de su "inteligencia ciega" expresada en su teoría y práctica, ha contribuido, sin quererlo, a modelos modelo del existir descrito como "el sueño americano", centrado en el desarrollo de una

¹³ Elaborada y difundida por el autor de este texto, en artículos y libros desde el año.
Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

persona desconectada, autosuficiente, egocéntrica, que se hace a sí mismo, autoempoderada, y autónomo, con alguna o mucha distancia y olvido de los otros y de las conexiones entre ellos.

Lo señalado es uno más de los motivos para proponer la Pedagogía de la Coexistencia, que no está centrada exclusivamente en el ser individual y egótico de la persona, ni tampoco exclusivamente en la alteridad y la otredad, poniendo su énfasis en el existir para sí ligado al existir para los otros. Desde las premisas básicas: a) Sólo se existe cuando el otro existe y el otro existe sólo cuando yo existo. b) Sólo se existe cuando el ser se hace manifiesto en dicho existir. No existir en congruencia con el ser, es no existir.

La pedagogía de la coexistencia, más que una pedagogía, es una invitación a recuperar el modo original de coexistir, entretejidos hologramáticamente con una direccionalidad.

Es una invitación al retorno de la co-validación ecosistémica y hologramática propio de cada componente y expresión del coexistir. Donde siempre hay otro que se valora y percibe como una nota imprescindible para la propia *sinfonía*, y así mismo como parte de la *sinfonía* del otro y lo otro, hasta llegar a comprender que somos la misma *sinfonía*. El filósofo Arroyo decía: "Educar es poner al otro frente a Dios, con el gesto simultáneo de ofrecérselo". Este religar, al *ser en potencia* con el ser en acto, tiene mucha significación para la pedagogía de la coexistencia, al momento de priorizar sus fines y métodos.

La pedagogía se ha vinculado y desarrollado fundamentalmente en el contexto de la epistemología, es decir, en relación al modo en que la humanidad conoce, estudia, y modifica su cultura. La cultura hace referencia a todo lo creado y pensado por el hombre, y el problema es que lo creado, pensado, investigado y promovido, no siempre son congruentes con el ser en sí, que es el objeto de estudio de la ontología y sólo el conocimiento del ser en sí es el objeto de estudio de la gnoseología.

Esta metáfora del tejedor, afortunadamente ha sido aplicada, aunque aun parcialmente, por autores que han intentado entretejer, la escisión más fundamental y por ello posiblemente más dañina, que hizo la postmodernidad, al dividir la filosofía en: esencialista y existencialista. Algunos intentos de reconectarlas son la ontoepistemología, la ontoantropología, y la gnoseoepistemología que es propuesta que creada como soporte filosófico de pedagogía de la coexistencialidad. Aún queda la tarea pendiente, que será el fruto de futuros estudios y deconstrucciones, de proponer los fundamentos epistemológicos, psicológicos y antropológicos del coexistencialismo base de la pedagogía emergente propuesta.

Corpus

Los principios que están a la base de estos entretejimientos son fundamentalmente, propios de la epistemología de la complejidad desarrollados por Edgard Morin:

- a) Principios recursivos (proceso que se reproduce a sí mismo, donde los efectos son causantes del mismo).
- b) Principio hologramático: idea que inspiró la metáfora que motivo este estudio, que plantea que las partes están en el todo y el todo está en las partes), Unitas múltiplex: unidad humana que contiene en sí misma sus múltiples diversidades.
- c) Principio dialógico o doble dialéctica (que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, superando el principio de contradicción al generar una tercera realidad de dos opuestas, superior a esas dos por separado, porque es una nueva realidad que las contiene a ambas).

Como ya se señaló también se consideró el principio de *fusión de horizontes* de Hans-Georg Gadamer, necesario para establecer un contexto común en un diálogo hermenéutico, es decir, equivalente a tejer un solo horizonte fusionado a partir de otros dos o más horizontes diferentes. La multiverdad de Humberto Maturana, propone la la generación de un multi-verso, a partir de la validación como legítima de otros universos.

La pedagogía de la coexistencialidad propone la “intimidad coexistencial” fruto de la covalidación de las identidades coexistenciales, involucradas en dicha intimidad.

En la metáfora del “entretejer hologramáticamente”, esta tarea de incluir identidad e intimidad recursiva, potenciadora y liberadamente, equivale a “complejizar” y “transcomplejizar”, es decir como ya se señaló, sólo un modo de aprender a quitarse la venda de la “inteligencia ciega” (ceguera negadora, que tiende a aislar los objetos de su contexto, destruyendo con ello las totalidades) construida por una ontoepistemología, principalmente eurocentrista, que no permite ver la realidad como siempre ha sido, absolutamente compleja, naturalmente construida hacia la vida, en un “complexus” o maraña de acciones o retroacciones que entretejen desde siempre y en todo tiempo y espacio el todo con las partes y las partes con el todo, propio de una realidad hologramática, dialógica y recursiva.

Dado que la realidad siempre ha sido compleja hologramáticamente interconectada, todos los esfuerzos investigativos que se liberaron del paradigma de la simplicidad, promovido e impuesto fundamentalmente por el racionalismo de la filosofía moderna y aún más específicamente por el principio del método cartesiano de la duda metódica, que establecía que el modo de conocer un sistema complejo era dividirlo en sus partes más simples, por eso llama la atención todos los aportes transformacionales, lo que algunos autores, que como desencadenados del mito de la caverna de Platón, al logrado salir de la oscuridad y encierro gnoseoepistemológico y avanzar algunos pasos a la ampliación del conocimiento y

experimentación de la auténtica realidad, han hecho historia, sólo como ejemplo de ello podemos mencionar los siguientes ejemplos:

- a) El “giro copernicano” de Immanuel Kant, cuando logra entretejer al sujeto con el objeto, la realidad “pensada” (noúmeno) con la realidad “sentida” (fenómeno), lo racional con lo empírico.
- b) El modelo sociocultural de Vygotsky, que integró la neurocognición con el contexto, con lo situada, abriendo las puertas a la también revolución neurobiológica, con temáticas como inseparabilidad entre cerebro y contexto sociohistórico cultural con temas como; cerebro social, epigenética (Lipton), cerebro triuno y la inseparabilidad entre pensamiento (neocortex: cerebro racional) entre el sentir emocional (sistema límbico: Cerebro emocional) y sentir sensorial (troncoencefálico: cerebro reptil).
- c) El entretejimiento entre asimilación y acomodación (Piaget), que abrió las puertas al aprendizaje mediado, por descubrimiento y significativo.
- d) El entretejimiento de la zona de desarrollo real y potencial (zona de desarrollo Próximo).
- e) El entretejimiento de los aprendizajes previos y los nuevo (Ausubel: aprendizaje significativo), etc., a nivel de todas las ciencias humanas abundan los ejemplos y del impacto que estos entretejimientos han generado en todos los ámbitos del saber incluyendo el de las ciencias de la educación.

El análisis abordado en este texto, que corresponderían a tres desafíos que debe enfrentar todo “tejedor hologramático” se pueden resumir en las siguientes tres etapas cada una de ellas abordadas en un fluir constante y como toda realidad viva inacabada e impredecible, de deconstrucciones, resignificaciones y resemantizaciones:

- a) La primera etapa es ejemplificar entretejimientos preliminares: la integración hologramática de las partes con el todo y del todo con las partes.
- b) La segunda etapa es entretejer todos los entretejimientos previamente elaborados.
- c) La tercera es transitar hacia en un holoentetejer único, como un todo, definido en su esencialidad, no por las partes o *estructura del todo*, sino que por las relaciones hologramáticas que existen entre sus partes u *organización del todo*.

Holocomplejidad, que puede describirse o interpretar por separado (como lo han hecho la mayoría de los enfoques ontognoseológicos y epistemológicos) o con una “doble holomirada”,

que es describirlas e interpretarlas entretejidas o unidas, como una holofusión de horizonte, basada en la propuesta de H-G. Gadamer, o como una holomultiversidad, a partir de la propuesta de Humberto Maturana y de muchas otras propuestas holointerpretativas de la realidad, como por ejemplo: el alma común o noosfera (*P. Teilhard de Chardin*), el monismo (B. Spinoza) La ecosofía (F. Guattari), el inconsciente colectivo de C. Jung, el taoísmo es referido como el principio de unidad absoluta (Lao-Tse) o el principio hologramático (E. Morin)

Si comparamos metafóricamente, el todo de la realidad con una bicicleta, para que ésta sea y se mueva como tal, no es suficiente sólo conocer las partes de ese todo, como lo han hecho la mayoría de las propuestas gnoseológicas y epistemológicas fundamentalmente postmodernas y occidentales¹⁴, estas incluyen a estructuralistas como Saussure, Lacan... y Posestructuralistas como J. Derrida, M. Foucault, G. Deleuze, J. Butler, J. Habermas, se requiere además de conocer las partes que constituyen ese todo, la relación que existe entre cada parte entre sí y con el todo. Metafóricamente, pierde sentido tomar para, deconstruir y resignificar una parte de la realidad, o una dimensión de “texto” (Derrida), o del tapiz (Nietzsche) o del complexus (Morin) como el lenguaje, el conocimiento, el género, el aprendizaje, etc., no existen partes en la realidad sin darle el mismo valor al resto de las partes, sólo en relación con dichas partes constituyen el todo. Los prefijos, post, tácitamente están señalando que hay una parte del todo que habría que negar o dejar atrás.

Y la cuarta etapa, es intentar en la vida, desde la vida y para la vida, una propuesta educativa, que incluya ese todo coemergido, sin quitarle nada de la plenitud de su entretejimiento. Intento que se resume en la tabla adjunta N°1

Diagrama 1

Entretejimientos previos sugeridos como necesarios para construir los fundamentos para la praxis de una Pedagogía Coexistencial (holopedagógica desde su origen gnoseoepistemológico y axiológico)

Entretejimientos previos sugeridos	Ejemplos de expresión gnoseoepistemológico: en el ser en sí y el ser en el mundo.	Formas de expresión en contextos educativos
Entretejimiento de la gnoseología (Teoría del conocimiento del ser en cuanto ser) y la Epistemología (Teoría del conocimiento del ser-en-el-mundo)	La gnoseoepistemología no sólo integra el conocimiento del ser esencial (ser en sí, en cuanto ser) con el ser existencial (ser-en-el-mundo, en cuanto histórico, sociocultura y	A través de una educación cuya teleología principal sea el ser auténtico (teleontología), el existir congruente ¹⁵ (Telexistir) y el coexistir (telecoexistir)

¹⁴ A diferencia de muchas ancestrales y orientales.

¹⁵ Con sentido, actualizado.

	político), valida su inseparabilidad y la transfiere a todos los ámbitos del saber (ético, estético) y del conocer (moral, antropología estética)	
Entretejimiento de la razón (pensamiento y lenguaje) con el sentir (sensorial, emocional, asociado a la expansión de conciencia)	El modo de sentir y pensar la realidad es único e irrepetible, en cada contexto temporo- espacial, en que se experimenta un emerger en la realidad que se es de modo auténtico y pleno.	Promover una educación sentipensante, que integre en todos los contextos y niveles los procesos neurobio psicocognitivos con los procesos neurobiopsicoemocionales,
Entretejimiento de lo moderno con lo postmoderno, de lo lineal con lo circular, de lo científico explicativo con lo fenomenológico hermenéutico.	Se puede estudiar la realidad con paradigmas investigativos que puedan estudiar de modo integrado realidades y datos predecibles, universalizables con datos propios de lo impredecible, dinámicos, únicos y en constante cambio transformativo.	Cuando se planifica y evalúa los cambios integrales de los estudiantes, considerarán de modo integrado e igualmente legitimado el ser, existir y coexistir de los y las estudiantes. Y cuánto ser de éstos se manifiestan en su existir-coexistir y viceversa.
Entretejimiento de dos modos de habitar la tierra a) poéticamente (desde el gozo de coexistir en todo tiempo y espacio, del ocio como conexión y nutrición plena con lo que se es, existe y coexiste) o prosaicamente (desde la negación de la vida en el tiempo y espacio que se es, dedicado fundamentalmente al negocio como negación del ocio como tiempo para ser en sí y la simultaneidad del ser de lo otro y los otros, y optar por un ocio asociado a matar el tiempo y escapar de si y de los otros ¹⁶ .	Comprensión del ser ontopoético habitando la tierra desde una aceptación, coherencia y goce óntico (en tanto ser-en-sí), integrando recursivamente una comprensión del ser poético-existencial habitando el mundo socio-histórico-cultural, no sólo en congruencia con su ser, sino que también de modo armónico y validador se su realidad de ser-en-el-mundo real.	Pedagogía de la vida, de la ecología profunda y ecosófica. Pedagogía naturocultural , educación ciborg, para la integración biocéntrica, axio-ético-estética de los sistemas vivos y las máquinas artificiales. Pedagogía de la poesía de la vida. (Del ser y disfrutar el ser de los otros solos por ser.) Pedagogía de la coexistencia (Del goce del ser y del goce del existir y del goce del coexistir)
Entretejimiento de todos los tipos de lenguajes, de pensamientos y de conciencia	Validar integralmente los lenguajes, pensamientos y conciencia inherentes, auténticas y únicas del	Una holopluripedagogía que integre de modo recursivo, dialógico y hologramático, la mayor cantidad de

¹⁶ Edgar Morin, padre del pensamiento complejo define como parte de las unidualidades constitutivas del ser humano la de ser homo prosaicus y poéticus.

	ser o persona, de cada uno de los estudiantes, validando y fortaleciendo su identidad y destrezas comunicativas coexistentiales en todas las instancias de intimidad coexistencial.	plurihololenguajes, de pluriholopensamientos y lde pluriholoconsciencias.
Entretejimiento del poder: autocrático, patriarcal, falocéntrico, de sometimiento, de control e influencia social, con el poder matríztico, ecosistémico, amoroso, de la confianza y de la validación de otredad (Maturana), nutritivo (Satir) sustentado en la ética de la ternura ¹⁷ .	La integración de una cultura patriarcal-matríztica, se hace imprescindible, porque con el surgimiento de las armas, la propiedad privada, la depredación de lo natural, el sometimiento de los otros, el planeta necesita de habitantes que se eduquen para recuperar, mantener en la vida lo vivo y prolongar la existencia del planeta con las condiciones básicas para que la vida del hombre en el planeta se mantenga postergando o evitando su extinción.	Construir una educación de la firmeza y el cariño, de la aceptación y validación incondicional del ser de los estudiantes y con una autoridad o "poder" tentada en normas y valores claros y consistentes, generadores de soportes afectivos y sentido de pertenencia.
Entretejimiento en el coexistir de las realidades "sólida" y "líquida" ¹⁸ en una integración co-validadora de ambas ¹⁹ .	La inmediatez, la cultura de lo desechable, fuertemente asociadas al consumismo, requieren para el ser-en-el-mundo pre construido para él, saber que mantener y que cambiar, qué por naturaleza es transitorio y que es permanente.	Una educación para integrar lo transitorio con lo permanente es imprescindible, y ésta debe estar sustentada tanto en el ser (y en su inmanencia axiológica:), como en el cambio y transitoriedad del conocer, hacer, tener, etc., que necesariamente deben constituirse en expresiones del ser, que varían en lo accidental pero no en lo esencial.
Entretejimiento de los sistemas vivos y las máquinas artificiales, de la naturaleza (biocéntrica) y de una	Existen entes vivos y artificiales, sistemas cibernéticos de primer y segundo orden, sistemas auto y	Una pedagogía Cyborg, basada es las propuestas dela bióloga, filósofa y ecofeminista Donna Haraway, que

¹⁷ Caroll Guilligan.

¹⁸ Z. Bauman

¹⁹ En una época de "sociedad líquida" y de "pensamiento líquido", el Papa Francisco invita a los creyentes a "habitar la complejidad" en virtud de una "verdad polifónica" (Romano Guardini). En un tiempo de regurgitación del tradicionalismo y de nostalgia del pasado, la "revolución" de Francisco es aquella de «llevar la fe cristiana, tan cansada y desolada en Occidente, a su centro evangélico, a la radicalidad evangélica, aprovechando la frescura humana y espiritual de América Latina»

<p>cultura (incluidas las con tendencias tanatocéntrica), generando una naturocultura ²⁰ y una integración de todos los procesos asociados al Manifiesto ciborg²¹, incluido el entretejimiento ético de la inteligencia artificial con la inteligencia natural.</p>	<p>simpoiéticos y otros que no lo son, no da lo mismo con cuales se relaciones los humanos, las interacciones con máquinas artificiales tienen resultados y consecuencias distintas que las interacciones con seres vivos.</p>	<p>establece entre otras propuestas, establecer una “relación tentacular” con la naturaleza y lo vivo. Incorporando la tecnología creada por el hombre en esa misma dirección.</p>
---	--	--

La metáfora, que inspira y orienta este texto: “tejer hologramáticamente las partes con el todo y el todo con las partes), también facilitó las experiencias de realizar las siguientes pluri-multi-integración:

- a) Entretejimiento de las dos teorías del conocimiento percibidas como opuestas y contradictorias; la gnoseología con la epistemología).
- b) Entretejimiento de tipos de epistemologías también percibidas como opuestas, la filosofía moderna (epistemología explicativa, objetiva, hipotético-deductiva, lineal) con las asociadas a la filosofía postmoderna (epistemología hermenéutico-interpretativa, constructivista, fenomenológica, circular).
- c) El entretejimiento de dos tipos de pedagogía, también visualizadas como contrarias, las pedagogías tradicionales, enciclopedistas, unidireccionales centradas en la transmisión de información con las pedagogías emergentes (situadas, experienciales, co-constructivas, colaborativas, coeducativas).

CONCLUSIONES

La tarea del tejedor hologramático recién comienza, hay muchas desconexiones filosóficas, epistemológicas, neuropsicosociológicas que requieren ser unidas al tejido de la holopluri-inclusión coexistencial, que motivan a seguir tejiendo en cada uno de los niveles del ser-existir y coexistir en el ámbito del educar.

Un tejedor hologramático, desde la pedagogía de la coexistencia, puede iluminar, resignificar, deconstruir, resemantizar multidimensional y hologramático, enetejidas como partes en un todo y un todo en las partes, de modo recursivo, hologramático y dialógico, las principales problemáticas necesarias de abordar por la educación, las ya mencionadas problemáticas: (a) teleológica, (b) metodológica, (c) antropológica y (d) ontológica. En todos los dominios del ser-existir-coexistir donde co-emergan el co-educar,

²⁰ Donna Haraway

²¹ Ibidem

la co-transformación, el co-aprendizaje, la co-enseñanza, la co-liberación y la co-inclusión co-validadora de la diversidad

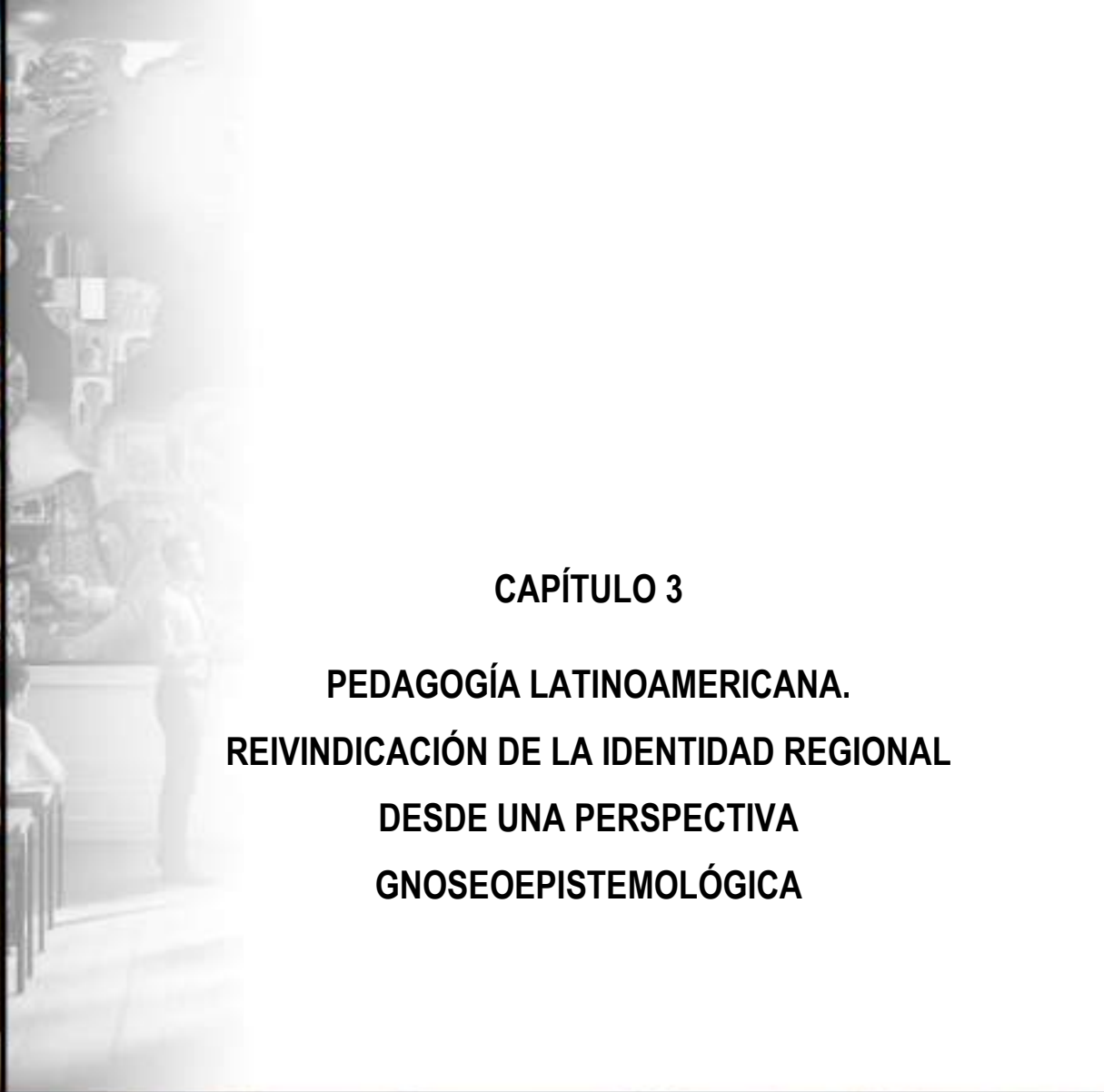
Para ello se requiere entretrejer el holoser, el holoexistir y el holocoexistir de todos y todas los y las habitantes del planeta, en cada uno de los tiempos y espacios de su coexistir transformador, tanto en los contextos educativos como investigativos, en cada una de sus dimensiones y dominios.

Algunos ejemplos de estos entretrejimientos más relevantes son:

- a) Entretreje el ser-existir-coexistir, como un todo en cada uno de sus actos, incorporándolos como un todo en la multiversidad de trama o complexus educativos en que coexiste.
- b) Entretreje en todo contexto y acción el conocer ontológico (gnoseología) del ser esencial con el conocer sociohistóricocultural (epistemología) del ser existencial, en la integración ontoepistemológica del ser-en-sí con el ser-en-el-mundo.
- c) Entretreje todo los procesos y dominios educativos, descritos y vividos como separados, duales o dicotómicos, como aprender, enseñar, transformar, emancipar, en “no-dos”, dialógicos, recursivos y hologramáticos, integrando el prefijo “co” (que explicita el nosotros y lo co-construido), resemantizando todos los significantes propios de los contenidos co-educativos, como por ejemplo en: co-aprender, co-enseñar, co-transformar, co-emancipar, co-planificar, co-evaluar, etc.
- d) A cada estudiante lo entretreje como un todo relacional recursivo, en cada una las esferas del desarrollo de sí y de los otros, por ejemplo, entretreje la esfera de la cognición con la infinitud de tipos y posibilidades de pensar y expresar lo pensado, en también en una infinitud de lenguajes, incluidas las infinitud, creación y novedad que surgen en cada aquí y ahora del coexistir. Además, cada esfera se entretreje con todas las otras esferas conocidas y por conocer, por ejemplo, la esfera racional con la emocional en: sentipensamientos, sociocognición-emocional, neurocognición-afectiva, lenguaje emocional del cuerpo, afectividad colectiva, socioemocionalidad, etc.
- e) Entretreje cada uno de los componentes curriculares, con ello surgen las macroasignaturas, las verdaderas pedagogías holísticas-integrativas, los holo-curriculum.
- f) En todo coexistir, entretreje como en un “unitas-multiplex”, a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, validando con goce e intimidad coexistencial cada una de las diferencias de los otros y otras, en cada una de las dimensiones su ser-existir-coexistir: edad, sexo,

género, raza, neurdiversidad, clase social, habilidades cognitivas, psicomotoras, socioafectivas, etc.

Finalmente, cabe explicitar el deseo que cada uno de los docentes llegue a convertirse en un tejedor hologramático, amoroso y liberados, que transfiera esta vocación de unión, de encuentro, de dialogo de coexistir pleno y nutricio en cada uno de sus estudiantes para que ellos a su vez lo transfieran a todos los contexto e instantes de su coexistir, inspirados y movilizados por su natural y propia “vida filia” o amor a la vida y por su también originaria e inherente amor a sus prójimos o “projimofilia”.



CAPÍTULO 3

PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA. REIVINDICACIÓN DE LA IDENTIDAD REGIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA GNOSEOPISTEMOLÓGICA



“No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. El principio hologramático está presente en el mundo biológico y en el mundo sociológico.” (E. Morin)

RESUMEN

Sobre tan interesante tema, cabe hacer algunas distinciones y deconstrucciones por el uso que usualmente se hace de los muchos significantes involucrados en esta temática, y como bien lo han señalado epistemólogos y pedagogos críticos, invitando a describir la realidad desde hermenéuticas críticas (Gadamer, Habermas), fenomenológicas (Ricoeur) o gnoseológica (Alarcón), entre muchas otras.

Por ejemplo, lo regional, lo cultural, lo originario, la identidad territorial, pueden ser entendidos, abordados y defendidos desde la “jaula de la melancolía” o desde un decolonialismo clásico, que usa el lenguaje y la cultura de la misma cultura de la que busca descolonizarse.

También puede percibirse como un tejido hologramático o unitas multiples, donde el todo es inseparable de la parte y el todo de la parte, por tanto no es la misma identidad territorial (y con ello identidad barrial, vecinal, familiar, laboral, etc.), e identidad cultural (y con ello identidad social, histórica, antropológica, etc.), si para describirla o interpretarla, se separa la individualidad personal (como parte del todo) , de la interpersonalidad (como un todo, que sólo es a partir del existir de las parte).

Por lo general toda realidad, incluida la identidad regional (que también cuesta entender, sólo como una parte o región y no como un componente constitutivo de todas las regiones, con sus identidades históricas y culturales, que además contiene en algún rasgo identitarios que asume como diferencia, la suma de las identidades de todas las otras que considera diferente a sus diferencias).

El modo de superar esta visión que fragmenta y desconecta las partes y todos de la realidad, es necesariamente integrar la teoría del conocimiento del ser en cuanto ser (esencial, ontológico) objeto de estudio de la gnoseología con la teoría del conocimiento del ser-ahí o ser-en-el-mundo, (existencial, socio-histórico-cultural) objeto de estudio de la epistemología. Su integración es necesaria, porque el ser esencial “arrojado al mundo” es el mismo que existe en el mundo, o desde la óptica existencial-humanista de Sartre, el ser existencial es el mismo ser esencial que se pueda construir desde su condena a ser libre. Para ello es necesario integrar los dos “seres” y las dos teorías creadas para conocerlos en sólo una: la gnoseoepistemología, que es la perspectiva que se eligió para tratar el tema que se aborda en este texto.

DESARROLLO

Desde estos dos conceptos de cultura: (a) como todo lo pensado y creado por el hombre, desde la antropología y (b) “como una red cerrada de conversaciones” desde la biología del amor de H. Maturana. Se puede interrogar el concepto de cultura, con preguntas como:

- ¿Cuánto de lo pensado y creado por el hombre ha depredado y contaminado la naturaleza?
- ¿Cuánto de sus creaciones han enfermado y exterminado a sus prójimos?
- ¿Cuánto de lo pensado y creado por el hombre ha contribuido a mantener la vida en el planeta, en un convivir amoroso, a sanar y a fortalecer su sentido, felicidad y plenitud personal, existencial y coexistencial?
- ¿Cuánto ha modificado nuestra cultura, la creciente disminución de los hábitos, dialógica, sentipensante, y el aumento de la desconexión con la vida y con los prójimos?
- ¿Se pueden entretrejer dentro de toda la complejidad educativa curricular, más allá de del lenguaje, la historia o el folclor, “las redes conversaciones” de los pueblos originarios con las “redes de conversaciones” de los pueblos contemporáneos?
- ¿En la educación chilena, se puede complejizar recursiva, dialógica y hologramáticamente, las culturas matrística de los pueblos originarios chilenos (mapuches, aymaras, rapa nuiés, atacameños, diaguitas, kawésqar, yaganés, selk'nam y changos, entre otros) con las culturas principalmente patriarcales a la que pertenecen los estudiantes del norte, centro y sur de Chile?

La descripción compleja (intercultural) y diversa (multicultural) del concepto de cultura, permite inferir que esta descripción es también transferible, a los conceptos de educación cultural, identidad cultural.

Cuando los antropólogos culturales van buscando evidencias históricas de las culturas antiguas, se llega a un momento en que no existen las armas y abundan los círculos en torno a fogones, no existe el apoderamiento y comercialización de los seres y componentes de la naturaleza, como bien lo explicito el Jefe Piel Roja al presidente de los EEUU, en algunas de las siguientes afirmaciones:

“¿Cómo se puede comprar el cielo o el calor de la tierra? Esa es para nosotros una idea extravagante. Si nadie puede poseer la frescura del viento, ni el fulgor del agua, ¿cómo es posible que ustedes se propongan comprarlos?”

“Mi pueblo considera que cada elemento de este territorio es sagrado. Cada pino brillante que está naciendo, cada grano de arena en las playas de los ríos, los arroyos, cada gota de rocío entre las sombras de los bosques, cada colina, y hasta el sonido de los insectos, son cosas sagradas para la mentalidad y las tradiciones de mi pueblo (...).”

“El hombre no teje el destino de la vida. El hombre es sólo una hebra de ese tejido. Lo que haga en el tejido se lo hace a sí mismo (...). Para nosotros es un misterio que ustedes estén aquí, pues aún no entendemos por qué exterminan a los búfalos, ni por qué doman a los caballos quienes por naturaleza son salvajes, ni por qué hieren los recónditos lugares de los bosques con sus alientos, ni por qué destruyen los paisajes con tantos cables parlantes. ¿Qué ha sucedido con las plantas? Están destruidas. ¿Qué ha sucedido con el águila? Ha desaparecido. De hoy en adelante la vida ha terminado, ahora empieza la sobrevivencia.”²²

Humberto Maturana y muchos de sus seguidores, distinguen entre dos tipos de cultura: la matrízica y la patriarcal: Las matrízica son las más primitivas, las que vivían en armónica, respetuosa y ecosistémica con su entorno natural. Comparación que se resumen en el siguiente cuadro.

Cuadro 1

Comparación entre educación patriarcal y matrízica

Educación Patriarcal	Educación Matrízica
Conversaciones de apropiación	Conversaciones de participación
Incorporación de la competencia como modo natural de convivencia	Valorización de la cooperación y el compañerismo como modo natural de convivencia.
Predominio del pensamiento lineal	Predominio del pensamiento sistémico
Convivencia en la exigencia de sumisión a la autoridad en la negación de lo diferente.	Se convive en la invitación a la reflexión frente a lo diferente.
Las relaciones interpersonales surgen basadas principalmente en la autoridad, la obediencia y el control.	Las relaciones interpersonales surgen basadas principalmente en el acuerdo, la cooperación y la co-inspiración.

Para tener una percepción lo más realista posible, del desafío que implica reconectarse con las culturas originarias precolonizadas eminentemente matrízicas, es imprescindible, explicitar lo que muchos filósofos y epistemólogos han descrito las culturas dominantes, que tienen;

“como figura sobre el fondo de una sociedad enferma donde la relación con los semejantes es entre productos, entre dos máquinas vivientes que se usan mutuamente (Fromm, 2012), de una cultura consumista que vive desde la premisa del compro luego existo (Bauman,

²² De Carta de un jefe piel roja al presidente de los estados unidos (1854)

2007), de una sociedad compulsiva enajenada (Llano, 1995), de una época de creciente automatización que genera tiempo libre que se llena con vacío existencial y con carencia de sentido (Frankl, 1990), de un convivir humano semejante a una muchedumbre solitaria (Riesman, 1972) del individualismo narcisista que conduce al olvido de la otredad y del compromiso con el otro, donde el otro es expulsado, especialmente el otro diferente. Una sociedad del cansancio, de la indignación y de la desconexión, producto de un pseudoconvivir digitalizado (Han, 2012)”

Cultura que desde la perspectiva de la biología del amor de Maturana, es definida como “una red cerrada de conversaciones”, donde conversaciones se entienden como el entretrejimiento de *lenguajear* con el *emocionar*” (Maturana,), esta distinción también puede reflejarse en una propuesta de una “pedagogía sentipensante” que refuerza la inseparabilidad entre el cerebro emocional y social, definiendo desde esta misma mirada epistemológica: emoción se entiende, como una disposición corporal para la acción, por lo tanto la emoción es lo que mueve cada sinapsis motora, emocional o cognitiva de nuestro cuerpo.

Por eso, bien lo señala otra neurobióloga Amanda Céspedes “que el corazón también va a la escuela, que también aprenden, de hecho, se considera un segundo cerebro por las redes neuronales que contiene. Tiene sentido, entonces promover una pedagogía emocional. Si se mira lo cultural, lo originario, lo identitario, lo neurobiocognitivo emocional, el lenguaje, el pensamiento y las emociones, surgirán un sinnúmero de propuestas pedagógicas, cada vez más fragmentadoras y por ello negadoras de toda realidad²³: natural, cultural, colectiva, individual o cualquier otra.

Análisis crítico: conclusiones y sugerencias

Es muy difícil reivindicar la identidad “regional” (territorial, espacio y tiempo de pertenencia originaria, radical, de los soportes fundamentales para el existir axioneurobiopsicosocioafectivo) sin un cambio, no sólo interpretativo gnoseoepistemológico, se debe no cambiar, sino restaurar la capacidad natural-libre-auténtico-vida-filico de ser-existir y coexistir, en la plenitud en nuestra *infancia ontogenética*²⁴ y de nuestra *infancia filogenética*²⁵.

Sin este cambio fundamental en la descripción de la cultura y los valores esenciales y/o existenciales asociados a ellas, las acciones educativas reivindicadoras de lo regional, se convierten en fragmentos, por ellos desvinculados, como por ejemplo los “programas de educación intercultural bilingüe) de los otros

²³ Edgard Morin, denomina “inteligencia ciega” a la incapacidad de percibir el complexus o redes de acciones y retroacciones que conectan hologramáticamente la parte con el todo y el todo con la parte. Eso incluye, por tanto, lo cultural, lo educacional, lo identitario, lo identitario y lo territorial.

²⁴ Confirmado con pensamientos como: “Los mejores maestros de los niños” (Teresa de Calcuta), debéis ser como niños para entrar al Reino de los Cielos (Mateo 18:3), Para superar el nihilismo pasivo (el camello) y el activo (el león), se debe alcanzar la tercera etapa (el niño) pureza desde la cual se establecen los nuevos valores desde su ser libre que impone sus propios valores y no se somete a los ajenos. (Nietzsche)

²⁵ Culturas prehistóricas, asociadas al periodo neolítico centradas en el respeto a la naturaleza, la conexión con la tierra, en los principios maternos de la ley universal, de que toda madre cuida y direcciona a su cría hacia la vida. Según H. Maturana. Modo de relacionarse desde el sentir y pensar ya representado en el paleolítico superior, en las esculturas de piedras denominadas “Venus primitivas o paleolíticas”.

programas e iniciativas reivindicadoras que se realizan dentro de un mismo establecimiento educacional o municipio.

El apellido bilingüe, es otra fragmentación primero del lenguaje, en las culturas primitivas, originarias, no contaminadas o colonizadas, existen una diversidad de múltiples y olvidados lenguajes, como por ejemplo el lenguaje del silencio, de la introspección, el lenguaje de la naturaleza puede establecer diálogos sin ninguna palabra con el agua, las plantas y los animales.

La cultura mapuche se expresa el purrún, o danza, en círculos en torno al fuego de la ruka, donde como reminiscencia de su origen matrízico todo se hace en círculo, dentro de la ruka se encuentra el fuego en el centro y un gran círculo alrededor, donde la machi, los lonkos, los pichis, figuras de poder niños y todos los asistentes, expresan de ese modo la validación del otro por su ser más que por su hacer, saber o tener. Todo eso es lenguaje, toda conducta es lenguaje, danzar sobre la tierra descalzo al son del kultrún y las pifilkas, es lenguaje, los ayekan o cuentos infantiles que relatan en torno al fogón, son lenguaje. Porque sólo se incluye el equivalente al lenguaje lingüístico europeo que usamos principalmente en Latinoamérica y el caribe.

Celebrar el We Tripantu o año nuevo mapuche, “disfrazarse” de mapuche, poner letreros en mapudungun para identificar los baños y otras dependencias de las escuelas, no es reivindicar nuestras tradiciones originarias, es como confundir una hoja con un bosque, el oro con el oropel.

Una cultura como una red viva ontogénica de conversaciones entretejidas de sentir y pensar, que incluye transculturalmente y hologramáticamente el existir de nuestras culturas ancestrales con nuestro existir situado y coexistencial, podría ser un modo más real y transformador de reivindicar sistémicamente y transgeneracionalmente a nuestras culturas ancestrales, que son las raíces y soporte de nuestro árbol de la vida.

Para comenzar a reivindicar a la indómita cultura mapuche, hay que entrar a ingresar a la ruka, hay que danzar tocando el kultrún y la pifilka hasta sentir que se es uno con la tierra, hay que pedirle permiso al árbol antes de arrancarles sus frutos, reverenciar al canelo como ser sagrado.

En una cultura matrízica, como es la mapuche, donde no existe la negación que para decir “no te quiero” dicen “mis ojos están cerrados para tu luz”, aprender ese bilingüismo, el lenguaje validador del otro, donde no se niega ni se compara al diferente. Es algo más que historia, es algo más que folclor, es algo más que bilingüismo.

También en este proceso de reivindicación de lo originario comprender y valorar su profunda sabiduría, porque sólo los que aman la verdadera sabiduría son auténticos filósofos enamorados del saber. La salud y la

psicología, han dado más y legitimadores pasos en esa dirección, en muchas facultades se empiezan a impartir los saberes de la salud ancestral, holística y matrízica. En las propuestas psicológicas consideradas más alternativas; como las arquetípicas, las transpersonales, las transgeneracionales o ancestrológicas, las neochamánicas, las integrativas de autores como: Wilber, Grof, Assagioli, Stanislav, Tart, Hellinger, entre otros, se sustentan en los principios sistémicos, ecosistémicos y biocétricos de la profunda sabiduría de nuestros pueblos originarios (aún no contaminada, ni colonizada), entre los muchos saberes ancestrales esenciales, que las nuevas corrientes validan y utilizan para potenciar la salud psicobiosocial. Cabe destacar la relación de respeto y ecosistémica que establecen con su entorno, construyendo una verdadera *naturocultura*, como la bióloga y filósofa Donna Haraway lo denomina, ella recomienda para tener una salud planetaria, recuperar la costumbre de los pueblos originarias, de establecer relaciones vinculares con nuestras *familias multiespecies*, integrando por ello, además de los prójimos humanos, a los animales y las plantas.

Hoy vivimos en una sociedad del cansancio que mata el tiempo en una no vida, donde predomina el vacío existencial y la neurosis noogena, centrada en el hacer y el tener y muy escasamente en el ser, con un crecimiento ascendente y constantes de suicidio y enfermedades mentales. Bert Hellinger a través de sus constelaciones familiares, que sustentan en el principio de honrar a nuestros ancestros para recuperar la direccionalidad natural de lo vivo hacia la vida, ha fortalecido la salud y la conexión ancestral a nivel planetario, reivindicando saberes propios de las culturas originarias o matrízicas. Reforzando la conectividad propia de todo lo que existe, la unidad humana que lleva en sí misma los principios de sus múltiples diversidades, de acuerdo a lo señalado por el principio hologramático o unitas multiplex por Edgard Morin.

La reivindicación de nuestras “raíces éticas y territoriales”, requiere de entramar recursiva y dialógicamente a cada ser-territorial existente con todos los seres-territoriales existentes y existidos.

“Se puede concluir que identidad territorial es un acceso que nunca termina, es un objeto en constante transformación, no es nada enjaulado, ni encerrado en un frasco o en una vitrina, no es un lugar, una ruina o una persona, es una maraña incansable de acciones y retroacciones (complexus). La identidad territorial, la constituyen las relaciones, las *redes de conversaciones* (Maturana, 1997), las *coreografías* (Bateson, 1997) que los habitantes de lugar co-construyen en el fluir de su coexistir.” (Alarcón, 2025)

Otros énfasis que se estima congruente con lo señalado, es considerar la construcción de la identidad y la cultura como un *complexus* o “tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre ellas” (Morin, 2000) y desde la descentralización, que permite comprender, cómo el todo de una cultura y de una sociedad se encarna, se corporiza en una persona que interesa y cobra sentido para el etnólogo en la medida en que ella trasluce la totalidad que permite reflexionar

simultáneamente desde una antropología-mundo y desde una antropología-sujeto (Agier, 2012), por tanto, desde una educación -territorio y desde una educación–sujeto.

Una reivindicación regional, territorial e identitaria, requiere considerar tres modos identitarios:

- a) desde la alteridad al sujeto, que también puede interpretarse como una identidad construida desde la existencia al ser o desde el ser esencial al ser existencial
- b) desde el sujeto a la alteridad, también interpretable como una identidad construida desde el ser, o desde el ser existencial al ser esencial. Y un tercer modo que siendo diferente incluye a las dos anteriores, desde la inseparabilidad dialógica o desde la aplicación de una doble dialéctica, que supera la aparente contradicción entre el ser y la existencia, entre la persona y su cultura, entre el ser en sí y el ser en el mundo.

Lo que permite proponer nuevas caracterizaciones de la identidad territorial.

Requerimiento que se resume en la siguiente tabla.

Cuadro 2

Resumen de modos identitarios y las caracterizaciones de la identidad territorial asociada.

Modos identitarios	Caracterización de la identidad territorial
Desde la alteridad al sujeto	La identidad territorial atribuida, desplazada, proyectada, delegada, sostenida en un sujeto.
	La identidad territorial pública, oficial, añorada, patrimonial, histórica, sustentada en la memoria de lo que ya no es y se encuentra en proceso de deterioro o desaparición.
Desde el sujeto a la alteridad	La identidad territorial construida desde el sujeto como buscador y descubridor de la identidad territorial (la alteridad explorada, estudiada, interpretada)
	La identidad territorial construida desde el sujeto que tiene un “lente”, una mirada, diferente, intencionada, constante, de conocer e identificar un tipo de identidad territorial, que es de su interés y significación.
Desde la inseparabilidad recursiva y dialógica de sujeto y alteridad (doble dialéctica)	La identidad territorial construida como un tercer u otro concepto de totalidad, que surge a partir de la integración dialógica de la dimensión relación con la dimensión individual de la identidad.
	La identidad territorial construida como una tercera realidad surgida desde la inclusión dialógica del ser (esencialismo) en sí y el ser en el mundo (existencialismo/ fenomenología)

Lo señalado, se sustenta en la propuesta gnoseoepistemológica²⁶ de abordar la reivindicación identitario y territorial de las culturas de nuestros pueblos originarios.

Busca enfatizar que este tema y cualquier otro que tenga relación el habitar nuestro planeta, debe considerarse de modo no dual ni dicotómico, sino que, por el contrario, integrados, dialógicos y condependiente ser (cualquiera sea el apellido, connotación o denotación que se le asigne: esencial, potencial, primera naturaleza, persona, sí mismo, etc.)

Tanto se considere que preceda a la coexistencia o sea una creación de ésta. El ser esencial, asociado según el nivel da abstracción a individualidad identidad, sí mismo, persona, esencialidad, ser en cuanto ser, etc., debe siempre ser considerado como el mismo ser que ha sido arrojado al mundo, precisamente para habitar, desde la originalidad y perfección de su ser este mundo, para convertirse en ese ser- en - el- mundo. En ningún otro, independiente del nivel de dignidad, congruencia y autenticidad con habite el mundo.

Según estos y otros factores surge un *dasein*, un ser ahí en el mundo, y ese modo de habitarlo define su ser existencial cultural, su ser social, su ser histórico, su ser político. Un ser recién nacido asimilará, en el mejor de los casos, la cultura del lugar de su crianza. Y el peor una cultura global impuesta desde el poder de una cultura tanático capitalista, para caer irremediamente en el infierno del igualito (Han, 2014), o en una existencia alienada, en un nihilismo pasivo, en un vacío existencial, o en otro capitaloceno (Haraway, 2004) más destructor que protector de la vida (Han, 2012) o en un hombre unidimensional más (Marcuse, 1993), que aprendió a creer que ser es tener (Fromm, 2012)

Entonces ¿cómo reivindicamos nuestras raíces étnicas? La propuesta es; validando y complejizando. Validando en lenguaje jungiano, es no enviar o dejar oculto en la "sombra", lo que realmente queremos como seres-existenciales-esenciales. No sepultando en el inconsciente, la represión de lo que somos, de lo que amamos, lo que priorizado, y desde donde provenimos, y no nos pongamos la "máscara" que nos vende el mercado y también muchas veces los sistemas educativos, para que el mundo nos perciba como " exitoso", porque se tiene poder, riquezas, vanagloria y seguidores en las redes.

También validando todo lo colonizado o ajeno a la identidad regional originaria, que nos ayuda a liberarnos y a liberar, a amar y ser amados. Utilizaban con responsabilidad y solidaridad todo lo creado y pensado por las culturas invasoras conquistadoras, que en un primer momento fue impuesta, pero que ahora se ha invertido, porque ahora son las descendientes de los pueblos invadidos y colonizados, los que pagan para ser colonizados. Esta validación se puede comparar con la metamorfosis de una mariposa que necesita

²⁶ Este término busca integrar las dos teorías de conocimiento que permiten conocer e interpretar la realidad. (a) La gnoseología o teoría del conocimiento del ser en cuanto ser (ser esencial, ser potencial, ser en sí mismo) y la epistemología o teoría del conocimiento del ser-en-el-mundo (ser existencial, ser ahí, ser-en-el-mundo, *dasein*, ser sociohistóricocultural)

validar el gusano previo que era, para tener la materia que necesita para construir sus alas para poder volar transformada en mariposa.

Esta metáfora permite reiterar la propuesta de complejizar, las actuales iniciativas educativas reivindicadoras, estableciendo una relación recursiva, dialógica y hologramática entre las idiosincrasias culturas regionales originarias y las actuales, reconociendo su inseparabilidad, no sólo desde la perspectiva antropológica del concepto de cultura, sino que también con los conceptos más sistémicos como coreografía de pautas que se conectan (Bateson, 1997) o como redes de conversaciones (Maturana, 1999), esta complejización permite incorporar nuevos dominios y dimensiones a las iniciativas educativas reenviadoras de lo regional, como el sentido de pertenencia sociohistóricocultural, la validación de la otredad cultural como legítima, la interculturalidad y transculturación como procesos dialógicos generadores de una nueva identidad cultural, a partir de la integración de otras consideradas opuestas o diferentes.

Finalmente, señalar que a pesar de los esfuerzos por reivindicar lo regional en Chile, es una tarea aún pendiente, con iniciativas educativas, que aún no logran superar la discriminación y conflictos territoriales con las etnias originarias, especialmente en los territorios históricamente ocupados por el pueblo mapuche, que luchan hasta hoy en la tierra de la Araucanía en la zona sur de Chile, por cuatro demandas principales: La autonomía jurisdiccional (derecho propio), Recuperación de las tierras ancestrales, libertad económica-productiva y el reconocimiento de una identidad cultural.

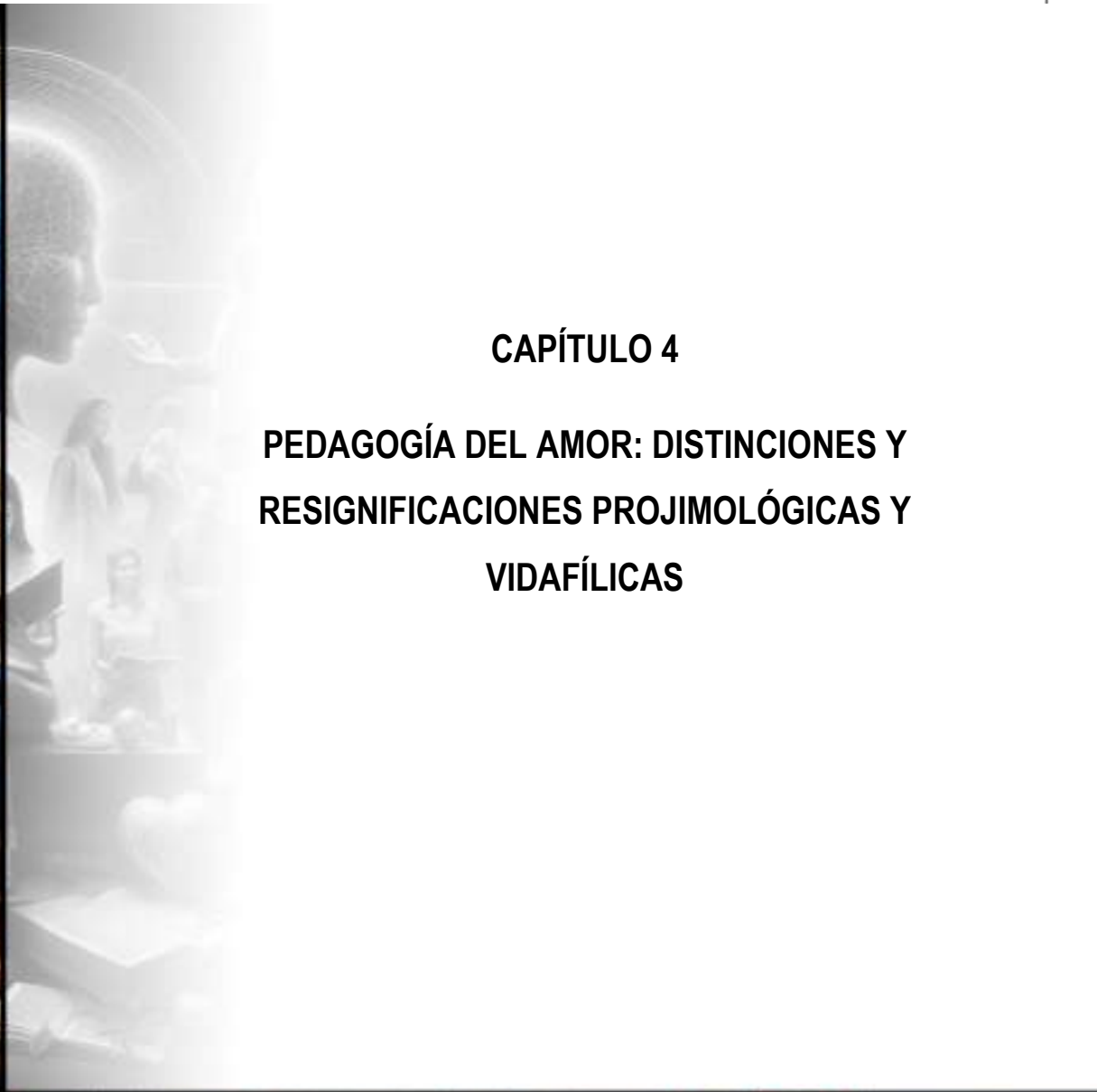
Se incluyen las dos últimas estrofas de la canción “Arauco tiene una pena” de la poeta y cantora chilena Violeta Parra, como ejemplo, de la profunda necesidad de reivindicar a los pueblos originarios de Chile y del planeta, dentro de la enseñanza en las aulas, liberándolos ontológicamente, y por lo tanto: liberando y con ello validando y transfiriendo hologramáticamente al ser, existir y coexistir, a todo habitante planetario; de su estética, de su ética, de su estética, de su gnoseología y de la plena y perfecta unidad de su matríztica holoidentidad étnica.

*“Desde ese tiempo han pasado las lunas en cantidad
Ya no son los españoles los que les hacen llorar
Hoy son los propios chilenos los que les quitan su pan
Levántate, Pailahuán”*

*“Ya no florece el mañío, ya no da fruto el piñón
Se va a secar la araucaria, ya no perfuma el cedrón
Porque al Mapuche le clavan el centro del corazón
Levántate, Curimón”*

(Violeta Parra, 1962)

El análisis y reflexión que motivó este trabajo, no sólo abre posibilidades de nuevos caminos y paradigmas educativos reivindicadores de las identidades regionales de Chile y Latinoamérica, también permite percibir la sabiduría regional, ancestral y originaria, como la esperanza de recuperar las pautas existenciales y coexistentiales, para el renacimiento de una educación regional, sustentadas en la transformación en un convivir en pautas relacionales matrízicas y por tanto, sustentadas en la confianza y validación de toda otredad cultural, como legítima en todo convivir.



CAPÍTULO 4

PEDAGOGÍA DEL AMOR: DISTINCIONES Y RESIGNIFICACIONES PROJIMOLÓGICAS Y VIDAFÍLICAS



RESUMEN

La relación causal, circular o rizomática entre amor y educación ha sido abordada en distintos periodos de la historia, por diversos pensadores y disciplinas, este texto se elaboró con el objetivo de revisar y compartir algunas de estos abordajes, explorando, identificando y relevando algunas propuestas gnoseoepistemológicas que aportan a la resignificación e integración de las dos temáticas abordadas, con especial énfasis en procurar una reflexión deconstructiva, y decolonizadora sobre la temática del amor, especialmente en el contexto educativo, para finalmente compartir los dos radicales constituidos desde y para el amor: la *vidafilia*²⁷ (el amor a la vida) y la *projimofilia*²⁸ (el amor al prójimo), que sostienen, nutren y le dan sentido a la *pedagogía de la coexistencialidad*²⁹.

DESARROLLO

Amor y educación son una alianza de larga data, con expresiones como: educar con amor, educar es amor, amar es educar, educar desde y para el amor, etc. El sentido y teleología de esta alianza, depende absolutamente, desde qué descripción de amor y educación se aborde esta relación.

Desde la reflexión y análisis abordado en este texto, se estima imprescindible, distinguir entre amor auténtico, liberado, inclusivo e incondicional de la otredad, y el amor colonizado, también denominado inauténtico, esclavizante, co-dependiente, enamoramiento, pseudoamor o psicopatológico. Tipos de amor, que en el “espejo” de la educación se reflejan como una educación colonizadora, opresora, tanática, negadora y promotora del pseudo-ser, pseudo-existir y pseudo-coexistir.

Se incluye a modo de resumen una comparación de estas concepciones de amor y su reflejo en la educación:

²⁷ Vidafilia definido como amor a la vida en tanto sentido ético esencial y existencial, fundamental de la coexistencia o convivencia auténtica, inclusiva y liberada.

²⁸ Projimofilia definido como incondicional y esencial, por lo tanto, sustento ontológico primordial de lo ético, estético, gnoseológico y de la consciencia plena de que la conexión con el todo, se inicia con el coexistir pleno, consciente y amoroso con lo y los prójimos, como expresión primordial del amor a la vida intra-inter-transpersonal.

²⁹ Pedagogía elaborada, investigada y difundida por el autor de este texto que teniendo como primordial el amor auténtico a toda vida y a toda otredad, propone como desafío ontoteleológico fundamental y transformador de la educación: aprender a transitar desde el pseudoser, pseudoexistir y pseudocoexistir predominante en nuestro modo de habitar el planeta durante el vivir biológico, hacia un auténtico, liberado, inclusivo y amoroso ser, existir y coexistir.

Tabla 1

Distinciones entre amor y pseudoamor y entre educación y pseudoeducación.

AMOR	PSEUDOAMOR	EDUCACIÓN	PSEUDOEDUCACIÓN
Auténtico/ Incondicional/ compasivo centrado en simultáneamente en la mismidad y otredad.	Inauténtico o Pseudoamor Condicional/ enamoramiento/ <i>colusión</i> ³⁰ , “amor romántico o colonizado” Centrado sólo en una mismidad separada y/o dicotomizada de la otredad.	Educación centrada en el amor a la vida (vidafilica ³¹) y el amor al prójimo (projimofilica ³²)	Educación tanática, “portadora del beso de la muerte”, que educa para el sin sentido y vacío existencial.
Amor liberador	Pseudoamor esclavizante, de codependencia o de satisfacción mutua de necesidades primarias insatisfechas.	Educación emancipadora, validadora de la diversidad.	Educación esclavizante, homogenizadora, normógena, colonizadora.
Amor potenciador de la identidad de sí y de los(as) otros (as)	Pseudoamor debilitador de la identidad de sí y de los(as) otros (as)	Educación ontopedagógica, centrada en el ser o la persona.	Educación epistemopedagógica, centrada exclusivamente en el conocer, hacer y tener.
Amor potenciador de la intimidad relacional. Generador de pautas de convivencias <i>nutritivas</i> ³³ o <i>amorosas</i> ³⁴ .	Pseudoamor debilitador de la intimidad. Generador de pautas de convivencias conflictivas o tóxicas.	Educación potenciadora del existir y el coexistir auténtico, inclusivo, validadora de la diversidad.	Educación potenciadora del pseudoeistir y del pseudocoexistir, excluyente, negadora de la diversidad.

Se detallan, a modo de ejemplo, una breve descripción de algunos autores, teorías y temáticas, que se consideran un aporte, que vale la pena revisar y entretejer, en un diálogo transdisciplinar y hologramático.

Se describen y se manifiestan algunos aportes de estas resemantizaciones, a modo de ejemplo:

1. **Humanismo experiencial:** Este corriente psicológico, que resuena con enfoques filosóficos existencialistas y dialógicos, le otorga mucha importancia a la validación, al desarrollo y actualización del ser, Maslow (1991) incorpora explícitamente en el tercer peldaño, la

³⁰ Concepto acuñado por el psicoanalista sistémico Jürg Willi para referirse a procesos inconsciente, que construyen relaciones de complementariedad psicopatológicas.

³¹ Concepto creado por el autor de este texto, que constituye un pilar fundamental de su propuesta de la Pedagogía de la coexistencialidad.

³² Otros de los conceptos pivotes de la Pedagogía de la Coexistencialidad ya descritos en los pies de página 1 y 2.

³³ Término propuesto por la psicóloga sistémica Virginia Satir, para definir las relaciones que co-fortalecen integralmente a los interactuante en los diferentes contextos de su coexistir: familiar, laboral, escolar, etc.

³⁴ Concepto utilizado por el biólogo Humberto Maturana, para describir los ambientes que se sustentan en la validación de los otros como legítimos otros en el convivir.

satisfacción de la necesidad de filiación, de afectividad y amistad. Por su parte Rogers (1975) explicita que una de las tres cualidades de una persona desarrollada y por lo tanto de un educador actualizado, es la capacidad de aceptación incondicional positiva de sus estudiantes. Aceptación que, por su incondicionalidad y aceptación, puede considerarse uno de los mejores modos de explicitar el amor auténtico.

Otro psicólogo humanista Marshall Rosenberg, promueve la comunicación compasiva o no violenta, que tiene como fundamento aprender a relacionarse de modo pacífico y validador de los otros, en todo contexto.

2. **Biología del amor:** Humberto Maturana desde su perspectiva de la biología del amor, define educación como una transformación en una convivencia amorosa, y amor como la validación legítima del otro en ese convivir, enfatizando que todo convivir, para mantenerla dentro del dominio de lo humano, debe ser producto del entretajamiento del *lenguajear* y el *emocionar*. Por tanto, excluir el amor en el convivir educativo, conduce a que estudiantes que son seres vivos, a que operen como como máquinas artificiales o no vivas.
3. **Paradigma de la complejidad:** El paradigma de la complejidad, además de vincularse con una epistemología o teoría del conocimiento que, valida la complejidad de los sistemas, es decir la recursión, hologramatidad y doble dialéctica que las constituye como redes de acciones y retroacciones que conecta toda parte con el todo y cada todo con cada una de sus partes. También distingue entre dos modos de habitar la vida en el planeta, del todo aplicable a la educación, se puede vivir desde lo prosaico o desde lo poético, con mucha resonancia con la distinción que hacían los griegos entre el vivir para el negocio (entendida como negación del ocio, como el tiempo para el hacer, conocer y tener) y la vida para el ocio (entendida como el vivir para el ser y la potenciación de cada una de sus dimensiones que le constituyen).

En relación a este énfasis y distinción, Morin. propone una *poesía de la vida* y señala algunos de sus principales condicionantes o expresiones necesarias, que tienen mucha relación con el amor al prójimo, que bien podrían ser las constitutivas de una pedagogía centrada en la poesía de la vida: : Educar para fortalecer la tendencia a la construcción y no a la destrucción del otro y de los otros, para no hacer del bienestar un malestar, para saber hacia dónde va el mundo, para crear sentidos de pertenencia y para reducir la *desligación* entre los habitantes del planeta. De hecho, para Morin expandir la consciencia hologramática, que también denomina *unitas múltiplex*, es el camino para llegar a convertirse en personas solidarias y responsables, porque esta consciencia de que siempre estamos unidos con el todo y la parte, siendo a la vez todo y parte, mediante el *complexus* o maraña de acciones y

retroacciones, nos hace consciente de que todo sentir, pensar o hacer que surge de nosotros va a afectar a la totalidad, en dirección a la vida si es ético-amoroso y en dirección a la no vida si es en dirección a la negación de la vida si es no-ético y no-amoroso. Por tanto, siempre se puede percibir una profunda semejanza y relación entre una *pedagogía amorosa* y una *pedagogía hologramática*.

4. **Enfoque sistémico:** Virginia Satir, la madre de la psicoterapia sistémica familiar, creo el concepto: *relacionales nutritivas*. El componente generador de las relaciones y ambientes nutritivos familiares y escolares, es el amor explícito. Amor que es sólo posible y comprensible, a través de una comunicación abierta (afectiva-efectiva: asertiva y empática) que explicita tanto, el soporte afectivo y la validación incondicional del otro, facilitando y construyendo un sentido de pertenencia y una autoestima familiar/escolar, base principal y constitutiva de la seguridad básica, como recurso fundamental para el logro de una vida saludable y feliz intra e interpersonal. El enfoque sistémico transgeneracional creado por Bert Hellinger, le otorga a lo que denomina “órdenes del amor³⁵”, sustentado en la capacidad de honrar padre y madre, como el factor principal para orientar el existir hacia la vida y la felicidad. La psicología humanista deja en claro, que una pedagogía del amor es más que una educación bancaria sobre el amor, las emociones o la neuroafectividad, que es algo más complejo, se aprende a amar amando, en un contexto que lo valida y promueve, de modo experiencial, situado, recursivo y dialógico.

Ejemplos de propuestas pedagógicas que consideran el amor como factor educativo relevante.

A continuación, a modo de ejemplo, una breve descripción de los énfasis de algunas de las pedagogías que han incorporado el amor como tema importante a nivel teleológico, metodológico o antropológico.

1. Pedagogía de la ternura

La pedagogía de la ternura es:

“Una propuesta humanista y pacificadora en donde se exige el reconocimiento del otro ser humano como autónomo, libre y emocional. Invita al docente a manifestar la empatía y la tolerancia, entre otros valores. Permite al docente acompañar al estudiante de forma integral abarcando todas las etapas del proceso educativo, desde lo cognitivo hasta lo afectivo”. (García, 1990)

³⁵ Los órdenes del amor son principios fundamentales en la terapia sistémica transgeneracional, que rigen las pautas relacionales y las dinámicas familiares y son esenciales para el bienestar emocional y las relaciones saludables en las generaciones actuales y venideras.

En un análisis preliminar de cualquier propuesta que utilicen los conceptos amor, afecto, empatía, humanista, integral, pacificadora u otros, fortalece, libera y expande integradamente la mismidad y la otredad de toda comunidad que por estructura y organización es siempre educativa, en tanto transforma en el coexistir, la pedagogía de la ternura asegura, que este coexistir necesariamente, como lo señalan su ética y filosofía que la sustentan, asegura que sea un proceso educativo que se centra en la comprensión y valoración de este sentimiento como componente fundamental de la vida humana, que no es sólo una expresión afectivo-positiva, sino también un motor o energía que transforma pautas relacionales de egoísmo, negación e indiferencia, en pautas vinculares de amor explícito, auténtico, necesario y perdurable.

2. Pedagogía de la compasión

“La afectividad como acto de amor está presente en la obra de Freire, tanto de forma explícita como implícita. En sus textos se observa cómo transita por un proceso de inmersión en el mundo de vida de las y de los otros como ejercicio no solo de aprendizaje y de conocimiento, sino amoroso hacia ellos, con lo que deja expuesta su mirada empática y solidaria hacia las vivencias y experiencias de las y los demás, hacia sus condiciones de existencia, y se coloca en una posición dialógica entre él, su mundo, y el mundo de los y de las otras.” (López, 2022, pág. 21)

Matthew Ricard, conocido como “el monje más feliz del mundo”, en su obra “La ciencia de la compasión”, señala que la ética de la compasión se basa en que es un compromiso activo hacia el bienestar de los demás. En lo pedagógico es un hacer educativo, motivado intrínsecamente por un genuino amor, explicitado en un dominio de acciones, hacia el bien de cada individuo, sociedad en la que habita el planeta y como también lo expresa Ricard, la compasión deber práctica cotidiana y no sólo como respuesta a crisis situacionales. Incluyendo en este accionar, a todos los seres vivos: animales, vegetales y medio ambiente. De lo señalado se puede inferir el sentido transformador desde el amor compasivo, que podría tener una “pedagogía ecológico profunda”, una pedagogía noosférica o una “pedagogía para la felicidad”, en tanto se asuman desde la profundidad del sentido de la compasión: ser, existir y coexistir para la felicidad de toda otredad planetaria.

3. Pedagogía neuropsicoemocional

La obra “El error de Descartes” de neurocientífico Damasio (1996), le otorgó un protagonismo e inclusión de la emocionalidad en los diferentes contextos educativos³⁶, proceso también facilitado por

³⁶ La relevancia que la neuroeducación le ha otorgado a las emociones, se ha traducido en que destacados neuropsicólogos, como la Dra. Amanda Céspedes, haya obras como: “Las emociones van a la escuela. El corazón también aprende” y “Educar las emociones: Educar para la Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

las consecuencias socioafectivas de la crisis psicobiosocial generada por la pandemia. Surge la neuroeducación sustentada en tres principios fundamentales: (a) El cerebro es social, (b) el sistema límbico o cerebro emocional antecede en todo operar al cerebro racional o neocortex, (c) todos los procesos neurofisiológicos operan integrados como un todo.

Y a partir de estos principios surgieron diferentes propuestas neuroemocionales, que les otorgan un valor primordial a las emociones en la educación, y a las relaciones afectivo-positivas que le son inherentes. Muchas de estas propuestas ya han sido incorporadas en pedagogía que consideran el amor como su sentido primordial.

Algunos ejemplos de estas propuestas neurosocioemocionales son: la *Biología del amor* del neurocientífico Humberto Maturana, quien define educación como una transformación en una convivencia amorosa, identificando el amor como la emoción desde donde surge y se conserva la vida. la *Biología de la creencia* de Bruce Lipton, enfatiza la importancia de la epigenética y con ello, de los factores ambientales, los pensamientos positivos y consciencia de tener salud, en la *Biología de la entrega* de David Hawkins, se entregan método para liberarse de los sentimientos negativos y alcanzar un estado de paz interior, a través del «dejar ir» como una práctica de liberación emocional y también la neurofenomenología de Francisco Varela, donde para mucho su cognición enactiva que permite la coemergencia de la otredad, es el contexto único para que sea posible el fenómeno de la vida y con ello, de la empatía como expresión máxima de encuentro con la otredad.

5. Pedagogía Matriztica

A la cultura patriarcal le precede la cultura matriztica, que es la propia de todos los pueblos originarios del planeta, antes que se surgiera el sentido de propiedad, la competencia, la negación y desconfianza en los otros, existía una relación de convivir de respeto con la naturaleza y los prójimos. Los antropólogos culturales en sus exploraciones y excavaciones llegan a una profundidad de la historia donde ya no encuentran armas y abundan los fogones donde se coexistía desde la covalidación, el respeto, la confianza y sin ningún tipo de sometimiento de los prójimos y de la naturaleza. Humberto Maturana, creador de la biología del amor propone una educación que se desarrolle como una transformación en un convivir amoroso o matriztico.

El antropólogo Carlos Calvo en uno de sus textos desarrolla en profundidad sobre cómo transitar desde una educación patriarcal a una educación matriztica. La bióloga y filósofa Donna Haraway, desde su preocupación por la vida planetaria, a partir de estimaciones que en el año 2100, habrá

desaparecido el 95% de la biomasa de la tierra, invita a no caer en ansiedades apocalípticas ni en esperanzas sustentadas en la IA, sugiere establecer relaciones de parentesco con los sistemas multiespecies, como un nuevo paradigma de convivencia, ecosistémica y recursiva con los seres vivos, del todo equivalente con una educación matrízica, ecológica, biocéntrica, que es capaz de enamorar de la vida.

4. Pedagogía del amor

Claudio Naranjo, principalmente en sus libros: “Cambiar la educación para cambiar el mundo” (2007) y en “Educación para el amor”, sostiene, que para tener amor hacia otros, deberíamos comenzar por amarnos más a nosotros mismos, y que para ello tendríamos necesariamente que descubrir cuánto distancia existe entre el amor hacia los otros y el amor a nosotros mismos. (Naranjo, 2018), estableciendo un conexión dialógica e inseparable, entre una pedagogía sustentada simultáneamente en el amor intra e interpersonal. Por otra parte, Paulo Freire sostiene que la educación debe ser un acto de amor donde educador y educando se relacionan en una relación simétrica de respeto y de valoración de la humanidad del otro. Lo que implica una co-transformación y una co-liberación de los procesos opresores y negadores de la persona de los otros.

5. Pedagogía coexistencial³⁷

La pedagogía coexistencial considera el amor como el componente esencial, de los dos principales principios que la sostienen: el amor a la vida (vidafilia) y el amor al prójimo (projimofilia), los que como todos los procesos que aborda se consideran co-dependientes, inseparables, recursivos y dialógicos. Componentes que como dos pilares deben a su vez estar sostenido sobre el suelo de un onto-amor, del amor esencial constitutivo del onto o ser de todo existente, (muchas veces identificado como amor por gracia (gratis), incondicional, compasivo, *porque sí*, explícito, nutritivo, espiritual, energético, auténtico, liberado, entre muchas otras denominaciones.

Por lo tanto, este amor esencial u ontológico, es inmanencia y trascendencia de todo lo bueno, de todo lo verdadero, de todo lo bello y de todo lo unificador, es decir. Amar siempre es bueno (por tanto, ético), siempre es verdadero (por tanto, gnoseológico), siempre es bello (por tanto, estético) y siempre es unificador (por tanto, holístico. Todas cualidades que hacen al amor: hologramático, universal e infinito. Como el amar y los trascendentales asociados le son constitutivos, en el *ser esencial*, no puede existir el odio, ni el mal, ni la mentira, ni la fealdad ni la desintegración, esas son sólo expresiones de ausencia de amor, de bien, de

³⁷ La Pedagogía de la coexistencia es una propuesta educativa, sustentada en interpretación hermenéuticognoseológica, desarrollada por el autor de este texto, desde el año 2006, en numerosa investigaciones y publicaciones de artículos y libros como los siguientes: “Pedagogía de coexistencia” (2010), “Coexistencia y educación” (2015), “Intimidación educativa coexistencial: El valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria” (2017) y “Coexistencialismo. Travesías hacia una mismidad-otredad: Auténtica, inclusiva y liberada” (2024).

verdad, de belleza y de unificación, sólo posibles en un pseudoexistir, cuando se ser-en-el-mundo, es negado en su esencialidad y/o se es obstaculizada o impedida su capacidad para transferir de modo auténtico y congruente, la plenitud de su ser; a su existir y su coexistir en el mundo.

Algunas distinciones sobre el amor en la pedagogía de la coexistencia

La pedagogía de la coexistencia y su relación con el amor, se sustenta en la inseparabilidad entre lo gnoseológico y lo epistemológico, entre el ser en sí, en cuanto ser (ser esencial) y el ser en el mundo, "arrojado" a la historia a lo social, cultural y político (ser existencial)

Tabla 2

Comparación entre las dimensiones gnoseológicas, epistemológicas y gnoseoepistemológicas del amor

Gnoseología (Ontología / Metafísica)	Epistemología (Antropología cultural, urbana, étnica, etc.)	gnoseoepistemología (Ontoepistemología/ ontoantropología/ gnoseoepistemología)
Estudia el ser en sí, el ser esencial (el ser en cuanto ser)	Estudia el ser-en-el-mundo, el ser existencial. Pensar, hacer y tener del ser.	Estudia de modo no dual, ni dicotómico, sino que recursivo, integrado y dialógico., el ser esencial y el ser existencial.
El amor se focaliza y se nutre en la mismidad y otredad del ser	El amor se focaliza y se nutre en el pensar, hacer, tener de la mismidad y otredad del ser en el mundo.	El amor se focaliza y se nutre, simultánea e integradamente de la mismidad (Identidad) y de la otredad (intimidad) del ser esencial y del ser existencial.
Centrada en el ser y su capacidad inherente de actualizar todas las potencialidades, que le constituyen: bien verdad, belleza, unidad. Todos trascendentales que pueden ser considerados como constitutivos y modos expresivos del amor.	Centrada en el existir del ser y en su capacidad de transferir congruente o auténticamente su ser al conocer, hacer, tener, amar... a dicho existir.	Centrada en la integración recursiva del ser y existir, y en su capacidad del ser de transferir congruente y auténticamente su ser al conocer, hacer, tener, amar... etc.
Ama, valida y describe a los otros(as), principalmente, en relación a su ser.	Ama, valida y describe a los otros(as), principalmente, en relación a su conocer, sentir, hacer, tener...	Ama, valida y describe a los otros(as), simultáneamente en relación a la congruencia de su ser, en su conocer, sentir, hacer, tener...
Se asocia al saber (Sabio), al	Se asocia al conocer (Cognoscente,	Integral la sabiduría del ser esencial, con

<p>saber amar. Sabiduría con la que se nace, porque es parte de la primera naturaleza, del yo profundo y esencia de todo ser vivo. (biocéntrico, vidafilico, bueno y amoroso por naturaleza)</p>	<p>experto, competente instrumental), asociado a los modos en que lo situado, lo socio-histórico-cultural te “enseña” sobre cómo se siente, se ama, a la otredad (cultural y natural)</p>	<p>el conocer, que le aporta ser-en-el-mudo (socio, histórico, cultural...)</p>
<p>Se asocia con el amor al ser esencial: auténtico, trascendental/ espiritual/ completo y perfecto, determinado por la axiología o teoría de los valores:</p>	<p>Se asocia con el amor existencial: cultural, social, histórico, político, determinado por el tipo de epistemología o teoría del conocimiento imperante, por lo general más próximo al amor romántico y colonizado y al Amor sustentado al hacer, al saber el tener y el parecer especialmente físico del otro(a)</p>	<p>Se asocia simultánea y recursivamente a la integración congruente y auténtica del amor esencial, al amor existencial y coexistencial (histórico, social, cultural...)</p>

El amor esencial, en cuanto está centrado en su esencia única, irreplicable es inmodificable, es infinita, es un amor para siempre, trasciende cualquier cambio biológico y sociohistórico cultural.

El amor centrado en el hacer, saber, tener, en la apariencia, morfología y fisiología del cuerpo, tiende a durar hasta que todo lo señalado, se mantiene dentro de las expectativas y condiciones establecidas para "sentirse" y declararse' amando a ese otro(a).

Por esto, la pedagogía de la coexistencia se centra en el amor esencial y, por lo tanto, como ya se señaló, construido sobre los trascendentales constituyentes del ser: el bien, la verdad, la belleza y la unidad.

Por lo señalado, el amor coexistencia es un amor ético, estético, verdadero y auténtico.

Que ocurre simultáneamente cuando se es, en el mismo tiempo y lugar con el otro(a), tiene como requisito, para que se constituya el contexto del amor:

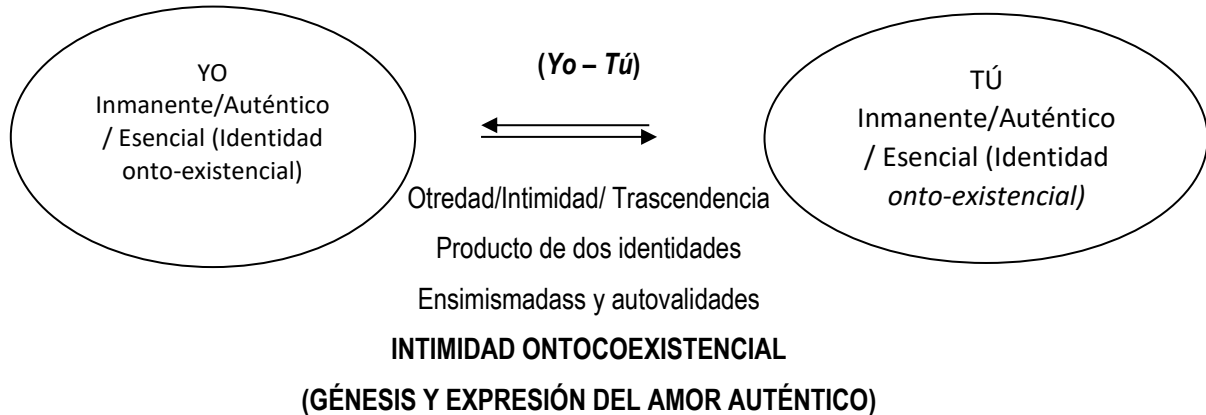
- (a) ser en plena autenticidad
- (b) existir en congruencia con lo que se es
- (c) apertura, asilar, aceptar o validar el ser y existir, naturalmente auténtico del o los otros
- (d) siempre con la actitud, disposición, compasión, que es una disposición igualmente auténtica y natural, a potenciar y reflejar ontoempáticamente el ser auténtico del otro o los otros, para

facilitar la transferencia congruente de su ser a su existir y con ello lograr que coemerge el auténtico y pleno coexistir.

Lo señalado se resume en el siguiente esquema.

Esquema 1

Génesis y expresión del amor auténtico



El ser en esa tetra condición, es requisito para poder existir pleno, auténtico, liberado y con sentido y existiendo de este modo, se puede coexistir en la plenitud del amor auténtico y liberado. Es ese coexistir en la plenitud del amor, en dirección a la vida, la salud, la felicidad y la inclusión holística planetaria.

Los dos amores fundamentales que promueve, la pedagogía de la coexistencia es: la *vidafilia*³⁸, cuyo estudio es la vidalogía y la *projimofilia* abordado por la *projimología*³⁹.

A continuación, se realiza una breve descripción de estos dos pilares o radicales fundamentales de la coexistencialidad: el amor a la vida y el amor al prójimo.

La vidalogía cuyo objeto de estudio primordial es la *vidafilia*, se nominan así, como un intento explícito por resemantizarla para distinguirlo de la biología tradicional que se tiende a relacionar primordialmente con el estudio anatomofisiológico de las estructuras y organizaciones de los sistemas biológicos. Muchos biólogos han transitado hacia una epistemología y filosofía de la vida, desde interesantes propuestas, especialmente sistémicas tratando de complejizar y resignificar, los significantes: bio (vida) y logía (tratado, estudio) distinguiendo entre conocer la vida y saber de la vida: Ejemplos de Ellos son los biólogos: Gregory Bateson con su teoría sobre la Ecología de la mente y la conexión de espíritu y naturaleza, Francisco Varela y sus propuestas revolucionarias de la Neurofenomenología, la cognición enactiva, la coemergencia, la mente

³⁸ Para obtener más información sobre el tema de la *vidafilia*, se sugiere revisar: "La *vidafilia* como énfasis primordial de la pedagogía de la coexistencia" Alarcón, P. (2013) *Revista El quinto poder*. Y

La pedagogía de la coexistencia y sus énfasis *projimológico* y *vidafilico*, 45-55, en Alarcón, P. (2025) *Coexistencialismo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.

³⁹ Para mayor información sobre *projimología*, se sugiere ver en: "La *projimología* como sentido primordial de la educación" 175-208. y "Projimología y paradigma de la complejidad". 209-220, en Alarcón, P. (2015) *Coexistencia y Educación*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.

encarnada, entre otras, Humberto Maturana con la propuesta de un sistema epistemológico que denominó biología del amor, con innumerables aportes para los distintos ámbitos de la ciencia y del saber, con aportes como la autopoiesis, el acoplamiento estructural congruente, las redes de conversaciones como el entretejer del lenguaje y emocionar, la transformación en la convivencia amorosa, el amor como el dominio de acciones en que se valida al otro como legítimo en el convivir, etc. David Hawkins, fundador de la Biología de la entrega y de la bioneuroemocionalidad, Bruce Lipton creador de la biología de la entrega y promotor de la epigenética. Daniel Siegel, gestor de la neurobiología interpersonal, que pone énfasis en el balance emocional, la extinción del miedo, la empatía, la autoconciencia y la moralidad.

La projimofilia, objeto de estudio de la projimología, al igual que autores de la alteridad como Emmanuel Lévinas, Martín Buber, Pedro Ortega o Carlos Skliar, colocan al otro, como el centro ético y necesario de nuestro hacer y relacionarnos en el coexistir con la otredad. Tiene sentido comenzar por el prójimo, por el rostro que se nos presenta al frente, al que emerge en el mismo y tiempo y espacio, diría Francisco Varela desde neurofenomenología. En todo contexto incluido el educativo, la coexistencialidad projimológica, se focaliza en un mínimo tiempo y en un mínimo espacio, en algo tan intangible como real, en el “instante” interaccional; en que el profesor se “ve”⁴⁰ con el estudiante, específicamente en el momento de la recursividad y co-emerger, en que el profesor existe para hacer existir al estudiante, en el acto simultáneo que es el estudiante es para que el profesor sea.

¿Ser o no ser en la escuela?, esa es la cuestión. Este es el dilema que presenta este trabajo, en el contexto escolar puede haber profesores que son y que no son, estudiantes que son y que no son. Afirmación que es semejante a la realizada por Platón, cuando señala que existen vivos “vivos” y vivos “muertos”. Desde la perspectiva de la pedagogía de la coexistencialidad existen muchas maneras de “vivir muerto”, una manera es ir corrido en el tiempo, es decir estar corporalmente en un lugar y mentalmente en otro. Un estudio realizado en Estados Unidos demostró, que el 75% de los hombres y mujeres, se encontraban mentalmente en “otro lado lugar” o con “otra persona”, cuando se encontraban en la intimidad amorosa con su prójimo(a).

También Ionesco el dramaturgo existencialista, en su obra “La cantante calva”, dos esposos que compartían una hija, se “ven” por primera vez, después de años de convivencia. Eso quiere decir que hay formas de “verse” sin “sin verse” y de “estar” “sin estar” con el otro. Este es uno de los principales desafíos de la *pedagogía de la coexistencia*, ser quién se es, cuando se está con otro, existir en congruencia con lo que se “es”, cuando se está con otro, y como buen projimofílico, facilitar que el prójimo que comparte en el mismo tiempo y espacio – por tanto ambos estamos en el mejor momento, lugar y persona que existe para ambos en

⁴⁰ En este contexto la palabra “ver” se utiliza al modo de J. Lacan, en su teoría del estadio del espejo, como la mirada que devuelve la otra mirada entregando la identidad, con la connotación que la utiliza J. P. Sartre cuando menciona que la mirada quita o da vida y desde la cognición enactiva que hace emerger al otro neurofenomenológicamente, en el tiempo “cero” o único en que el cerebro puede percibirlo.

esa "intimidad coexistencial"⁴¹ sea quién es, exista en congruencia con lo que es y coexistamos en plena autenticidad, amor y felicidad.

Discusión y conclusiones

Una pedagogía que considere autodenominarse como vinculada o potenciadora con el amor, debe necesariamente decolonizar y complejizar, todo lo relacionado con la temática del amor y tópicos asociadas. Al respecto se propone considerar las siguientes sugerencias:

- a) Establecer como objetivo educativo primordial: Enamorar de la vida los estudiantes, tanto de su propia vida como la de sus prójimos, en coherencia con el mandamiento, "ámate a ti mismo como a tu prójimo" (Mateo 22:39), considerados por muchos como el principal de la enseñanza cristiana.
- b) Potencia la vidafilia, la prójimo-filia (como teleología inherente, natural y propio de todo sistema vivo)
- c) Actualizar la axiopraxis: expresiones éticas y estéticas como acciones indiferenciadas del amor al prójimo y del amor a la vida.
- d) Expandir la consciencia hologramática, facilitando la co-construcción hermenéutica de la educación y del amor, para reducir la "inteligencia ciega", y con ello, percibir el complexus o maraña de acciones y retroacciones en que se entreteje la realidad, para asumir con autonomía y protagonismo, la responsabilidad y solidaridad que con lleva cada sentir, pensar y hacer que elegimos, en cada instante de nuestro fluir coexistencial.
- e) Decolonizar, desenmascarar y sepultar el "amor romántico", que ha convertido el "amor", en un producto más del mercado, homogenizando los satisfactores afectivos de una población, que ama y expresa lo que siente, de acuerdo a como fue "domesticado", influido o controlado por los sistemas de control e influencia social: escuela, familia, iglesia, mercado, medios de comunicación, literatura "rosa", poder político, judicial, etc.
- f) Transitar desde el enseñar a ser y enseñar a amar, asociado a conocer el ser (lo que se es, en plena autenticidad) y conocer todo lo posible sobre el amor: ¿qué es? ¿cómo se ama? ¿Cómo se sabe se ama o que se es amado?, a una segunda etapa, aprender a ser y aprender a amar,

⁴¹ Para profundizar en el concepto de intimidad coexistencial, en el contexto educativo, que es lo más próximo a una experiencia amorosa desde el coexistencialismo, se sugiere revisar el libro: Alarcón, P. (2017) *Intimidad Educativa Coexistencial: El valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria*. España: Editorial Académica Española.

como una conexión de conexión natural, con la virtud inmanente, constitutiva de su condición humana que opera como un “imperativo” categórico. Por tanto, no se puede aprender o conocer lo que se nace sabiendo, a no ser que se hubiera olvidado, reprimido, por lo tanto, el proceso educativo para un vivir un amor coherente e indiferenciado de su ser, debe centrarse en la recuperación o reminiscencia de su capacidad de ser y amar, como una unidad natural inseparable, indiferenciada y esencial.

- g) Liberarse y protegerse del “pseudoamor”, también denominado: “colusión” o psicopatología social” que se caracteriza, porque genera relaciones “esclavizantes” y co-dependientes entre los interactuantes, que inconscientemente confunden “amor” con la satisfacción de necesidades afectivas primarias insatisfechas. (Willi, 1993)
- h) Una pedagogía cristiana o laica y en todo tiempo y lugar, debería tener como principio fundamental este mandamiento. “Ama a tu prójimo como a ti mismo”,
- i) También tener como los mejores maestros del amor a los animales no racionales las plantas y fundamentalmente a los niños y niñas, cuando aún no han sido, domesticados, adaptados, culturizados u oprimidos, es decir cuando están en el estado natural, de sentir emocionalmente (principalmente el amor). Este biocentrismo originario es la principal cualidad que las "puerta" para entrar al reino de los cielos

La educación ha sido regida por una pedagogía inexistencial, luego surge una pedagogía existencial con los aportes de la pedagogía humanista experiencial, también denominada personalizada o centrada en el estudiante, la mayor crítica que se le ha hecho a esta propuesta, es que ha contribuido demasiado al modelo del existir descrito como “el sueño americano”, al hombre que se hace a sí mismo, autosuficiente, autogenerado y autónomo, con alguna distancia y olvido de los otros y de las conexiones entre ellos. Desde ahí surge la propuesta de la Pedagogía de la Coexistencia, que pone su énfasis en el existir ligado al existir del otro. Desde las premisas básicas: a) Sólo se existe cuando el otro existe y el otro existe sólo cuando yo existo. b) Sólo se existe cuando el ser se hace manifiesto en dicho existir. No existir en congruencia con el ser, es no existir.

La pedagogía de la coexistencia, más que una pedagogía, es una invitación a recuperar el modo original de coexistir. El modo que coexisten la naturaleza, los planetas y las personas que se amán y operan en consecuencia a esa emoción original, primaria y matrizica, y con ello, más inmunes a las influencias y el control de la cultura patriarcal.

Es una invitación al retorno de la co-validación ecosistémica y hologramática propio de cada componente y expresión del coexistir. Donde siempre hay otro que se valora y percibe como una nota imprescindible para la propia *sinfonía*, y así mismo como parte de la *sinfonía* del otro y lo otro, hasta llegar a comprender que somos la misma *sinfonía*. El filósofo Arroyo decía: “Educar es poner al otro frente a Dios, con el gesto simultáneo de ofrecérselo”. Este religar, al *ser en potencia* con el ser en acto, tiene mucha significación para la pedagogía de la coexistencia, al momento de priorizar sus fines y métodos.

La pedagogía se ha vinculado y desarrollado fundamentalmente a la epistemología, es decir al modo que el hombre conoce, estudia, modifica su cultura. La cultura hace referencia a todo lo creado y pensado por el hombre, y el problema es que lo creado, pensado, investigado y promovido, no siempre son congruentes con el ser en sí, que es el objeto de estudio de la ontología y sólo el conocimiento del ser en sí es el objeto de estudio de la gnoseología. Hoy se acuñan términos como ontoepistemología u ontoantropología, para intentar que surja una disciplina que estudie, el ontos en la historia, en lo social, en lo cultural y en lo educacional. Donde la problemática principal del estudio sea indagar la presencia, impacto y la sobrevivencia del ser de los habitantes del planeta como prioridad y no sólo la ausencia del ser en el mundo.

La pedagogía de la coexistencia, a partir de las dimensiones intra e inter projomológicas ya señaladas, enfatiza como otro de sus sentidos primordiales, recuperar (por considerarse innato y propio de lo vivo) el amor a la vida o vidafilia.

Ludwing Schmidt, sostiene al respecto que “La historia ilustra tres grandes paradigmas evolutivos del conocimiento: la teocéntrica, la antropocéntrica y la biocéntrica, los que surgen en forma gradual y solapadamente entre sí” (Schmidt, 2016., pág. 42)

Igualmente interesantes son los enfoques que identifican el biocentrismo, más que como un período de la historia, como una pulsión natural e integrativa de amor a la vida, como la energía o sentido primordial que explica el tropismo positivo y negativo de las plantas, la energía del sol, la inteligencia de las células, la epigénesis, la hologramatidad, las estaciones del año, la fotosíntesis, las olas del mar, la rotación de la tierra, el amor, la voluntad, el valor de todo lo que fue, es y será.

Desde esta mirada más transpersonales y transgeneracionales, se nace vidafilico, la existencia depende de esta fuerza originaria, fácilmente visibles en la infancia ontogenética y filogenética, en la sabiduría redonda y exacta de los niños, que en cada gesto y en cada paso expresan vida y en la sabiduría de los pueblos originarios naturalmente matríticos, ecosistémicos y bioenamorados.

Algo corrompe este fluir cristalino y dinámico en dirección a la vida, tanto a nivel ontogenético como filogenético, de pronto surge una educación y una cultura eminentemente tanática, de la negación de la vida,

de la felicidad y la salud. Al parecer esto sucede, entre otras explicaciones, cuando se descubren los pseudopoderes que se pueden adquirir mediante múltiples estrategias, como: la dicotomía, la fragmentación, la exclusión, la escisión, el sometimiento y la negación del otro.

Demasiado pronto se descubrió que el modo de trasgredir la dirección natural del existir hacia la vida, era reduciendo también con diversos medios, la libertad y con ello el sentido vidafilico del planeta. Se cortaron y desviaron los ríos, se sometieron a los otros de todas las especies, se cultivó el miedo a la libertad y al prójimo, dando inicio según Han, a la “agonía del eros” y a la pérdida del vivir con sentido y con coherencia óptica.

La vidafilia es la puerta abierta hacia la salud y la felicidad, la más leve disminución en el amor a la vida, podría atorarla o cerrarla para siempre.

La mejor escuela para aprender la vidafilia, es la naturaleza, es nuestro cuerpo, los niños aún libres en la expresión total de su infancia, la “poesía de la vida” experimentada en el encuentro con otro u otros sólo para el goce coexistencial de su presencia, el amor nutritivo donde la mirada, la voz, el silencio, la piel, el corazón, le mente y el alma, son instrumentos de precisión para fortalecer la mismidad y la otredad, en perfección plena del “presente vivo”.

Tal vez un modo de comenzar a instalar la vidafilia, como el tema más importante en la salud y la educación y en todas las ciencias habidas y por haber, es regar estas páginas de interrogantes, como diminutos perturbadores, como el sonido inicial de un despertador epistemológico, o como sutiles tirones a la venda de la “inteligencia ciega”, que al no permitirnos ver la recursión, la doble dialéctica y la hologramatidad, no otorga una “ceguera” que nos convierte en buenos “consumistas compulsivos” de no-vida, y en consecuencia en habitantes planetarios funcionales perfectos para los sistemas de control e influencia social que se “enriquecen”, con la enfermedad, la muerte y todos sus activadores: la desconfianza, el desamor, la competencia, el sometimiento, la tristeza, la depresión, el estrés, el miedo, el odio, en una frase de la negación o expulsión del otro.

La projimología también debe ser un componente fundamental en todo currículo que busca expandir el amor intra, inter y transpersonalmente. El mandamiento bíblico: “Amarás a tu prójimo como a ti mismo”. (Marcos 12:30-31), debería ser también un mandamiento primordial en la educación, cuando se pone el bien del otro como sentido fundamental del existir, del mismo modo que Emmanuel Levinas, considera que la filosofía occidental debería estar basada en una ética en la responsabilidad hacia el otro y no en la razón y el yo. Levinas pone el énfasis en la responsabilidad infinita y la alteridad radical del otro, responsabilidad que no

es optativa, es un mandato ético que surge con el emerger del rostro del otro, congruente con el concepto de ética de Kant y con la ética del cuidado propuesta por Carol Gilligan. Para la projomología el bien del otro es una vocación entendida como una voz que siempre llama a hacer el bien a los otros, en coherencia con el sentido que se le otorga al amor y la compasión en la filosofía oriental, recogido por Daniel Goleman, cuando afirma: “La compasión (...) va más allá del simple hecho de sentir lo que pueda estar sintiendo otra persona (empatía) e incluye el interés y la predisposición sincera a hacer algo para aliviar el sufrimiento de los demás” (Goleman, 2003, p. 39)

Para la projomología, la aceptación incondicional positiva del otro, como una característica propia de una *persona actualizada*, el verdadero amor, no sólo se expresa al amigo, al que ha entregado amor y bien, El amor como el bien, no dependen de ninguna circunstancia existencial (del ser-en-el-mundo) son absolutamente imperativos, incondicionales, obligatorios, esenciales (del ser-en-sí, en cuanto ser). El verdadero amor, siempre ama: al enemigo, al diferente, al rechazado, al irremediable, al que no se tolera, al fantasma insoportable del pasado, al que no puedes quitar de la mente por la rabia, a aquel con el que no puedo conversar nada interesante, al aburrido, al que no le compartiría ni un segundo de mi vida. Amar a ese, es el verdadero camino.

Para amar a “esos difíciles de amar”, es imprescindible educar para quitar los “espesores del mundo” donde fue arrojado, que lo separan de sí mismo, de su ser esencial, como productos de una educación familiar y social negadora de la otredad⁴². Una educación en, desde y para el amor debe quitar todos estos espesores del mundo. Las capas que alejan al otro de sí y de los demás y las capas que separan al “sí mismo” de sí y de los otros. Las capas de los prejuicios, las capas de las denominadas: autoconceptos, autoestima, personalidad, entre otras.

Para amar a “esos difíciles de amar”, hay que gradualmente ir cambiando la sombra por la realidad, como la senda trazada por Platón, o ir distinguiendo uno a uno; los distintos niveles de “naturalezas” o “yoes”, hasta alcanzar la trascendentalidad, donde se manifiesta en la plena magnitud su verdad, en la naturaleza del yo personal integrado al yo universal.

El otro, en ocasiones se convierte en cómplice de este pseudoamor, en su afán de captar atención, de asegurar el sentirse valorado y no amenazado por sí y por otro, se convierte en un aplicado cumplidor de las expectativas de rol de su prójimo, haciendo y “siendo” lo que cree, que este prójimo quiere que haga y sea. Desde la comprensible necesidad de ser querido, aceptado y no dañado.

⁴² En este párrafo se integran transdisciplinariamente la percepción que tiene Sartre, del ser, como separado de sí mismo por todo el espesor del mundo, la percepción del ser de Heidegger, como el ser arrojado al mundo (dasein).

El desafío del amor es abrazar y besar al ser y el espíritu del otro, mientras más capas negadoras del bien, de la belleza, de la verdad y de la unidad tenga ese otro, más amoroso será ese abrazo y ese beso.

Amar al hombre expulsado del “paraíso”, sin soporte y sentido de pertenencia, como la mayor parte de los hijos del planeta, es la verdadera tarea del amor; para verlo, validarlo, abrazarlo y amarlo, hay que atravesar todas las capas de negación de sí mismo, construidas por el desamor de sus co-habitantes de vida. Ese genuino amor, es el que tiene el poder de regresar a la felicidad y a la salud a los expulsados de ese derecho natural de ser amados.

La verdad del amor, es regresar al prójimo al “paraíso” que siempre lleva con él, ese retorno es sólo posible desde otro que le ama.

Para abrazar el espíritu desnudo del otro se requiere tener desnudo el propio, por ello el camino hacia la mismidad y la otredad es uno solo; está dada la recursividad y simultaneidad que indica, que es uno el paso y es uno el camino; para encontrarse y para encontrar, para liberarse y para liberar, para amarse y para amar.

Aprender a amar deshojando cada una de las capas no ópticas de sí y del otro, hasta llegar a su alma, su cielo, su paraíso, su corazón, su yo profundo, su verdadero yo, su “ontos”, es también, el camino único de quién quiere sanar, de quien quiere educar y por sobre todo, de quien quiere amar. Aprendamos a interpretar las señales, aprendamos a escuchar el único lenguaje de regreso al espíritu. Todos y cada uno, nos expresan y nos indican siempre el camino, no sólo los más sabios, también los más ignorantes; no sólo los más iluminados, también los más oscuros; nos sólo la cultura, también la naturaleza; no sólo el planeta también la galaxia que lo contiene; no sólo lo consciente, también lo inconsciente; no sólo lo tangible también lo intangible, no sólo dentro de un santuario y de un lugar purificado, también en tu patio, en tu calle o en un antro.

Cada una de las partes y todos, de sí, de los otros y lo otro, son señales del camino de regreso al “paraíso”, cada sueño, cada golpe, cada desprecio, cada enfermedad, cada carencia, cada mirada. Cada uno de los “túes” y las acciones que te vinculan con ellos, te indican el camino del amor. La obra diaria, la pequeña gota para llenar la copa del amor universal, es practicar con cada otro cotidiano, comenzando con los más próximos, atravesando el espesor del mundo, de las sombras, del ego, de la máscara o del paralogismo, practicar el ver a ese otro, directamente en la singularidad de su espíritu o de su yo profundo, y luego amarlo en consecuencia. Acto que es espontáneo e inherente a encontrarse con la verdad, belleza, bien y unidad, única de sí y de ese prójimo.

Aprender a amar deshojando cada una de las capas no ónticas de sí y del otro, hasta llegar a su alma, su cielo, su paraíso, su corazón, su yo profundo, su verdadero yo, su “ontos”, es también, el camino único de quién quiere sanar, de quien quiere educar y por sobre todo, de quien quiere amar.

A la realidad en sí (lo neumónico), dado que según sus postulados de ella sólo podemos experimentar lo fenoménico. En esta reflexión se relaciona lo neumónico con el “paraíso” (ente) y fenoménico con las “capas” (objeto)

El “amor a la vida”, es posiblemente, el mejor indicador de lo sano, lo feliz, lo libre, lo existente en lo individual y lo colectivo. Por ello, expresiones coexistentiales de la vidafilia son: (a) la projimología: amar al otro como así mismo y así mismo como al otro, (b) el amor maduro o pleno: que es el que nutre recursivamente la identidad y la intimidad de los amando-amándose. (c) La salud plena o cósmica: en que se encuentran conformando un todo dialógico la existencia individual-protagónica- hologramáticamente consciente saludable con la co-existencia colectiva-universal-protagónica-hologramáticamente consciente saludable.

“¿Ser o no ser?”, ¿ser o pseudo-ser?, ¿existir o no existir?, estas preguntas contienen sólo la mitad del dilema o del camino, la otra mitad requiere necesariamente del surgimiento pleno-real-amoroso-integrativo del otro. Por ello el verdadero dilema, cuya resolución abre la puerta a la felicidad y la salud: es ¿coexistir o no coexistir?, o su equivalente ¿coexistir o pseudocoexistir?

Si la educación fuera un dominio de acciones que facilitara la disminución, del espesor que separa a cada ser de sí mismo, y actualizara la capacidad de hacer a existir al otro, también “separado de sí mismo por todo el espesor del mundo”. La educación sería el lugar-tiempo, en que se encontrarán cotidianamente, dos existencias al desnudo, en la transparencia y perfección de su “ser profundo”, que tiene por vocación, responder a la llamada de ser imagen y semejanza de Dios, de actualizar para sí y con ello para el otro y el todo: el bien, la verdad, la belleza y la unidad.

Se puede existir sin ser y vivir sin existir, lo mismo puede decirse del siguiente modo, aunque siempre se es, la cultura patriarcal subproducto de la escasez de amor y de la proliferación del pseudo-amor, que conlleva negación y sometimiento del otro fundamentalmente a nivel ontológico, posibilita una incongruencia humana, donde predominan los seres que siendo “X”, existen como “Y” y que por ello “eligen” un vivir sin-sentido, con orientación tanática, y movido por la insatisfacción, la inseguridad y el temor asociados a este vacío existencial, con pautas relacionales co-destructivas y expulsadoras del otro, en un “no-vivir” de escapismo, desamor, soledad, angustia, narcisismo y depresión, que perpetúan este círculo del no-existir, recreando con ello, una nueva cultura, aún más patriarcal y negadora del ser y sus atributos ónticos, (el bien, la verdad, la belleza y la unidad), poniendo estos atributos fuera del ser y convirtiéndolos en pseudo-bien,

pseudo-verdad, pseudo-belleza y pseudo-unidad y desde ahí, en objetos de consumo que se exhiben a diario, en las vitrinas reales y virtuales del mercado.

Para resignificar las temáticas de la pedagogía del amor, se requiere de una revisión recursiva, dialógica y hologramática, de diferentes disciplinas, gnoseologías, epistemologías, de autores que en mayor o menor medida consideran el amor, la afectividad, la otredad, como componentes necesarios en la educación.

Por ello, resulta del todo imprescindible sumarse a las resemantizaciones, que han hecho del amor, autores como: Platón, Baruch Spinoza, Friedrich Nietzsche, Eric Fromm, Simone de Beauvoir, Paulo Freire, Humberto Maturana, Jürg Willi, Claudio Naranjo, Emmanuel Lévinas, Byung Chul Han, entre muchos otros.

En amor expresado en los contextos educativos describe y e interactúa con el todo de la otredad, del profesor y del estudiante, deben operar como condición sine qua non. Con el ser del docente, de los estudiantes, de los compañeros, de los apoderados, de los directivos del personal de aseo y todo otro/a como esencial completo y perfecto, debe respetarlo como persona o ser, en toda dimensión y contexto.

Sabiendo que el amor, es verdadero y auténtico, cuando aflora del ser esencial y por tanto es originario, irrenunciable y explícito, cuando se le agrega pensamientos (creencias, juicios, expectativas) y sentimientos tormentosos (angustia, ansiedad, culpa, rabia, envidia, etc.) el amor ya no puede emerger en el tiempo y espacio en que se es, y en el que es el otro o los otros. Porque los pensamientos y los sentimientos (que sólo son otros pensamientos derivados de una emoción ya sentida y extinguida en el pasado) nos sacan del lugar, del tiempo y de la conectividad con los somos. Situación que no sólo nos deja solos dentro de un nihilismo absurdo y casi siempre tormentoso, nos quita la “vida” y el “existir”, convirtiéndolas en una “pseudovida y en un (pseudoexistir), también nos priva del *gozo coexistencial* pleno, de una supra experiencia *cumbre* o de la pluriconexión, sentir de un (instante profundo), o (un momento perfecto)”⁴³

El amor sólo es posible, cuando se co-expresa ocurre en el “territorio” o dominio político y no en el “mapa” o dominio semántico. Por este motivo, el amor es posible neurofenomenológicamente, sólo cuando se expresa y siente en el “coemerger” del aquí y ahora, a partir del sentipensar producto de una “mente encarnada” co-construida con los otros y otras, que es el único contexto posible del amor explícito.

El amor que educa es el amor liberado, auténtico, compasivo, que valida la multidiversidad dinámica de toda otredad, en toda coexistencia.

⁴³ Estos cuatro conceptos: “goce coexistencial” de P. Alarcón, “experiencia cumbre” de A. Maslow, “instante profundo” de V. Parra y un “momento perfecto” de J.P. Sartre, son sólo aproximaciones de la experiencia sublime y trascendental que puede ocurrir de modo cotidiano y continuo se conserváramos instante nuestra capacidad intrínseca de amar hologramáticamente (desde la inseparabilidad del todo con la parte y de la parte con el todo)

Educación para el amor, es equivalente a educación para el bien, porque el amor auténtico siempre procura, el bien del otro. Explicitado en compasión, cuidado, pertenencia, asilo, acogida, compañía. Como lo señala el versículo bíblico en San Juan 15:13-17. *Nadie tiene amor más grande que el que da la vida por sus amigos*. Y en primera de Corintios 13: el amor no actúa con bajeza, ni busca su propio interés, no se deja llevar por la ira, y olvida lo malo. Para poder lograr una educación para el amor, se requiere poner como centro lo ético, es decir, que cada estudiante aprenda en toda decisión asociada al sentir, pensar, hacer, tener, direccionarse hacia el bien. El amor no es posible en ausencia de bien, del mismo modo que el bien tampoco es posible en ausencia del amor. Tanto el bien como el amor deben enseñarse como “imperativos categóricos”, como trascendentales esencialmente constitutivos del ser de toda persona.

También educación para el amor necesariamente es una educación para la vida, para el biólogo y epistemólogo el amor es la emoción biológica, natural, ecosistémica, autopoiética y matrízica, que gracias a que se ha mantenido intacta dentro de sistemas familiares, principalmente en madres que aman incondicionalmente a otros(as), usualmente sus crías, es la causa de que el planeta tierra aún no haya sido destruido por la cultura patriarcal. Para Bert Hellinger el psicólogo creador de la psicología sistémica transgeneracional y de las constelaciones familiares, considera que la cadena órdenes del amor, están sustentadas en la transmisión transgeneracional de la vida, por eso para él honrar a la cadena de antepasados de los cuales dependa que tengas vida, en el modo de sanar, los desórdenes del amor y la vida que genera que afectan transnacionalmente a las familias. No es de extrañar que muchos sistemas de modo creciente estén incluyendo dentro de sus pautas pedagógicas las “constelaciones familiares” y las constelaciones del propio sistema educativo, para potenciar un coexistir direccionado hacia el amor y la vida.

También la educación para el amor, es necesariamente una educación para la libertad. Amor y libertad son ambas totalidades perfectas en su completud, si comparamos a ambas con un océano infinito, la falta de sola una gota en alguna de ellas las convierte de inmediato, en pseudoamor o pseudolibertad. No es posible una educación con una libertad incompleta, ni con un amor sustentado en una libertad que no sea absoluta.

En concordancia con lo dicho, Jurg Willi, el psicoanalista-sistémico, especialista en relaciones de pseudo amor o en su equivalente relación psicopatológica, son producto de relaciones que denomina *colusivas*, donde uno o más de los interactuantes tiene un algún tipo de dependencia en ese vínculo, que le quita así o al otro cualquier grado de libertad.

También la educación para el amor, es necesariamente una educación para la salud. Amar es cuidarse a sí y cuidar al otro, que es uno de los fundamentos de la ética del cuidado de Carol Gilligan, educar para la salud y el bienestar integral, es convertir a los estudiantes en protagonista de su autocuidado, empoderándolos para direccionarse de modo autónomo hacia una vida saludable

También la educación para el amor, es necesariamente una educación para la felicidad. Amor, salud, libertad se asocia directamente con felicidad, ¿qué sueño puede ser más anhelado que habitar un sistema educativo con docentes y estudiantes felices?

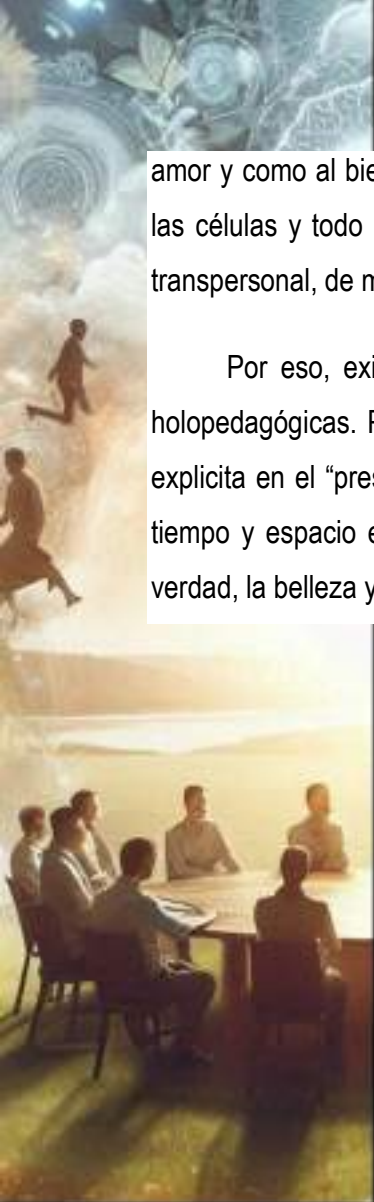
La educación más que enseñar a amar, debe facilitar de cada estudiante (transversalmente en todos los niveles y tipos de educación) a recuperar su natural capacidad de direccionarse: hacia el amor a la vida y hacia el amor al prójimo, sin esas dos *filias* (*vidafilía* y *projimofilía*), la vida animal y vegetal y tal vez todo el planeta ya no existirían.

Científicos destacados como Donna Haraway, sostienen que el antropoceno que constituyendo sólo el 2% de la biomasa, ha logrado con su relación depredadora y destructiva del planeta, que en el año 2100, ya haya desaparecido el 95% de toda la biomasa planetaria. Está claro que lo promocional, preventivo o reparador de esta problemática, deben ser algo más que algunas campañas y programas educativos ambientalistas, ecologistas o de amor a la naturaleza.

La psicogénesis, con sus fundamentos holísticos interactivos, que han tomado como inspiración educativa la frase bíblica: debéis ser como niños para poder ingresar al reino de los cielos, que se ha vinculado con la frase “los mejores maestros son los niños”, que ha sido atribuida a Teresa de Calcuta y utilizada como lema por la UNICEF. Los énfasis instrumentalistas y cognitivistas de nuestra actual educación, lo que ha reproducido de la sabiduría de los niños y niñas y de sus habilidades naturales de aprendizaje por descubrimiento, son programas como enseñar a leer, escribir o calcular basados en el modo natural de los niños que los niños y niñas aprender de modo “espontáneo” según su propia naturaleza de aprendiz. Aún falta que la educación replique el modo de educar para el amor, utilizando la ontogénesis y biología del amor que les constituye de modo natural y originario.


Por ejemplo, La frase “*A los niños, antes de enseñarles a leer, hay que ayudarles a aprender lo que es el amor y la verdad*” de Mahatma Gandhi. Podría resignificarse desde la propuesta del coexistencialismo como: *Todo lo que le enseñemos a los niños, debe ser desde su esencialidad vidafilica y proximofilica, para existir y coexistir direccionado y direccionando al planeta y sus habitantes hacia el amor a la vida y sus prójimos de toda especie.*

Desde la interpretación hermenéuticognoseológica del amor, el amor es constitutivo del bien esencial del ser en cuanto ser, el amor se mueve en la única dirección posible, hacia el bien, no tiene otra posibilidad porque están contruidos de la misma esencialidad trascendental, cuando el amor opera hacia el abandono, el perjuicio, el daño o destrucción del otro, opera desde la autonegación de sí, en oposición a su direccionalidad única hacia el bien del otro, no existe el mal en el bien o el amor, sólo es posible cuando una psuedoeducación, potencia en el convivir la negación del bien que le son inherente y constitutivo. Tanto al



amor y como al bien, que son “imperativos categóricos” esenciales, naturales, constitutivos, que al igual que las células y todo ser vivo, teleológicamente se direccionan hologramáticamente hacia el bien intra, inter y transpersonal, de modo integrado en todo micro y macrocosmo.

Por eso, existe congruencia teleológica y metodológica en las propuestas eropedagógicas con las holopedagógicas. Porque el amor, el bien y la educación son siempre un todo completo y perfecto, que se explicita en el “presente vivo⁴⁴”, único contexto, donde puede “coemerger⁴⁵” en toda la plenitud, en el único tiempo y espacio en que es posible, en el dominio del coexistir donde se educa para el amor, el bien, la verdad, la belleza y la unidad.



CAPÍTULO 5

INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA

COEXISTENCIAL:

PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS PRELIMINARES

⁴⁴ Descripción fenomenológica que Husserl hace del existir.

⁴⁵ Término acuñado por el neurofenomenólogo Francisco Varela, para expresar desde su propuesta de la cognición enactiva, la posibilidad única en que se puede conocer al otro en el denominado “tiempo cero”.



RESUMEN

Este artículo surge desde la necesidad de proponer un enfoque psicológico que considere de modo integrado y con una valoración equivalente, el ser esencial y el ser existencial, tanto del terapeuta como del consultante, fundamentado en una teoría del conocimiento gnoseoepistemológica, y en una teoría de los valores ético-estética-que integre las dimensiones y descripciones sociohistórico cultural del bien y la belleza. Una psicología cuyos principios no sólo tendrán impactos transformadores en los recursos psicoterapéuticos, además y necesariamente en la formación de los psicólogos, los que deberán aprender a ser y existir de modo auténtico, ético, inclusivo y liberado, antes de iniciar desafíos coexistenciales en su ámbito laboral, cualquiera sea el nivel de intervención: promocional, preventivo, remedial de rehabilitación o la especialidad elegida: educacional, comunitaria, clínica, laboral u otras. También esta propuesta se fundamenta en el valor transdisciplinar y multifactorial de la psicología y con ello, la contribución que una psicología coexistencial puede significar en la transformación teórica y práctica de otras disciplinas como: la educación, la salud, la antropología, la sociología, etc.

INTRODUCCIÓN

El coexistencialismo es un enfoque emergente, que integra otorgándoles el mismo valor al ser y al existir, intentando superar la dualidad filosófica occidental, que en diferentes grados divide la filosofía en esencialista y existencialista, omitiendo o degradando alguna de ellas, divergiendo sobre cual antecede a la otra, sobre cuál es la más olvidada o marginalizada. Vinculando cada una de ellas, según la época, los intereses respecto a su conocimiento, dominación, potenciación, valoración ética o estética, con a priori, a posteriori, creencias de todo tipo incluida religiosas, espirituales, empíricas, fenoménicas, biológicas, educativas, neuropsicológicas, ecológicas, etc.

La psicología coexistencial y su aplicación en las distintas disciplinas y profesiones, busca trascender todo cambio y modificación más centrados en el tener, saber y hacer en el ser, comprendiendo al ser como un todo hologramático y congruente con el existir y el coexistir. Estableciendo por ello, inseparabilidad entre esta otra triada: la axiopraxis, la axioestética y la axiognoseología, es decir, con el *imperativo categórico* de vivir en el bien, la belleza y la verdad. Lo que equivale a afirmar que la mejor preparación y herramientas para un psicólogo es un ser-existir-coexistir: fenoménicamente coemergente, axioauténtico, vidafilico, projimofilico, libre e inclusivo.

El coexistencialismo se ha vinculado fundamentalmente con la educación a través de su propuesta la pedagogía de la coexistencialidad, que se ha investigado y difundido en numerosas publicaciones e investigaciones nacionales e internacionales desde el año 2004, también se han hechos algunos trabajos académicos en dirección a crear bases epistemológicas y metodológicas para una antropología coexistencial,

Una investigación realizada para conocer un *todo* coexistencial (la identidad territorial de localidad rural) a partir de una *parte* coexistencial (de la identidad y el coexistir de un habitante poeta, historiador, fotógrafo, declarado monumento viviente de ese lugar), constituye un avance en esa dirección. (Alarcón, 2025)

Este artículo constituye el primer intento formal de explicitar y fundamentar los principios fundamentales para la propuesta de una psicología coexistencial, producto de la suma de artículos y libros publicados sobre estudios empíricos y teóricos realizados desde el 2006 a la fecha.

La propuesta se elaboró asumiendo el adagio; *no hay nada del todo nuevo bajo el sol*, sólo que complejizando lo que se suele definir como nuevo. Por ejemplo, si se utiliza la IA, relacionará la unión de las palabras *psicología* y *coexistencia*, con diferentes tipos de psicologías existenciales, humanistas, dialógicas, fenomenológicas, y con algunas de sus técnicas y objetivos como convivencia saludable, comunicación empática, relaciones armoniosas, validación de la diversidad y aceptación incondicional positiva del otro, entre otros. Relaciones que confunden coexistir con convivir y existir, con ninguna o poca producción de algún nuevo conocimiento o resignificación, que es la que motiva la elaboración de este documento.

También se tiene la convicción de que los principales fundamentos, que sostienen la propuesta de la psicología coexistencial, no son sólo sociohistóricoculturales, frutos del pensamiento humano. Considera que la teleología propia de todo ser vivo, es otro determinante que vincula el coexistir a biocentrismo natural, que sumado a lo no-natural o cultural siempre que sea congruente con esta pulsión o ley de vida o energía vital, son las bases primordiales de una psicología coexistencial: el amor a la vida o vidafilia y el amor a toda otredad o projimofilia.

La psicología coexistencial opera desde los principios de plena inclusión no deja nada afuera elije la validación de toda otredad y de todo pensar, sentir y hacer, en beneficio del coexistir, en realidad no es otra propuesta psicológica, menos aún una psicología holística o integrativa, las que muchas veces intenta integrar el todo excluyendo algunas de las parte constitutivas de ese todo, o pseudoincluyen eclécticamente, semejante al proceso de unir las piezas de un rompecabezas, formando todos sin que ninguna de sus partes estén integradas entre ellas, construyendo un aparente pseudo-todo o pseudo-holón.

La psicología coexistencial, tal vez sólo puede declarar algunos énfasis del todo y la partes que la constituyen, es una especie de intento -al igual que Morin, Teilhard de Chardin, Lao Tse, Jung, Haraway, Assagioli o Wilber - de explicitar e intentar reconectar lo que siempre ha estado conectado, pero no sólo comprendiéndolo, pensándolo, teorizándolo, haciendo estados del arte de ello o múltiples investigaciones y publicaciones fragmentadas, a espaldas del coexistir, olvidando que sólo se aprende a ser siendo, sólo se aprende a existir existiendo y sólo se aprende a coexistir coexistiendo, no sólo pensando, teorizando, filosofando, investigando sobre ello.

Si en algo tienen de razón, en distintos niveles y grados los análisis nihilistas y existencialistas; es que la mayor parte de los habitantes del planeta, mueren sin haber sido, sin haber existido y sin haber coexistido, a pesar de todo lo sentido, pensado, hecho, comprado y *psicoterapiado*.

Sin embargo, todos los filósofos y pensadores críticos, asociados a estos denominados vacíos existenciales, nihilismos pasivos o activos y vidas tanáticas, que aseguran que se requiere pensar, tener, hacer o dominar para existir, y que proponen alternativas evitativas o proactivas para lograrlo, sólo han logrado como los señalan algunos pensadores que vivamos dentro de un cadáver (González, 2020) o que existimos en un planeta donde en el año 2100 se habrá extinguido el 95% de la biomasa, del cual el *homo sapiens* es sólo un 10% y el principal responsable de esta depredación y destrucción de la vida natural (Haraway, 2004)

¿Qué le ha faltado a las psicologías humanistas, existenciales, sistémicas, cognitivo-conductuales y a todas las otras, para reducir un pseudovivir, thanático-capitalista, en una sociedad del vacío, de la desconexión, de la exclusión y destrucción del *diferente*, en un pseudovivir y pseudocoexistir, caracterizado por el *agorazo ergo sum* (compro luego existo) , viviendo para adquirir, entre la infinidad creciente de productos generados por el mercado para acrecentar las costumbres y los recursos para escapar de la vida y con ello del coexistir?

Principios y resignificaciones primordiales de la Psicología Coexistencial

Los principios que sustentan la psicología de la coexistencial son tan permanentes como dinámicos, tan particulares como universales, tan parte como todo, tan relacionados con la constitución y esencialidad del ser como con la constante transformación de la estructura y organización de los sistemas psicosociohistóricoculturales.

A modo de ejemplo, se describen algunos de los principios primordiales de esta psicología, que precisamente por lo señalado, respecto a su multiversidad, es tanto ancestral y originaria como emergente y adquirida.

a) Inseparabilidad recursiva, dialógica y hologramática del *ser-existir-coexistir*

En la triada hologramática, recursiva y de codependencia entre ser, existir y coexistir. Cada componente de esta triada es imperativa categórico de sí mismo: sólo se puede ser siendo, para ser se requiere ser, sólo se puede existir existiendo, para existir se requiere existir, solo se puede coexistir coexistiendo, para coexistir se requiere coexistir. No son constructos del pensamiento, su sola explicación cognitivo lingüística les quita su significado y la encierra en un dominio, que es como una jaula semántica, explicativa, de la que no puede salir hacia la vida. La imagen más hiperrealista

de un pájaro, no puede volar, porque no es un pájaro es un “mapa”, una representación subjetiva o abstracta de un pájaro. Lo mismo ocurre con el ser, existir y coexistir, el mejor tratado ontológico o metafísico, con sus componentes axiológicos (ética y estética) y sus teorías del conocimiento (gnoseología y epistemología), no nos permiten ser-existir-coexistir, todo lo contrario, nos limitan o nos impiden sentir las sensorial, emocional, ética y estéticamente. El ser-existir-coexistir no ocurren el conocimiento, en el lenguaje ni el pensar, son precisamente estos tres componentes los que nos sacan y amargan la vida.

b) Intervención de cara a la vida

Las teorías psicológicas, filosóficas, antropológicas, sociológicas y pedagógicas en general; desde *buenas intenciones*, intentan promover, prevenir e intervenir eficazmente para una vida más sana, más nutritiva, más feliz, más auténtica y más liberada, pero no han logrado desconectarse las pautas que les convierten en “*portadores del beso de la muerte*” (Bateson, 1997), sus propuestas continúan siendo se espaldas a la vida, incluso cuando, escogiendo se han situado etnográficamente para habitar la vida, su afán está en convertir ese territorio en un mapa de conceptos, teorías, interpretaciones más o menos críticas, iluminativas o fenoménicas. Privándose de incorporarse ese único tiempo y lugar en que se es en ese tiempo y espacio, en el acto de registrar, de filmar, de investigar, de categorizar, comparar, desde su pensar que es uno de los mejores modos de no existir.

c) Inseparabilidad entre el ser-existir-coexistir del terapeuta coexistencialista

Este es uno de los principales y más complejos desafíos que debe superar una psicología coexistencial, como lo han planteado las filosofías y las psicologías humanistas y existencialistas, ¿cómo lograr ser?, ¿cómo lograr existir? Ha sido una ardua tarea. Sartre, afirma que la mayoría muere sin saber quién es, y menos aun lo que es el otro, que se requiere reducir o eliminar el *espesor* del mundo que separa a todo existente de sí mismo, Frank sostiene que la mayor parte de los habitantes del planeta padecen de neurosis noogena o de la pérdida del sentido de vida, Han afirma que vivimos en una cultura capitalista y de pulsión de muerte y Langle aún continúa luchando por reducir en el mundo la *enajenación de sí mismos* y el *sufrimiento existencial*.

¿Habrán olvidado que se enseña a ser siendo, a existir existiendo y a coexistir coexistiendo? Sólo el psicólogo que se puede existir en congruencia o autenticidad con su ser en su existir y sólo si existe puede coexistir, fortaleciendo simultáneamente su identidad y su intimidad. Sólo un psicólogo que pone su ser en su hacer como psicólogo, puede presentarse como; “yo soy psicólogo” y hacer su tarea terapéutica en congruencia, porque es psicólogo, existe como psicólogo y coexiste

como psicólogo. Sólo desde ese logro de autenticidad plena, puede lograr que sus consultantes, lleguen a ser, a existir y coexistir.

d) La inseparabilidad entre la teoría del conocimiento y la teoría de los valores.

La descripción dual no sólo escinde en dos las teorías del conocimiento, le otorga un valor mayor o positivo a una de las dos partes en que se fragmenta un todo inseparable. Una psicología coexistencialista requiere aplicar el principio de la doble dialéctica a las teorías filosóficas; conocer la realidad debe hacer surgir de modo natural y automático el bien y belleza de esa permite realidad, que la sola experiencia de experimentar el bien y la belleza permite conocerla a cabalidad. Conocer y sentir son inseparables, como bien lo explica la cognición enactiva descrita por la neurofenomenología de Francisco Varela. El conocimiento y la experiencia o axiopraxis de lo bueno y bello, son inseparables porque constituyen un todo no dual ni dicotómico, integración imprescindible para conocer y sentir simultáneamente la verdad de la belleza con la belleza de la verdad, así como; la verdad y la belleza del bien y el bien de la verdad y la belleza.

El error de Descartes -como bien lo señaló, Antonio Damasio es su obra con ese título- es desconocer que el sentir antecede al pensar y que por tanto son interdependientes e igualmente relevantes (Damasio, 1996). Pero en esta dicotomía dual, aún hoy se le otorga mayor valor en todos los sentidos más al pensar y con ello al lenguaje como reflejo de esa cognición, que al sentir emocional, sensorial o estético. Además, a un pensar sin sentir, que se traduce en una cultura presente y futura, centrada en la inteligencia y en el lenguaje artificial en desmedro del sentir emocional, sensorial y estético. Una psicología coexistencial debe necesariamente constituirse en un modelo psicoterapéutico *holosentipensante*.

e) La inseparabilidad entre el ser esencial y el ser existencial.

Si bien existen corrientes psicológicas con valiosos intentos integrativos del ser esencial y del ser existencial, en propuesta de estudiosos como Jung, Assagioli, Wilber y Langle, entre otros, vale la pena enfatizarla y declararlas esta inseparabilidad ontológica, como un componente fundamental de la psicoterapia coexistencial.

Dentro de este esfuerzo holoinclusivo, también se estima necesario explorar y entretejer las dimensiones del ser, especialmente los trascendentales constitutivos destacados por las filosofías humanistas y existencialista principalmente cristiana. Desde la coexistencialidad el ser no es cristiano, ni se origina divinamente, sus características están más relacionadas con el ser biológicamente único, de padres únicos, nacido en un momento y contexto de plena exclusividad, y

lo a priori es su direccionalidad hacia la vida, característica teleológica que comparte con todo ser vivo. Cabe aclarar que la muerte no es opuesta ni separada de la vida, otra alianza no dual ni contrapuesta que también es validada y difundida por el coexistencialismo.

No existe ningún ser vivo que sea estructuralmente idéntico a otro, toda categorización y diferenciación seres, finaliza en un ser único e indivisible y será sobre esa identidad, primera naturaleza, yo profundo o persona, que se construyen nuevas relaciones intra y extra-estructurales. Este ser individuo, cualesquiera sean los cambios neurospicobiosocioemocionales, que experimente, seguirá siendo quien es. Ese ser esencial por el sólo hecho de nacer biocéntrico o vidafílico, cuenta con ciertos valores y conocimientos igualmente esenciales que, si su crianza es un ambiente complementario a su biocentrismo, tendrá altas posibilidades de vivir en la congruencia de su ser esencial y existencial y con ello la capacidad de poner su ser en su hacer, saber, tener, amar en su vivir.

Esta congruencia requiere de la capacidad de conocerse como ser (gnoseológicamente) y conocer su existir como ser en el mundo (epistemológicamente) y de modo absolutamente integrado, expresar como condición para ser, todos sus valores vidafílicos, direccionando su coexistir en, desde y para el bien, la verdad, la belleza y la unidad, la negación en el existir de cualquiera de ellas, en algún tiempo y espacio, lo direccionará de modo consciente o inconsciente hacia la no-vida.

Entonces el psicólogo coexistencial, además de explorar el nivel de consciencia y conservación de los atributos o componentes del ser del consultante, debe conocer los cambios, tipo de acoplamiento, pautas relacionales socio-histórico-culturales del existir del consultante, identificando en todo momento la relación dialógica o doble dialéctica que existe entre los dos aparentes seres que siempre son uno.

f) Axiognoseoepistemología.

Inseparabilidad entre el bien, la verdad y la belleza y en modo conocerlas y pensarlas. El psicólogo coexistencial es necesariamente un sentipensante, que integra y respeta el orden filogenético y neurobiológico, que reconoce que el sentir antecede al pensar, y que opera desde el saber, como bien lo señala Humberto Maturana, emoción es una disposición corporal para la acción, es la activadora natural de cada sinapsis, de cada sensación, de cada decisión que involucra a todo lo que se siente, piensa y se hace con nuestro cuerpo.(Maturana, 1994) Por lo tanto la dirección de nuestras acciones hacia la vida o hacia la no-vida, hacia el bien o hacia el no-bien, hacia la verdad o hacia la no-verdad, hacia lo bello o hacia lo-no bello, hacia la coexistencia o hacia la no-

coexistencia. Lo fundamental en lo señalado, es que, como bien lo explicitan los principios de la complejidad, todos esos procesos y acciones ocurren de modo recursivo, dialógico y hologramático.

g) Integración entre factores innatos y aprioris biocéntricos y biofilicos.

Teleológicamente las células y desde el organismo unicelular y pluricelular más complejo de direccionarse hacia la vida y los factores adquiridos socio-histórico-culturales.

En el lenguaje de Maturana es tener en cuenta el determinismo estructural y su relación con las redes de conversiones, tanto a nivel autopoiético (intercambio de energía a nivel molecular y celular) y autorganizativo (intercambio de energía a nivel sociohistóricocultural)

La psicología de la coexistencia valida e integra todas las distintas corrientes de la psicología, tanto es sus fundamentos, objetivos y métodos, son parte del complexus, de la maraña de acciones y retroacciones que generaron estas propuestas, como lo serán de las futuras.

Todas aportan en algún nivel y dimensión, las diferencias mayores es posible que sólo estén en los énfasis y en lente gnoseológico, epistemológico y axiológico desde el cual se elige mirar e interpretar las realidades asociadas al bienestar neuropsicobiosocial de los habitantes del planeta,

La coexistencialidad al igual que la mayoría de las psicologías humanista, existencialistas y fenomenológicas, le otorga un valor primordial al ser. *Lograr que el otro sea*, es en general su principal teleología o finalidad. Para la psicología coexistencial es el comienzo del proceso, es el primer paso imprescindible para llegar a la coexistencia.

La Logoterapia y el análisis existencial tienen como finalidad el existir, para la logoterapia es lograr que el ser descubra y desarrolle una vida con sentido y congruencia con ese ser que es. El análisis existencial tiene por finalidad el logro de un existir más pleno y auténtico. Este es el segundo paso para la psicología coexistencial, dado que en esta triada de la vida se requiere ser para poder existir y existir para poder coexistir, tres pasos sobre el mismo camino, porque como bien lo señalan los fenomenólogos *el acceso al objeto forma parte del ser del objeto*. Nuevamente se reitera la necesidad de transcomplejizar todo proceso y esfuerzo por potenciar el bienestar y el saber que dirija a la humanidad hacia la vida, el amor, la felicidad y la salud intra-inter-transpersonal: quitando las vendas a la *inteligencia ciega*, que impide ver la conectividad hologramática y quitar las barreras y fronteras, también desconectaras y por ello debilitadoras, de todas las disciplinas humanas creadas para potenciar esos mismos procesos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

Sello Editorial Nova Educare. Colección: Materiales Educativos

Un sistema axiognoseoepistemológico, como es el coexistencialismo, debe asumir el desafío de interpretar además de la pedagogía las otras ciencias sociales básicas, con las que se encuentra interconectadas, como la antropología coexistencial, la sociología coexistencial y la psicología coexistencial, que se aborda en este texto. Las disciplinas se legitiman en la transdisciplinariedad y en su apertura a los principios de la complejidad y por ello en su apertura al intradiálogo con sus partes y con sus todos y al interdiálogo, con las partes y los todos de toda disciplina.

Hasta ahora cuando se relaciona psicología con coexistencia, se circunscribe a habilidades o capacidades conductuales para convivir principalmente en un bienestar emocional, se equipara con el convivir respetuoso, armónico, empático o pautas de sana convivencia. Equivale a confundir o reducir el todo de un árbol con una parte, omitiendo la relación que existe entre esas partes. Confundir la convivencia con coexistir, equivale a reducir las raíces, el tronco ya las ramas del árbol a una de sus hojas. La hoja no es posible sin la raíz, sin el tronco y sin las ramas. Manteniendo la comparación la raíz se puede equiparar con el ser, el tronco con el existir y las ramas con el coexistir, y las hojas con la autenticidad, inclusión, liberación, amorocidad, salud, alegría, felicidad y plenitud de una con-vivencia sustentada en la integración de cada parte del árbol (ser-existir-coexistir) entre sí y con el árbol como todo.

Esta gestación de una psicología coexistencial, cobra su mayor sentido en su infinitud, en su indefinición, en su lejanía del lenguaje verbal y del pensamiento asociado. Y su necesaria inexplicabilidad e irracionalidad. Sólo se puede ser siendo, existir existiendo y a coexistir coexistiendo, en el único tiempo, espacio y otredad que es posible, que como el silencio, cuando se nombra se rompe.

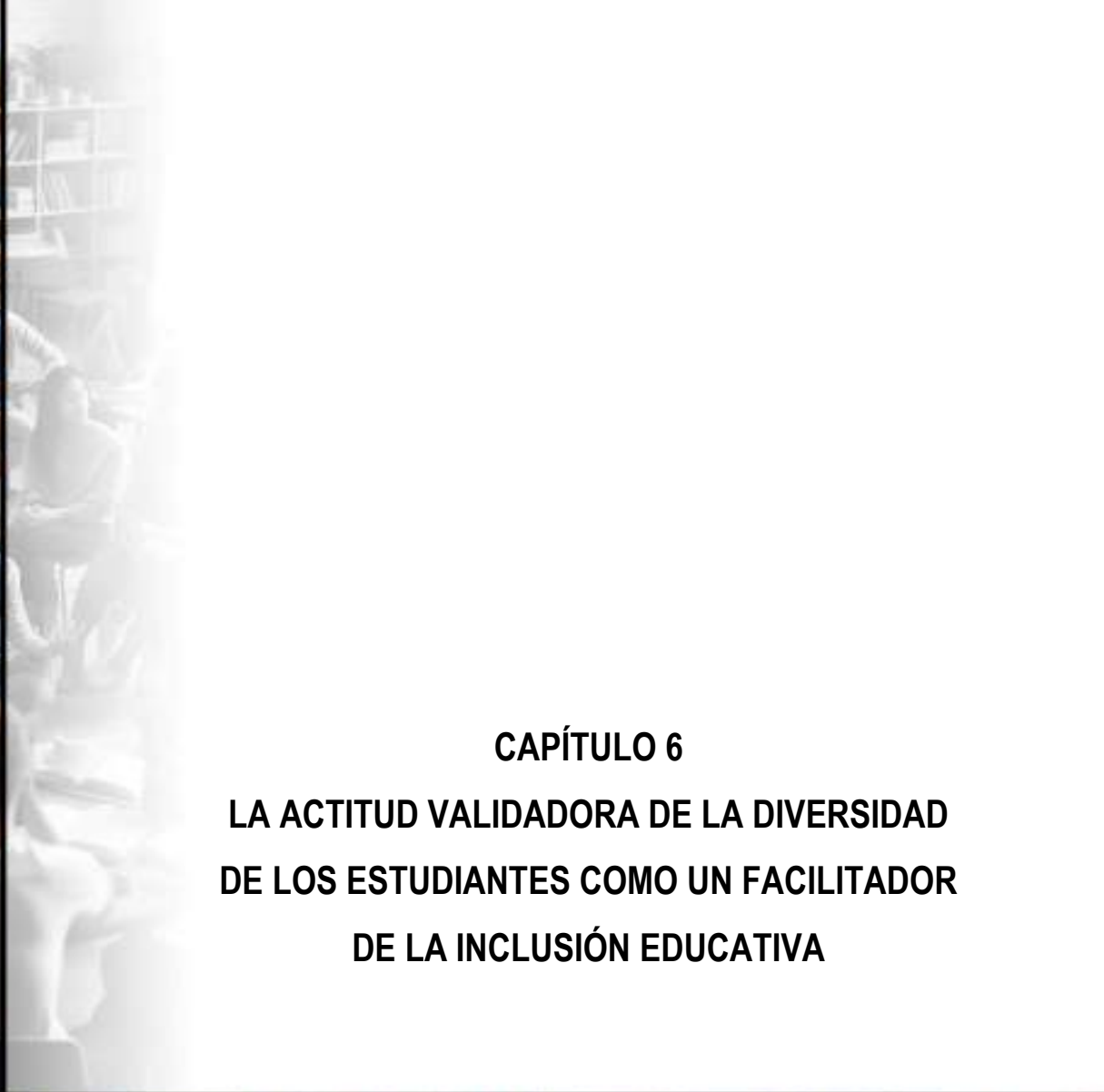
La psicología coexistencial es un enfoque psicológico involucrado, una relación co-transformadora sustentada en el respeto, en la co-liberación y una ética esencial independiente de cualquier código dentológico, que no opera desde el control externo, sino absolutamente desde un locus de control ético-moral interno y desde una compasión vidafilica y projimofilica, que orienta unívocamente al bienestar integral de todo otredad como factor imperativo principal para acceder a al bienestar integral de la mismidad del psicólogo, cualquiera sea el ámbito en que ejerza esta profesión.

Cuando un psicólogo coexistencial, afirma *yo soy psicólogo*, no está confundiendo su hacer y saber con su ser, porque para constituirse como tal, es condición que sea, que haya logrado conservar o recuperar su ser auténtico, liberándose de toda colonización óptica, desechando las máscaras y paralogismos generados por un pseudocoexistir construido sobre la negación del ser, producto de una educación homogenizante y de una cultura expulsora de lo diferente y del *infierno del igualismo*. (Han, 2014)

Por último, se incluyen algunas distinciones y propuestas a considerar para formar psicólogos desde una gnoseoepistemología coexistencialista. Se espera desde esta perspectiva que los psicólogos coexistenciales:

- a) Conviertan todo tiempo y espacio de intervención, en un momento perfecto, en un instante profundo, o de goce y consciencia coexistencial, que le permite sentipensar, que en esa experiencia situada, se encuentra en el mejor momento, en el mejor lugar y con la mejor persona, suprimiendo cualquier *mapa* mental que lo saque del *territorio*.
- b) Validen la holodiversidad de toda otredad, incluye en el contexto de su intervención no sólo, el “síntoma”, el “déficit”, el “trastorno”, la “psicopatología” o la “discapacidad”, lo incluye en toda su totalidad neuropsicobiosocioemocional, también con todas sus integridades, talentos y “normalidades”. Lo aprecia y percibe sólo como otro diferente, consciente de que no existe un ser igual que a ese otro ni en lo biológico ni lo en lo experiencial.
- c) No necesiten de un control o marco deontológico, la axiopraxis que es la expresión de su ser en tanto bueno, es siempre y en todo contexto un imperativo categórico, porque ya hizo la travesía de actualizar, de ser pleno y auténtico y en congruencia con su ser esencial, opera desde el bien que le es constitutivo, ya habiendo interiorizado que a nivel de su ética ontológica, el mal sólo es ausencia de bien, por lo tanto actuar en esa dirección es simultáneamente una negación de su ser y con ello inevitablemente, una negación de su existir y coexistir. Lo que lo imposibilita para poder operar como persona con título de psicólogo, porque actuaría en la incongruencia entre su ser, su hacer, su saber, su existir y su coexistir.
- d) Expandan de modo creciente y continuo la consciencia hologramática, Un psicólogo coexistencia sabe que cuando aporta a la salud, a la libertad, al amor, felicidad, está haciendo más sano, más libre, amoroso y más feliz a todo el planeta. Por tanto se puede afirmar que la unidad mínima de intervención del psicólogo coexistencial es siempre todos los seres-existentes-coexistentes del planeta.
- e) Transformen transformándose, fortalezca la libertad y la autenticidad de los otros, fortaleciendo su libertad e identidad, aumenten el sentido y congruencia existencial de los otros, aumentando su sentido y congruencia existencial, potencie las competencias coexistenciales de los otros, coexistiendo con esos otros.

- f) Co-construyan intimidades psicoterapéuticas coexistenciales, fortaleciendo simultáneamente esa intimidad y la identidad esencial y existencial de los coexistentes en toda relación y muy en especial en toda relación co-terapéutica.
- g) Tengan la teleontología o finalidad de ser, como principal sentido de su hacer persona y profesional, porque en esta corriente psicológica, además de la inseparabilidad entre el ser y el hacer, se considera la persona o ser, como la principal herramienta de trabajo de todo auténtico psicólogo coexistencial.
- h) Integren hologramáticamente; en la intra e intercomunicación: la autoempatía (como la capacidad de autorreflejarse su propias emociones) , la empatía cognitiva (como la capacidad de reflejar el pensar del otro) , la empatía emocional (como la capacidad de reflejar el sentir del otro) y la ontoempatía (como la capacidad de reflejar el ser del otro)
- i) Operaran integrando hologramáticamente los cuatro niveles de intervención en salud: promoción, prevención, intervención y rehabilitación. Con un especial énfasis en la promoción del autocuidado psicobiosocioemocional integral, para reducir la necesidad de que se tenga que intervenir en los otros niveles.
- j) Sustentan su hacer en principios fundamentales como el *conatus espinoziano*, el locus de control interno, el protagonismo coexistencial, el ejercicio de la libertad responsable, el *imperativo categórico ético kantiano*, el biocentrismo, la vidafilia, la projimofilia y la compasión mutua.
- k) Asumen en todo momento la co-responsabilidad, co-construcción, co-ética y la co-existencia entre el bienestar holístico integral del psicoterapéutica y del consultante.



CAPÍTULO 6

LA ACTITUD VALIDADORA DE LA DIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES COMO UN FACILITADOR DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA



RESUMEN

Este texto busca “complejizar” (interrelacionar, subjetivizar, tensionar, deconstruir, sentipensar) el concepto de “actitud validadora de la diversidad”, dentro del contexto de los facilitadores de la inclusión educativa. Subrayando la importancia de utilizar conceptos, positivos y liberadores en el dominio de la educación en general, incluida la especial y diferencial, en oposición a conceptos como dificultades, necesidades, problemas, barreras entre otras, que impiden la inclusión y desarrollo pleno y favorecen una “actitud negadora”, que con sólo su uso, se les da existencia y poder, se legitima el paradigma de la divergencia con los estándares de normalidad y se crean pautas complementarias a ellas, en educandos y educadores, lo que implica una distracción y pérdida innecesaria de energía, en un tema en el cual es imprescindible poner toda la atención y potencia transformadora.

INTRODUCCIÓN

¿Qué es la actitud validadora de la diversidad? Este concepto o categoría está conformada por tres palabras polisémicas: actitud- validación y diversidad. Actitud se suele definir como la capacidad de sentir, pensar y actuar de modo congruente o auténtico, es decir actuar en coherencia con lo que se piensa y pensar en coherencia con lo que se siente.

Validación, también tiene muchas acepciones y teorías con las que se puede vincular. Para el humanismo rogeriano, una de las tres características de una persona desarrollada o actualizada es su capacidad de validación o aceptación incondicional positiva del otro. Dentro de la biología del conocimiento de Humberto Maturana, amor se define como el dominio de acciones que valida al otro como un legítimo en el convivir. Desde el enfoque sistémico la validación es equivalente al amor explícito, que hace sentir al otro como querido, valorado y con ello con soporte afectivo y sentido de pertenencia. La pedagogía de la coexistencia estima que sólo la validación del ser del otro, hace posible su existir y su coexistir, porque el otro es visto como un todo completo y perfecto y sin falta, bien lo señalaba el filósofo existencialista Jean Paul Sartre, al otro nunca le falta nada, la falta está en el que mira a ese otro, más específicamente en su mente.

La validación del otro lo convierte en un otro “no-comparable” y por tanto “no-negable”. Todo ser que haya experimentado la aceptación incondicional, la legitimación, el amor explícito o la validación, en algunos o todos sus contextos de pertenencia, difícilmente va a tener problemas de adaptación, de aprendizaje y de relaciones sanas nutritivas en su vida familiar, escolar, laboral y matrimonial.

La relación directa entre validación legítima e incondicional con soporte afectivo, autoestima positiva, locus de control interno, seguridad y soporte afectivo, ha llevado a muchas corrientes y autores a abordarlo y promoverlo, a modo de ejemplo, se resumen algunas de ellas.

Tabla 1

Resumen de 4 ejemplos de propuestas teóricas vinculadas con la actitud validadora

Teorías Vinculadas	Concepto	Autores	Breve Descripción
Humanismo experiencial	Aceptación Incondicional Positiva del otro (en este caso aplicado a los estudiantes)	Carl Rogers	Junto con la empatía y la congruencia, la aceptación incondicional positiva, es una de las tres cualidades de una persona actualizada o desarrollada (en este caso aplíquese al docente), desde esta teoría esta aceptación incondicional es al ser o la persona del otro (estudiante en este caso), no al hacer, por el contrario, mientras más valido o aprecio a otro más condiciono, normo o reeducó sus conductas consideradas ética y moralmente incorrectas. Aceptación con Firmeza (normas claras y consistentes en relación al hacer del otro) y <i>Cariño</i> (Respeto y validación de la persona, sí mimo o ser del otro)
Biología del conocimiento	Transformación en el convivir amoroso	Humberto Maturana	Validación del otro como un legítimo otro en la convivencia. Interactuar con los otros en el fluir de la vida aceptando que no sea yo, de modo que no rechazo o invalido su forma de sentir y pensar. Además se está consciente, de que el otro se acopla estructuralmente, de modo congruente al modo en que uno se relaciona con él, se puede elegir, por tanto, construir un tipo de relación en que el otro se sienta siempre validado, en los distintos contextos de su vivir. Para que ocurra la educación, definida por Maturana, como transformación en la convivencia amoroso, debe validarse al otro como un legítimo otro. La otredad en el convivir sólo surge cuando actitudinalmente valido la diversidad del otro, no lo comparo con otro ser y menos conmigo, no pienso como fue o debería ser, no sólo valido al otro, también me gusta y disfruto su diferencia u otredad.
Enfoque sistémico (Escuela de Palo Alto)	Relación nutricia o nutritiva.	Virginia Satir	Pautas interaccionales recursivas, construidas en relaciones donde se utiliza una comunicación abierta (afectiva-efectiva), se organizan los sistemas (en este caso el escolar) como abiertos (auto organizativos), los integrantes del sistema, se sienten pertenecientes,

			valorados y por ello desarrollan una buena autoestima en relación al sistema del que son parte.
Enfoque sistémico integrado al psicoanálisis.	Relación o intimidad madura	Jürg Willi	<p>Intimidad relacional que potencia de modo simultaneo la calidad de la intimidad y el fortalecimiento de las identidades de personas que la co-viven. (es decir sus diferencias)</p> <p>La actitud validadora y la autovalidadora desde este enfoque, es lo que permite una relación verdaderamente madura, donde simultáneamente se fortalecen (a) las identidades de los interactuantes y (b) la intimidad que se co-genera entre ellos. Obedeciendo a la formula a mayor identidad mayor intimidad y donde simultáneamente ocurre la formula a mayor intimidad mayor identidad.</p>
Coexistencialismo (Pedagogía de la Coexistencia)	Intimidad educativa coexistencial	Patricio Alarcón	<p>La intimidad educativa coexistencial es El espacio- tiempo educativo o <i>contexto coexistencial</i>, en el que dos o más coinciden en el "momento perfecto" de <i>existir</i> para que el otro <i>exista</i>, desde la convicción de que ese coexistir es en sí suficiente, para la co-actualización en plenitud de las potenciales de los seres en coexistencia.</p> <p>Es el encuentro en el aquí y ahora de dos existencias, es la integración de un yo-existente- consciente con un tú-existente-consciente, experiencia generadora de una coexistencialidad o un nosotros- existente consciente, que convierte ese contexto en el mejor y más pleno tiempo-espacio-compañía, para ser, para amar, para aprender, para hacer y para vivenciar todas las nuevas pluridimensionalidad posibles de coexistir en esa co-intimidad y co-identidad (tantas como los colores que se pueden construir con los colores del arcoíris) siempre inédita e irrecuperable.</p> <p>Es un tipo de intimidad, donde los interactuante para poder coexistir, requieren previamente ser y existir. Cuanto más coexistencial, es la intimidad con el otro, menor es la posibilidad de dañarlo, negarlo, discriminarlo o excluirlo.</p>
Ecología del ser	Amistosofía	Luis Weinstein	Médico psiquiatra y filósofo chileno, educador popular, dentro de sus múltiples focos de interés por potencial el desarrollo personal y cambio de paradigma cultura., creo que los conceptos de "ecología der ser" y "amistosofía";

			<p>centrada en el estudio y valoración de la amistad, como una relación ontológica y existencial primordial para la vida, se incluyen algunos textos extraídos de correspondencia personal mantenida por décadas con el autor de este texto.</p> <p>Por el amor seremos compatriotas y contemporáneos de todos los que tengan voluntad de belleza y voluntad de justicia hayan nacido cuando hayan nacido y hayan vivido donde hayan vivido, integra el coraje de caminar con consciencia de sus grandes polaridades como su sentido y su expresión, la amistad y el enamoramiento, el amor a sí mismo y a lo propio y el amor al otro y a lo otro. Según Weinstein, los amigos son validadores incondicionales del ser de los otros, educar es enseñar ecología de propio ser y de los otros validados con una actitud esencialmente amistósfica.</p>
	<p>Generación de parentesco. “especies acompañantes”,</p>	<p>Donna Haraway</p>	<p>Ante los datos de habitar en un planeta donde cada día desaparecen 150 especies y en él que para el año 2100, se calcula que habrá desaparecido el 95% de la biomasa del planeta, (donde la especie homosapiens, que constituye sólo el 2% de dicha biomasa, se considera como la principal responsable de este desastre ecológico). La propuesta de Haraway no es una desesperanza apocalíptica o una esperanza en la Inteligencia Artificial, es recuperar y reforzar la relación entre todos los seres vivos una relación de parentesco multiespecies (con todos los tipos de seres vivos del planeta: plantas, mascota y seres humanos) La invitación es hacerlo con quienes interactuamos cotidianamente, incluidos los docentes con sus estudiantes.</p>
<p>Paradigma de la complejidad</p>	<p>Poesía de la vida. Conciencia hologramática</p>	<p>Edgard Morin</p>	<p>El todo está conectado con las partes y las partes el todo, la maraña de acciones y retroacciones o complexus permite en este constante entretejimiento hace posible, que el todo sea mayor que las sumas de las partes al mismo tiempo que cada parte más que la suma del todo. Transferido al tema de la actitud validadora, un solo docente en un sistema educativo un miembro de una familia que asuma una actitud validadora de la diversidad</p>

		<p>para transformar el todo del sistema educativo y familiar. Del mismo modo que en cada o parte o célula del cuerpo, se encuentra la información genética para construir todo el cuerpo.</p> <p>Esta hologramatidad, esta conectividad vivenciada grupalmente, como por ejemplo; en un encuentro docente estudiante, donde el foco se pone principalmente en disfrutar la presencia de los otros y disfrutar ese tiempo y espacio irrepetible de compartir con esos otros, teniendo presente, además de los procesos de aprendizaje abordados, el disfrute de esas compañías con personas únicas e irrepetibles, surge lo que Morin denomina: "Poesía de la vida"</p>
--	--	--

Sólo consideración de estas cinco lecturas sobre el poder y valor de la validación, permiten apreciar el poder transformador, que puede tener en los estudiantes una actitud validadora de sus docentes. Especialmente si la validación es integral y explícita⁴⁶ de su diversidad.

Diversidad es otro concepto que requiere ser interpretado en toda su complejidad, sin prejuicios, sin comparaciones, sin supeditarlos a ningún beneficio personal, principalmente afectivo y menos relacionado con algún tipo de poder relacionado con el dominio, la notoriedad egótica, el narcisismo, el lucro, en ninguno de sus disfraces de benefactor, e intenciones, de las cuales como señala el Dante, está empedrado el infierno.

La sugerencia es comprender la diversidad del modo más hologramático posible, intra, inter y trans validado en cada una de sus partes y todos percibidos como absoluta y naturalmente articulados.

Comprendida y aceptada como una descripción de la realidad que incluye todos las esferas y dominios de su ser, existir y coexistir, social, emocional, corporal, ético, estético, cultural, histórico, etc.

Lamentablemente la Actitud puede ser negadora de la diversidad de los otros, a veces esta actitud negadora; puede, además de los estudiantes, transferirse a padres, u otros habitantes de los sistemas escolares, directivos, otros profesionales de apoyo, personal administrativo o auxiliares y extenderse a individuos o colectivos de la comunidad local, en que se encuentra inserto el centro educacional.

⁴⁶ Al respecto se puede señalar, que lo importante no es validar a los estudiantes, pensarlo, sentirlo o expresarlo, lo importante y necesario es que el estudiante comprenda desde su particular estilo de decodificar, las señales, las acciones y modos en que se le comunica, que es validado. Como no hay dos estudiantes iguales, los modos deben ser tan diversos como estudiantes existen. Ese acoplamiento estructural congruente de validación, como también invita a comprenderlo Maturana, es natural y propio de nuestra biología, en pocas palabras habría que fluir en el vivir desde el amor, emoción que permite convivir en una cultura matrizica, sustentada en la aceptación y la confianza de en los otros, perspectiva que nos permite ver a la actitud validadora de la diversidad como natural propia de la naturaleza humana y la actitud negadora de la diversidad como un constructo socio-histórico-cultural. Por lo tanto, más que clases o capacitación para desarrollar la actitud validadora de la diversidad, se deben multiplicar las instancias de "poesía de la vida" (E. Morin), de "grupos T o de encuentro" (C. Rogers) o de "Círculos coexistentiales" (P. Alarcón), que favorezcan la actualización y el desarrollo humano.

Por otra parte, existen las barreras y los facilitadores de la inclusión, de la transformación integral y por ello del aprendizaje, las que se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 2

Distinciones y relaciones entre los tipos de barreras y facilitadores de la inclusión

Tipo de actitud	Opera como	Asociado al paradigma	Efectos
Actitud negadora de la diversidad	Barrera de la inclusión	De lo Divergente	Categorización de lo diferente en diadas y polaridades: atípico-típico, normal-anormal, con condición de- sin condición de, estar en situación de- no estar en situación de, adaptado-desadaptado. Con NEE- sin N.E.E., etc.
			Asociar lo diverso, con síntomas, con problemas, con defectos, con minusvalías, con algo negativo, con enfermedad, con castigo, etc.
			Produce displacer, molestia, rabia que el otro sienta, piense o actúe de modo diferente. Se tiende a excluir a los diferentes, por no coincidir respecto a sus intereses políticos, deportivos, recreativos, económicos, etc. Se tiende a pertenecer a grupos con personas con pensamientos, sentires y haceres similares.
Actitud validadora de la diversidad	Facilitador de la inclusión	De lo Diverso	No existen categorizaciones, porque lo diferente se percibe como necesario, aportador y positivo. Se percibe como el continuo infinito que existe entre el negro y el blanco, cualquier característica de una persona: cognitiva, intelectual, motriz, socioafectiva, etc., se distribuye en un espectro o tonalidades de cada una de esas características. Por tanto de cualquiera de ellas hay tantas diferentes como personas existen.
			Produce placer, que el otro sienta, piense o actúe de modo diferente a nuestras expectativas. Se tiende a incluir y establecer relaciones nutritivas con otros adiferentes, que no son coincidentes respecto a sus intereses políticos, deportivos, recreativos, económicos, etc. Se puede integrar a colectivos diversos, heterogéneos conformado por personas con pensamientos, sentires y haceres diferentes.

Los riegos de las dicotomías utilizadas en educación diferencial, y el daño que le hacen a la inclusión, escindir en barreras y facilitadores ya es en sí mismo una barrera, lo mismo que dicotomizar en estudiantes normales y anormales, típicos y atípicos, sin diagnóstico y con diagnóstico, no vulnerable y vulnerables, en y Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

sin condición de vulnerabilidad, en y sin condición de riesgo, etc. Las miradas duales, construyen adversarios, bandos, discursos y eslogan unilaterales, se niega la complejidad⁴⁷: recursiva, dialógica y hologramática, reduciéndala desde una mirada simplificadora, fragmentadora, desconectadora, en una explicación, contradictoria, binaria y ambivalente, y por ello, excluyente de lo opuesto por ser diferente.

Todo intento o propuesta de inclusión, debe partir de la integración articulada y validada, no sólo de lo distinto, especialmente de la máxima expresión de lo diferente, de lo opuesto, contrario o contradictorio. La actitud validadora de lo diverso no puede tener matices, categorías, condiciones, niveles, requiere ser absoluta validación, sin condiciones, de la identidad (ser, sí mismo, persona, yo profundo, primera naturaleza.) de toda otredad.

Tablas 3

Resumen de miradas duales vinculadas con la diversidad y sus repercusiones en la inclusión educativa

Dualidades	Repercusiones
Barreras-facilitadores	<p>Poner los componentes de esta dualidad y a los y las estudiantes, su vida, su coexistir, sus necesidades psicoafectivas y educativas como fondo.</p> <p>Buscar y abordar a priori especialmente barreras, y como bien dice el dicho: “el que busca encuentra”. El principal objetivo no es eliminar las “barreras” para el aprendizaje de los estudiantes, sino que lograr que los estudiantes logren ser “aprendices expertos” más allá de los “facilitadores” y “barreras” que pudieran surgir en los desafíos adaptativos que pudieran surgir en su vida.</p> <p>Integrar aplicando el principio dialógico o doble dialéctica, para reducir o eliminar la dualidad dicotómica de estos dos términos.</p> <p>Lo que a veces se traduce en que algunos facilitadores sean percibidos como barreras y viceversa, según el lente paradigmático que se utilice: “desde la divergencia” o “desde la diversidad”.</p> <p>También lingüísticamente se crea una nueva realidad y con ello la posibilidad del efecto Rosenthal o profecía autocumplida y de la ilusión de frecuencia o efecto Baader-Meinhof. (sesgo cognitivo que hace que parezca que algo ocurre más a menudo de lo que realmente sucede)</p> <p>Integrar aplicando el principio dialógico o doble dialéctica, para reducir o eliminar la dualidad dicotómica de estos dos términos.</p> <p>Lo que a veces se traduce en que algunos facilitadores sean percibidos como barreras y viceversa, según el lente paradigmático que se utilice: “desde la divergencia” o “desde la diversidad”.</p> <p>También lingüísticamente se crea una nueva realidad y con ello la posibilidad del efecto Rosenthal o profecía autocumplida y de la ilusión de frecuencia o efecto Baader-Meinhof. (sesgo cognitivo que hace que parezca que algo ocurre más a menudo de lo que realmente sucede)</p>
Atípico- Típico	Estos conceptos repercuten como “negadores” o “validadores” contruidos a partir de estándares

⁴⁷ La negación de la complejidad de la realidad según Edgard Morin, equivale a tener una “inteligencia ciega”, porque auto limita para ver la circularidad recursiva (autopoiética y autoorganizativa de los sistemas), la doble dialéctica (la tercera realidad que surge que se permite dialogar o integrar lo aparentemente opuesto contradictorio) y la hologramatidad o unita múltiplex

	<p>construidos y móviles de comparación de las realidades creadas psicométrica o normada por alguna entidad científica, académica y socialmente legitimada y acreditada.</p> <p>Aprender a leer la realidad psicobiosocial de toda persona y en especial de los estudiantes, desde el paradigma de la diversidad. Construida sobre criterios evaluativos criterios o edumétricos, donde cada persona, sólo es comparada consigo misma, en su condición de ser o persona única e irrepetible, que tiene el derecho de ser vista y evaluada en su realidad fenoménica-situada-emergente, sin compararlas con ningún representación mental o psicométrica de ella.</p> <p>Aprender a leer la realidad psicobiosocial de toda persona y en especial de los estudiantes, desde el paradigma de la diversidad. Construida sobre criterios evaluativos criterios o edumétricos, donde cada persona, sólo es comparada consigo misma, en su condición de ser o persona única e irrepetible, que tiene el derecho de ser vista y evaluada en su realidad fenoménica-situada-emergente, sin compararlas con ningún representación mental o psicométrica de ella.</p> <p>Hacer dialogar lo típico con lo atípico, desde la doble dialéctica, al eliminarse la dualidad, se genera una tercera realidad que la contiene a ambas, integrándose lo típico y lo atípico, se suma el valor que tiene para el existir y coexistir las dos dimensiones, lo que permite resonar en las semejanzas y transformar en las diferencias.</p>
<p>Divergente- Diverso</p>	<p>Divide y fragmenta la realidad que es naturalmente integrada y continua (como bien lo señala el principio hologramático por Edgard Morín) y con ello nos dota de una “inteligencia ciega” para apreciar la diversidad y la conectividad que permiten que la vida y el existir sea posible. (todo sistema que se desconecta o se cierra se enferma o muere, ocurre tanto en realidad molecular y celular (autopoiética) como en la realidad psicosociocultura (autoorganizativa)</p> <p>No obstante lo señalado, también se puede y debe aplicar el principio dialógico entre ambos paradigmas, el paradigma de la diversidad permite validar a los otros(as) como siempre completos y perfectos, dado que no se le compara con ningún otro(a) real , mental o estándar preestablecido, y con ello en la intimidad coexistencial y covalidadora, actualizar y enriquecer el ser de todo(a) estudiante y desde ese factor fundante e imprescindible potenciar y validar los saberes, sentires y hacer divergentes , que explicitan las mediciones realizadas desde las evaluaciones y categorizaciones clínicas normadas y neuropsicosociométricas.</p>
<p>Anormal – Normal</p>	<p>Constructo que no definen nada, fuera de proponer un criterio creado para comparar y con ello para negar o “etiquetar”. No existen personas normales o anormales, a no ser que se le aplique un criterio usualmente normados o criterios, (que describen a las personas, más como máquinas artificiales. Predecibles y sumativos, que como seres vivos impredecibles, constitutivos y modificables en todas sus esferas de desarrollo). Criterios creados, principalmente con fines económicos en diferentes ámbitos. No existen personas normales o anormales, sólo existen personas diferentes.</p> <p>Una integración dialógica de ambas, de acuerdos a los criterios estadísticos y normados que se utilizan, se puede transitar de es normal o anormal, a lo propio de la complejidad de toda realidad humana: que todo es norma y anormal, no es una realidad dual y tampoco dicotómica, muchas</p>

	<p>normalidades son patrones que aproximan a los estudiantes a desadaptaciones psicosociales y muchas consideradas anormales son las que le pueden entregar oportunidades de transformación y de éxito existencial.</p>
<p>Desadaptado- Adaptado</p>	<p>Son términos ambiguos y utilizados muchas veces en perjuicio de si y de otros: Dentro del Análisis existencial “un niño adaptado” es un niño no libre, que ha perdido las características que le “permiten entrar al reino de los cielos” y a “ser los mejores maestros”, es decir a mantener intacta su capacidad de sentir (Guidano) y expresar las emociones (Reich), a emerger en el tiempo y espacio en que son (Varela), a operar como un todo hologramáticamente en sí y en sus contextos (Morin)</p> <p>También pueden integrarse dialógicamente para reducir su dualidad dicotómica, adaptarse ejerciendo una libertad responsable que no dañe ni trasgreda a sí mismo y otros sumados a desadaptarse en pro de recuperar la libertad, la dignidad y autenticidad también en pro del bienestar integral personal y social, son un buen complemento positivos de ambos procesos.</p>
<p>Con N.E.E – Sin N.E.E.</p>	<p>Las necesidades educativas no son entitativas, las necesidades surgen en ambientes que no las satisfacen, somos seres sociales, el cerebro es un órgano social (que desde la neurobiología interpersonal, de las neurociencias sociales y de la epigenética) el cerebro se co-construye, todo niño (a) tiene satisfechas sus necesidades de aprender si coexiste en un ambiente que sea complemento de aprendizaje, ejemplo de ellos son: en un ambiente de transformación amorosa, desde la biología del amor, en un ambiente nutritivo, desde la psicología sistémica familiar, en un ambiente de intimidad y goce educativa coexistencial, desde el coexistencialismo.</p> <p>También las N.E.E, tienen un origen desde el criterio de normalidad estandarizada, dice relación con los estudiantes que tienen necesidades de apoyos especializados, para lograr tener un rendimiento dentro de la norma esperada o establecida.</p> <p>También se pueden complejizar buscando fortalezas y debilidades en ambas y luego integrar las fortalezas de ambas. Es sabido casos como H. Maturana que aprendió a leer a los 9 años, de Gabriela Mistral que fue expulsada de la escuela y de muchos otros escritores y científicos que sólo como todo estudiante con N.E.E., requerían un método de enseñanza adecuado y pertinente a sus capacidades y diversidad como aprendiz.</p>
<p>En situación de discapacidad - En situación de capacidad</p>	<p>Colocar las problemáticas en el medio, en la situación, fuera de la persona, además de facilitar la develación de las barreras y formas externas de exclusión. También pueden favorecer el locus de control externo, aumentando con ello la victimización y el empobrecimiento y disminuir el protagonismo y empoderamiento, en quienes lo requieren de modo prioritario, precisamente por las circunstancia y contextos en los que coexisten, donde las condiciones de su yo, negado, comparad, se reducen o dañan. También en este caso, se puede integrar en favor de la adaptabilidad y el aprendizaje de las personas y estudiantes en situación o circunstancia discapacidad a través de la potenciación del locus de control interno o protagonismo yoico existencial.</p>

¿En qué somos diferentes y en que no lo somos?

Como producto de una educación homogenizante y de un paradigma sociocultural que se nutre de la negación de lo distinto y del *infierno del igualismo*, la población humana tiende, dentro de sus posibilidades a indiferenciarse respecto: a lo que compra, a lo sabe, a lo tiene, a lo que sabe, y al modo en que se relaciona con lo otro y los otros. Nos parecemos mucho, respecto al modo que satisfacemos nuestras necesidades, principalmente las primarias, al modo y nivel de vivir el sometimiento al consumo de la industria del entretenimiento.

¿Entonces en que somos diferentes? Al parecer en todo aquello que no depende de nuestro contexto sociohistórico cultural y es más propio de nuestra naturaleza como especie biológica y para algunos lo propio de nuestra naturaleza identitaria, esencial, ontológica.

La actitud validadora de la diversidad y su necesidad de distinguir entre ser y hacer

Cuando estuvo de moda, la aplicación de psicología humanista rogeriana, la equívoca aplicación de sus principios fundamentales sobre las características de un profesor actualizado: empatía, autenticidad y aceptación incondicional positiva, que intentaba actualizar el ser de los estudiantes, potenciar la libertad responsable y con ello el protagonismo y sentido existencial, tuvo en muchos fracasos en sistemas educativos que porque no se comprendió que la aceptación incondicional positivo es al ser, sí mismo o persona del estudiantes y no al hacer de ellos, (por el contrario, mientras más se valida al otro, más me importa que lo que hace), el resultado fue opuesto al esperado, las aulas se poblaron de estudiantes irrespetuosos e irresponsables, también confundió educación personalidad o centrada en la persona o en el ser, con educación individualizada o para grupos pequeños de estudiantes y además empatía (comunicación que refleja el sentir del otro) con "simpatía", que es sentir lo que el otro siente, poniéndose en su lugar y además de invadir y restarle su derecho de ser y su modo único de pensar y sentir, la necesaria necesidad y libertad de expresar lo que piensa y siente.

La actitud validadora de la diversidad ¿qué valida? ¿la validación tiene o no tiene límites y excepciones?

Valida incondicionalmente al ser o a la persona de toda otredad. Sin confundir dicho ser con el saber, hacer, tener o cualquiera realidad que no sea constitutiva de su ser esencial, ontológico, que desde el humanismo en general ser percibe como un ser potencialmente perfecto, constituidos por los trascendentales asociados a esa perfección: que constituyen precisamente las disciplinas ontológicas: desde la axiología o teoría de los valores: la ética que estudia al ser en cuanto bueno, la estética que estudia al ser en cuanto bello y gnoseológica el conocimiento del ser en cuanto verdadero y uno. Desde esta perspectiva, de debe

comprender que existe una equivalencia directa entre validar el ser y todos sus sentipensares y haceres asociados a la expresión de su bien, verdad, belleza y unidad.

Equivale a aceptarlo y respetarlo como persona, o sujeto que dada su perfección constitutiva de bondad, sólo puede operar contradictoriamente, desde la ausencia o negación de su bien, dada su perfección constitutiva de belleza, sólo puede operar contradictoriamente, desde la negación de su belleza, dada su perfección constitutiva de la verdad, sólo puede operar desde la negación de su verdad y dada que su perfección está constituida por su unidad (sin falta, fragmentación o adición ajena ninguna) sólo puede operar desde la negación de unidad perfecta y completa. De modo que estas dimensiones constitutivas de su ser sólo pueden ser validadas porque siempre son, y precisamente en favor de confirmar y fortalecer esta validación esencial, ontológicas del ser en cuanto ser, se deberían aplicar límites (entiéndanse como normas que contienen todos los transcendentales axiológicos mencionados) educando hacia una expresión auténtica y congruente del ser esencial (persona, sí mismo, yo profundo, primera naturaleza, etc.), en el ser existencia o ser ahí, en-el mundo sociohistórico cultural.

Por eso vale la pena, reiterar los que señala la psicología humanista, que para bien educar en la administración de una libertad responsable, sustentada valores esenciales, desde una axiopraxis que ya tránsito desde un ser en potencia a un ser en acto, como bien lo explica A. Maslow, en su pirámides de necesidades, se requiere de “firmeza” condicionalidad educativa transformadora o actualizadora al hacer de todo(s) los otro(as) incluidos otra(o) los estudiantes y validación o amor incondicional al ser de todo(s) los otro(as) incluidos otra(o) los estudiantes.

La actitud validadora de la diversidad, como expresión de la vocación de infinito.

Lo infinito ha sido apropiado por la religiosidad y lo esotérico y otras expresiones asociado a la espiritualidad, sin embargo, lo infinito al igual que lo diverso, es muy cotidiano y terrenal, es tan constitutivo de la realidad y de la vida, como negado e invisibilizado. En el dominio de lo humano todo es infinito, cambiante, distinto. Por ejemplo, los lenguajes son infinitos y en tanto se asocian a un modo de pensar, también los tipos de pensamiento son infinitos, los modos de describir la realidad (lo gnoseológico y lo epistemológico) son tan plurimultiversicos, como seres describen esa realidad e instante lo hacen.

Aceptar esta afirmación obliga a aceptar que no existe ninguna persona igual a otra y que esas personas en su originalidad sientes distinto, piensan distinto, porque no hay dos cerebros iguales, ni dos historias de interacciones existenciales iguales. Sin embargo, la modernidad, hacen su máximo esfuerzo a través de sus numerosos agentes de control e influencia social, por homogenizar, estandarizar, el sentir, el pensar y hacer, connotando lo diferente como enfermo, anormal, desadaptado, con necesidades especiales, vulnerables o en situación de riesgo.

¿Cómo se desarrolla y educa la Actitud Validadora de la Diversidad (AVD)?

La AVD, es universal debe manifestarse en el todo coexistir, dentro de todo contexto de pertenencia: familiar, educativo, laboral entitativa, amistades. Las personas puedes llegar a ser excluida en todos esos contextos. Si se enfatizar el desarrollo de la AVD, en los sistemas escolares, porque se valora sus recursos y posibilidades transformadoras de la persona y su cultura. Debe necesariamente ser sistémicamente inclusivo, incorporar en el presente todos los contextos de pertenencia de los estudiantes, de otro modo no opera, porque los estudiantes son seres situados, insertos en un espacio tiempo, sociohistórico familiar real, no es jugar a la vida dentro de la escuela y aprender lo instrumental escolar en la vida, es ocuparse de asegurar una transferencia recursiva de que todo lo que se enseñe a la persona de cada estudiante en la escuela (académico, personal-social, ético, estético...) se transfiera a la vida o ser en el mundo del estudiante, y que todo lo que el estudiante coexista en el mundo socioafectivo, histórico-cultural se transfiera a la vida-en el mundo- escolar de cada estudiante.

En el terreno de la educación inclusiva, se suele priorizar lo que se considera más fácil de enseñar: adecuaciones y diversificaciones curriculares, tipos de barrera y facilitadores, diseño universal de aprendizaje, etc., El camino que suele ser el más lento, el más periférico, el menos efectivo-eficaz-eficiente y pertinente.

La actitud desde una mirada más estructural y simplificadora, se describe como un todo con tres componentes: lo que se piensa en relación a (en este caso la diverso o diferente del otro), Lo que siente re relación a y lo se hace en relación a. Se ha puesto también énfasis a la congruencia entre las tres, por ejemplo, se denomina disonancia cognitiva, cuando no concuerdan comportamiento y sistema de ideas, creencia y emociones o entre en conflicto porque puede tener frente a una misma realidad como es la diversidad, sentires y pensares que se contradicen. El humanismo experiencia considera que una persona es auténtica y por ello más desarrollada o actualizada, cuando existe congruencia en los tres componentes mencionados.

En una cultura y educación aún más centrado en un pensar poco integrado, todavía muy asociado al archivo de información, a la memoria, las representaciones, cuando se intenta crear instancia para desarrollar o educar la actitud validadora de la diversidad, se suele hacer una charlas informativa o talleres con algunos juegos de roles con un tipo experiencias que difícilmente se transferirán la vida personal y profesional, porque se juega a un vida simulada en una pseudovida y debe necesariamente aprenderse en la vida-real. Y ¿cómo se hace eso sin abandonar los formatos metodológicos favoritos y tradicionales?, con la conferencia, las clases magistrales, no tienen impacto en un aprendizaje que requiere de la validación de su complejidad y de una etno-metodología situada, real y pertinente.

¿Qué se puede sugerir al respecto?

Primero complejizar la profecía autocumplida y la máxima “como describo me muevo”, no son sólo, el pensar, las representaciones y las creencias las que influyen en mi actitud frente a la diverso, mis experiencias de frustración y de bienestar respecto a la validación de lo diferente, no sólo modifican mi modo de pensar, también las experiencias en el mundo especialmente las más vinculadas con lo afectivo y valórico también influyen en mi pensamiento y lenguaje. Por ello, se debe incluir en la educación de la AVD, lo afectivo y lo ético, lo moral y lo deontológico. Nunca por separado, siempre integrados y articulados, aplicando en ello la plenitud de los principios de la epistemología de la complejidad: la recursión, lo dialógico y lo hologramático.

Con sólo lo epistemológico, tampoco es suficiente, debe incluirse lo gnoseológico, toda propuesta ontoepistemológica, toda visión más humanista-transpersonal- hólística -epigenética del ser en sí y en el mundo, podría tener mejores resultados.

Porque lo que se valida es la persona o el ser del otro: su sí mismo, su ontos, su ser en sí, su dignidad, su esencialidad, su ser profundo, su primera naturaleza, conceptos que deben ser decodificados más allá de la metafísica y ontología eurocentrista, e incluir las cosmovisiones y experiencia vinculares de los pueblos originarios, más próximos a las culturas matrítica⁴⁸ que patriarcales, que establecen relaciones ecosistémica, de respeto, aceptación validación y cuidado con lo otro y los-las otros-otras, usualmente desde una inseparabilidad hologramática, con una conexión natural y auténtica con todo lo que les rodea.

El autor de este artículo, dentro de su propuesta de la pedagogía de la coexistencia, ha desarrollado tres conceptos, que se estiman necesarios de desarrollar en una educación de la AVD (Actitud Validadora de la Diversidad): La ontoempatía, la projimofilia, la vidafilia y los círculos coexistentiales.

Se incluye una tabla resumen de su descripción y relación con la educación de una AVD, en contextos educativos

Tabla 4

Descripción y relación con la educación de una AVD, en contextos educativos

Concepto	Descripción	Relación con educación basada una AVD
Ontoempatía (especular ontológica)	Comunicación gnoseológica o esencial, donde se refleja el ser interactuante, de modo que éste es capaz de experimentarse visto ontológicamente por el otro.	La ontoempatía es una actitud validadora del ser del otro, precisamente de la dimensión identitaria u ontológica, que lo hace único e irrepitible, posiblemente en la única dimensión en que no sólo es diferente a todos, sino que es la única dimensión que conserva a través de

⁴⁸ La actitud validadora de lo diverso, es tal vez una de las expresiones axioaplicadas. más representativa e identitarias de las culturas matríticas. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

		su existencia independiente de todos los cambios psicosociohistóricocultural que tenga a lo largo de su vida.
Proximofilia (amor incondicional y pleno a los otros próximos- conocidos y lejanos- desconocidos)	Lograr de modo explícito e integral desde el pensar, sentir y hacer, que el otro se sienta feliz de ser quien es, sólo por lo que es y sólo porque sí. Que entienda, que no tiene que hacer nada para ser valorado y amado como persona, sólo permitirse ser quién es. Por lo tanto, un proximofílico debe saber acoplarse en el coexistir como complemento de ser pleno del otro(a)	La proximofilia (amor a la otredad) debe ser un objetivo central, primordial y necesario para toda educación, es algo más que validar a los otros como legítimos en el convivir, es disfrutar y amor a esos otros. Incondicionalmente por no ser un “tú”, otro por ser diferente. El amor auténtico, inclusivo explícitamente validado (es decir no es suficiente validar a los demás tampoco “expresarlo”, es necesario que el otro(a) se sienta, verdadera e incondicionalmente validado.
Vidafilia (amor incondicional y pleno a la vida propia y ajena(s))	Amor profundo, auténtico, neuropsicosocioafectivo a la vida. Sostenido en la teleología que dirige natural y biocéntricamente a todo lo vivo, células y organismo unicelulares hacia la existencia.	La educación no tiene sentido sino reactiva y actualiza en los estudiantes el amor a la vida, esa es tal vez su principal objetivo educacional: enamorar o reenamorarse de la vida.
Círculos coexistenciales (todo encuentro en que dos o más se reúnen, conscientes de estar compartiendo el mejor momento, el mejor lugar y la(s) mejor(es) persona(s))	Los círculos coexistenciales, contienen mucho de los grupos de encuentro de Rogers, de las redes de conversaciones de Maturana, de la poesía de la vida de Morin y de los sistemas nutritivos de Satir. Tienen como condiciones operativas, (a) que los asistentes procuren ser- plenos-auténticos-inclusivos, en el aquí y el ahora, con la intención explícita de todos los asistentes también sea- plenos-auténticos e inclusivos. (b) procurar todos (incluyéndose) que los participantes en el círculo sean- plenos-auténticos- inclusivos, De modo que todos de modo auténtico y congruente pongan se ser en su existir y luego en su	La educación debería operar metodológica, mediante la generación de círculos coexistenciales, donde resolver problemas, descubrirlos, transcompejizarlos, sea secundario en el contexto al aprender a ser, existir y coexistir en ese contexto de intimidad coexistencial, co-auténtica co- inclusiva y co- liberadora

	coexistir dentro del círculo.	
--	-------------------------------	--

Sugerencias para estudiar la AVD en los contextos educativos

Para Investigar sobre este tema, se requiere:

- Recopilar antecedentes mediante una revisión del estado del arte de esta temática, actualizada y pertinente.
- Contextualizar la temática a nivel de aplicación y resultados de las normativas y programas creados para fortalecer la inclusión educacional, especialmente en las acciones, modos y beneficios de abordar los de denominadas “barreras” y “facilitadores” de la inclusión educativa.
- Operacionalización de la Actitud Validadora de la Diversidad (AVD) como categoría de estudio, para definir subcategorías e indicadores que faciliten la construcción de instrumentos para evaluar la AVD, como datos cuantificables para diferentes estudios sobre el tema. Como la que se ejemplifica en la dos siguiente tablas: Una para el estudio de la educación en general y otra para el estudio específica de la educación superior.

Tabla 5

Operacionalización de la categoría de estudio: La actitud validadora de la diversidad de los estudiantes como facilitador de la inclusión educativa

SUBCATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
Congruencia en el pesar-sentir-hacer al expresar validación a los estudiantes.	Consonancia entre el sentir y el pensar	Consonancia emotivo-cognitiva	¿De qué modo explícita, es decir logra que los estudiantes se sientan validados, valorados apreciados por usted?
	Consonancia entre el sentipensar y el lenguaje corporal (lenguaje analógico)	Consonancia emotivo-conductual	¿Con qué gestos o expresiones corporales comunica a los estudiantes que los valora?
Validación y gozo coexistencial positivo del ser o la persona de los estudiantes	Validación del ser o persona de los estudiantes.	Validación esencial-óptica de los estudiantes	¿Se considera capaz de apreciar la persona de los estudiantes, más allá de características o diferencias, étnicas, sociales, cognitivas, neuromotoras, etc.? (si o no)

			modificar.
	Gozo coexistencial del ser o persona de los estudiantes.	Seti-pensar-disfrutar la perfección esencial-óptica de los estudiantes	¿Se siente con la capacidad de disfrutar que los estudiantes sienten y piensan distinto a usted?
Promotor activo y eficiente de un ambiente educativo que otorga sentido de pertenencia a sus estudiantes.	Explicitación de validación nutritiva. (amor explícito)	Validación y fortalecimiento de la identidad de los estudiantes en la intimidad educativa coexistencial	¿Estima que usted en la interacción con sus estudiantes logra que se fortalezcan integralmente neurobiopsicosocioemocionalmente?
	Competencias para operar como soporte afectivo.	Ser percibido como autoridad (establece una relación complementaria) Generar un ambiente con normas y valores claros y consistentes.	¿Estima que los estudiantes recurren de modo espontaneo a usted cuando tienen algún problema, especialmente de discriminación?
Paradigma desde el cual describe a sus estudiantes. Distinción entre los estudiantes paradigmas de la descripción	Descripción de los estudiantes desde el paradigma de la divergencia	Comparación de la diversidad de los estudiantes con un estándar de normalidad, preestablecida y validada por alguna entidad psicodiagnóstica y establecedora desde sus criterios, de los límites entre lo que debe considerarse típico o norma y lo que se debe establecer como atípico o anormal. Usualmente mediante evaluaciones psicométricas o normadas. (por lo tanto, comparando y con ello negando las personas evaluadas entre sí)	¿Utiliza en algunas ocasiones términos como atípico, divergente o fuera de los criterios de normalidad u otros semejantes, establecidos por entidades consideradas como referentes de los criterios de normalidad y anormalidad neuropsicobiosocial?
	Descripción de los estudiantes desde el paradigma de la diversidad	Validación de todas las diferencias neurobiopsicosociohistóricocultural, de todas las personas existentes, desde una mirada no dual, dicotómica o comparativa de la diversidad psicobiosocial, aplicando todos los principios de la epistemología de la complejidad,	¿Te sientes con la capacidad de valorar la diversidad de todas y todos sin compararlo(a) con ninguna otra persona o criterios de normalidad o anormalidad establecido?

		<p>en especial el recursivos (que permite comprender que el evaluador tiende a construir al evaluado) y el dialógico o doble dialéctica (que permite comprender que no existe nada contradictorio en ninguna dimensión de lo humano, por ejemplo, que lo opuesto a la salud no es una enfermedad, sino que la oportunidad de una salud mayor que a la diagnosticada) y la hologramatidad, que permite ver toda dimensión humana, incluidas las denominadas patologías o anormalidades como un todo entretrejado o complexus, donde es inseparable el todo de la parte, en entes caso cualquier parte considerada parte considera “enferma” de una persona al todo de esa misma persona. Es decir, no se fragmenta para intervenir, sino que se integra todo y parte en ese proceso. Desde esta mirada no dual y validadora de la diversidad, en todo cuadro considerado biopsicosociopatológico, todos formamos partes en algún punto de ese continuo infinito entre sólo dos extremos inexistentes “normalidad” y “anormalidad”</p>	
<p>Comunicación refleja, compasiva y empática</p>	<p>Empatía sentipensante (reflejo de las dimensiones emotivo-cognitiva de los estudiantes)</p>	<p>Capacidad de refleja de modo efectivo, eficiente y eficaz, lo que otro(a) y otro(a)s, están sentipensando. Dos tipos de lenguajes inseparables en el dominio humano. Dos fundamentos</p>	<p>¿Te consideras con la capacidad de identificar y comprender los que los estudiantes sienten y piensan y también de reflejárselo, de modo que ellos se sientan comprendidos en su sentir y pensar?</p>

		de ello son las redes de conversaciones o entretrejimiento del lenguaje y emocionar de H. Maturana	
		Y el segundo axioma de la comunicación de P. Watzlawick.	
	Ontoempátia (reflejo del ser o persona de los estudiantes)	Capacidad de reflejar el ser del otro(a), otros(as), de modo que puedan sentirse especularmente visto, sin el espesor del mundo que los separa de quienes son (Sartre), liberado de los paralogismos, alienaciones, “máscaras”, “personalidad”. Un tipo de empatía que requiere de procesos previos de “actualización del ser” (Rogers) Proceso de individuación, de constitución del ser (Jung), y de un análisis existencial gnoseológico (Langle) entre otros.	¿Los estudiantes cuando se relacionan contigo, lograr sentirse valorados más por lo que son como personas, que por lo que hacen en su desempeño académico? ¿Los estudiantes se sienten respetados por ti como sujetos de derecho, sólo por las personas que son más allá de los logros o fracasos en su rendimiento escolar? ¿Los estudiantes se sienten validados, aceptados de modo incondicionalmente positivo por lo que son, más allá de lo que saben, hacen o tienen?

Operacionalización de la categoría de estudio: Actitud validadora de la diversidad de los estudiantes en el contexto de la educación superior

Para un posible estudio de la AVD, tanto como para crear un instrumento como para analizar los datos de los mismos, es imprescindible operacionalizar como si fuera una categoría de estudio en alguna investigación explicativa o interpretativa, a modo de ejemplo se adjunta a continuación una propuesta de categorización, con ejemplos de preguntas como un aporte para una posible construcción de un instrumento para evaluar la categoría.

Tabla 6

Propuesta de categoría de estudio: Actitud validadora de la diversidad de los estudiantes en el contexto de la educación superior

Subcategorías integradas	Dimensiones Integrados	Sub-dimensiones integradas	Propuestas de preguntas
1.1. Neuropsicosocio-emocionalidad	Emociones y sentimientos tormentosos relacionados con la diversidad de la otredad en el contexto universitario	Necesidades afectivas (primarias u otras) insatisfechas generadoras por experiencias de discriminación o negación de la "diversidad" propia o de otros(as) expresadas en la subvaloración o validación y/o en la infravaloración o negación de la diversidad en otros(as)	<p>¿Frente a la discriminación de los estudiantes que emociones le predominan más la reducción de las barreras de aprendizaje o el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes para superarlas?</p> <p>En relación a las dificultades que tienen los estudiantes para su inclusión en educación superior, considera ¿Qué es más problema de aprendizaje que de enseñanza?</p> <p>¿Qué emociones y acciones le activan ser testigo de la discriminación de un estudiante en el contexto de la educación superior?</p>
		Patrón regresivo o proactivo, adquirido por experiencias cercanas familiares u otras con personas consideradas diferentes con connotación negativa o con una descripción divergente. (fuera de la norma)	<p>¿Cuál es el patrón más frecuente con el que enfrenta a una discriminación o exclusión en el contexto de la educación superior?</p> <p>¿Qué experiencia de discriminación observada le provocó más rechazo y desagrado? ¿Qué emoción le provocó esa experiencia?</p>

	Patrón relacional determinado por la profecía Autocumplida	Pautas de sobre protección y sobreayuda	¿Influye en cómo se relaciona con los estudiantes, la información previa que tiene sobre el nivel de sus capacidades emocionales, cognitivas o neuromotoras?
	Pauta interaccional construida desde el patrón de “empobrecimiento de los otras(as)”,	Pauta de relación de crítica o rechazo por asociar su diferencia, como inferioridad.	¿qué opina de la aseveración “cuándo se hace por otro(a) lo que puede hacer por sí mismo(a) se le está comunicando implícitamente que no nos es capaz?”
1.2. Neuropsicosocio-cognición	Creencias negativas o tormentosas relacionados con la diversidad de la otredad en el contexto universitario	Negación cognitiva de la otredad diversa otro, por sub-factores como: prejuicios, supuestos, juicios, dogmatismo, creencias, etc.	¿Cuál de todos los tipos de discriminación es la que más rechaza? ¿Por qué? ¿De qué modo usted abordaría la inclusión en educación superior, de un estudiante diagnosticado como divergente (neurológica, cognitiva, emocionalmente u otra condición considerada atípica)?
		Predominio epistemológico del paradigma de la divergencia por sobre el paradigma de la diversidad.	¿Con cuál de estas dos denominaciones está más de acuerdo: “Persona en situación de discapacidad” o “persona en condición de discapacidad”
		Disonancia cognitiva	¿Ha experimentado alguna vez la disonancia cognitiva, de sentir y pensar de cierto modo respecto a una situación de exclusión o discriminación de un estudiante y reaccionar de un modo que no le hizo sentir cómodo o coherente con lo pensado y sentido? ¿qué explicación le daría a esta reacción?
1.3. Neuropsicosocio-	Lenguaje corporal en	Acciones corporales y	¿Ha observado alguna vez la

comunicacional corporal	distintos niveles de conciencia relacionados con la diversidad de la otredad en el contexto universitario	conductuales (motoras o verbales) explícitas de negación o rechazo a la diferencia de los otros(as)	reacción corporal que usted u otra persona tiene frente a un estudiante con movilidad reducida?
-------------------------	---	---	---

Descripción de las subcategorías:

Neuropsicosocio-emocionalidad: Término que pone el foco en los procesos afectivos (emociones y sentimientos) de modo articulado con los procesos neurobiológicos y psicosociales, para explicitar la integración de los procesos emocionales y cognitivo (sistema límbico y neocortex), también lo situado y contextual (epigenética), epistémico y psicobiosocial relacionado con el funcionamiento del cerebro.

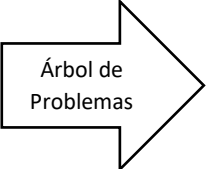
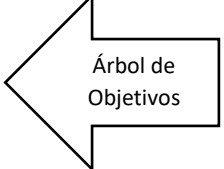
1.1. Neuropsicosocio-Cognición: Término que pone el foco en los procesos cognitivos, como parte de un todo complejo y holointegrado.

1.2. Neuropsicosocio-motricidad: Término que pone el foco en los procesos motrices, como parte de un todo complejo y holointegrado

Propuesta de elaboración de Marco Lógico, como ejemplo de modelo para elaborar propuestas de intervención a nivel de educación universitaria, que se ejemplifica en la siguiente tabla

Tabla 7

Marco Lógico aplicado a la propuesta de explorar y potenciar la actitud validadora

	E F E C T O S	Estudiantes con diferentes niveles de estados de ansiedad, generados por ambiente de aprendizaje: negadores, hostiles, conflictivos, críticos y prejuiciosos.	Estudiantes con bienestar psico biosocial integral, generados por ambiente de aprendizaje: validadores, amorosos, nutritivos, aceptadores y sin prejuicios.	P R O D U C T O S	
		Estudiantes con baja autoestima académica, social, emocional y personal.	Estudiantes con alta autoestima académica, social, emocional y personal.		
		Desmotivación, estrés y fracaso académico.	Motivación, bienestar psico biosocial y éxito académico.		
		Motivación más direccionada a la evitación del fracaso que al logro del éxito.	Motivación más direccionada al logro del éxito que a la evitación del fracaso.		
	P R O B L E M A	Ambientes de aprendizaje universitarios con docentes con insuficientes recursos para asumir una actitud validadora de la diversidad de sus estudiantes.	Ambientes de aprendizaje universitarios con docentes con suficientes recursos para asumir una actitud validadora de la diversidad de sus estudiantes.	O B J E T I V O	
		C A U S A	Disonancia cognitiva o incongruencia entre el sentir, pensar y hacer en relación a los niveles de validación de la diversidad de los otros y otras en contextos educativos.		Consonancia cognitiva o congruencia entre el sentir, pensar y hacer en relación a los niveles de negación y validación de la diversidad de los otros y otras en contextos educativos.
			Confusión o indiferenciación entre los paradigmas de la divergencia y de la diversidad.		Comprensión y distinción entre los paradigmas de la divergencia y de la diversidad.
		Desconocimiento y/o desvaloración sobre modos de ejercer una actitud validadora de la diversidad de los estudiantes en el contexto de la educación superior.	Conocimiento y/o valoración sobre modos de ejercer una actitud validadora de la diversidad de los estudiantes en el contexto de la educación superior.	A C C I O N E S	

A modo de conclusión

Una actitud es un todo, es un modo de coexistir con plena consciencia hologramática, es una verdad absoluta, cualquier exclusión, disonancia cognitiva o ética, la convierte de inmediato en algo incongruente, inauténtico y por ello en algo dañino, excluyente y falso.

La dimensión validadora de la actitud, es completamente unívoca, al igual que el amor y la confianza. La validación, el amor y la confianza, deben ir desde uno al otro, la acción de entregarla incondicional y compasivamente al otro, es lo que permite que en los otros surja de modo natural, el sentirse validado, amado, confiable, y solo desde ahí surge recursivamente desde ellos/ellas, la capacidad proyectarla, como reconocida y auténtica de modo biunívoco a los demás. La validación sólo se recibe cuando se entrega y como dice la cita bíblica, "lo que se da se devuelve multiplicada por cien"

La validación del otro tiene unas fronteras sensibles que vale la pena explicitar, en algunos contextos se interpreta validación con protección, apoyo e incluso a veces con una versión de "empobrecimiento" del otro. Validar la diversidad del otro, es nunca hacer, pensar, sentir, elegir, etc., lo que el otro cualquiera sea su condición neurobiopsicosocioemocional puede hacer, pensar, sentir, elegir, etc., por sí mismo, hacerlo es tanto otro modo de negación de su diversidad y explicitarle de algún modo una falsa incapacidad o minusvalía. La experiencia demuestra que este tipo de pseudovalidación es lo que más hiere y molesta a toda persona cualquiera sea su condición, como bien lo señala Hellinger (2001) en su tema sobre las órdenes de la ayuda, pocas cosas molestan más, que cuando se te ayuda sin que medie la solicitud o consentimiento del ayudado.

La actitud validadora, requiere una absoluta congruencia entre el pensar, sentir, hacer, cualquier disonancia entre ellas la convierte en una pseudovalidación o en un modo más de negación de la diversidad de los otros(as).

La validación de la diversidad, no tiene relación alguna, con diversidades percibidas como divergentes respecto a un estándar de normalidad biopsicosocial u otros. Todos somos diferentes hologramáticamente, como todos y en cada parte de esos todos. Somos diferentes esencial (en tanto ser en sí) y existencialmente (en tanto seres en el mundo sociohistórico cultural). Tener una auténtica actitud validadora es aceptar, legitimar y disfrutar esa diversidad única y dinámica en cada persona que tengamos la gran oportunidad de interactuar, comunicarnos y coexistir.

Una forma práctica de lograrlo es aprender a distinguir los dominios de "realidad" en que nos relacionamos con los otros.

Las que se resumen en la siguiente tabla:

Dominios de realidades facilitadoras de la validación de los otros(as) en su diversidad	Dominios de realidades facilitadoras de la negación de los otros(a) en su diversidad
Dominio político o del poder co-transformador, donde el otro es- ahí, en el tiempo y lugar donde uno es.	Dominio semántico representación mental de otro que es y está en un lugar distinto donde un es.
Estar en el mismo “territorio” con el otro(a), en el mismo tiempo y espacio, “viéndolo-sintiéndolo-escuchándolo...” en cuanto “ser” o persona siendo-estando.	Estar con “el mapa” del otro, representación mental, como recuerdo o proyección, sin su cuerpo presente en el mismo tiempo y espacio, en que se es.
Interactuar o describir la realidad del otro(a) desde la “ontología hermeneútica fenomenológica” más desde del sentir que desde el pensar, validar el ser y la presencia de ese otro sin juicios, sin deberías, ni comparaciones. Sólo validarlo como un legítimo otro(a) en el tiempo-espacio de ese convivir,	Interactuar con el otro desde la “ontología del explicar”, más desde el pensar que desde el sentir, “conocerlo” sólo a través de sus datos biográficos, enjuiciando y prejuiciando, desde lo que debería ser, pensar y hacer y comprándolo con otros(as) o con el mismo una versión que fue o podría ser.
Interactuar, en el mismo tiempo y espacio con experiencia multisensorial de su presencia. la representación o interpretación cognitiva de su realidad (con su fenómeno.)	Interactuar, incluso en el mismo tiempo y espacio, con la representación o interpretación cognitiva de su realidad (su nómeno)
Ser cuando se está con el otro (pleno, presente, auténtico) existir en congruencia con ese Ser y coexistir con el o los interactuantes validando y facilitando el surgimiento de su ser (pleno, presente y auténtico) y de la expresión auténtica Y congruente de su ser en su existir, integrando en un dialogo recursivo y amoroso las existencias (plenas, presentes, auténticas) en un coexistir (pleno, presente, inclusivo, amoroso, nutritivo y auténtico)	No ser en el tiempo y espacio en que se es, y desde ese pseudoser, existir a partir de lo que no somos, desde un ser alienando, negado, sometido y desde una neurosis noogena, generadora de un vacío existencial y de un paralogismo vivencial o pseudoexistencial. Esta doble negación esencial (ser en cuanto ser) y existencial (ser-en-el-mundo) sólo hace posible la posibilidad de un pseudocoexistir. (Incompleto, inauténtico, excluyente o negador de sí y de los otros, en un tiempo y espacio que no existe, etc.)

No es fácil, que la educación focalice su tiempo y energía en actualizar o recuperar la actitud validadora de la diversidad, con la que nacemos, mientras aún conservemos nuestra sabiduría y no la reemplacemos parcial o completamente por conocimientos, validados y difundidos por todos los medios que posibles, en la actual infocracia (Han, 2012) en que vivimos, la que usualmente nos moviliza en una dirección opuesta a lo que somos, porque se basa en la negación de las diferencias, su esfuerzo está en homogenizar a los habitantes del planeta en todas las dimensiones posibles: en su identidad, en sus deseos, en sus necesidades (especialmente en las asociadas al consumismo) en sus proyectos de vida, en sus valores, en su modo de relacionarse con las personas y la naturaleza, etc.

La educación debe centrarse en la sabiduría más que en el conocer, sólo al conocer y sus estructuras y dimensiones asociadas se le puede relacionar concepto de inteligencia o inteligencias naturales o artificiales. La sabiduría que es esencialmente vidafílica y projimofílica, se sustenta en esos dos amores, el amor a la vida y explicitado en el amor a todos seres del planeta. Todos incluye toda diversidad, ningún ser vivo es esencialmente igual a otro, los seres no son sólo estructuras biológicas, son seres biofílicos, seres que aman y se direccionan en todo su existir hacia la vida, esa teleología no se conoce, ni se encuentra diseccionándolo para conocerlo, sólo es en la plenitud natural y esencial de su ser. Todos los seres vivos, incluidos nuestros estudiantes, sólo necesitan de nuestra actitud validadora de su diversidad, no necesitan taxonomías, categorizaciones, ni actitudes negadoras o tanáticos que contradicen su direccionalidad hacia la vida, sustentada precisamente en su diversidad.

Como bien lo señala Haraway (2004), sólo hay que volver a relacionarse con los seres vivos, estableciendo una relación tentacular y de parentesco con la familia multiespecie con las que convivimos en nuestro planeta. En su diversidad la que permite que exista vida en nuestro planeta, donde desaparecen 160 especie cada día y donde se calcula que habrá desaparecido el 95% de biomasa, el homosapiens que constituye sólo el 2% de dicha biomasa, ¿no tendrá que hacer algunos cambios en el modo en que se relaciona y valida la diversidad de los habitantes del planeta? Y la educación ¿no tendrá algo que decir y cambiar al respecto, especialmente como transitamos desde una cultura caracterizada por excluir al diferente a una cultura verdaderamente validadora de la diversidad.

“Como ser en el mundo, y que no existiría sin él, mi conciencia libre se encuentra inmersa entre otros sujetos; ellos también, cada uno en su singularidad en medio de las otras singularidades, persiguen su propio proyecto existencial, es decir, construyen su identidad. La situación de un sujeto, por consiguiente, está siempre ligada a la de los otros. Nunca está determinada por el aislamiento, por la separación, sino por una relación múltiple. En una palabra, no hay sujeto sin intersubjetividad, sin un tejido de relaciones intrínsecas con los otros sujetos (...). La condición fundamental para que yo sea sujeto es que todos los otros lo sean también”. (Abdallah-Pretceille y Porcher, 1996).

1. ¿Qué es el prójimo?

Prójimo proviene del latín del vocablo proximus. La real academia lo define como “Hombre respecto de otro, considerados bajo el concepto de la solidaridad humana”. La solidaridad para Morin, surge al igual que la responsabilidad cuando se hace consciente o visible la hologramatidad, al quitarse la venda de la inteligencia ciega. La solidaridad igual que la projomolidad surge del ser humano y se dirigen al ser humano. También es coincidente con el uso que se da al término en la escritura bíblica, por ejemplo, en Gálatas 5:14 se señala “Porque toda la ley en esta sola palabra se cumple: Amarás a tu prójimo como a ti mismo.” Esta afirmación contiene la conexión ecosistémica de la hologramatidad explicitada por Morin y la solidaridad que le es inherente. Si bien está planteada como una ley, se puede inferir la simultaneidad recursiva que existe entre amarse, ser amado y amar al prójimo.

Contextualizado en los sistemas educativos se puede expresar como la simultaneidad que existe; entre el docente que se acepta o se valora ontológicamente (no sólo intelectualmente), con el que es aceptado o valorado y con el que es capaz de aceptar o valorar a sus prójimos estudiantes, apoderados, colegas, u otros. En pocas palabras, en un solo acto el docente que se acepta a sí mismo, acepta a los otros y es aceptado por lo demás.

El prójimo tiene dimensiones existenciales, tiene modos de “estar siendo”. Si bien siempre es y está todo lo que es y puede estar, lo que explicita de sí en el mundo puede ser parcial, potencial o con niveles distintos de consciencia. Por ejemplo:

- (a) Puede ser-estando con priorización de lo corporal, incluso esta dimensión más exacerbada puede ser-estar más o menos existenciada o más o menos completa.
- (b) Puede ser-estando con priorización de lo mental o cognitivo, también utilizada en distintos grados de completitud.

- (c) Puede ser-estando con priorización de lo valórico (axiopraxis), también con la posibilidad de variar en matices de consciencia y por ello de responsabilidad y juicio.

Estas prioridades de explicitación existencial pueden aplicarse a todas las dimensiones posibles del existir humano, a lo emocional, sensorial, social, energético, espiritual, etc.

Existen conceptos para identificar algunas de estas priorizaciones existenciales. Por ejemplo, cuando se es-estando con predominio de la mente se dice que se existe en el dominio semántico, que se está con la conciencia expandida o en éxtasis cumbre cuando el predominio es espiritual, cuando se opera desde el cerebro reptil se está centrado en lo instintivo.

También existen términos para expresar cuando estas dimensiones de explicitación del ser-estando, se priorizan de modo contradictorio o disarmónico, se habla de disonancia cognitiva cuando hace algo distinto a lo que se piensa o incongruencia cuando además ese operar no es coincidente con lo que se siente.

La priorización plena y simultánea de todas las dimensiones del ser en el estar, también tiene sus nominaciones, nirvana o expansión plena de la conciencia para la filosofía oriental, experiencia cumbre para Abraham Maslow o momento perfecto en el lenguaje de Jean Paul Sartre.

El término prójimo y sus grados de auto explicitación de sí y del otro, han estado más centrado en el amor, su sola mención trae a la mente citas bíblicas que vinculan esas dos palabras.

2. ¿Qué es la projimofilia?

La respuesta puede construirse considerando dos dimensiones:

- (a) La primera es considerarla como el estudio de las condiciones y acciones humanas que se requieren para co-habitar el planeta en cada una de las instancias coexistentiales que nos toque vivir, de modo que el yo-prójimo y el tú- prójimo se co-experimenten como los mejores seres existentes en ese dominio del coexistir.
- (b) La segunda propuesta es considerar la projimología como sinónimo de currículo o al menos como una holoasignatura. La intencionalidad a la base de esta segunda propuesta es articular en un solo sentido educativo, los objetivos de la educación (la problemática teleológica), la didáctica pedagógica (la problemática metodológica), la concepción de estudiante y profesor (la problemática ético antropológica) y el ser del estudiante y docente (problemática ontológica) en desarrollar la projimología con toda la transversalidad y verticalidad teleológica que potencie en cada etapa existencial y coexistencial la salud y felicidad plena. ¿Hasta cuándo la educación se focaliza fundamentalmente en la vida profesional de sus estudiantes y en logro de los requisitos

de admisión de éstos?, ¿quién los educa para la vida familiar? ¿Dónde aprenden a ser padres o a ser parejas? ¿Quién se hace cargo del desarrollo de las competencias que se requieren para la coexistencia con sus prójimo- laborales (con compañeros de trabajo, con figuras de autoridad) o sus prójimos-familiares? (con hermanos, con parejas, con hijos, con los padres)

Se puede señalar que la projomología acepta cierta inseparabilidad entre el yo y el prójimo, parafraseando a Ortega y Gasset, puede afirmarse yo soy yo y mi prójimo o mejor aún yo soy yo y la projomolidad, entendiéndose prójimo como todo otro u otros existentes en el dominio del propio existir, no es una circunstancialidad sin personas o un hecho sin intención explícita de coexistencia.

La projomología requiere al menos de dos coexistiendo, no basta la co-presencia física por próxima que sea. La idea de una holoasignatura, además de concentrar objetivos y acciones en desarrollar en todos los estudiantes la capacidad de cohabitar con el prójimo de modo saludable y feliz, es un modo de buscar el término de la funcionalidad y fragmentación del conocimiento humano, experimentar el gozo existencial pleno del otro, la consciencia de estar con la mejor persona, en el mejor lugar y en el mejor momento. Está claro que lograr tal experiencia requiere del proceso previo de aprender a existir, no se puede hacer que el otro exista sin hacerse existir primero así mismo. Si yo no estoy donde estoy nadie está, si no existo donde existo, nadie existe. No cabe duda que lograr la proeza de existir, requiere de mucho trabajo y dedicación, he aquí algunos ejemplos de procesos o condicionantes que deben abordarse para el logro de un existir y coexistir saludable y feliz.

- (a) Potenciar la individuación, en el sentido de auto valorar lo que se es y de existir en coherencia con lo que se es, en otras palabras, fortalecer la dignidad humana propia, de hacer lo que se ama y de amar lo que se hace, lo que sólo es posible cuando ese hacer es congruente con lo que se es.
- (b) Actualizar el ser, este proceso presupone la perfección potencial del ser, y por ello entiende que la meta de la existencial es ser quien se es. Ser quién se es, no es un condicionante menor, requiere de acuerdo a Abraham Maslow, de la satisfacción de todas las necesidades jerarquizadas en su pirámide y un encuentro indisoluble entre conocerse y amarse. Lo que para muchos humanistas es un acto simultáneo.
- (c) Instalarse en el cuerpo, proceso que tiene como prerrequisitos:
 - i. recuperar la capacidad de sentir las emociones, como cuando se era niño; al menos diferenciarlas claramente de sentimientos, que obedecen a la fórmula: emociones más pensamiento, los que generalmente evolucionan hasta quedar convertido sólo en

constructos mentales, como por ejemplo una emoción de rabia, que como dura un instante, semejante a una brisa que nos rosa la cara, podemos convertirla mediante nuestros pensamientos, en un rencor que dure día, semanas o meses, o en un odio que nos puede atormentar y esclavizar toda la vida.

- ii. otra condición es aprender a centrarse o alinearse, a juntar en nosotros todas las dimensiones constitutivas de nuestro ser, en el tiempo y lugar en que somos.
 - iii. Lo que requiere a su vez de otro paso previo, haber adquirido la conciencia corporal, haber aprendido que nuestro cuerpo es nuestro referente fundamental de existencia, que existimos donde está nuestro cuerpo.
 - iv. Esto a su vez conlleva la conciencia de sí, búsqueda de tantos caminos que buscan expandirla hasta lograr una plenitud, que permita tener una conciencia de lo otro y de lo trascendente. Utilizando la comparación que el filósofo argentino Ismael Quiles hace de las prácticas gestálticas, transpersonales y de ciertas técnicas ancestrales y algunas culturas orientales, en este acto de "hacer presencia", de "ser testigo de sí", lo que se busca alinear es espíritu y personalidad, incluyendo por lo general dentro de esta última: mente, cuerpo y emociones. hombre; como un resorte visto desde arriba en el cual se puede percibir como un todo continuo tres cuerpos: el físico, el espiritual y el alma, podemos sintetizar señalando que instalarse en el cuerpo requiere de la inseparabilidad de los otros dos cuerpos, y como también lo señalan algunas cosmovisiones orientales, requiere de que los tres cuerpos sean adecuadamente "alimentados" : el cuerpo físico de relajación, de nutrientes saludables, de cariño y de movimientos armonizantes; el cuerpo espiritual de belleza y de silencio menor (consciencia y gozo de lo que es donde soy-estoy), y el alma de silencio mayor que equivalente a la oración o al diálogo directo con lo trascendental o Dios.
- (d) Apertura al ser del otro, así como se afirma frecuentemente que "amar es una decisión", enfatizándose que el amar es una acción "unívoca", porque no espera nada desde del otro, ni se cobra o construyen expectativa sobre las reciprocidades con que el otro puede responder al amor otorgado. La apertura al otro, no lleva expectativa alguna sobre cuanto el otro debe responder a este gesto. El gozo y la plenitud está en ese acto, éste por sí es suficiente y completo, es un gesto que sólo por hacerse tiene pleno sentido personal y transpersonal.
- (e) La adquisición de la comunicación empática y asertiva, para encontrarse con el prójimo cuando se está físicamente con él y para entenderse con el prójimo cuando se conversa con él. Sin

duda que la única comunicación efectiva es la afectiva. Cuando no se tiene la capacidad de percibir la emoción del otro interactuante y de reflejarle la emoción percibida, ese otro no se sentirá escuchado, ni visto, ni existido y por tanto no se sentirá un otro. Tampoco se sentirá como un otro existente validado; cuando me comunique con él, con un "mensajes tú", porque ofenden o dañan su identidad, sólo abrirá las puertas de la comprensión cuando éste sea un "mensaje yo" o mensaje asertivo; es decir, cuando se le comunique de modo directo e inequívoco desde que emoción se le está conversando.

- (f) Capacidad de "verse" auto validado, auto legitimado, auto aceptado positivamente. Peter Van Bremen, sostiene que se requiere de coraje para aceptar la aceptación. Sin duda que es una tarea difícil, en especial para aquellos prójimos que le ha tocado vivir en la negación constante de su ser, en la comparación con otros o en el reduccionismo de su complejidad y riqueza humana, mediante el prejuicio o la discriminación. No le es fácil verse al que nunca ha sido visto, no le es fácil quererse al que ha habitado en el desprecio y la negación. Sin duda que requerirá reducir el "espesor del mundo" que lo separa de sí mismo y de borrar o resignificar las creencias negativas que tiene sobre sí mismo.
- (g) Capacidad de "ver al otro" validado, legitimado, aceptado de modo incondicional positivo. También no le es fácil ver al otro, aquel que no ha sido visto, porque las miradas prójimas han estado ciegas para su luz, porque sólo han visto en él, lo que debería ser o porque sólo han percibido parte de su ser. Ver al otro tiene como prerrequisito confiar en este otro, aceptarlo como un diferente, *coexistenciándolo* como un ser completo y perfecto en cada experiencia de intimidad.
- (h) Capacidad de ser donde se está, de existir plenamente en el dominio "político" o en el "territorio". En una cultura eminentemente racionalista, donde a las realidades mentales se les asigna una valoración equivalente o mayor a las realidades que representan, favorece que sea más fácil interactuar con los otros, cuando son prójimos virtuales o cuando no se está obligado a experimentar la angustia que genera la intimidad con el otro. Se evita que esté al alcance de las caricias y que nos pueda mirar a los ojos. He aquí la explicación del éxito de todas las actuales formar virtuales de comunicación con otros, cada vez menos prójimos. Transitar de un ser- no estando a un ser-estando es un largo camino de recuperación de la capacidad de ser donde se es (en el aquí y el ahora como único contexto posible de existencia), y de ser todo lo que se es cuando se es (como un holoser que integra la complejidad maravillosa de todas sus dimensiones). En otras palabras, es volver a recuperar las virtudes propias y naturales de los

niños. No es casual que el nazareno haya señalado, "De cierto os digo, que si no os volvéis o hacéis como niños, no entraréis en el reino de los cielos" (Mateo 18: 3)

- (i) Capacidad de asombro intacta, para experimentar en cada instante al otro, como si fuera por primera vez. De esta capacidad depende que cada vez que se está y se vuelve a estar con un prójimo, se viva como un momento inédito e irrepitable. Al experimentar al otro con la mente limpia, se coexiste con él con nuevos pensamientos y emociones. Sin comparaciones ni prejuicios, sólo entonces se hace fácil ver al otro como único e irrepitable, como legítimo otro o como un ser al que sólo es posible aceptarlo incondicionalmente. Esta dimensión también requiere de la frescura y naturalidad del volver a ser como niños.
- (j) Saber explicitar la aceptación o amor al otro, de modo tal que el otro lo comprenda. Lo importante no es decirle o expresarle al otro-prójimo que se le ama, lo imprescindible es que el otro entienda sin lugar a dudas que se le ama. De todas variadas formas de expresar el amor, la psicología humanista considera que el escucha al otro en forma activa o refleja, es el modo más efectivo. No cabe duda que todo prójimo se sentirá muy valorado, importante y querido, cuando un otro dedique un tiempo de su vida sólo para disfrutar su existencia, sin tratar de enseñarle o cambiarle nada, y sobre todo sin estar atento a un pseudo-otro con el que puede pseudo-comunicarse mediante algún sofisticado medio de comunicación virtual.
- (k) Consciencia del acomplamiento estructural congruente con el que se coexiste con el prójimo, Saber que cuando hablo del otro se está hablando de sí mismo, permite comprender que el prójimo a nivel vincular, es en gran medida una construcción de quién interactúa con él. Por tanto, la forma de cambiar el modo en que el otro se relaciona con uno, es cambiando el modo en que uno se relaciona con él. vale decir que el otro para su cambio requiere de mi cambio. Incluso sus roles habituales requieren de un otro que los constituya. Cabe distinguir que, si bien incluye el nivel ontológico, ocurre fundamentalmente a nivel relacional o psicosocial. A nivel ontológico, el vinculante debe dejar al margen, toda intención de cambiar al otro, en este dominio sólo le corresponde validar y actualizar el ser de ese otro. No debe confundirse ser con hacer en ninguno de los niveles de desarrollo humano.
- (l) Distinguir entre las representaciones del prójimo-semántico o mental y el prójimo-político del poder del aquí y el ahora, para luego operar coexistencialmente en consecuencia. En otras palabras, relacionarse con el otro con la capacidad de distinguir entre la ontología del explicar y la ontología hermenéutica, diferenciando mental, emocional y corporalmente en el encuentro con el otro, al prójimo-mapa del prójimo-territorio.

- (m) Distinguir el ser del otro y el debería ser del otro. Los teóricos de la programación neurolingüística sostienen que debería es la palabra más dañina de nuestro idioma, que cada vez que se usa, se hace referencia a algún error o carencia, que sólo desempodera. Paul Watzlawick, el importante teórico sistémico de la comunicación humana, la instala como protagonista de su libro "El arte de amargarse la vida". No es lo mismo interactuar con el prójimo que es, y por ello completo y perfecto en dicho contexto convivencial, que hacerlo con él que uno espera que sea. Como eso otro no existe en el dominio político, la intimidad coexistencial no es posible, sólo es factible relacionarse parcial o fragmentadamente con él. Esa forma de negación del otro, hace susceptible experimentar esa otredad desde la amargura, decepción o incomodidad del estar con el prójimo que no se desea. Además, se invita a ese contexto de intimidad a un otro que no es (ser estando), porque sólo existente como una creación mental del negador del otro. En síntesis, esta indiferenciación entre ser y deber ser, implica dos tipos de negación: (1) La negación del ser político del prójimo y (2) La negación de la totalidad perfecta del ser del prójimo.
- (n) Distinguir entre existir y pseudoexistir, y entre amor y pseudoamor y luego operar en consecuencia. Son tan semejantes unas y otras que es muy fácil confundirlas y poner el afán y la vida en la tarea equivocada. Lo que permite distinguir las con claridad es la cantidad y calidad de la libertad involucrada. Cuando se genera algún grado de dependencia del otro y se establecen vínculos que esclavizan a ese otro, estamos en presencia del pseudoamor, necesitar al otro o hacer que el otro nos necesite; nos hace creer equívocamente que amamos o nos aman. De igual modo; amarse y vivir plenamente, depende del ejercicio de la libertad interior, accediendo con ello a una mayor salud y felicidad, incluso encarcelados en un campo de concentración, como lo testimonian tanto Frankl (1990); como Casassus (2015). Por la misma razón, cuando se pierde la libertad interior u ontológica y no se es lo que se es; porque por alguna razón, se renuncia a la libertad de ser quien se es, cualquiera sea en nivel de libertad exterior, de riqueza o de fama lograda, será difícil escapar de la enfermedad y de la infelicidad. Todo lo que le quita libertad al prójimo y a sus prójimos los acerca al odio y a la muerte, lo impulsa a empujar su carro hacia el desamor y la inexistencia. Otros referentes o claves vivenciales, de que se camina en la dirección correcta, es el nivel de salud y felicidad que se experimentan, personas sometidas a procesos terapéuticos de liberación e integración, se sorprenden al darse cuenta de cuánto hacen, más o menos conscientemente, para llevar una vida insana e infeliz. Más serio es aún, cuando se practica la *antiprojología* y se ocupa parte del tiempo y de la energía vital y cotidiana para enfermar y amargarle la vida a los otros.

También a partir de estos condicionantes, se pueden inferir y nombrar algunas cualidades o requisitos

necesarios para constituirse en un buen projimófilo:

- a. Ser existente-vivo-presente-estando-completo.
- b. Saber, mediante acciones que se sintonizan con la identidad del otro, explicitar amor fraterno.
- c. En todo aquí y ahora, en la co-habitación del contexto existencial, lograr que el prójimo se experimente siendo- visto, siendo-existido, siendo-legitimado, siendo-sido. Sobre lo señalado puede encontrarse información en la obra de Frankl (2015): "El hombre en busca de sentido" La experiencia señalada es relatada por Casassus (2013) en su libro: "Camino en la oscuridad"
- d. Potenciar en la intimidad coexistencial, que el prójimo se sienta más sano y más feliz.
- e. Tener intacta o recuperada la capacidad de asombro.
- f. Tener la capacidad de reflejar el ser del otro, sin mapas mentales o deberías ser de ese otro. (Desde la ontología hermenéutica y no explicativa)

3. Projimofilia educativa

El desafío es, ¿cómo llevamos la projimofilia, el amor a la vida al aula?, ¿cómo la hacemos parte de los proyectos educativos y planes de acción de los colegios? ¿Con qué tipo de experiencias de aprendizaje la incorporamos a la existencial actual y futuras de estudiantes y docentes? ¿Qué tipo de docentes y directivos se requieren? ¿Cómo lo hacemos? ¿Creamos una nueva opción curricular? ¿Agregamos otro desarticulado programa educativo más?

Sin duda, que el gran desafío de los postulados teóricos es su aterrizaje a la realidad; ¿cómo lograr que la projimofilia se constituya en una transformación curricular? No en cualquiera, sino que en la más fundamental e inherente al ser de las personas.

Faltando mucho camino por recorrer, muchos puntos ciegos que superar y demasiado por estudiar, se señalan a continuación algunos esbozos de propuestas:

- a. Potenciar en la formación de los docentes, aquello que requiere ser considerado como su principal herramienta de trabajo, su ser (sí mismo, yo, self, persona), esto implica a lo menos, que en cada semestre de su proceso de formación, tenga incorporado en su programa cursos-talleres-experienciales para fortalecer su proceso de individuación, de vinculación y de trascendencia. Procesos que a través del dominio de estrategias experienciales, integrativas y transformadoras; les permitan en el ejercicio laboral, colaborar de modo efectivo en el

desarrollo de ejes pedagógicos como: liderazgo, gestión curricular, administración y convivencia escolar, entre otros.

- b. Incorporar al currículo los objetivos projimales, no equivalentes a los objetivos transversales; condenados a muerte desde su origen, por su imposibilidad de vivir separados del todo. Establecer que su esencia constitutiva es estar presentes y explícitos en cada objetivo, meta o actividad educativa, que tanto docente y estudiante sepan a priori, como ese aprendizaje favorecerá la projimología, el coexistir fraterno, nutritivo, amoroso o matrístico, desde una transferencia real, actual y posible a la vida de los co-aprendedores. Debería invertirse el orden de priorización, planificar a partir de los objetivos projimales y poner los verticales al servicio de sus logros.
- c. Ampliar las fronteras y la diversidad de lo prójimo, que en los sistemas educativos está centrado; en compartir espacios educativos principalmente con los similares, en edad, en inteligencia, en salud física o en nivel socio-económico cultural. Éste es sin duda, un contexto limitado y poco natural. Las experiencias de aprendizaje deberían realizarse etnoeducativamente con distintos prójimos, entretejiendo existencias, con todas las experiencias, emociones e historias de interacciones que ellos portan.
- d. Modificar el formato témpora-espacial de los sistemas educativos. En educación se han realizado muchas reformas e innovaciones más o menos exitosas, más o menor fundamentales, sin embargo, se ha mantenido inalterable el modo en que se distribuyen los seres humanos que habitan los lugares educacionales. Los niños son distribuidos por edades cronológicas, sin considerar sus "edades": experienciales, emocionales, mentales, espirituales y todas aquellas dimensiones que los constituyen; diferenciándolos y asemejándolos. Los días se fragmentan en trozos iguales de tiempo, en periodos de clases, jornadas o semestres, sin considerar los tiempos individuales para aprender, disfrutar o compartir, meno la temporalidad de los relojes internos de estudiantes y docentes. La projimología requiere del tiempo suficiente para el encuentro, para el diálogo, para el co-aprender, al tiempo de la coexistencia le incomoda la interrupción de los timbres y las campanas.
- e. Incorporar como aprendizaje docente fundamental: la confianza en el otro, el amor al otro, la aceptación incondicional positiva del otro; y en este contexto, la convicción absoluta y explícita, de que el otro es integralmente modificable, no sólo cognitivamente, y que por ello es también posible apostar, por la modificabilidad emocional, la modificabilidad socio-cultural, la modificabilidad moral, la modificabilidad espiritual, etc.

- f. Desarrollar consciencia hologramática en los distintos estamentos educativos, de modo que cada uno de ellos en cada uno de los procesos que el corresponde abordar, no dejen ninguna "carta" (dimensión humana) fuera de la "mesa" (contexto educativo).

Entre otras lucideces permitiría a los actores educativos a coexistir con la consciencia; de que el otro es un reflejo o complemento del cómo él se relaciona con el otro. Por ejemplo, cada vez que critica o enjuicia a un prójimo, se está criticando o enjuiciando a sí mismo, porque el otro es una construcción, reflejo o complemento de cómo él se relaciona con ese otro. La falta o defecto que veo en mi prójimo es mi propia falta o defecto.

Por ello, aquel "prójimo insoportable" que tanto se cuestiona o se critica, posiblemente, es el otro cotidiano más importante. Es el ser regalado por la vida para develar de modo claro y constante la tarea personal que aún no he enfrentado o que sólo se ha realizado a medias. El estudiante que ya no se tolera, el colega que no se aguanta, el directivo fastidioso y controlador, desde esta óptica son los mejores prójimos, son los "mejores maestros", son la señal constante y precisa de la tarea personal de transformación negada o pestergada. Sólo desde la consciencia hologramática que se tiene, de ése y todos los prójimos del coexistir, se puede comprender cuando se marcha en contra del otro, o se está haciendo en contra de uno mismo.

En un sistema educativo projimológico, se aprendería fundamentalmente a existir y a ser libre, consciente de que con ello hago más existente y libre al otro. Se establecería como principal tarea educativa y de vida, el ser sano y feliz. Después de ser formado en un currículo projimológico, será difícil que alguna acción anti prójimo logre tener la influencia o el poder de enfermar o amargar la vida o de convencer que sólo se es merecedor de una pseudo-salud y de una pseudo felicidad, y de convencer asumir los modos y los precios impuestos para lograrlo.

En un currículo projimológico; se aprendería a casarse con otro y no sólo consigo mismo, se aprendería a hacer el amor con otro y no sólo consigo mismo, se enseñaría a dialogar y no sólo a monologar, se enseñaría a ver al otro y no sólo a sí mismo, se trabajaría para la liberación y nutrición de todos y todo y no sólo para la esclavitud y "desnutrición" individual.

Nunca más se separaría el "yo" del "tú". El feliz sabría que en ese acto íntimo está colaborando con la felicidad de toda la otredad, el sano sabría que, con sus acciones y hábitos de autocuidado, está colaborando para que todos los prójimos tengan una vida más saludable. Se sabría que cuando ama o legitima a los otros, se está amando y legitimando a uno mismo, que cuando se ama y se libera, se está amando y liberando no sólo a los sistemas circundantes (familia, comunidad, país) sino que, además, a todo el planeta y a todas las

generaciones venideras.

4. Hacia una educación projimofilica

¿El objetivo de la educación es lograr que los estudiantes obtengan puntaje nacional en las pruebas de admisión a la educación superior? o es más bien, ¿un medio para el logro de una integración socio-afectiva nutricia en los distintos ámbitos *projimolares* en que se desenvuelven?. Sin duda que es más fácil preparar para una prueba que preparar para la vida. ¿Qué está diciendo un padre cuando afirma?: “Una buena educación es el mejor legado que le puedo dejar a mi hijo”, lo más probable es que coincida con muchos sistemas educativos y estime que tener mucho conocimiento, con notas y puntajes que lo acrediten, es un buen legado. ¿Será suficiente para que se realice humanamente como trabajador, como pareja o como padre? ¿Cuándo, dónde y quiénes le enseña a contextualizar sus aprendizajes, sus éxitos profesionales y académicos con una vida nutricia, feliz y saludable?

No cabe duda, que puede resultar difícil aceptar, que en un sistema educacional imparta una macroasignatura única, a través de las cuales se integren todos los saberes. Sin embargo, tampoco es fácil de aceptar la fragmentación del conocimiento humano en sectores y subsectores, porque es una simplificación que contradice todos los postulados del paradigma de la complejidad, de los nuevos hallazgos de la neurociencia y de la física cuántica. La realidad es integrada y nuestros sistemas de comprensión de esa realidad operan integradamente, entonces ¿por qué no lo aplicamos en la educación? Por otra parte, estudios de la ontogénesis y filogénesis del aprendizaje, corroborar dicha hologramatidad epistemológica, validando y demostrando, el valor de lo colaborativo y natural en los aprendizajes durante los primeros estadios del desarrollo infantil y en las primeras etapas del desarrollo del hombre.

Otra opción, es que todas las asignaturas se projimolicen, para que aprender ciencias y matemática, incluya además de su dominio instrumental, lo que se hará explícitamente con esos aprendizajes: pro respeto, pro confianza y pro validación de los otros. Para que se desarrolle un lenguaje, cuya finalidad esté centrada fundamentalmente en la comunicación activa y refleja con los prójimos.

Este paso, podría quizás convertirse en la puerta de retorno a la cultura matrizica u origen de una convivencia planetaria sustentada en el respeto, la confianza y la validación de los otros y con ello en el inicio de un coexistir alejado de la explotación deshumanizada del prójimo y de la descripción cotidiana de ese prójimo como un enemigo, al que se debe combatir o eliminar. Ésta tal vez podría ser una verdadera reforma educacional, la que instale un cambio sistémico planetario en todas las dimensiones existenciales de los hombres y de sus prójimos.

4.1. Projimofilia e Intimidad Educativa Coexistencial

La intimidad educativa coexistencial ya ha sido definida como el encuentro en el aquí y ahora de dos existencias, como la integración de un yo-existente- consciente y de un tú-existente-consciente, generadores de una coexistencialidad o un nosotros- existentes conscientes, que convierte ese contexto en el mejor y más pleno., para ser, para amar, para aprender, para hacer y para todas las multidimensionalidades posibles de la intimidad coexistencial.

Sin duda que hablar de projimología es hablar de intimidad, ambas son dependientes de la calidad de la mismidad y la otredad, ambas determinan el nivel de liberación, actualización y construcción de la identidad y la intimidad. Por ello pensarlas en el contexto educativo, no es menor, porque niños y niñas aprenden a coexistir con el prójimo, según el modo que sus prójimos próximos (principalmente en la familia y en la escuela) coexistieron con él. Es en esos contextos donde hay que "poner manos a la obra", donde vale la pena invertir tiempo y recursos (fundamentalmente humanos).

4.2. La Projimofilia en el espacio- tiempo

¿Cómo debe describirse el espacio tiempo en un currículo projimofílico, promotor de la intimidad educativa?

- a. **Como el espacio-tiempo de los milagros:** porque en tanto sea un contexto realmente humano, sucederá lo extraordinario (lo que esta extra o fuera del orden), ocurrirán hechos fuera de los estándares, de las predicciones y la probabilística.
- b. **Como el espacio-tiempo sagrado:** Porque es el espacio de la vida, donde es y surge la vida, el contexto del dominio político donde sólo es lo que es, entiéndase territorio u ontología hermeneútica. Es sagrado porque sucede entre personas que se ven ontológicamente, por ello todo otro, es merecedor consciente de todo el amor (respeto, confianza, validación) incondicionalmente, sólo por ser lo que es.
- c. **Como el espacio-tiempo de la integración:** El único contexto posible del encuentro, de la integración y en definitiva del amor es el aquí y el ahora, salirse de ese espacio-tiempo, es más que racionalizar o sumergirse en la ontología del explicar, es "dejar de existir" para el otro, a no ser que se considere equivalente la parte con el todo.
- d. **Cómo el espacio-tiempo de la aceptación:** Hablar y escribir de la aceptación como un ideal, es no vivirla. La aceptación es cuando es, se vive viviéndola. Por tanto, dado que sólo se es o

se vive en el aquí y el ahora, ese es el único contexto posible de la aceptación del otro y de todo lo que a ese otro necesita y lo constituye.

- e. **Cómo el espacio tiempo del fluir hologramático:** Se recuerda y se proyecta al futuro desde el presente. Cuando somos en presente portamos nuestra historia de interacciones, nuestras redes de acciones y retroacciones o complexus vivenciados, y sólo podemos continuar el entramado desde donde estamos, no puede ser desde ayer (porque no existe) ni de mañana (porque tampoco existe, excepto en el “mapa” o “dominio semántico”). Los otros sólo con sus propios complexus vistos y aceptados conscientemente en el aquí y el ahora, pueden continuar tejiendo nuevas acciones y retroacciones.
- f. **Como el espacio tiempo del amor (pedagógico):** Como ya se ha señalado también el aquí y el ahora, lo que algunos llaman “presencia presente”, es el único contexto (entiéndase en el lenguaje de la biología del conocimiento de Humberto Maturana como el dominio de acciones y no como un espacio topológico) para el amor. Existe una máxima inspirada en este estilo de ser, que señala que lo que no se hace ahora no se hace nunca, la que se aplica en plenitud para el dominio de acciones que llamamos amor, sólo cuando se es, es posible explicitarle al otro que es, acto que es posiblemente lo más parecido al amor.
- g. **Como el espacio tiempo de la libertad:** La pedagogía crítica ha colocado su énfasis en el carácter opresor de la educación, en la urgencia de que sea emancipadora y validadora de la diversidad y contextualidad del otro. También ha sido la lucha teórica y práctica de la educación de la liberación de los años 70. Han continuado la búsqueda la educación humanista experiencial y transpersonal. Muchas de estas propuestas de pronto se han destemporalizado, convirtiéndose en coherentes y convincentes discursos planteados sólo desde la buena intencionalidad, desde la esperanza de un mundo educativo mejor. Sin embargo, el único contexto posible para el ejercicio de la libertad propia y del otro es el aquí y el ahora. Somos todos lo que somos (incluida la libertad) donde y cuando existimos. Un hermoso ejemplo de la experiencia de este tipo de libertad, como ya se señaló, es la experimentada por Víctor Frankl en un campo de concentración. Es más, se liberó; cuando dejó de vivir don fue y dejó de añorar lo que no tenía o no era, sólo cuando en la experiencia cumbre de existir en el aquí y el ahora, pudo liberarse de las rabias y con ella de la incapacidad de avanzar en la búsqueda de su propio sentido y libertad, ese que no es posible oprimir o detener, con ninguna cadena externa, incluidas la que le son propias a un campo de concentración, cuando se hace consciente.
- h. **Como el espacio tiempo de la plenitud coexistencial:** No basta con ser para uno mismo, ese es un camino incompleto y desconectado: Ser para otro o ser para que otro sea, completa

el camino, una conscientemente lo que siempre ha estado unido. Según el budismo no basta con meditar para encontrarse consigo mismo, en una mismidad enclaustrada, ese es sólo el primer paso, el segundo es salir al otro, encontrarse con la alteridad, después de la mismidad viene la otredad, después de ser se puede co-ser, después de existir se puede coexistir. Quién es sólo una parte consciente de sí, sólo tiene la capacidad de encontrarse con una parte del otro. Quién es todo lo que es, puede encontrarse con todo lo que el otro es. Sólo quién es pleno en sí puede hacer existir la plenitud del otro. Este coexistir sólo es posible donde los dos coexistentes son, no hay encuentros de existencias en lo que no existen. Una de las tareas primordiales que deben aprender los coexistentes, es a ser en el único contexto posible del ser, en el aquí el ahora, los otros tues o yoes extemporáneos; sólo constituyen algunas modalidades del no ser, como por ejemplo el ser que “debería ser”, el ser que fue o el ser que será. Los tiempos condicionales, pretéritos y futuros están reservados sólo para el ser semántico o mental.

Projimología e identidad educativa coexistencial

Identidad educativa puede definirse como el componente identitario que constituyen al profesor y los estudiantes en coexistentes: plenos, completos, felices y sanos en el aquí y el ahora. Sólo a partir de la posesión de un sí mismo único, holístico e irrepetible, que permite no utilizarlo para completar a otros, como tampoco utilizar el sí mismo de otro para autocompletarse, es posible un ensimismamiento genuino, y con ello fortalecer la identidad. Es este tipo de identidad, permite existir en plenitud y originalidad; al mismo tiempo que posibilita una coexistencialidad plena y liberadora. Ese sí-mismo-consciente existente capaz de generar una intimidad educativa coexistencial plena para ser, para hacer, para amar, para aprender y para coexistir en todas las multidimensionalidades humanas, hace posible que docentes y estudiantes, desde su coherencia e integración holística, existan en todo lo que hacen, piensan o sienten.

En el contexto de la intimidad educativa coexistencial, como ya se ha señalado, las identidades que están en juego son las del profesor y del estudiante, ambas coexisten en una projimocidad, que contribuye a que el otro sea más; quién es, es decir en una intimidad potenciadora de la identidad. Se formulan en los siguientes apartados, ejemplos del cómo deben coexistir las identidades de los profesores y estudiantes en el encuentro con el pro-prójimo y cómo deben acoplarse de modo congruente a esa pro-projimosfilia

Ejemplos de rasgos identitarios de docentes projimofilicos

- a) **Los profesores espejos transformadores:** En esta categoría caben los docentes que reflejan al estudiante que “es” en forma activa y refleja, logran que los alumnos se sientan vistos y legitimados en el tiempo y contexto en que existe, por ello es transformador porque no existe

otro contexto posible para existir y ser visto, más que el aquí y el ahora, que coloca a los estudiantes y al docente dentro de la vida y en la posibilidad única y real del cambio.

- b) **Los profesores nutricios:** Se puede denominar a un profesor como nutricio, cuando en el contexto interactivo fortalece la identidad de su interactuante tanto como la propia, y cada una de las dimensiones de desarrollo del estudiante y de sí mismo. Lo mismo debe ocurrir con la intimidad la que debe ser nutrida o fortalecida en las vinculaciones establecidas en la recursividad relacional profesor estudiante. Se considera como opuesto al profesor conflictivo que debilita todas o algunas de las áreas mencionadas.
- c) **Los profesores dialógicos:** Se consideran profesores dialógicos a quienes en toda interacción incorpore el principio de la doble dialéctica. Es decir, profesores con la capacidad de superar el principio de contradicción y con la habilidad de que todos los interactuante comprendan que no hay verdades absolutas e invariables, que la cantidad mínima de interpretación de una realidad compartida son dos y que no existen procesos dicotómicos en la dimensión humana, sino que matices y por sobre todo que en toda realidad vincular sea capaz de ver lo positivo en lo connotado o denotado como negativo y viceversa. Por ejemplo, es capaz de percibir y dialogar con la inteligencia de los estudiantes “diagnosticados” como Deficientes Mentales, y con las habilidades adaptativas de los estudiantes etiquetados como desadaptativos.
- d) **Los profesores holísticos:** Se pueden catalogar así a los docentes que en el contexto relacional son portadores de una mirada hologramáticas, de validar e incorporar en toda acción y acto vincular la realidad como articulada, constituidas por partes inseparables, ligadas en todos los dominios y contextos existenciales y por consiguiente son responsables y solidarios, porque asumen conscientemente, que todo lo que hacen o dejan de hacer, afecta las partes y el todo entretejidos coexistencialmente.
- e) **Los profesores libres:** Para que un docente pueda ser designado de este modo necesita no sólo alcanzar las denominadas autonomías para alcanzar la madurez: económica, afectiva, social. Necesita de algo aún más liberador: saber amar, incluido a sus estudiantes, sin generar ningún tipo de dependencia del otro para sí o de sí por el otro. Asociada a esta capacidad para ser libre también requiere: saber existir, sin depender para ello de sistemas de poder y de control social y del mismo modo no haciendo que de su existir dependan otras existencias.
- f) **Profesores gozadores plenos de la educación:** el gozo es inherente a “ser” donde se “es”, así como al placer cósmico, a los “momentos perfectos”, a las “experiencias cumbres”. Si el profesor cuando está en el contexto educativo, interactuando con los estudiantes, no se siente

en el “paraíso”, no se lo merece y debe abandonarlo de inmediato, sin esperar ser expulsado de éste. Cuando un profesor no disfruta en plenitud la presencia de los estudiantes y de su presencia con ellos, no es merecedor de estar ahí, por el bien de sí y los demás, debe emigrar a un lugar en que goce su presencia y la presencia de los otros.

- g) **Profesores completos:** son aquellos que no necesitan completarse con sus estudiantes, no requieren fragmentarlos o verlos parcializadamente (prejuiciadamente) para pseudo- finalizar su rompecabeza (“identidad”). Tampoco se fragmentan a sí mismos utilizando alguna de las piezas de su rompecabeza para pseudo-completar a algún estudiante y con ello hacerse necesario o pseudo admirado, para establecer relaciones de poder basada en la seducción, o la generación de dependencia, que construyen, tan frecuentes como invisibilizados tipos de esclavitud socioafectiva, que dañan por igual al “esclavo” como al “esclavizante”.
- h) **Profesores auténticos (dignos):** Pueden designarse de ese modo, a los profesores que en el contexto educativo hacen y viven en coherencia con su identidad, y por ello con su sentido existencial. Vale decir, que en su ser educador personal-profesional (que en este ámbito son inseparables) hacen lo que quieren y no hacen lo que no quieren. Dignidad identitaria o dignidad que le permite no sólo existir siendo lo que son, sino que además coexistir con otros sin dejar de ser quien son y sin restarle identidad a sus coexistentes.
- i) **Profesores modificables:** Profesores modificables son profesores vivos o existentes, que no son “muertos vivos” (Platón) o máquinas artificiales (Maturana) o sistemas cibernéticos de primer orden (Wiener). Tienen la plasticidad propia de la sanidad en este caso pedagógica. Poseen la libertad y la capacidad de liberar. Poseen la existencia y la capacidad de hacer existir. Tienen la habilidad y disposición para aceptar e integrar el universo (de la mismidad) y el multiverso (de la otredad), creen incondicionalmente en su modificabilidad holística y en la de sus estudiantes. Se auto asumen como sistemas constitutivos (no como sistemas sumativos) en lo teórico y lo práctico saben que se constituyen según el contexto en que se encuentran y reconocen la misma cualidad en sus estudiantes. Se saben co-constructores del otro y de sí mismos. Saben que la otredad es construida según el cómo se acopla con ella su mismidad. Se sabe modificador del otro a partir de la modificación de sí mismo. Por ello, opera desde un claro protagonismo o locus de control interno y lo exige de igual modo en sus estudiantes.
- j) **Profesores inclusivos:** Los profesores integradores pueden considerarse especímenes difíciles de encontrar, porque deberían estar dotados de característica muy especiales. Primero de la capacidad de “no permitir que falte ninguna carta sobre la mesa” en ninguna dimensión humana teórico práctica, tanto en las propias como en las de sus prójimos. Debería tener

integrada hologramáticamente cada una de las 17 Frase expresada por Nicanor Parra, al autor de este texto, enseñándole sobre la emoción social. 30 dimensiones de su ser (carecer de cualquier forma de disonancia cognitiva o incongruencia personal): biológica-social-emocional-intelectual-cognitiva- psicológica- moral –espiritual-etcétera, junto con percibir y fomentar igual integración en sus estudiantes. También debería tener la capacidad de integrar todas las dimensiones curriculares: metodología, planificación, actividades de aprendizaje, evaluación, contenidos, lugares, diversidad de sus estudiantes, asignaturas, mundo universitario (principalmente de ladrillos) con mundo real (transferencia a la vida). Con la capacidad de integrar cada uno de los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber ser y el saber convivir. También el profesor inclusivo es capaz de llevar a cabo la integración co-humana y co-educativa, entre él profesional de la educación (que se percibe a sí mismo como un todo integrado) y el estudiante (que es percibido por él también como un todo integrado).

Consideraciones finales

Debe tenerse en cuenta, que cosechar la projomofilia educativa sólo es posible, cuando se ha cultivado la intimidad y la identidad educativa coexistencial, cuando la mismidad y la otredad son los protagonistas fundamentales del quehacer educativo.

También es importante entender la intimidad como la construcción de otredad por acción, en el aquí y el ahora, de dos o más mismidades y que la calidad coexistencial, ontológica o psicosocial de dicha intimidad depende de cuanta mismidad esté en juego. Dentro del marco teórico que orienta esta publicación, el sí mismo que constituye la mismidad es siempre completo y perfecto, toda falta vista en él, está en los ojos (o mente) del que mira, vale decir, es sólo una proyección de su propia falta. Por ello es mejor señalar, que lo que determina la calidad de la intimidad educativa es la cantidad de mismidad involucrada.

Sólo cuando se deja de ver la propia mismidad (que siempre es un todo completo e integrado) por experiencias de negación propias o “ajenas” (desde la mirada hologramática no puede existir algo ajeno al ser), pueden generarse procesos de creación de un pseudoser, como por ejemplo, inventarse una identidad o pseudomismidad (narciso) o asumir una ajena como propia (narciso complementario), entre otros. Estas negaciones o visiones parcializadas de la propia identidad llevan a construir pseudointimidades o relaciones de dominación o dependencia.

Las mismidades negadas, que son percibidas como incompletas o en falta, sólo pueden vincularse con pseudootredades, porque transforman a ese otro, en un satisfactor de una pseudonecesidad o en el completador de una pseudofalta. Cuando esto sucede, el otro ya no es un otro, es sólo el satisfactor de una necesidad primaria insatisfecha, que es lo que se necesita para completarme o para pseudosatisfacer la

necesidad de ser valorado o perteneciente. En ocasiones el nivel o intensidad de lo que se necesita completar o satisfacer se percibe como “amor” o como “intimidad nutricia”, cuando en realidad es sólo una otredad espejismo, dado que conlleva algún grado de daño, pérdida o conflicto para la identidad de los interactuantes y/o para la intimidad construida. En este pseudoamor, que también puede denominarse pseudoprojimología ocurre un acoplamiento estructural congruente entre dos interactuantes; quienes por percibirse incompletos, emplean al otro para completarse, atrofiando con ello su mismidad y la del otro, generando una intimidad esclavizadora, por el grado de libertad que ello resta a ambos coexistentes.

En síntesis, todos los vínculos que se parecen al amor al prójimo sin serlo, similar a una muy buena imitación de un original, se construyen a su vez sobre el daño o falsificación de la mismidad y la otredad. Quién necesita el ser del otro para ser, convierte la mismidad de los seres involucrados en dos pseudomismidades y el encuentro existencial en una pseudointimidad, porque no pueden coexistir legítimamente, quién niega la otredad del otro coexistente.

Todo lo planteado puede ser aplicado al vínculo profesor-estudiante; por ejemplo, un profesor podría perfectamente utilizar el ser del estudiante para completar su propio ser, situación que más allá de lo poético y amoroso que puede parecer, implica una invasión y deslegitimación de la otredad del estudiante y una negación de la propia mismidad. Esto mismo podría hacer un estudiante en su vinculación con su profesor.

Por todo lo señalado, se hace imprescindible distinguir otredad de “pseudootredad”, mismidad de “pseudomismidad” e intimidad de “pseudointimidad”. El mejor modo de evitar estas confusiones es aplicar el principio de la hologramatidad y de la aceptación incondicional positiva del otro. Si el otro es siempre visto como un todo, por ello completo, será imposible caer en la tentación de querer completarlo, de mismo modo que si uno se auto percibirse como un todo, no tendrá cabida la opción de utilizar a otro para completarse. Una forma de asegurar la distinción, podría ser el agregar la palabra nutricia, para explicitar que el encuentro con el prójimo fortalece o nutre simultáneamente los yoes y el yo-tú originado en la coexistencia de éstos. En consecuencia, para hacer evidente que se hace referencia a la projimologitud sustentada en el amor maduro o nutritivo, denominarlos como otredad nutricia, mismidad nutricia e intimidad nutricia.

Entonces, lo que determina los matices de “sanidad”, “madurez” o “nutricidad” de la intimidad que se construye con el prójimo, es el tipo de otredad que se co-construye, la que a su vez tiene a la base, el tipo mismidad que se actualiza.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. Y Porcher, L. (1996) *Education et communication interculturelle* (París, P. U. F.).
- Agier, M. (2012). Pensar el sujeto, descentrar la antropología. *Cuaderno de Antropología Social*, 35, julio 9-27. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180923259002.pdf>
- Alarcón, P (2024) *Coexistencialismo. Travesías hacia una mismidad-otredad: Auténtica, inclusiva y liberada*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
<https://laflordepapel.cl/productos/coexistencialismo-travesias-hacia-una-mismidad-otredad-autentica-inclusiva-y-liberada/>
- Alarcón, P. (2005). Hacia una pedagogía de la coexistencia. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, (3), 63-85.
<https://doi.org/10.25074/07195532.3.511>
- Alarcón, P. (2006). Distinciones y reflexiones sobre una integración educativa Coexistencial. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, Volumen 7, Nº 5, 125-143.
- Alarcón, P. (2015). *Coexistencia y educación*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
<https://books.google.es/books?hl=>
- Alarcón, P. (2017). *Intimidad Educativa Coexistencial: El valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria*. España: Editorial Académica Española.
<https://bibliotecadigital.academia.cl/bitstreams/a1c09756-b29c-4664-8f71-4da7ebdfc653/download>
- Alarcón, P., Bazán, D. (2019). Inclusión y ontoempatía: ¿qué tan difícil es ponerse en el lugar del otro. *Bazán, D. (Comp.). Escuela Inclusiva. Textos y contextos para (re) pensar críticamente los pretextos para incluir*. Rosario: Ed. HomoSapiens.
- Assagioli, R. (2010). *Psicosíntesis: ser transpersonal: el nacimiento de nuestro ser real*. Gaia Ediciones.
- Bárcena, F., Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Editorial Paidós.
<https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/la-educaci%C3%B3n-como-acontecimiento-%C3%A9ti>
- Bateson, G. (1997). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Editorial Planeta.

http://www.edlumen.net/index.php?route=product/product&product_id=108

Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 14, 195-204.

<https://www.researchgate.net/profile/Jul>

Berger, P. L., Luckmann, T., Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.

[https://www.academia.edu/download/97253990/Peter L. Berger y Thomas Luckmann La construccion social de la realidad .pdf](https://www.academia.edu/download/97253990/Peter_L._Berger_y_Thomas_Luckmann_La_construccion_social_de_la_realidad.pdf)

Casassus, J. (2013). *Camino en la oscuridad*. Random House Mondadori.

Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Editorial cuarto propio.

<https://books.google.es/books?hl=es&l>

Coreht, E. (1985). *Qué es el hombre*. Barcelona: Herder.

Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Andrés Bello.

<https://books.google.es/books?hl=es>

Frankl, V. (1990). *Ante el vacío existencial. Hacia la humanización de la psicoterapia*. Editorial Herder.

https://herdereditorial.com/ante-el-vacio-existencial-9788425410901?srsItd=AfmBOopkdW4u2xj8dh7qHA0i0_FQqkbEysAqHoLfH0Uq1TfwBk4JIRk0

Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder editorial.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=>

Fromm, E. (2012). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea: hacia una sociedad sana*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

[https://www.academia.edu/download/86167572/Psicoanalisis de la sociedad contemporanea.pdf](https://www.academia.edu/download/86167572/Psicoanalisis_de_la_sociedad_contemporanea.pdf)

García, A. (1990). Primeras Jornadas de Educación para la Paz. Un objetivo pedagógico: educar para la paz. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (5), 166-174, e-ISSN: 1989-9742.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2577069>

Giraldo Patiño, P. A. (2014). El vacío existencial y la pérdida del sentido de vida en el sujeto posmoderno: retos para el cristianismo del siglo XXI. *Cuestiones Teológicas*, 41(96), 425-444.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-131X2014000200008&script=sci_arttext

Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas: narra un diálogo científico con el Dalai-Lama*. Ediciones B.

- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Editorial Herder.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/cultural/v5n2/2448-539X-cultural-5-02-00321.pdf>
- Han, B. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Editorial Herder.
<https://herdereditorial.com/la-agonia-del-eros-978842545083>
- Haraway, D. (2004) *Pensamiento tentacular antropoceno, capitaloceno y chthuluceno*. Madrid. Edit. Errata.
<https://revistaerrata.gov.co/contenido/pensamiento-tentacular-antropoceno-capitaloceno-chthuluceno-1>
- Hegel, W. (2017). *La fenomenología del espíritu*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria,
- Hellinger, B. (2001). *Órdenes del amor*. España: Editorial Herder.
- Husserl, E. (2020). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. España, Alianza Editorial.
- Langle, A. (2008). *Vivir con sentido*. B. Aires: Edit. Lumen
- Levinas. M. (1993). *Entre nosotros: Ensayos para pensar al otro*. Valencia: Editorial Pretextos
- Levinas. M. (2000). *De la existencia al existente*. Madrid: Editorial Arena.
- Levinas. M. (2000). *La huella del otro*. España: Taurus.
- Llano, C. (1995). Los fantasmas de la sociedad contemporánea. *México: Trillas*, 11-24.
- López, L. (2022). Humanismo, empatía y amorosidad en Paulo Freire. *LOGOS Revista de Filosofía*, 138(138), 13-35.
<https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/LOGOS/article/view/3168>
- Marcuse, H (1993) *El hombre unidimensional*. Barcelona: Editorial Planeta.
https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse_Herbert_El_hombre_unidimensional.pdf
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8wPdij2Jzq>
- Maturana, H. (1994). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.

Maturana, H. (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Hachette.

<https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana.pdf>

Maturana, H. (1997). *Objetividad: Un Argumento para Obligar*. Santiago: Dolmen

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.

<http://materia-de-apoyo-a-otcc.pbworks.com/f/H.+Maturana+-.pdf>

Maturana, H. (2003). *El sentido de lo humano*. JC Sáez editor.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr>

Max-Neef, M. A. (2008). *La dimensión perdida: la inmensidad de la medida humana* (Vol. 71). Icaria Editorial.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr>

Merton, T. (2009). *La vida silenciosa*. Bilbao: Desclee De Brouwer.

Morin, E. (1983). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa editorial.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. IESALC.

Moscovici, S (1984). *Psicología social I: Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Editorial cuarto propio.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=>

Naranjo, C. (2018). *Educación para el amor*. Mapas Colectivos.

Ortega, P., Gil, R. (1994). *Educación para la convivencia: la tolerancia en la escuela*. Barcelona NAU Libres.

Parra, V. (1962). Arauco tiene una pena. [Canción]. Canciones reencontradas en París.

Riesman, D. (1972). *Muchedumbre solitaria*. Paidós.

Rogers, C. (1975). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires. Paidós.

Schmidt, L. (2016). Biocentrismo: paradigma emergente del conocimiento humano. *Revista de bioética latinoamericana*, 18(1), 41-106.

Teilhard de Chardin, (2016). P. *La vida cósmica*. España. Edit. Sequeiros.

Varela, F. (2010). *El fenómeno de la vida*. Argentina: Editorial Granica.

Willi, J. (1993). *La pareja humana: relación y conflicto*. Ediciones Morata.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7eLUd>



PRODUCCIÓN ACADÉMICA

OPORTUNA, PERTINENTE Y DE CALIDAD!

Sistema de Publicaciones liderado por el Sello Editorial NOVA EDUCARE genera una producción académica basada en altos estándares de calidad, sustentado en derecho de autor Creative Commons 4.0, revisión por Pares a Ciegas y aplicación de software antiplagio. Sus volúmenes se amparan en la Ciencia Abierta, criterios éticos del COPE y el Acceso Abierto.

Publication System led by the NOVA EDUCARE Editorial Seal generates academic production based on high quality standards, supported by Creative Commons 4.0 copyright, Blind Peer Review and anti-plagiarism software application. Its volumes are supported by Open Science, COPE ethical criteria and Open Access.

Sistema de Publicação liderado pelo Selo Editorial NOVA EDUCARE gera produção acadêmica baseada em altos padrões de qualidade, apoiada por direitos autorais Creative Commons 4.0, Blind Peer Review e software anti-plágio. Seus volumes são apoiados por Open Science, critérios éticos COPE e Open Access.

Le système de publication dirigé par le sceau éditorial NOVA EDUCARE génère une production académique basée sur des normes de qualité élevées, soutenue par le droit d'auteur Creative Commons 4.0, Blind Peer Review et une application logicielle anti-plagiat. Ses volumes sont soutenus par l'Open Science, les critères éthiques COPE et l'Open Access.



Publicado en:



Indexado en:



SELLO EDITORIAL

nova
educare

Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE)
<https://cespecorporativa.org>

novaeducare@cespecorporativa.org
novaeducare.cespecorporativa@gmail.com

(+53) 5467 3749 (Cuba)
(+57) 300 4425 676 (Colombia)
(+593) 98 4333259 (Ecuador)