



DOCTOR EN EDUCACIÓN

**INTIMIDAD EDUCATIVA COEXISTENCIAL: EL VALOR DE LA
MISMIDAD Y LA OTREDAD EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA**

Alumno: Patricio Alarcón Carvacho

Tutora: Dra. Betania Sebastián Lope

**Tesis para optar al grado de
Doctor en Educación**

Santiago, Febrero, 2013.

ÍNDICE

“Cuanto mayor es el lente del microscopio que observa el yo, más se escapan el yo y su unicidad”.

M. Kundera

	Página
Dedicatoria.....	6
Introducción.....	7
Resumen.....	17
 <i>Capítulo I: Problematización</i>	 18
1.1. Planteamiento del Problema.....	18
1.1.1. Supuestos teóricos	24
1.1.2. Principales teorías asociadas	27
1.1.2. Datos concretos	39
1.1.3. Definición del problema	40
 <i>Capítulo II: Marco teórico</i>	 43
2.1. Antecedentes.....	43

2.1.1.	Investigaciones relacionadas con el tema.....	43
2.2.	Lente epistemológico que orientó el estudio: descripción y evolución histórico conceptual.....	77
2.2.1.	Fundamentos teóricos de la investigación.....	78
2.3.	Pedagogía de la coexistencialidad.....	90
2.3.1.	Fundamentos teóricos de la Pedagogía de la Coexistencialidad....	90
2.3.2.	Autores considerados en la teorización de la coexistencialidad...	99
2.3.3.	Estudios bibliográficos de autores y teorías epistemológicamente próximas a la pedagogía de la coexistencialidad.....	101
2.3.4.	Deconstrucciones que sugiere la Pedagogía de la Coexistencialidad.....	102
2.3.5.	Otras distinciones y reafirmaciones sobre la Pedagogía de la Coexistencialidad.....	121
2.3.6.	La coexistencialidad y sus vinculaciones con otras temáticas...	160
2.4.	Descripción teórica de las variables en estudio.....	194
2.4.1.	Otredad.....	194
2.4.2.	Mismidad.....	197
2.4.3.	Intimidad educativa coexistencial	199
2.4.3.1.	El espacio tiempo del contexto de la coexistencia educativa.....	203

2.4.4. Vinculación teórica de las variables estudiadas.....	217
Capítulo III: Marco Metodológico	220
3.1. Metodología aplicada.....	220
3.1.1. Tipo de Investigación.....	220
3.1.2. Enfoque de investigación	221
3.1.3. Diseño de Investigación	223
3.1.4. Definición de variables e indicadores.....	224
3.1.5. Población y muestra.....	230
3.1.6. Instrumentos para la recolección de datos.....	239
3.1.7. Técnicas de recolección y análisis de datos.....	240
3.1.8. Análisis e interpretación de los datos.....	275
4.2. Capítulo III: Conclusiones	292
5. Bibliografía.....	314
6. Anexos.....	320

DEDICATORIA

... "No es abrir un libro para descubrir la plenitud de su contenido o entidad, no es abrir la ventana para conocer la totalidad del paisaje del otro. Conocer es abrir el propio libro y la propia ventana, realizando el acto simultáneo de recibir el contenido o paisaje del otro, al mismo tiempo que se entrega el contenido y el paisaje propio..."

Patricio Alarcón Carvacho

A Cupertino génesis del conocer, poesía perfecta y reiterada

A Esmilda origen de la vida, matriz nutritiva e inagotable

INTRODUCCIÓN

Me pregunto por el sentido de la coexistencialidad, Vimala Thakar decía que meditar es volver a casa. Es decir, que lo nuestro, seres “puestos”, “arrojados”, autodescubiertos... es estar en el ser. Cada uno de nosotros, el otro y yo. Estamos en el ser, con el ser, ante el ser, de alguna manera compartimos el existir, el status ontológico... entonces la coexistencialidad es el patentizar, el permitir que emerja, que se haga consciente la coexistencialidad, el que el otro no es sólo “maturanescamente” legítimo”... sino que no es absolutamente otro, su otredad es ...una dimensión, un rasgo, ¿una apariencia?

La coexistencialidad es una orientación educacional y de salud y, por ende, epistemológica, ética... política, evolucionaria...”

Dr. Luis Weistein¹

El tema central de este estudio, es el **ser** del estudiante y el **ser** del docente en relación, a este proceso que se ha denominado *intimidad² educativa coexistencial*. Es una invitación a vivir la “vida” educativa con idéntica seriedad y compromiso que la vida propiamente tal, la “vida” vida. Ésta puede ser abordada desde la obediencia “cultural” y desde la “ceguera” paradigmática”, desde la obediencia ciega a los mandatos de la cultura, sin revisión o cuestionamiento alguno hacia los paradigmas vigentes, como una carrera inconsciente para alcanzar distintas metas: que los estudiantes aprendan, que sean los más destacados en determinada medición nacional o internacional, que se me reconozca y premie por mis logros educativos, que pueda finalizar esta profesión con una adecuada jubilación y una buena salud, y tantos otros fines que le dan un aparente sentido al quehacer diario.

Otra forma es que sin olvidar esas metas, se goce la coexistencia cotidiana, la propia y la de cada uno de los estudiantes y docentes con los que se tiene el privilegio

¹ Fragmento de carta escrita por el médico psiquiatra y filósofo Luis Weistein en el año 2008 al autor de esta tesis.

² En este estudio se define “intimidad pedagógica”, como la interacción que ocurre entre actores educativos: docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docentes-docentes, docentes-apoderados, etc., donde ambos actores involucran positivamente su identidad a favor de una interacción nutricia.

de compartir. Tan sólo ser en toda la plenitud y gozo que el existir con otros conlleva. Conscientes que cuando se está con los estudiantes, se está con las mejores personas del mundo, experimentándolos como seres completos y perfectos. Conscientes que se vive el mejor momento de la vida, el mejor día y el mejor instante, que todos los interactuantes coexisten en el momento; en que más *son* cada uno de ellos. Con consciencia plena de que es el único contexto de aprendizaje y del poder transformador, al mismo tiempo que irreplicable y por ello irrecuperable.

Existir y gozar el aquí y el ahora en la intimidad educativa es la garantía del cambio, de la transformación, del aprendizaje. No es posible generar cambios pequeños o grandes si no es a partir del contexto en que se es y con los que se es. Las dietas no funcionan porque las personas las dejan para comenzar el próximo “lunes” que obviamente no *es*, el “será” lo sumerge en el dominio del no es. Lo mismo sucede con el supuesto que lo que no está aprendiendo el estudiante cuando se *es* con él, lo hará a través de una tarea para la casa o con el especialista al que será derivado; o cuando sea incorporado a determinado programa de reforzamiento. En el contexto único e irreplicable de la intimidad educativa coexistencial no existe la “casa”, el “especialista” ni el “programa de reforzamiento”. Sólo en una cultura eminentemente racionalista, se puede confundir lo que “es” con lo que “será” y lo que es peor, considerarlo realidades equivalentes.

En estricto rigor son dos formas distintas de ser o existir, porque corresponden a dos tipos de realidades, que suelen no distinguirse. La realidad del aquí y el ahora corresponde al denominado *dominio político*, nombre que denota el poder transformacional con que se cuenta en dicho dominio, el otro corresponde al *dominio semántico* y hace referencia a la realidad mental, a lo que existe sólo en nuestro pensamiento, es sin duda el modo en que se puede existir de acuerdo al *cognito ergo sum* cartesiano, el dominio político está más próximo al *dasein* de la fenomenología husserliana. Esta distinción también la realizan los teóricos sistémicos de segundo orden, cuando distinguen entre la *ontología del explicar* que constituye la descripción

mental que se hace de la realidad y la *ontología hermenéutica* que hace referencia a la realidad experimentada en el contexto en que se está y con quién se está, los teóricos de la psicología de la gestalt y la programación neurolingüística, realiza la misma distinción cuando señala el “mapa” (equivalente al dominio semántico) no es el “territorio” (equivalente al dominio político).

La intimidad educativa, se puede o no experimentar, de modo total o fragmentario. Una de las hipótesis centrales de este estudio es que ha existido un predominio de una *educación tanática*, promotora más de la no vida que de la vida, de la inexistencia que de la existencia, de la negación del ser más que de la validación del ser, de la exclusión que de la inclusión de la persona del estudiante y el docente.

Se puede coexistir con distintos grados o niveles, esto dependerá de cuanto ser de los coexistentes esté involucrado en el encuentro íntimo. Mientras más ser co-involucrado del docente y los estudiantes mayor intimidad educativa, mientras menos ser o dimensiones de éstos menos intimidad educativa.

La intimidad puede ser más o menos esclavizante o liberadora, las identidades en juego pueden ser más o menos debilitadas.

Otro supuesto que motivó este estudio, es que algunos de los factores que pueden haber incidido en la generación de intimidades colusivas³ o psicopatológicas docente-estudiantes, son los roles de poder y subdornización que se les han asignado socioculturalmente, lo que ha redundado en docentes supra-responsabilizados y estresados, y en estudiantes infra-responsabilizados y desmotivados. Este estudio como alternativa a esta realidad promueve una intimidad docente coexistencial, madura, nutritiva, plena y por tanto liberadora y saludable para todos los involucrados en el proceso coeducativo.

³ Vínculos que obedece al patrón a mayor intimidad menor identidad, en tanto se produce una relación de tipo simbiótica o de dependencia no liberadora, debido a que uno o los dos vinculantes utilizan aspectos de la identidad del otro para completar la propia o utilizan factores de su propia identidad para completar la del otro interactuante.

Según las características de la identidad e intimidad en juego de los interactuantes (docente-estudiante), el vínculo puede ser más o menos psicopatológico, involucionante, enfermante o rigidizante. Todos factores que inciden directamente en la felicidad y salud de los interactuantes y los modos de relacionarse y experimentar el amor y la libertad.

La intimidad que en este estudio se nomina según el contexto, con palabras como *otredad* (en sintonía con los planteamientos de autores como Emmanuel Levinas, Pedro Ortega, Carlos Skliar), *redes de conversaciones* (ocupando el concepto que Humberto Maturana utiliza para explicar el entrelazamiento entre el lenguajear y emocionar propio de la comunicación en la dimensión de lo humano), *yo-tú* (utilizando el término del filósofo dialógico Martín Buber), *complexus* (entendida como las redes de acciones y retroacciones descritas por Edgard Morín), *coreografía* o pautas de pautas que conectan (en el contexto de la ecología de la mente propuesta por Gregory Bateson). Sin embargo, el modo de nominación que caracteriza y propone este estudio es el de *coexistencialidad* y aún más específicamente *intimidad coexistencial*, concepto que será descrito y analizado de modo extenso, especialmente en el marco teórico y que constituye de modo más o menos explícito el principal intento de aporte teórico en esta tesis doctoral.

Como la intimidad coexistencial estudiada se realiza en el ámbito de la educación, se designará como *intimidad coexistencial educativa*. El estudio explora y describe la percepción que se tiene sobre este tipo de intimidad por parte de estudiantes y docentes de educación superior, y a partir de la información recopilada elaborar las primeras distinciones sobre el tema, características, tipos y niveles de intimidad educativa coexistencia entre otras, así como un estado inicial de la situación. Este estudio está consciente de que enfrenta dos obstáculos de validación el primero es que se elabora a partir de principios teóricos nuevos y por ello, en proceso de legitimización, y el segundo obstáculo es que con esa aparente debilidad

explora en la realidad de la educación superior sobre su validez que depende de otra que está en camino. Sin embargo, esta aventura cuenta con un antecedente académico, en el examen para la obtención del Diplomado en Estudios Avanzados (DEA) por la Universidad de Granada, cuya temática era un estudio empírico sobre el valor de la coexistencialidad en la formación de psicólogos. La presidenta de la comisión examinadora, Dra. Leonor Buendía, señaló al autor de esta tesis: “deja ya de seguir justificando tu teoría de la coexistencialidad, adelante válidala tú y que nada detenga el desarrollo de ésta”.

Por tanto, esta tesis es un segundo acto que cuenta con un antecedente posiblemente más afectivo y subjetivo que científico objetivo, pero suficiente para continuar el vuelo en el desarrollo de una propuesta que podría contribuir a que en el ámbito educativo se vaya generando una intimidad que no sólo aumente los resultados académicos y conductuales de los estudiantes, sino que también favorezca la felicidad y salud plena de los invitados a participar en este encuentro de intimidad coexistencial educativa.

Este estudio prioriza simultáneamente el ser y el hacer, en tanto la intimidad educativa y la calidad de ésta, dependen de las acciones o explicitaciones lingüístico-afectivo -corporales que ocurren en la intimidad docente-estudiante, se focaliza en el existir pleno, en el existir y el coexistir (que son en definitiva partes y todo a la vez). Valoriza la condición de máquina viva o de sistema cibernético de segundo orden de los sistemas docente y estudiante, por tanto su característica autopoietica; si bien su biología les otorga un determinismo estructural, no les resta la plena libertad que posee dentro de este encuadre, vale decir que la única organización (aquello que hacen que sean máquinas vivas) que permanece cualquiera sea el cambio estructurales (modificación de alguno de los componentes del sistema vivo) del docente y el estudiante.

El estudio analizará conceptualmente y explorará en la percepción de estudiantes y docentes de educación superior, sobre características y factores que dan cuenta de que estos dos co-vivientes existen y coexisten en el contexto educativo. Para este estudio esto es lo primero. Sólo después de ser, se puede saber, se puede saber hacer y se puede saber convivir.

Por ello esta tesis se considera un estudio dentro del dominio de la ontopedagogía o la gnoseontología. Debe enfatizarse que la integración de estas palabras, no está relacionada con la idea del presocrático Parménides que hace equivalente el ser (ontos) con el conocer (gnosis), tampoco con ideas generadas por teorías como la ontología del lenguaje, el constructivismo, el enfoque sistémico o la psicología, que enfatizan principalmente la construcción y co-construcción a nivel de representaciones mentales, sociales y cognitivas.

Lo que para el marco teórico de este estudio, son grandes propuestas de innovación e interesantes análisis e intentos de complejizar y liberar al hombre del determinismo y poder del racionalismo, pero aunque utilicen conceptos propios de la ontología, sólo tangencialmente logran aportar en el existir y coexistir humano. Caben dudas respecto que el ser (la mismidad) y el ser con otros (la otredad) sea considerado como lo esencial de su búsqueda conceptual y su hacer, algunas de las teorías señaladas demasiado pronto se vendieron a una pseudo-humanización y pseudo-ontología, invitando a humanizarse y ser para satisfacer de mejor modo el mismo paradigma de la inexistencia y la mantención más “saludable” de la redes de conversaciones patriarcales. No hacer estas distinciones dentro de los sistemas educativos los va llenar de diferentes tipos de coaching y de terapias de autocuidado, como una especie de recreos o momentos de pseudo existencia para tolerar la cotidianidad inexistencial.

Si bien la ontología estudia el ser en sí, en cuanto ente, la gnoseología el ser en cuanto conocido, la ética el ser en cuanto bueno, la estética el ser en cuanto bello,

en este estudio se intenta abordar el ser en cuanto siendo, circunscrito al ámbito educativo, más precisamente al instante del encuentro profesor↔estudiante, a la experiencia única e irrepetible que a más significativa, más se conserva.

Por tanto, este estudio releva a las problemáticas ontológica de la educación, sin desconocer y desconectar las problemáticas teleológicas⁴, antropológicas⁵ y metodológicas⁶. La problemática ontológica está sin duda vinculada a las otras tres, porque cada una de ellas trabaja con el ser del estudiante. Este estudio intenta hacer de ello un pensar, sentir y hacer consciente. Que hay un otro que *es* cuando uno *es* en el acto del coexistir educativo. Se abordará desde distintos fundamentos teóricos, la absoluta necesidad de la presencia y consciencia óptica en el acto educativo.

Esta relevancia óptica en el contexto de la educación es transversalizada por varias temáticas que forman parte del eje central de este estudio. Conceptualmente quien mejor los resume y describe es Edgard Morin, con sus tres principios de la epistemología de la complejidad: principio de recursión, principio hologramático y principio dialógico, éstos permiten abordar la temática del ser desde la óptica de la complejidad, lo que clarifica e ilumina muchos procesos y fenómenos de la educación, que a la fecha se han fragmentado o decididamente invisibilizado.

Otro eje temático que acompaña este estudio *ontopedagógico*⁷, es la distinción entre sistemas vivos de segundo orden y sistemas artificiales o de primer orden. La educación, principios y acciones que se han construido desde la perspectiva de las máquinas artificiales, en definitiva se ha realizado sobre la bases del *no ser* o de la desvalorización de la existencia. Este estudio busca fundamentar la construcción de educación para seres vivos, es decir existentes y coexistentes.

⁴ Aborda la problemática de los objetivos de la educación, los *¿qué?* y *¿por qué?*

⁵ Aborda la problemática del hombre real e ideal de la educación, el *¿quién?* y *¿quiénes?*

⁶ Aborda la problemática de los métodos, de la didáctica, los *¿cómo,* *¿cuándo?* o *¿dónde?*

⁷ El término *ontopedagógico* se incorpora como un término síntesis del tipo de estudio realizado; donde los núcleos se encuentran en lo **ontológico** (el ser del estudiante y el docente) y el contexto **educativo** en que estos “seres” coexisten.

Una aproximación conceptual sucesiva de la temática puede describirse del siguiente modo, lo que se busca estudiar en el escenario microsocioal del aula, es lo que sucede entre la díada dos actores (profesor↔estudiante), aún sabiendo que pueden haber más actores y que entre ellos pueden construirse otras díadas y triadas, este estudio se focaliza en la multiplicidad o crisol de procesos que ocurren entre ellos, se aborda inevitablemente la comunicación, desde los aportes de Shannon y Weaver que ofrecen una diádica de la comunicación, al incorporar el concepto de retroalimentación de la cibernética, con lo que se obtiene una mayor comprensión de las complejas comunicaciones interpersonales y se pasa de la concepción lineal a la circular, sumadas los aportes interpretativos de la comunicación humana de Bateson⁸, Maturana⁹, Flores y Echeverría¹⁰.

Estudiar la comunicación conlleva necesariamente estudiar los procesos interaccionales dentro del dominio de lo humano, temática que será incorporada a partir de los autores ya señalados, pero especialmente desde los aportes de la psicología sistémica¹¹ y humanista-transpersonal¹².

Estos procesos psico-sociales son fragmentos conceptuales sino se aterrizan y hacen vida en la convivencia, que es en definitiva donde se experimentan y se humanizan, por ello la temática que servirá de antesala al tópico específico de este estudio es la convivencia en la díada señalada.

Este estudio después de hacer el recorrido por los temas de la comunicación, la interacción y la convivencia se focalizará como meta, en un sólo gran tema la co-

⁸ Se considerarán los aportes de Gregory Bateson como la comunicación doble vincular, y la pauta que conecta.

⁹ De Humberto Maturana se considerarán los aportes que ha realizado desde su biología del conocimiento, como sus concepciones ecosistémicas del lenguaje, y de conversaciones matrízicas, *lenguajear* y *emocionar*.

¹⁰ De Fernando Flores y Rafael Echeverría sus aportes sobre la comunicación humana a partir de la ontología del lenguaje.

¹¹ De la psicología sistémica es estudio considerará los principios ecosistémicos de la relación y las características estructurales, especialmente de la Escuela de Palo Alto, y preferentemente de los autores Virginia Satir y Paul watzlawick.

¹² De la psicología humanista y transpersonal se consideran para abordar este estudio concepciones de “ser”, “sí mismo”, y características de las relaciones humanizantes.

existencia profesor↔estudiante, utilizando para ello un hololente¹³ y ontolente¹⁴, vale decir, la epistemología de la complejidad y los principios de la coexistencialidad recopilados en investigaciones previas.

El estudio se puede resumir en los siguientes pasos:

(a) Elaboración de una propuesta teórica sobre la intimidad educativa coexistencial, para lo cual se utilizó el procedimiento de un estudio intrateórico o fundamental, empleando un entretrejimiento empírico y teórico, mediante la articulación de 30 años de experiencia docente con la lectura y análisis de producción bibliográfica de filósofos, psicólogos, educadores y otros pensadores vinculados con las temáticas como: fenomenología, alteridad, relación profesor alumnos, interacciones validadoras, cibernética de segundo orden, paradigma de la complejidad, psicología transpersonal, entre otras.

(b) Operacionalización de la intimidad educativa coexistencial, en base a cuatro estudios exploratorios realizados dos en pregrado y dos en posgrados. Con los estudios señalados se buscó evidencia empírica de la propuesta denominada pedagogía de la coexistencialidad, mediante la creación de instrumentos y descripción de contextos educativos escolares y universitarios.

(c) Elaboración de instrumentos para evaluar valoración de la intimidad educativa coexistencial en el contexto de la educación superior.

¹³ Además de los aportes teóricos generados por el autor de este estudio, en investigaciones anteriores, se hace referencia con este término a un "lente" u gnoseología que permite ver al otro y a sí mismo en lo que se *es*, en la validación del *ser*, relevándolo al "deber ser" y al "no ser" en general. Semejante a lo que Lacan señala como la "mirada" que devuelve al "ser", a la "validación del otro como un legítimo otro", que es el modo en que Humberto Maturana define amor.

¹⁴ Con este término se desea valorar una forma de ver la realidad con los tres principios de la complejidad, vale decir como lo señala el mismo Edgard Morín, sin la "inteligencia ciega", percibiendo el "complexus", la doble dialéctica y la hologramatidad, en este caso en el estudiante con que se interactúa y en sí mismo en tanto interactuante en ese "aquí y ahora".

(d) Análisis de los resultados recopilados.

(e) Elaboración de las conclusiones en relación a la pregunta de investigación y objetivos planteados para el estudio.

RESUMEN

*“Lo que hace grande al ser humano,
es lo que lo hace ser igual al otro”*

Bert Hellinger

El propósito de este estudio es realizar un aporte a la descripción y valoración a la “coexistencialidad ontológica” o “intimidad educativa coexistencial”, explorando sobre la preponderancia, que docentes y estudiantes de educación superior le otorgan a la mismidad y la otredad en la interacción profesor↔estudiante.

Este estudio se construyó sobre la base de otros estudios intrateóricos y exploratorios sobre la coexistencialidad en el ámbito educativo.

Se eligió el cuestionario como instrumento para recopilar información que permitiera intentar una respuesta a la pregunta de investigación. Se elaboraron dos cuestionarios uno para los docentes y otro para los estudiantes. Los instrumentos fueron validados a través del juicio de expertos y la aplicación piloto a una muestra de estudiantes universitarios.

Para el análisis de los datos recopilados se utilizó un paquete estadístico.

Descriptores: intimidad educativa coexistencia, mismidad, otredad, holopedagogía, gnoseontología, existencialismo educativo, pedagogía de la coexistencialidad.

CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN

“Nosotros los seres humanos creamos el mundo que vivimos en nuestra vida, es decir, el mundo que vivimos surge momento tras momento en el flujo de nuestro vivir”

(Maturana, 1999)

1.1.Planteamiento del problema

El problema aborda la urgencia de indagar sobre el valor que tiene el ser de los interactuantes en el contexto educativo. El informe Delors señala en el año 1996 que la educación es, antes que todo, “aprender a ser”. Sin embargo, desde ese año a la fecha, primero que se ha estudiado e invertido en el “aprender a saber” y en el “aprender a hacer”. Cecilia Rosalen (2010) en su tesis de grado titulada; *“Saber ser” un principio de futuro* señala al respecto: “Para encarar una verdadera formación integral se impone como conocimiento previo, el conocimiento de sí mismo, donde, las técnicas logradas por el saber deben volcarse en un SABER- HACER, en el cual predomina la ejercitación, hacia el SABER HACER-HACER, para llegar al SABER SER: sentido ético moral de la vida, por el cual viéndonos tal cual somos, luchemos por ser mejores cada día.”

Por otra parte, el modelo por competencias, sin dejar de hablar de competencias del *saber ser* y del *saber convivir*, ha puesto su energía y fundamentos principalmente en las competencias del *saber hacer*, reiterando el insoluble dilema ampliamente abordado por la psicología humanista, ¿las personas valen más por lo que son o por lo que hacen?, ¿el éxito profesional está sustentado en la persona o en lo que hace esa persona?, ¿cuál es la principal herramienta de trabajo de un profesional su ser o su hacer?. Cada pregunta constituye sin duda un problema y por

ello reflexiones, distinciones, críticas, posiciones teóricas y dentro de lo posibles nuevos estudios.

Dentro de la linealidad vigente donde se continúa viendo al estudiante como otro eminentemente pasivo, como una especie de “cliente” de la educación, al sujeto al que debe desarrollarse su ser. ¿El profesor ya aprendió a ser o su ser es invisibilizado?, ¿el desarrollo del ser del estudiante está desvinculado del desarrollo del ser del docente?.

A estas interrogantes deben sumarse otras ¿a qué se denomina aprender a ser?, ¿qué factores o dimensiones del ser del estudiante y del docente deben considerarse en el logro del objetivo señalado?, ¿cómo, cuándo y dónde se deben desarrollar la competencias del ser?, ¿es una tarea co-construida o es unilateralizada?, ¿se coloca dentro de la postergada dimensión de los objetivos fundamentales transversales o como parte de las denominadas competencias blandas o genéricas?, ¿o simplemente es un tema propio de la filosofía y no de la educación?. Demasiado abstracto y extremadamente alejado de los factores que determinan los indicadores y resultados académicos de los estudiantes.

Sin embargo, principalmente por efecto de la educación y la cultura, que obediente al pensamiento moderno; ha explicado toda la realidad y dimensiones humanas utilizando la matriz de la verdad científica: absoluta, inmutable, controladora, lineal, causalista, hipotético-deductiva, teniendo a la base los principios de la ciencia moderna; su universalidad que es traducida por Amelia Podetti como; “no hay ciencia de lo individual ...La ciencia es necesaria porque establece leyes ... de un comportamiento regular y necesario de los fenómenos” a través de este validado modelo de influencia y control social se ha logrado que máquinas vivas operen como máquinas artificiales, que seres vivos-vivos se comporten como seres vivos-muertos, que seres como lo son en este caso docentes y estudiantes integralmente constituidos para la coexistencia se vinculen en la inexistencia. ¿Qué

puede suceder que valga la pena en el encuentro de dos vivos muertos, de dos máquinas artificiales o dos inexistentes? ¿Se podrá modificar o aprender algo relacionado con la vida?

Este estudio es una propuesta para el anuncio de una transformación, desde una educación de la “muerte” o del “no-ser” a una educación de la “vida” o del “ser”. Desde una *tanatopedagogía* a una *erospedagogía*, desde una educación del miedo a una educación del amor (precisamente amor etimológicamente significa *sin muerte*).

¿Por qué puede tener sentido describir la actual educación como tanática o pro-inexistencial?, y por ello procurar una educación donde a través de una intimidad educativa coexistencial se revalide o resucite la mismidad y la otredad de los protagonistas imprescindibles del proceso educativo:

- (a) Porque opera como una educación promotora de la inexistencia, destructora del ser y la identidad de los estudiantes. Intencionalmente los indiferencia, homogenizándoles el vestuario, los valores, los aprendizajes y las necesidades. Acción que facilita el control social y con ello la esclavización a través del ejercicio del poder del mercado.
- (b) Porque como lo señala Enrique Pichón-Rivière, la educación es un sistema creado deliberadamente para enfermar (crónicamente y tal vez hasta la muerte). Los estudiantes van perdiendo gradualmente la plasticidad, del mismo modo que sucede con los enfermos en mayor o menor grado en sus dimensiones de desarrollo psicosocioespirituales, al extremo que los sistemas educativos consideran que han logrado su más anhelada meta, si se han cumplido sus profecías respecto al futuro académico, laboral y social de sus estudiantes, cuando el perfil ideal o de egreso ya es una realidad. Eliminado al máximo lo impredecible en las decisiones y logro de los educandos, cuando ya es posible predecir

su devenir, con la exactitud que se puede hacer con un sistema artificial o muerto.

(c) Porque como sostiene Gregory Bateson, la educación es un proceso que transcurre a espaldas de la vida. Se hace en formatos, espacios, horarios instalados en la época de la revolución industrial, que era el contexto funcional que servía para mantener recluidos a los hijos de los obreros mientras éstos trabajaban. Los niños y niñas fueron retirados de sus familias, de los espacios naturales de sus juegos, para recluirlos en un tiempo-espacio eminentemente negador de la existencia, Por ejemplo, de los innumerables movimientos posibles del cuerpo humano, se restringe al estar sentado durante años y décadas. A esta negación del cuerpo se le suma la negación de la mente, los mejores estudiantes son los mejores títeres que reproducen los conceptos, teorías, descripciones de la realidad de otros, con toda la dependencia de animación o alma que es de suponer, subproducto de esta aún vigente *educación ventrílocua*. Súmese a esto la negación de las emociones, el sentir, el corazón queda fuera de las aulas. Continúa el reinado del *homo sapiens*, la ceguera de que con el desarrollo de las habilidades cognitivas es suficiente, para abordar adecuadamente el navío de la vida y llegar además a buen puerto, a pesar de difundidos autores y teorías que tratan de otorgarle un lugar más relevante a las emociones, al momento del hacer educativo suele mantenerse su invisibilización o postergación.

(d) ¿Por qué la educación conserva el hábito de *pseudoexistir* entre cuatro paredes? desde el supuesto, que es posible traer al planeta con sus seres y sus procesos dentro del aula, se habla de niños y árboles dibujados en papel o codificados en palabras, mientras por la ventana se pueden ver los árboles movidos por el viento y niños trepando a

ellos. Además por lo general, producto del hábito epistemológico de fragmentar la realidad en dos dominios, semántico y político, o en cuerpo y mente, los estudiantes tienen serias dificultades de vincular los árboles pulcramente dibujados en sus libros o luminosamente proyectados desde un PowerPoint, con los árboles reales y cotidianos, aún más difícil vincular los derechos del niño estudiados desde las más profunda y apasionada literatura; con el niño real que en la cotidianidad pone a prueba la capacidad de respetarlo.

- (e) Porque la educación es una creación funcional del hombre, al parecer generada para separarnos de la vida interior (de nuestra mismidad: identidad, personalidad) y de la vida exterior (nuestra relación saludable y plena con la otredad: humanidad, planeta). Para sumergirnos en un solipsismo, en una nihilidad que transforma a seres reflexivos y gregarios en habitantes de la tierra que pasan mucho tiempo de su vida interactuando con máquinas no vivas o cadáveres cibernéticos, usualmente solos, compitiendo consigo mismo en batallas irreales, con la puerta cerrada a la vida y la comunicación. Los lugares preferidos son los que favorecen la *alteración*, el estar y quedarse fuera de sí, los espacios que dan garantía de dificultar el ensimismarse o encontrarse con uno, con el mayor ruido posible, con todo tipo de estímulos visuales y digestivos; contextos que lo protegen del silencio, de la centración, de la alineación y de la presencia, Todos estados que amenazan peligrosamente lo ganado en el arte de no existir. Y si por alguna casualidad se llega a existir, siendo simplemente lo que se es, cuando y donde se es, Existir y coexistir se convierten en un gran problema. Cuando la educación familiar y escolar más o menos consciente ha colaborado en esta negación del propio ser y el de los otros, el resultado son personas que queriéndose poco, establecen el tipo relaciones que un ser negado considera que

merece, de maltrato, abandono y olvido. Como también se suele generalizar esta negación y los hijos son alimentados con creencias de un mundo peligroso poblado de gente poco confiable, no se incorpora la capacidad de amar a los otros. El producto final son pseudo-vidas que se desarrollan más orientadas por el miedo que por el amor.

- (f) Porque convierte nuestro sentido de vida, en un sentido de muerte o en un sentido noógena de acuerdo a la logoterapia de Víctor Frankl. Son escasos los sistemas educativos que incorporan en su hacer los proyectos de vida de los estudiantes, sus vocaciones, sus sueños, sus valores, sus necesidades que le dan sentido a sus existencia. También escasos los que les abren sus puertas a la existencia real de sus estudiantes, a su tejido vivencial, al complexus y redes de conversaciones constitutivas de su ser.

- (g) Porque la educación nos enamora más de la muerte que de la vida. vivimos más en paradigma del miedo que del amor, nuestros hábitos de vida suelen estar más cerca de la enfermedad que de la salud, de la infelicidad que la felicidad. Los estudiantes son incorporados a sistemas donde se les trata con desconfianza, se les vigila mientras rinden sus exámenes, se les envía en transportes escolares, muchas veces para protegerlos de los peligros próximos con los que habitan el planeta. Se les llena de obligaciones académicas con un tipo de evaluación que agudizan el miedo a fracasar y les van destruyendo gradualmente su capacidad natural de descubrir y aprehender el mundo. La salud que depende de la integración armónica de la vida de los estudiantes a las otras vidas y de cada una de sus dimensiones humanas, son letalmente heridos por una educación fragmentadora, de la existencia cotidiana y de la vida interior.

- (h) Porque la educación patriarcal que somete a un tipo de vínculo sostenido en la desconfianza, en la competencia y negación del otro, es una puerta abierta a la muerte de la humanidad, a la destrucción de la identidad, a un convivir que modulado desde el miedo y apoyado por la institucionalidad política y financiera, legitima la destrucción y segregación del otro.

El problema abordado ha sido descrito, analizado y estudiado, desde las más diversas ópticas epistemológicas y con distintos niveles de profundidad. La opción asumida en esta investigación es una exploración descriptiva del tema en un contexto determinado, para conocer e interpretar el valor que otorgan los docentes y estudiantes de educación superior a la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad coexistencial.

1.1.1. Supuestos teóricos

Esta investigación desde su génesis fue inspirada y guiada por el supuesto que la calidad y trascendencia del proceso educativo está relacionado con las habilidades del *ser-existiendo* y del *ser con otros- coexistiendo*, fenómenos considerados como dependientes de su recursividad y por ellos de su unidad e inseparabilidad. Traducido a la realidad estudiada, el supuesto teórico principal puede resumirse como: sólo el docente que *es* puede lograr que sus estudiantes *sean*, en la simultaneidad que sólo cuando el docente logra que los estudiantes *sean* él puede *ser*. Este supuesto es aplicado en toda su simultaneidad, complementaridad y recursividad al estudiante: sólo el estudiante que *es* puede lograr que sus docentes *sean*, en la simultaneidad que sólo cuando el estudiante logra que los docentes *sean* él puede *ser*. En consideración a este supuesto se aplicaron instrumentos, tanto a los docentes como a los estudiantes.

Otra serie de supuestos, vinculados con el señalado, que inspiraron y guiaron esta investigación son los siguientes:

- (a) La intimidad educativa coexistencial es un momento completo y suficiente en sí mismo, cuando se vive nada falta ni nada sobra. Es todo lo que es cuando es, es el mejor momento existencial (no se tiene otro, a no ser que se le otorgue el mismo valor a las realidades mentales o semánticas).
- (b) La intimidad coexistencial implica dos procesos simultáneos, el existir en sí mismo (mismidad) y el existir para y con el otro (otredad).
- (c) La intimidad coexistencial requiere de condiciones y acciones intencionadas y conscientes: de “silencio menor”, alineación, presencia presente, empatía y asertividad, validación de sí mismo y otro como legítimo y conciencia de las necesidades afectivas primarias insatisfechas propias y en lo posible del otro.
- (d) La intimidad educativa coexistencial requiere de preparación integrativa: ontológica, psicológica, sociocultural, emocional, mental, y desde una óptica más integrativa y transpersonal: energética y espiritual.
- (e) El único contexto posible de aprendizaje es el contexto del aquí y el ahora en que ocurre la intimidad educativa coexistencial.
- (f) El momento de la intimidad educativa es el mejor momento y mejor lugar, no existe otro para los interactuantes.

- (g) Todo lo que ocurre en el contexto de la intimidad coexistencia transforma a los interactuantes, como un todo de acuerdo a la biología del amor, más allá de la propia existencia según la psicología sistémica transgeneracional.
- (h) La intimidad educativa en el dominio de la coexistencialidad opera de acuerdo a los siguientes principios: (a) existir en el dominio semántico u ontológico hermeneúutico, como condición generadora de la coexistencialidad. (b) Co-fortalecimiento de la mismidad y la otredad (que el accionar en la relación opere con los principios: “a mayor identidad mayor intimidad y mayor intimidad mayor identidad); la co-liberación de los interactuantes. (c) La co-validación de los coexistentes como legítimos sí mismos y legítimos otros (co-nutrición de los vinculantes). Cualquier intimidad que opere con principios opuestos a los señalados correspondería, en el marco de los supuestos que movilizan esta tesis, a una *pseudointimidad*.
- (i) El valor de la intimidad educativa como oportunidad de nutrir el desarrollo integral y reparar los daños de vínculos psicopatológicos, permite en el aquí y ahora que el docente llene el “estaque” o la “olla” (entiéndase en los dos casos “autoestima” y “soporte afectivo”) del estudiante cualquiera sea su historia de origen psicosocioafectiva, consciente de que ese es un instante de intimidad irrecuperable, donde no existe el ayer o el mañana ni otro que no participe de ese instante.

1.1.2. Principales teorías asociadas

A continuación se describirán y asociaran brevemente algunas de las principales teorías generales relacionadas con el problema, que sirven de fundamento de este estudio son las siguientes:

- (a) Humberto Maturana, uno de los teóricos pivote de este estudio define educación como “transformación en la convivencia”, de lo cual puede inferirse que todo lo aprenda o desaprenda un estudiante y un docente, ocurre en la convivencia, en el dominio relacional, en el único contexto posible para el “aprendizaje”¹⁵, el aquí y el ahora. Por lo tanto, el tipo de convivencia, la cantidad, nivel y calidad de “ser” de los involucrados en ella, incide no sólo en el aprender a *ser*, también en el *saber* y en el *saber hacer*.
- (b) La educación no es independiente del “ser” de los interactuantes involucrados, es un proceso vincular, donde la “calidad” del entramado relacional es tejido por la “calidad” de los interactuantes. Edgard Morin denomina “complexus” a esta maraña de acciones y retroacciones, que en el contexto educativo, si bien ha sido estudiando sistémicamente mediante estudios principalmente etnográficos, no se ha investigado lo suficiente la tonalidad ética y ontológica de esta “red”.
- (c) El supuesto de que la educación en general, se ha basado en una práctica pedagógica de la no-existencia, en una praxis educativa que se relaciona con un otro o alumno, descrito con una existencia parcial o supuesta y en un dominio de interacciones con un predominio de la negación de la existencia propia y la del otro, justifica un estudio que de algún modo desordena las prioridades y énfasis más comunes y aceptados sobre la problemática

¹⁵ Afirmación va más allá del reduccionismo que considera este “aprender” como tarea primordial o única de la educación o circunscrito al “conocer”, o a los procesos cognitivos e intelectuales.

educativa, porque plantea que toda reforma, toda innovación educativa es inútil o poco efectiva si no se hace una transformación a nivel ontológico. Esto equivale a decir, que para poder educar a los estudiantes primero hay que *hacerlos existir* permitirles entrar a la sala de clase o contexto de aprendizaje. *Hacer existir* que lejos de ser un acto inmaterial y al margen de la realidad, es lo único real que permite, como una puerta que se abre, que ingrese la existencia y todo aquello que la constituye: el lenguaje, las emociones, el sentir, la modificabilidad cognoscitiva, la información, en definitiva la complejidad del *multiverso* que constituye la realidad.

Teóricos de la pedagogía de la alteridad se suman a esta búsqueda al respecto Pedro Ortega señala: “Allí donde acontece la *educación* se produce un *encuentro* no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable *del* otro, obligado a darle una respuesta en su situación de *radical alteridad*” (Ortega, 2004)

- (d) Los expertos educativos por lo general sienten más respeto y valoración por la reflexiones o estudios destinados a la *problemática metodológico* de la educación, *cómo* hacer pasar la reforma al aula, como desarrollar las habilidades del pensamiento, como contextualizar los aprendizajes, como desarrollar inteligencias múltiples en el aula y todo aquellos *cómos* que se consideren efectivos, eficaces y eficientes para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Este estudio, sin desconocer la importancia de las problemática más tradicionales y abordadas en la educación: la teleológica, la metodológica y la antropológica, pone su énfasis en la problemática ontológica. Opción que será extensamente abordada en el desarrollo de esta tesis, por ahora sólo señalar que “Pocas veces los educadores y pedagogos nos damos verdadera cuenta de lo que es y supone situarse *ante* un educando como *alguien* que demanda ser reconocido como tal. Educar exige, en primer lugar, *salir de sí mismo*, es hacerlo desde *el otro lado*, cruzando la *frontera*”

(Barcena y Mélich, 2003), y si bien se manifiesta similar importancia a las problemáticas *Teleológicas* y *Antropológicas*, a la primera porque nadie duda de la relevancia de los objetivos educacionales y del currículo que se desprende de ellos, y la segunda porque ¿cómo se podría reconocer el éxito de las intervenciones educativas sin tener claridad en el perfil real e ideal del alumno en cuestión?.

Estas prioridades si bien todas legítimas dejan fuera de su consideración una problemática primordial y previa, la *problemática ontológica*. Esto equivale a que un experto aplique a un niño imaginario un programa de estimulación con el fin de que llegue a un desarrollo integral. Nadie podría estar en contra de que el experto se perfeccione y que sea capaz de utilizar las más modernas y legitimadas técnicas, como tampoco que se fijara metas deseables respecto al desarrollo del niño.

Lo extraño e invalidador surgiría si faltara el niño, si el objeto de tanto esfuerzo, investigaciones y estudios no existiera. Es evidente que la presencia física del niño en el mismo espacio tiempo que el profesor no son garantía de dicha existencia. ¿Qué falta entonces?, ¿cómo se hace existir a un alumno? ¿Cómo se llena de estudiantes una sala de clases?

La aproximación teórica para dar respuesta a estas preguntas es lo que justifica este estudio que representa un continuo articulado desde las teorías más “periféricas” y conocidas hasta finalizar en una propuesta teórica, denominada, pedagogía de la coexistencialidad.

(e) Existe también una cierta inequidad en los estudios realizados sobre la relación profesor-alumno, de hecho el orden usual que se le da a este vínculo lo delata, es el profesor el que va en primer lugar, decir relación alumno-profesor resulta menos usual. Al interactuante que se le entrega un mayor grado de responsabilidad y/o protagonismo es sin duda al docente. La razones pueden ser diversas, para la justificación de este estudio, es significativo

señalar que éstos, pueden ser resabios de la descripción de esta relación dentro de una pauta de poder (tal vez más que de responsabilidad) es el profesor a quien le corresponde (responsabilidad) porque tiene el poder (de algún tipo: social, intelectual, moral u otro) de educar a otro cuyo proceso de desarrollo de algún modo lo pone en una condición de inferioridad con respecto al profesor.

Este estudio propone un análisis igualitario del poder y responsabilidad que tienen ambos interactuantes: estudiantes y docentes en la calidad (humana) de la convivencia escolar. Además, cuando se democratiza este proceso de convivencia surge inmediatamente tres tipos de interacciones: docente-estudiante; estudiante-estudiante y docente-docente (ocasionalmente cuando existe la co-docencia). Desde la óptica de la psicología sistémica, además de las tres díadas señaladas pueden surgir otras triadas, como por ejemplo: docente↔estudiante↔estudiante; estudiante↔estudiante↔estudiante; docente↔estudiante↔docente.

En este contexto cuando se habla de otredad no se está omitiendo la mismidad de ninguno de los interactuantes, vale decir que se considerará la inseparabilidad óptica de los estudiantes y los docentes. Cuando el profesor hace referencia a alguna acción o comportamiento de un estudiante, estará simultáneamente haciendo referencia a sus acciones y comportamientos, del mismo modo que cuando el estudiante se refiere por alguna razón a su profesor (criticando, alabando o matices de éstos) se estará simultáneamente refiriendo a sí.

Esta inseparabilidad es posible comprenderla y acto seguido aplicarla a la reflexión y al hacer, a partir del *principio de recursión* de Edgard Morin y del *acomplamiento estructural congruente* de Humberto Maturana. Tópicos que serán abordados en profundidad en el desarrollo de este estudio. Esta

recursividad fue asimilada e incorporada por la cultura china a través del principio del yin y el yang de la filosofía china, como concepto fundamental de todo lo existente en el universo, la modestia de este estudio sólo pretende incorporarlo a la coexistencia docente↔estudiante.

- (f) También se considera un aporte que justifica este estudio, abordar el tema de la convivencia escolar, un poco más allá que las habilidades sociales para la resolución no adversarial de conflictos, sino más bien como una co-construcción óptica. Como un tipo de vínculo que co-fortalece de modo simultáneo el desarrollo del ser del docente y del estudiante. Si todo profesor ingresara al aula consciente de que cada día es una ineludible e irrecuperable oportunidad de cultivar su ser y la de sus estudiantes, es muy probable que abordara su existir y coexistir docente de un modo diferente. En esta diferencia caben todas las posibilidades, con mayor compromiso, responsabilidad, sentido o motivación, entre otras.
- (g) El estudio aportará acepciones sobre la relación profesor-alumno, por lo pronto incorporará al mismo nivel de importancia y compromiso la relación alumno-profesor, distinguirá entre relaciones profesor-alumno/alumno-profesor, validadoras, nutritivas, coexistentiales y propondrá pautas e indicadores para su estudio y desarrollo.
- (h) También se considera como fundamento la realización de este estudio, la originalidad en la aplicación del principio de hologramatidad en el estudio de la convivencia docente↔ estudiante. Este principio ha sido enunciado por Edgard Morin y explicitado transversalmente, en su propuesta de “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Sin embargo, el filósofo

francés Teilhard de Chardin¹⁶, ya había desarrollado una propuesta afín con su concepción de la noósfera.

Morin al respecto, es categórico al señalar que la incapacidad paradigmática¹⁷ de poder ver la realidad sin este principio de hologramatidad, equivale a tener una “inteligencia ciega”, la que impedirá conocer la realidad, afecta lógicamente el modo en que se opera a ella, desde la aceptación de este principio, es posible fundamentar la urgencia que tienen los estudiosos de la realidad de la educación de quitarse dicha venda, para poder conocer e intervenir en la transformación educacional desde una epistemología de la complejidad, que entre uno de sus fundamentos está la hologramatidad¹⁸ o el principio de “unita-múltiple”, que sostiene que en la realidad en todo está en la parte y la parte en el todo, que no sólo el todo es más que la suma de las partes, sino que además la parte es más que la suma del todo.

i) También tiene un valor fundamental el concepto de Dasein de Heidegger. Hubert Dreyfus (2003) divide la obra de Heidegger en dos proyectos: (a) el “existencialista” focalizado con la angustia y la muerte (b) y la temporalidad del ser humano del ser humano y del mundo, esta última acepción es la que se vincula con la teorización de este estudio. Para Heidegger hay dos formas básicas de ser: el *dasein* o ser humano y el ser-no humano, que lo divide en dos categorías: “disponibilidad a la mano” (seres disponibles) “presencia a la mano” (seres a la mano). Esta tesis considera el dasein en su acepción de “una existencia cotidiana”, como el ser-en-en el mundo. Dreyfus (2003)

¹⁶ El sacerdote jesuita T. de Chardin aspira a eliminar las divisiones entre las diferentes zonas de la realidad; según él, la superación de la dualidad contradictoria de materia y espíritu hace desaparecer la oposición mundo y Dios. También destaca la unidad del cosmos (dimensiones, espacio y tiempo), conocida es también su propuesta respecto a las tres envolturas o esferas sucesivas de la tierra, don de cabe destacar la noosfera, que es donde se unen, en una especie de espíritu común, el sistema evolutivo del pensamiento y de la consciencia humana y de sus productos.

¹⁷ Se refiere a mantenerse en el paradigma de la simplicidad, construida a partir de los principios de la física tradicional, que describe toda la realidad, incluida la humana, como fragmentable, determinista, causalista y lineal.

¹⁸ Si bien será abordado más adelante, cabe recordar que Edgar Morín, construye su “edificio” de la complejidad en tres principios, el de la hologramatidad, ya señalado, además del dialógico y recursivo.

señala al respecto: “El tema de estudio en “Ser y Tiempo” no es el Dasein, sino el *modo de ser del Dasein*”, con ello se escapa a la percepción del ser como substancia o un sujeto consciente. Heidegger explicita: “Una de las primeras tareas será demostrar que si proponemos un “yo” o un sujeto como aquello que es dado primariamente, perdemos por completo el contenido fenoménico del Dasein” (Heidegger, 1998) Es difícil escapar a las categorías mentales, a la ontología del explicar señala la biología del conocimiento. En una ocasión alguien preguntó a Humberto Maturana: ¿Cómo es tu señora? Y el liberado de la substancialidad y de un “yo” precedente de su mujer, respondió: “no sé, pero me encanta estar con ella”. La educación, incluida la relación profesor- alumno, suceden fuera de fenoménico de Dasein, demasiado en el “mapa”. Habría que considerar la interpretación que Kierkegaard, da al “cogito sum” cartesiano: “yo soy, luego pienso”. Dreyfus (2003) señala al respecto que “Heidegger, al igual que los cognitivistas y estructuralistas, busca minimizar el rol del sujeto consciente en el análisis que hace del ser humano. Por esta razón suele confundírsele con los estructuralistas. Pero su crítica a Husserl y a la tradición cartesiana es más radical. A diferencia de los formalistas, Heidegger introduce un análisis de la intencionalidad o del significado que lo lleva a cuestionar los modelos formales carentes de significado y la aseveración de la filosofía tradicional de que la relación básica de la mente con el mundo es una relación de un sujeto con objetos mediante significados mentales”.

En definitiva el ser-en-el- mundo o Dasein, señala que el ser (persona, sujeto) siempre está en el mundo. “De la misma manera que no hay un “yo” aislado de los otros. Los otros ya están siempre coexistiendo en el estar en el mundo de un yo, siempre se está en una coexistencia, aunque no estemos conscientes de ello. Somos iguales a los otros en el ser. En este plano no nos diferenciamos de los otros: co-estamos” (Casassus, 2006). Esta lectura que hace Juan Casassus de la filosofía de Heidegger tiene plena coherencia con los postulados teóricos que sostienen y motivan este estudio, que tiene como

principales planteamiento que **sólo se es donde y cuando se es**, precisamente en el mundo y que **la coexistencia es el modo humano de existir y hacer existir**.

- (i) Otra teoría vinculada a la temática estudiada es la psicología existencialista: Este tipo de psicología se basa en la filosofía existencialista y tiene tantas bifurcaciones y propuestas como ésta. Por lo extenso del tema, sólo se señalarán algunas ideas asociadas al tema en estudio. Por ejemplo, Ronald Laing (1985), considera las enfermedades mentales como un *atascamiento existencial* (en su mismidad o identidad) originado de algún modo determinados condicionamientos ambientales o ecológicos (otredad). Con ello Laing abre una nueva propuesta para lo que él llama “curación”, reorganizar la personalidad fragmentada del paciente. Esta propuesta nos vuelve a conectar con el alerta de la educación, que ha sido definida por reconocidos autores como *fragmentadora* (Morin), *enfermadora* (Pichón Riviere) y *cerrada* o no ecosistémica (Maturana). Parafraseando a Laing se podría agregar una educación estancadora de la existencia de los estudiantes por condiciones ambientales y relacionales a-existenciales.
- (j) Por otra parte, Ludwig Binswanger, otro representante teórico de la psicología existencial, propone el análisis existencial como alternativa a los análisis psiquiátricos tradicionales, en un paralelismo educacional equivaldría a que los docentes, más que analizar las conductas y aprendizajes cognitivos de los estudiantes, a lo menos podrían agregar un análisis existencial de sus estudiantes, especialmente de aquellos que les presentan más problemas. Este análisis incluye descubrir la visión o el modo en que el otro vivencia o diseña el mundo o la otredad. Parafraseando a la OSP (Organización de Significado Personal) de Guidano podría intencionarse el

descubrimiento de la Organización de Significado de la Otredad (OSO) de los otros y de los estudiantes en el contexto en que se realiza este estudio.

Por otra parte Ludwig Binswanger, otro representante teórico de la psicología, busca connotar lo que el otro ha vivido o existenciado, desde su experiencia emocional dentro de la cotidianidad (en el dominio de la otredad), lo que tiene mucha semejanza con lo que explora este estudio. Y finalmente busca comprender el mundo personal (el dominio de la mismidad).

- (k) Otro aporte interesante a la temática de la mismidad y la otredad es la psicosis creada por Roberto Assagioli, reconocido por muchos como el verdadero padre de la psicología transpersonal, desde su lectura de la realidad humana (que podría asociarse con el tema de la mismidad), sostiene que el psicoanálisis se ha ocupado principalmente del subterráneo (lo inconciente) del edificio humano. Otras corrientes lo han hecho de los pisos intermedios y otras de la parte superior o azotea. Assagioli, considera que el ser humano a través de su existencia debe habitar todo el edificio, desde el inconciente inferior o inconciente personal (subterráneo) hasta el sí mismo superior o transpersonal (azotea), pasando por el inconciente medio o subconciente, inconciente superior o superconciente, el campo de la conciencia o consciente y el yo consciente o yo personal. Este estudio ha estado más focalizado en este último.

Sin embargo, algunos entrevistados mencionaron explícitamente partes de estas estructuras del ser interno de los estudiantes. También podría ser interesante que en el ámbito de la educación, incluida la superior, se pudieran aplicar las etapas para la realización del ser, propuestas por Assagioli: comenzando por un conocimiento completo de la propia personalidad, este conocerse sí mismo suele ser muy olvidado en los actuales contextos educativos, si no se quien soy ¿qué puede elegir?, y entonces ¿cómo puede ejercer mi libertad? La segunda etapa que propone es un dominio de los diversos elementos de la personalidad y que

también denomina *desidentificación*, que es lo que se puede dominar dado que lo que nos dominaría sería aquello con lo que nuestro yo llega a identificarse. Es interesante esta propuesta de liberación de Assagioli, sobre todo en una realidad familiar y escolar donde nuestro yo, se identifica principalmente con debilidades, temores o desesperanzas. La tercera etapa propuesta por Assagioli corresponde a lo que describe como comprensión del verdadero yo, asociado a la creación de un centro unificador. Esta etapa la podemos considerar asociada o muy cercana al concepto de mismidad utilizado como referente de este estudio, ese yo verdadero es el que permitiría por una parte otorgar identidad y por otra armonizar en un todo integrado las distintas dimensiones del yo. Finalmente está la etapa que le da nombre a su teoría; la psicosisíntesis, la formación de la personalidad alrededor de un nuevo centro, ésta corresponde a la etapa transpersonal, donde el yo verdadero parte-todo se sintetiza con otras parte-todo, se considera como la expresión individual de una ley general interindividual y síntesis cósmica. Todo ello coherente con el principio de intimidad coexistencial considerada como el contexto donde se estudia la descripción de la mismidad y la otredad.

- (l) La psicología integral y transpersonal representada en autores como Ken Wilber creador de la psicología integrativa y Claudio Naranjo que ha aportado tanto a la psicología de la gestalt como a la transpersonal, han enfatizado la importancia de la conectividad, la misma que de algún modo aborda este estudio, porque explora sobre el valor que se otorga a la otredad en el contexto educativo. La que se definió fundamentalmente desde la necesidad de una conciencia hologramática. Naranjo (2007), en una conferencia que realizó en Barcelona¹⁹ con el título: “Cómo cambiar la educación para cambiar el mundo”, señaló “Necesitamos una educación para trascender la mentalidad patriarcal, raíz de casi todos nuestros problemas colectivos y meollo de

¹⁹ Conferencia realizada el miércoles 21 de noviembre en el año 2007 en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (Campus de Bellaterra)

nuestra siempre más grave problemática: una educación que nos inste a dejar atrás modos de pensar y vivir peligrosamente obsoletos”. Sostiene, en coherencia con lo planteado en este estudio, que la educación debería dejar de ser un traspaso de información e incluir aspectos afectivos. Subraya que hay que cambiar al maestro para mejorar la educación, señaló que “Se supone que un profesor es una persona que ha alcanzado un desarrollo suficiente como para poder educar y no solamente ser una máquina de transmitir información... mi teoría es que, si un maestro quiere enseñar a su alumno a ser libre, pacífico u honrado, él debe primero trabajar sobre sí mismo para alcanzar estas virtudes y luego transmitirlos” (Naranjo, 2007). La afirmación que mejor sintoniza con los supuestos que motivaron este estudio es “Si vivimos desconectados de nosotros mismos, siempre buscaremos llenar un vacío interior en el exterior” (Naranjo, 1986). Porque volver a validar la hologramatidad y explicita que la calidad de la educación exterior depende de la calidad de la conexión interior. Por otra parte Ken Wilber (1991), señala que los seres humanos tenemos tres dispositivos para conocer el mundo, tres ojos que él llama el ojo de la carne, el ojo de la mente y el ojo del espíritu que se corresponden con el mundo empírico, el mundo mental y el mundo espiritual. Sostiene que el educador holista utiliza el ojo del espíritu para indagar el nivel espiritual, que es a través de éste tipo de pluralismo epistemológico que se tiene una visión más integral del conocimiento, que constituye una filosofía perenne que se ocupa de las estructuras profundas del encuentro humano, para Wilber este encuentro es con lo divino, para los fines de este estudio hace sentido que haya educadores que van más allá, que trascienden, que saben mirar con otros ojos a sus estudiantes, y que activan las estructuras más profundas del encuentro humano. Wilber (2002) señala que “Necesitamos pasar del relativismo pluralista al integralismo universal. Necesitamos encontrar, en suma, el Uno-en-los-muchos que pone de relieve el entramado mismo del Kosmos” (Wilber, 2002). Para este autor integrativo y transpersonal, comprender las visiones del mundo es incluir en cada uno de

nosotros mismos la diferencias entre los distintos habitantes del mundo, con la distinción, que dentro nuestro, son todos uno, en este contexto teórico la perdurabilidad del otro en la propia historia, permite unir fuerza, a través del vínculo hologramático y permanente con los otros, respetando los tiempos y los espacios, a quien viene más atrás y sujetar las fuerzas de quien se encuentra por delante. Wilber (2001), en relación a esto que debe respetarse y comprenderse en el otro y su cultura, propone los memes, al respecto señala: "La psicología del ser humano maduro es un proceso emergente que despliega, oscila y se mueve en espiral y que está marcado por la subordinación progresiva de viejos sistemas de orden inferior de comportamiento a nuevos sistemas de orden superior mientras se cambian los problemas existenciales del hombre". Las Dinámicas del Espiral surgen inicialmente de una obra de Don Beck y Christopher Cowan que busca perfeccionar la investigación de Clare Graves. Dicha obra permitió el acercamiento del más teórico análisis hacía la práctica, aplicando sus principios al campo de la reestructuración empresarial, sistemas educativos y barrios marginales. Ken Wilber, adapta esta teoría otorgándoles aún más sentido y coherencia. Valentina Correa (2011), en los fundamentos de su tesis de grado²⁰ realizada en Muketurri, Etiopía, donde evalúa el impacto educativo de un programa de misionero materno infantil señala sobre este tema: "Las Dinámicas del Espiral consideran que el desarrollo humano precede a través de ocho estadios generales a los que también denomina memes. Un meme es simplemente un estadio básico de desarrollo que puede expresarse en cualquier actividad. Son amplios paradigmas orientadores, un esquema a través del cual interpretamos el mundo. Por lo tanto, incluyen ciertas creencias, agrupaciones sociales, patrones de motivación y dinámicas organizacionales" (Correa.2011). Finalmente cabe señalar lo que Wilber denomina "Los seis primeros niveles son "niveles de subsistencia" y están marcados por lo que Graves denomina "el pensamiento de primer grado".

²⁰ La tesis de grado fue guiada por el autor de este estudio.

Luego tiene lugar una revolucionaria transformación en la conciencia que implica la emergencia de los *niveles de ser* y del *pensamiento de segundo grado*, del cual hay dos grandes olas no rígidas, sino olas fluidas, solapadas e interrelacionadas que dan lugar a la compleja dinámica del espiral del desarrollo de la conciencia” (Wilber, 2001). Sobre el mismo tema cita además a Cowen y Beck: “La Espiral no es simétrica sino, muy compleja y, no evidencia, tantos tipos definidos como mezclas muy diversas. Se trata más bien de mosaicos, redes y combinaciones” (Cowen y Beck, 1996)

1.1.3. Datos concretos

Los datos concretos que puede esgrimir este estudio, como consecuencia de su particular modo de abordar la **convivencia en el aula**, son los productos de tesis de pregrado y postgrado, donde se abordó de manera directa e indirecta la temática de la pedagogía de la coexistencial, además de las publicaciones y ponencia realizadas al respecto.

Tesis de pregrado:

- (a) Fuentes, Pía (2005) *Derechos humanos y pedagogía de la coexistencialidad*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación y al título de Profesora de Educación Básica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

Tesis de post-grado:

- a. Alarcón, Patricio (2004) *Fundamentos teóricos para una pedagogía de la coexistencialidad*. Tesis para optar al Grado de Magíster en

Educación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

- b. Mierzejewsky, Jaime (2011) *Análisis de las pautas interrelacionales al interior del aula desde la perspectiva de la pedagogía de la coexistencia*. Programa de Post-gradados Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Tesis para obtención del grado de Magíster en Educación:
- c. Pinto, Marcela (2013) *Elementos de la intimidad educativa coexistencial que transforma a los docentes en significativos*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Guiada por el autor de esta tesis.
- d. Ber, María Elena (2013) *“Las pautas relacionales sustentadas en los principios de la pedagogía de la coexistencialidad y su impacto en los resultados de una intervención psicopedagógica individual”*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Guiada por el autor de esta tesis.

1.1.4. Definición del problema

El problema abordado se puede definir de modo sucinto, como un incipiente e indagatorio abordaje de una temática, que como se fundamentó anteriormente, se ha ido teorizando e investigando a través de varios años en distintos niveles educativos. Sin embargo, “nuevo” en tanto continúa siendo descubierto. Esta tesis es otro paso en esa direccionalidad, claramente inicial, indaga primero la valoración que le asignan al tema 100 estudiantes y 25 docentes de educación superior, casi como un pretextos para poner el tema sobre la mesa y aprovechar la ocasión para continuar

fortaleciendo el sustento teórico. La pedagogía de la coexistencialidad²¹, que está a la base del interés de abordar este problema.

Indagar sobre el valor que docentes y estudiantes de educación superior otorgan a la mismidad y la otredad, como se ha señalado es un tema que ha sido abordado por algunos autores asociados a la pedagogía de la alteridad como Pedro Ortega o Carlos Skliar, pero fundamentalmente en la dimensión teórica, es en sí justificado e interesante, porque la ausencia o la fragmentación de la mismidad y la otredad, son algunas de las principales críticas realizadas a la educación por los representantes de la Escuela de Frankfurt a través de autores y libros clásicos como la “La personalidad autoritaria” de Teodoro Adorno, “El arte de amar” o “El miedo a la libertad” de Eric Fromm o el “Hombre Unidimensional” de Herbert Marcuse. En la misma sintonía Paulo Freire propone la emancipación para liberarse de una pedagogía del oprimido, Carl Rogers también centrado en la mismidad de la persona impulsa una educación de la liberación, de la creatividad, del sí mismo, de la empatía y la congruencia; Maturana propone una educación matríztica, que se constituya en un dominio de validación del otro como legítimo otro, que sea vivida como una transformación en la convivencia. Claudio Naranjo propone una pedagogía del amor, ejemplos sobran; entonces claramente no es este un problema menor, para algunos autores chilenos como: Fernando Flores, Francisco Varela, Juan Cassasus, Fernando Echeverría y dos de los ya dos señalados, éste es uno de los grandes temas o problemáticas que necesitan ser abordados con urgencia.

Para la filosofía dialógica de Martín Buber, no existe un *tú* sin un *yo*. No es posible que un profesor pueda hacer existir a sus estudiantes, si antes no aprende el mismo a existir. Este es un gran problema, aún no abordado en la plenitud y urgencia adecuada por la educación. Por ello, es un tema que necesita ser removido de todas las formas posibles, para que salga a la luz y logre competir en su prioridad con las

²¹ Validada sólo por las tesis de pre-grado y post-grado, además de las publicaciones que se realizan desde el año 2006. Que no obstante se inició con una investigación fundamental (tesis para la obtención del grado de magíster en la UMCE) y con ello se construyó el piso teórico para hacer este estudio y todos los anteriores ya señalados.

recurrentes problemáticas de la educación, las que claramente no serán resueltas si antes no se hace existir a los docentes y los estudiantes en la intimidad educativa.

Pregunta de investigación:

La pregunta que explicita esta problemática estudiada y que orientará cada decisión y paso de esta tesis es:

¿Qué categorías otorgan los docentes y estudiantes de educación superior a la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad educativa coexistencial?

Objetivo general:

Describir las categorías que docentes y estudiantes de educación superior otorgan a la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad educativa coexistencial.

Objetivos específicos:

- Identificar las categorías que docentes y estudiantes otorgan a la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad educativa coexistencial.
- Definir las categorías que docentes y estudiantes otorgan a la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad educativa coexistencial.
- Analizar los resultados obtenidos en relación a las categorías que los docentes y estudiantes otorgaron a la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad educativa coexistencial.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

“En la formación de los maestros y maestras se observa la tendencia a privilegiar mucho más la imagen de un docente que sepa hablar “sobre el otro”, “acerca del otro”, pero que no “conversa con el otro” y, mucho menos, dejar que los “otros conversen entre ellos mismos”

Carlos Skliar

2.1 Antecedentes

2.1.1. Investigaciones relacionadas con el tema

Las publicaciones e investigaciones vinculadas con el tema de la intimidad educativa coexistencial, han contado con la participación directa o indirecta del autor de esta tesis. Algunas de las cuales se señalan a continuación:

2.1.1.1. Investigaciones²²:

(I) 2006: La primera investigación sobre el tema es la que corresponde a tesis para la obtención del grado de magíster: *Fundamentos teóricos para una pedagogía de la coexistencialidad*, publicada el año 2006²³. Se incluye el resumen que se encuentra en la página web de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación²⁴.

²² Se escribirá en letra cursiva, los párrafos que son reproducciones textuales de las investigaciones presentadas.

²³ En mayo del año 2010, la Editorial Re-Kreo, de Santiago de Chile, firmó un contrato con el autor de este estudio para ser publicada y difundida en Chile y Argentina.

²⁴ www.umce.cl

Cuadro N° 1: Resumen de la tesis : “Fundamentos Teóricos para una Pedagogía de la Coexistencialidad”

Tema central	Propósito	Metodología Aplicada	Resultados obtenidos	Recomendaciones sugeridas
<p>“Fundamentos teóricos para una pedagogía de la coexistencialidad”</p> <p>(Tesis para la obtención del grado de magíster el año 2006 en la UMCE)</p>	<p>Análisis satelital epistemológico y ontológico sobre el tema relación profesor-alumno como una praxis pro-óntica.</p> <p>Propuestas educativas a la luz del paradigma de la complejidad, fundamentos y distinciones pedagógicas sobre la coexistencialidad, entrecruzamiento de la coexistencialidad con diversos conceptos y tópicos.</p>	<p>Las etapas en la construcción de la tesis son las siguientes: etapa intersubjetiva, etapa formal de recuperación y compilación de bibliografía pertinente, etapa de lectura crítica de las unidades de análisis, etapa de redacción preliminar de un conjunto teórico, etapa de análisis crítico-evolutivo del corpus teórico redactado, etapa de redacción final del corpus teórico y de la tesis</p>	<p>Se dan pasos teóricos para el análisis de la problemática ontológica de la educación. Se elabora un cuerpo teórico que constituye una propuesta fundamental o intrateórica para una pedagogía de la coexistencialidad. El cuerpo teórico elaborado sirve de base para resignificar los procesos teleológicos, metodológicos y antropológicos de la educación.</p>	<p>Dar pasos desde lo teórico a lo empírico, generar estudio que permita describir y transferir operativamente al aula, las pautas relacionales de la coexistencialidad.</p> <p>Continuar profundizando en los fundamentos y vínculos teóricos de la pedagogía de la coexistencialidad de modo que puedan visualizarse claramente, con las diferentes dimensiones humanas (personal y transpersonal) y con las diferentes problemáticas de la educación: teleológica, antropológica y metodológica.</p>

Esta investigación intrateórica, permitió construir las bases conceptuales de la pedagogía de la coexistencialidad, que posteriormente derivó en nuevos procesos asociados: como intimidad coexistencial, psicología coexistencial, inclusión coexistencial, lectura coexistencial, entre otras derivaciones.

Además de motivar la generación de publicaciones sobre el tema, motivó a estudiantes de pre y post-grado, que teniendo este trabajo de base, desarrollaron nuevas investigaciones que vincularon el tema de la coexistencialidad con temas de su propio interés como: con los derechos humanos, métodos de acompañamiento psicopedagógico individuales, estrategias metodológicas en enseñanza media, entre otros. Algunos de los cuales se mencionan a continuación.

(II) El año 2006 en forma casi paralela, como primera etapa del Programa de Doctorado Universidad de Granada se realizó la investigación empírica para la obtención del DEA con el título: *Descripción de la coreografía relacional que producen las interacciones sustentadas en los principios de la complejidad en el proceso co-educacional durante la formación de psicólogos en el contexto del aula.* Autor Patricio Alarcón. Profesor Guía Dr. Rafael López.

El objetivo de este estudio fue: *La descripción y análisis de las características, de la interacción profesor- estudiante en el ámbito de la formación de psicólogos.*

Para el logro del objetivo señalado, se optó por una investigación descriptiva, porque se buscaba definir claramente un objeto: el tipo de pauta interaccional que establecen docentes y estudiantes de psicología durante su proceso de formación de pre-grado. Priorizándose el establecimiento de los “qué” y los “cómo” por sobre el “por qué” o explicación del fenómeno estudiado, procurando generar datos de primera mano, para realizar posteriormente un análisis de tipo general y con ello poder presentar un panorama del problema.

Como es característico en una investigación descriptiva se elaboró de antemano preguntas específicas para contestar, el cómo se responderán y las implicaciones que posiblemente tengan para el ámbito educacional. Para ello se elaboraron categorías, sub-categorías y preguntas, desde la perspectiva y los supuestos de la pedagogía de la coexistencialidad, aspectos que fueron extensamente desarrollados en el marco teórico.

Para la realización de este análisis se efectuarán algunas mediciones estadísticas que dieron cuenta de la percepción global que tienen los estudiantes de psicología sobre el tipo de relación que sus profesores establecieron con ellos durante su proceso de formación.

Los criterios y descriptores que se utilizaron en este estudio empírico para evaluar la denominada relación co-educacional (profesor-alumno), desde la pedagogía de la coexistencialidad, son los siguientes:

Cuadro N° 2: Cuadro resumen de los criterios y descriptores del instrumento

CRITERIOS SEGÚN LA PEDAGOGÍA DE LA COEXISTENCIALIDAD.	DESCRIPTORES SEGÚN PEDAGOGÍA DE LA COEXISTENCIALIDAD.
<i>1. Propicia las conversaciones matrízicas.</i>	<i>Establece una relación dialógica con los estudiantes Explicita confianza durante el proceso co-educativo con sus estudiantes.</i>
<i>2. Legitima a los estudiantes en la co-vivencia.</i>	<i>Promueve la aceptación incondicional positiva del ser de los estudiantes. Acepta las diferencias de los estudiantes. Facilita la autovaloración de los estudiantes. Facilita el desarrollo de la identidad de los estudiantes.</i>
<i>3. Facilita el empoderamiento de los estudiantes.</i>	<i>Facilita la Participación y el protagonismo de los estudiantes. Propicia la autocrítica y la autoevaluación en los estudiantes</i>
<i>4. Genera un ambiente educativo psicosocial saludable</i>	<i>Establece relaciones que favorecen el desarrollo de habilidades para la vida. Promueve prácticas de autocuidado psicosocial. Propicia un ambiente estudiantil saludable</i>
<i>5. Utiliza la Autoevaluación y la autocrítica en sus pautas interaccionales.</i>	<i>Establece relaciones sustentadas en la congruencia y la autenticidad. Utiliza la autovaloración personal como modelo de aprendizaje. Incorpora vivencias personales como recursos de aprendizaje</i>
<i>6. Utiliza como recurso de co-aprendizaje la mediación integral</i>	<i>Utiliza la mediación en la solución de problemas intraula. Aconseja y orienta; personal, educacional, vocacional y profesionalmente a los estudiantes. Utiliza la mediación socio-afectiva Asume una actitud tutorial con el estudiante. Apoya individual y personalmente a los estudiantes.</i>

7. Promueve una comunicación socio-efectiva:	Establece un contacto socio-afectivo explícito con los estudiantes.
	Establece una comunicación efectiva, sustentada en la asertividad y la empatía.
	Utiliza la comunicación pupilar como una práctica relacional habitual.
	Interactúa de un modo individual o personalizado con sus estudiantes.
8. Organiza el espacio interaccional incorporando los principios de la complejidad.	Percibe el complexus de los estudiantes (principio hologramático)
	Utiliza un estilo interaccional co-educativo. (Principio de recursión)
	Favorece pautas relacionadas sustentadas en el principio de dialógica o “doble dialéctica” (principio dialógico)
	Opera dentro del contexto educativo con flexibilidad y adaptabilidad a lo impredecible.
	Interactúa incluyendo el factor constitutivo de los sistemas humanos: lo situacional e impredecible.

Algunas conclusiones del estudio que vale la pena señalar, especialmente porque esta investigación realizada para la obtención del DEA, contribuye la base o paso preliminar para el presente estudio:

- (a) ***En relación al instrumento elaborado para recoger los datos:*** *En conclusión la técnica para recoger información sobre el tema de interés no fue la más adecuada, sólo permitió captar una parte de la realidad, desde una mirada monocular, dejando fuera la opinión del otro interactuante, el profesor.*
- (b) ***En relación al tipo de información recogida:*** *El instrumento aplicado, sólo permitió recoger datos surgidos desde el dominio semántico, vale decir, desde la memoria o el modo en que cada uno de los encuestados organizó la información sobre su historia de interacciones con sus profesores de psicología en el momento presente en que se le aplicó la encuesta. Una muestra futura que corrigiera esta deficiencia o agregara el dominio político o del aquí y el ahora, en la interacción profesor-alumno. Podrían ser profesores y cursos de psicología observados durante la realización de*

clases, para este fin podría utilizarse datos de la encuesta sobre los docentes reconocidos como los “mejores” por los encuestados.

(c) Conclusiones en relación a trabajos futuros: *La ejecución de este proyecto de investigación puede facilitar la toma de decisiones sobre futuros estudios que tengan relación sobre los beneficios educativos de una metodología sustentada en la complejidad. Estudios que pueden hacerse transferible a los distintos tipos y niveles de enseñanza. Algunas problemáticas o interrogantes que podrían orientar algunos de estas investigaciones futuras pueden ser las siguientes:*

- *¿Qué cambio o énfasis podemos hacer en la formación de psicólogos?*
- *¿Cómo se puede educar para el cambio o la complejidad humana?*
- *¿Cómo formar psicólogos para la creación, para la modificabilidad y para la novedad?*
- *¿Con qué estrategias didácticas se puede incorporar el desequilibrio, el error, los conflictos como componentes necesarios para el desarrollo y la formación de los psicólogos?*
- *¿Qué tipo de relación co-educacional aprovecha la autopoiesis la autogestión, el autocontrol o la retroalimentación como factores primordiales durante el proceso de formación de psicólogos?*
- *¿De qué manera se puede planificar y realizar las clases de psicología situacionalmente, enriqueciendo el proceso de formación de psicólogos . contextualidad y dinamismo propio de los sistemas constitutivos?*
- *¿Qué práctica pedagógica tiene la capacidad de aprovechar la modificabilidad y la plasticidad humana, para establecer una relación optimista y activa de cambio con el estudiante de psicología, independizándolo de las influencias pedagógicas causalistas-lineales actuales y pasadas?*

- *¿Qué estrategias metodológicas y evaluativos permiten incorporar los principios de la biología del amor en el co-vivir profesor y alumno de psicología?*
- *¿Cómo se pueden incorporar los factores propios del dominio de lo humano, para crear un sistema de formación de psicólogos eminentemente eco-sistémico?*
- *¿Qué pautas interaccionales profesor-alumno permiten incorporar y utilizar proactivamente el “complexus” o historias de interacciones de cada alumno de psicología en su proceso de formación?*

(d) En relación a posibles aportaciones y consecuencias epistemológicas del estudio: *A largo plazo este proyecto de investigación propone estudiar un tránsito o deconstrucción²⁵ entre una filosofía, psicología y práctica educacional centrada en el educador, en el control social o conducta social adaptada; hacia una filosofía y psicología educacional centrada en el co-crecimiento, en el co-conocimiento, en la co-valoración y por tanto en la coexistencia.*

Proceso de cambio epistemológico que debieran considerar estudiar algunos de los siguientes pasos:

- *Desde una educación del aprender a ser a una educación del aprender a co-ser o co-existir.*
- *Desde una educación del autodesarrollo y del crecimiento personal, a una educación del co-desarrollo y del crecimiento relacional.*

²⁵ *Toda vez que en este estudio se utiliza una comparación; o un paso lineal entre un estado y otro, se realiza como una metáfora didáctica, porque la complejidad entiende todo cambio como una desconstrucción, vale decir que entiende que ninguna novedad surge de la nada sino que es producto del complexus o redes de acciones y retroacciones que han permitido una nueva mirada del tema o asunto en cuestión, mirada que en tanto no valida toda la experiencia anterior, que como parte de una economía mental podríamos llamarlo error o falsedad, se estaría auto-cegando y con ello limitándose la calidad de lo encontrado en su propia búsqueda.*

- *Desde una educación centrada en el “egoísmo existencial” a una educación centrada en la “generosidad existencial”.*
- *Desde una pedagogía que mira desde la perspectiva de los reptiles a una educación que mire desde la perspectiva de las aves²⁶.*
- *Desde una educación fragmentada a una holo-pedagogía²⁷*
- *Desde una educación reductora a una educación planetaria.*
- *Desde una educación basada en el modelo del orden y el control social a una pedagogía del caos²⁸ o del conflicto.*
- *Desde una educación sustentada en el pensamiento lógico a una educación sustentada en el pensamiento lateral.*
- *Desde una educación patriarcal a una educación matríztica.*
- *Desde educadores portadores del “beso de la muerte” a educadores portadores del beso de la vida.*
- *Desde una “educación ciega” a una educación “vidente”.*
- *Desde una educación polarizante a una educación hologramática.*
- *Desde una educación de la simplicidad a una educación de la complejidad.*

²⁶ *María Teresa Pozzoli, es el artículo; “De reptiles a pájaros” publicado en la Revista Nueva Mirada, haciendo una analogía entre la división evolutiva entre reptiles y aves, sostiene que “la experiencia educativa podría contribuir efectivamente a que las personas dejemos de vivir como reptiles para vivir como lo hacen los pájaros” (2003), en el sentido que los pájaros tienen una mejor perspectiva, que amplía su percepción tanto de la realidad como de la libertad.*

²⁷ *El término griego holo significa “entero”. Esta propuesta educativa propone; que la educación se convierta en “un ejercicio permanente centrado en la localización y la expansión de los dones naturales de ese microcosmo inédito que es cada niño, y cada adulto que no ha renunciado a su niño interior”(Grinberg, 2003). La holo-pedagogía propone que la educación se haga cargo de un séxtuple desafío o seis planos del conocimiento: La relación persona-planeta, la inserción individual en el proceso evolutivo global, el logro de la felicidad, el trabajo por la justicia social, la mutación consciente de nuestro carácter, y la creación de una sociedad plena de alternativas.*

²⁸ *Esta nueva teoría y práctica de la educación se ha denominado pedagogía del caos debido a factores que la asocian con ambientes y fenómenos caóticos. Según sus teóricos podría llamarse también pedagogía de la complejidad porque está diseñada para responder a esta época dentro de la caracterización de complejidad que han hecho grandes pensadores de nuestro tiempo. Uno de sus principales supuestos asegura que mediante el desordenamiento de las formas de conocer y el desordenamiento de la realidad que vivimos, se pueden generar múltiples perspectivas de desarrollo humano.*

- *Desde una educación que privilegia el aprender a hacer, el aprender a aprender o el aprender a ser, a una educación que privilegie el co-aprender a co-existir.*
- *Desde una educación solipsista a una educación dialógica²⁹.*

Es indudable que cada uno los cambios señalados requieren de sus propios estudios, sin embargo, este proyecto de estudio puede tener la fortaleza de abrir nuevos y motivadoras acciones futuras.

También cabe señalar que las aportaciones esperadas para esta investigación, o las que se deriven de ésta, tienen relación, no sólo con cambios metodológicos o epistemológicos, también debieran aportar en la temática de los métodos y técnicas de investigación: Esta pretensión tiene su fundamento, en el supuesto de que los paradigmas o paraguas investigativos interpretativo y crítico, no dan cuenta cabal de la complejidad humana, y de un modo más o menos explícito, conservan componentes de linealidad, casualismo y determinismo. Manteniéndose en algún grado la descripción de lo humano y sus relaciones con aspectos de “máquinas triviales o artificiales” y manteniendo una mirada investigativa de sistema observante, con algún grado de dificultad para ver la realidad como dependiente del observador.

(e) *En relación a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje:* *Desde el aprendizaje activo mediado o dominio más cognitivo es la creación de un ambiente propicio es la creación de un “ambiente activo modificante”. Desde el dominio interactivo-dialógico, sistémico cibernético de 2º orden en la creación de una cultura escolar o de redes de conversaciones matrízicas; sustentada en la confianza, en la validación, en la legitimización del otro como un autentico otro en la convivencia, en*

²⁹ Estos desafíos se incluyen dentro del marco teórico de esta tesis, además fueron desarrollados posteriormente por el autor de este estudio en el artículo: “Hacia una pedagogía de la coexistencia”, publicado en la Revista Paulo Freire, de la UAHC.

el respeto, en el trabajo colaborativo, en la creencia en la humanidad o modificabilidad del otro que en definitiva son sinónimos.

*(III) En el año 2008 se efectuó un nuevo estudio relacionado con el tema de esta investigación, con el título: **Evaluación de la convivencia escolar dentro del aula, en los colegios municipales de La Pintana, desde la perspectiva de la pedagogía de la coexistencialidad.** Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Gestión y Política Educacional, elaborada en co-autoría por Patricio Alarcón Carvacho y María Alejandra Valenzuela Marín*

*(a) **Resumen Ejecutivo del estudio:** Esta investigación se realizó con el objeto de evaluar la calidad de la convivencia escolar en los Establecimiento Municipales de la comuna de La Pintana.*

La razón principal para llevar a cabo este estudio, fue facilitar la toma de decisión respecto a los colegios en los cuales era más conveniente concentrar el destino de recursos para la ejecución de un Programa de Convivencia Escolar Saludable (por el periodo de cinco años) con fondos tanto ministeriales como municipales.

La evaluación se centró en la relación que se produce dentro del aula³⁰ entre el profesor jefe y los estudiantes³¹.

Tanto la fundamentación y marco teórico, como recopilación de la información y su análisis se realizarán a la luz del paradigma de la complejidad. Dentro de este paraguas epistemológico se focalizará la meta cognición en el

³⁰ Aula desde la complejidad se percibe como un contexto microsocioal, cuya característica principal son las redes de conversaciones, o pautas de pautas que se dan en el dominio de las acciones interactivas, que para el caso del estudio se circunscribió a las pautas relacionales entre el docente y los estudiantes.

³¹ Esta elección se sustentaba en los resultados realizados por un tesista de la PUC, sobre la migración escolar, la que incluyó una consulta a los padres que retiraban y mantenían a sus hijos en los establecimientos municipales, un alto porcentaje de ellos señaló que era el tipo de trato o relación que el profesor jefe tenía con su hijo.

constructo teórico denominado pedagogía de la coexistencialidad.³² Esto, porque los principios de la coexistencialidad como será fundamentado han sido considerados como postulados que pueden dar cuenta de una verdadera transformación en la convivencia, incluida la escolar.

Para recopilar los datos se utilizó la encuesta y la observación de clases, con dichos instrumentos se buscó conocer lo que los teóricos del enfoque sistémico, definieron como la tercera realidad del estudio en la explicación de la conducta humana, la interacción o relación ecosistémica. Según estos teóricos considerados integrantes del paradigma de la complejidad; la relación es co-construida –un acoplamiento estructural congruente según Humberto Maturana- por tanto no puede ser conocida o comprendida sin observar o evaluar a los interactuantes implicados en la relación.

(b) Las variables que se consideraron en este estudio son las siguientes:

- ***Convivencia escolar en el aula:*** Entendida como las pautas interaccionales co-vivenciales que se dan entre los estudiantes y sus docentes³³
- ***Los ciclos educacionales:*** Primer Ciclo Básica, Segundo Ciclo Básica³⁴.
- ***Experiencias previas:*** Presencia o ausencia de experiencia previa de intervenciones institucionales en acciones o programas relacionados con la Convivencia Escolar.
- ***Ubicación del Establecimiento:*** Sector de la Comuna en que está ubicado el establecimiento. Esto, porque en la comuna existen sectores con distintos niveles de factores de riesgo psicosocial³⁵.

³² La pedagogía de la coexistencialidad se enmarca dentro de la epistemología de la complejidad. Se decidió utilizar la pedagogía de la coexistencialidad como sustento teórico, porque corresponde a una nueva corriente que acota y profundiza los principios de la complejidad en relación de la educación.

³³ En este estudio se excluyó la evaluación de la percepción de los apoderados y docentes directivos, conscientes que desde la mirada compleja y sistémica de este estudio todos los actores del sistema educativo inciden en las pautas relacionales y por ello convivenciales, sin embargo la focalización del estudio en el espacio microsocioal de aula donde los interactuantes son el estudiante y el profesor -por fundamentos que se entregarán en otro apartado- se considerarán sólo ambos (más precisamente la relación entre ellos) como objeto de estudio.

³⁴ Para este estudio se excluyeron los cursos de Enseñanza Media, porque constituyen menos del 10% de la población escolar de los establecimientos municipales, por lo que no se consideró relevantes para las decisiones que dependen de este estudio.

(c) Los principales objetivos de este estudio son los siguientes:

El objetivo general perseguía evaluar la calidad de las pautas interaccionales profesor-alumno dentro del aula, en el contexto de la educación municipal de La Pintana, a la luz de la Pedagogía de la Coexistencialidad. De acuerdo a los postulados teóricos, sirvieron de base para este estudio, la calidad de dichas pautas interaccionales entregarían información sobre la calidad de la convivencia escolar, al considerarse que lo que ocurre en el espacio microsocioal del aula, específicamente en la relación profesor-alumno, es lo que define lo saludable de la co-vivencia escolar.

Al respecto el análisis de los datos entregó información sobre la calidad de las pautas interaccionales profesor alumno en el contexto del aula, en lo general y particular los datos entregan una clara información de pautas interaccionales poco nutritivas y con claras tendencias patriarcales.

En relación a los objetivos específicos puede concluirse lo siguiente:

Los resultados del estudio permiten tener sólidos argumentos para fundamentar a nivel de Departamento de Educación la necesidad de focalizar la distribución de recursos (económicos y humanos) para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Educación Municipal de La Pintana, esto obviamente sumados a los datos comunales sobre violencia y maltrato en los diferentes ámbitos de permanencia de los estudiantes: intrafamiliar, ínter vecinal, intraescolar, etc.

En relación al segundo objetivo específico que buscaba aumentar el conocimiento teórico de la Pedagogía Coexistencial relacionándolas con el tema

³⁵ En la comunidad general, producto de los hechos delictuales y de violencia informados por los medios de comunicación, reconocen el Sector de El Castillo y de Santo Tomás como los lugares de mayor "peligrosidad". Esta percepción social coincide con los registros que el Programa Comuna Segura, recibe del Ministerio del Interior, respecto al número de delitos cometidos.

de la Convivencia Escolar, la información permite concluir que queda mucho por hacer al respecto, se está muy lejos aún de la conciencia respecto a la relación recursiva profesor alumnos, tanto los estudiantes como los profesores no perciben con claridad que en toda interacción son parte del contexto del otro con quien interactúan, y que existe un acoplamiento estructural congruente que convierte a cada interactuante en el complemento del modo en que el otro se relaciona. En síntesis, hay una responsabilidad y conciencia respecto al otro que aún debe trabajarse, absolutamente pendiente se encuentra la tarea de relacionar convivencia escolar con pedagogía coexistencial, siendo prioridad acciones reactivas; solución de conflictos, manuales de convivencia, etc., la preocupación y ocupación por la sana convivencia, por mejorar el tejido relacional y las pautas co-existenciales es algo por lo cual se debe seguir trabajando con mucho tesón.

Respecto al tercer objetivo específico que buscaba favorecer en el mediano y largo plazo en la disminución de la estigmatización y de los episodios de violencia dentro de la comuna, la aprobación de los recursos que permitan instalar de manera sistemática en plazo superior a 5 años, es una esperanzadora posibilidad de cambiar la historia de la comuna de La Pintana, por lo menos en los más de diez mil estudiantes y en algún grado a su familia y al contexto educativo en que estudian.

El cambio tiene que ser desde la educación, esa es sin duda la mayor posibilidad transformadora, y aumentar la cantidad de recursos económicos y humanos, para la capacitación, para la implementación curricular y la gestión educativa sin duda que puede dar frutos en la disminución del estigma y la violencia comunal.

El objetivo específico de proponer nuevos fundamentos teórico-prácticos para abordar la implementación de la convivencia escolar saludable, corresponde a uno de objetivos más intrateóricos de esta tesis, sin duda que esta investigación servirá para publicarla como parte o como todo, para insistir sobre el fundamento teórico-

práctico de la convivencia no es un asunto sólo de normas (manual de convivencia) ni de técnicas específicas y alternativas (resolución mediada de conflictos) sino que es un modo de vivir, un modo de existir en el aquí y ahora consigo mismo y con los otros.

Respecto al último objetivo específico, es también una meta pendiente, no obstante la sola iniciativa de realizar estudios con vista a aumentar la inversión en el tema de la convivencia, de por sí contribuye a una toma de conciencia y a una atención sobre la temática de sana convivencia, lo que de algún modo contribuye a favorecer las condiciones para la promoción de un ambiente escolar más adecuado y favorable para el logro de los objetivos de aprendizaje planteados en el PADEM., especialmente porque se reiteró en el marco teórico respecto a la relación de dependencia entre calidad de los aprendizajes y convivencia escolar.

*(IV) El año 2011 en el Programa de Post-grados Universidad Academia de Humanismo Cristiano, se realizó otro estudio en el marco de la tesis para obtención del grado de Magíster en Educación: **Análisis de las pautas interrelacionales al interior del aula desde la perspectiva de la pedagogía de la coexistencia** (Tesis: Jaime Mierzejewsky Tapia; Profesor guía: Patricio Alarcón)*

*El autor dentro de la fundamentación de su estudio señala: “Básicamente, esta propuesta es contraria a las relaciones sociales alienantes y reproductoras de la sociedad que se dan en el aula, ya que como plantea Alarcón son “prácticas pedagógicas de la no-existencia” (Alarcón, 2006; 12). Esto quiere decir, que el estudiante puede entrar a la sala de clases, pero no con toda su existencia, ya que tienen características impropias para las interacciones entre profesor y alumno. Por el contrario, la Pedagogía de la Coexistencia plantea que los estudiantes deben “existir” dentro del aula. Alarcón indica que “**hacer existir**, que lejos de ser un acto inmaterial y al margen de la realidad, es lo único que permite, como una puerta*

*que se abre, que ingrese la existencia y todo aquello que la constituye: el lenguaje, las emociones, el sentir, la modificabilidad cognoscitiva, la información, en definitiva la complejidad del **multiverso** que constituye la realidad” (Alarcón, 2006).*

Mierzejewsky plantea como objetivos de su investigación, los siguiente, el objetivo general es: Identificar los principios de la pedagogía de la coexistencia que se encuentran presentes en las pautas interaccionales que se establecen entre profesores y estudiantes al interior de la sala de clases. Los objetivos específicos son:

- *Seleccionar los principios de la Pedagogía de la Coexistencia que se observarán en la interacción entre profesor y estudiante al interior del aula.*
- *Identificar los principios de la Pedagogía de la Coexistencia que se observarán en la interacción entre profesor y estudiante al interior del aula.*
- *Operacionalizar, conceptual y metodológicamente, el modo de identificar la pedagogía de la coexistencia en el contexto estudiado.*
- *Determinar el valor teórico-práctico para el sistema educativo estudiado, el análisis de las pautas interaccionales entre profesores y estudiantes.*

Las principales conclusiones de este estudio fueron las siguientes:

(a) En relación a la visión de los estudiantes en torno a las interrelaciones que establecen con sus compañeros y profesores al interior del aula escolar concluyó que los docentes respecto a su hacer educativo se perciben que:

- *Son actores esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, promotores del respeto y la sana convivencia.*
- *Se comparten roles disciplinarios para un clima favorable para el desarrollo de aprendizajes en el aula.*

- *Los estudiantes asignan un mayor valor al conocimiento por sobre el protagonismo que ellos pueden tener en el proceso de formación de sus propios aprendizajes.*
- *Los profesores no tienen autoridad suficiente para enfrentar eventos disruptivos dentro del aula.*
- *Hay carencia de confianza pero existencia de cariño.*
- *Las experiencias de vida se expresan con limitaciones.*

(b) En relación a la visión que los estudiantes tienen de sus compañeros concluyó que éstos consideran que:

- *Las relaciones entre compañeros son respetuosas y comprensivas.*
- *Los compañeros son autocríticos y con capacidad efectiva de reconocer errores.*
- *Conocen a sus compañeros, pero no integralmente.*
- *Los compañeros son carentes de empatía.*

(c) Respecto a la visión que los docentes tienen en torno a las interrelaciones que establecen con sus estudiantes al interior del aula escolar concluyó que los docentes se consideran:

- *Promotores del desarrollo integral de los estudiantes.*
- *Creadores de espacios de diálogo, reflexión y de libre expresión estudiantil.*
- *También se consideran a sí mismos como promotores de la autoevaluación y autocrítica.*
- *Empáticos frente a las necesidades estudiantiles.*
- *Fomentadores del respeto.*
- *Valorados por los estudiantes.*
- *Generadores de ambientes activos de aprendizaje en el aula (visión contradictoria entre encuestas y observaciones)*

(d) *Conclusión en relación al análisis de las interrelaciones que se establecen entre docentes y estudiantes desde la perspectiva de los principios de la Pedagogía de la Coexistencia y de otros planteamientos teóricos. Al respecto, realizadas las mediciones y análisis de los resultados, concluyó que:*

- *Que existían conversaciones matrízicas al interior del aula*
- *Que los docentes legitimaban a los estudiantes a través de la co-vivencia al interior del aula.*
- *Que ocurría la autoevaluación y autocrítica en las pautas interaccionales entre profesores y estudiantes.*
- *Que se declaró por parte de los docentes el uso de la mediación integral como recurso de co-aprendizaje.*
- *Que los docentes se reconocían como promotores de una comunicación socio-afectiva- efectiva*

(V) El año 2012, una docente incorporada al Programa de Post-grados Universidad Academia de Humanismo Cristiano, realizó la tesis para obtención del grado de Magíster en Educación: *Factores de la intimidación educativa que incorporan a algunos docentes como personas significativas en la historia de interacciones de sus estudiantes*. Autora: Marcela Pino Arraño y guiada por el profesor del Programa: Patricio Alarcón.

Los objetivos de este estudio fueron los siguientes:

(a) Objetivo General:

Describir los elementos de la intimidación educativa que transforman a los docentes en significativos para sus estudiantes.

(b) Objetivos Específicos:

- *Definir los indicadores de la intimidad educativa.*
- *Definir el constructo de docente significativo.*
- *Definir historia de interacciones educativas.*
- *Evaluar y analizar los elementos de la intimidad educativa y su incorporación a la historia de interacciones de sus estudiantes.*

(c) Fundamentos del estudio

La tesista en relación a los sustentos y fundamentos teóricos de su estudio se interroga y señala:

¿Dónde nace la existencia del profesor, cuándo se origina el sentido de ser- maestro, de su hacer-maestro?

¿Cuándo los profesores se encuentran cara a cara con su vocación?, ¿Por qué el dolor al dejar las aulas y el encuentro cotidiano con los estudiantes.

Los profesores también viven en las aulas, también aman, también son felices, también sufren, también se frustran, también se enferman, también conectan su existencia con otras existencia, haciéndose parte de la “historia de interacciones” de tantos estudiantes. Así simplemente son portadores en forma de valores, de temores, de anhelos, de principios, de saberes en cada uno de sus estudiantes.

“¿Te acuerdas del viejo de física?”, “encontraba tan bonita a mi profesora de Kinder”, “el “Indio Parra” fue el mejor profesor jefe que tuve”, y así van brotando las anécdotas en los encuentros de ex alumnos.

Esos recuerdos significativos son componentes reales de las existencias de los docentes y estudiantes; fueron, sucedieron, son parte del tejido relacional. No es un hecho mágico o divino que algunos docentes se constituyan en referentes

valóricos o en personas que han desencadenado cambios significativos en las vidas de los estudiantes. ¿Cuáles son esos hechos o vivencias?, ¿Qué componentes vinculares, situacionales, éticos o socioemocionales las constituyen?. Ese es el problema que esta tesis aborda, “seguir la hebra” de “momentos pedagógicos significativos”³⁶ desde el presente político (el aquí y el ahora) hasta otro presente semántico (ocurrido en el pasado y recordado desde el único contexto posible de evocación, el aquí y el ahora). Agrega además, que según Alarcón “La intimidad educativa está directamente ligada con el concepto de identidad educativa. La historia escolar puede describirse como la suma de momentos de intimidades vivenciados en un aquí y el ahora entre dos identidades. La relación tiende a ser más nutritiva si se cumple la fórmula a mayor identidad educativa mayor intimidad educativa a la vez que a mayor identidad educativa mayor intimidad educativa” (Alarcón, 2010). Se puede inferir de lo señalado que la mejor intimidad educativa es aquella en que se fortalecen las identidades de los interactuantes, mientras más “son” profesor y estudiante en la interacción, más nutritiva es la relación, y en tanto más nutritiva es la intimidad, más se fortalece la identidad de los interactuantes, por tanto el profesor que quede en la memoria existencial de los estudiantes, lo más probable es que sea el que ha establecido intimidades validadoras de la identidad de los estudiantes. Según Alarcón (2010), “la intimidad educativa puede ser de tantos modos como colores se pueden crear con los colores del arco iris, la tendencia es a establecer entre docente y estudiante, la intimidad tradicional, de poder, aséptica, distante, formal, cuando pueden generarse infinitas formas”, lo más probable es que la que más impacten y perduren sean las poco usuales, las inesperadas, las extraordinarias (extra-orden)”.

³⁶ Estos momentos denominados por ahora “pedagógicos significativos”, es el tema de estudio, desde diversas fuentes bibliográficas, especialmente desde la psicología humanista experiencial es posible otorgarle un nombre, este estudio más que etiquetar busca descubrir y describir esos momentos.

(d) Conclusiones

Las conclusiones serán abordadas en tres categorías amplias: conclusiones propiamente tal, proyecciones y sugerencias y por último lo experiencial.

La primera de estas categorías se hará respecto a lo que se concluye, a partir de lo planteado como hipótesis, pregunta de investigación o problema y objetivos: general y específico.

En relación a la hipótesis puede concluirse lo siguiente; las respuestas de los entrevistados respecto a lo que constituyó a un profesor de su historia como estudiante, como significativo, recordable o perdurable en el tiempo, destacaron principalmente características de la dimensión humana, propias del ser y del ser con otros, tanto en la estructura identitaria del profesor como en la importancia que tuvo para el propio desarrollo identitario y psicosocial de ellos. A pesar de lo modesta, la muestra es una señal desde la realidad y perdurable a través de los años, lo que puede entenderse también como un buen y significativo aprendizaje, que demuestra la hipótesis sobre el valor que los estudiantes le otorgan a las competencias del ser y del coexistir de los profesores en sus estudiantes.

Por tanto, puede asegurarse en el contexto de la investigación realizada, que existen elementos en ciertas interacciones profesor-estudiante, que permiten que los estudiantes consideren a sus profesores como notables o significativos, porque les “dejan huella”, otorgándoles la posibilidad de explicar, estas experiencia incorporadas en su memoria, como incidencias transformadoras de sus vidas.

Con ello, los datos tienden a corroborar la hipótesis que está a la base de lo señalado, que la herramienta principal de trabajo de un profesor es su persona en relación. Que los entrevistados le otorgan una mayor valoración en su formación a las competencias del “saber” y el “saber hacer”.

En relación al objetivo general, se puede concluir que a partir de las textualidades expresadas por los entrevistados, fue posible describir los elementos de la intimidad educativa que favorecen la incorporación de los docentes como personas significativas en la historia de interacciones de sus estudiantes.

Estos elementos como ya fue señalado en el análisis de los resultados, se operacionalizaron en dimensiones, categorías e indicadores.

Respecto a los objetivos específicos se puede concluir lo siguiente: Fue posible definir los indicadores de la intimidad educativa, luego de operacionalizar las textualidades en dimensiones y categorías luego de lo cual las subcategorías definidas son las siguientes: Dentro de la categoría comportamiento valórico, las subcategorías axiopraxis educativa y explicitación de la jerarquía valórica personal; dentro de la categoría congruencia, las subcategorías consonancia cognitiva en la relación docente-estudiante e identidad actitudinal; dentro de la categoría empatía, las subcategorías comunicación refleja de la identidad de los estudiantes y sensibilidad a la multiversidad integral del otro; dentro de la categoría Aceptación incondicional positiva del otro, las subcategorías, capacidad de “ver” al estudiante y capacidad de distinguir entre el ser y el hacer de los estudiantes; dentro de la categoría vocación docente, las subcategorías dignidad docente y amor por la pedagogía; dentro de la categoría pedagogía dialógica, las subcategorías construcción del currículum a partir del estudiante y generación de redes cerradas dentro del contexto escolar; dentro de la categoría valoración de la otredad las subcategorías, explicitación del valor del otro y el fortalecimiento de la identidad en la intimidad, y finalmente dentro de la categoría vínculo nutricional, las subcategorías intimidad educativa, pautas interaccionales matrízicas, confianza en el estudiante y soporte afectivo favorecedor de la independencia.

Respecto al objetivo específico planteado sobre definir el constructo de los docentes como persona significativa, se estima logrado dentro de la modestia del

contexto y limitaciones del estudio realizado. Se concluye que es en primer lugar la dimensión humana de los educadores lo que los hace “recordables” y “significativos”, en segundo lugar la dimensión relacional y en tercero la dimensión pedagógica; obviamente que estas dimensiones son inseparables y están interrelacionadas. Sin embargo, llama la atención como, tanto la formación docente, como los cursos de perfeccionamiento, relegan a un valor mínimo y en ocasiones nulo, la dimensión humana y relacional de los docentes, se tiene conciencia de que este es sólo un estudio exploratorio menor, no obstante se concluye que da luces que permiten reafirmar planteamientos sobre el tema, que fueron señalados en el marco teórico, como las propuestas del enfoque sistémico, de la biología del amor, y de los postulados de la psicología post-racionalista y la psicología transpersonal.

En relación al tercer objetivo específico, definir historia de interacciones educativas, se concluye que se avanzó dentro del encuadre de la investigación en definirla, de acuerdo a lo afirmado por Humberto Maturana (1994), respecto a que uno es su historia de interacciones. También puede afirmarse a partir de los resultados de cada entrevistado, que todos ellos incorporaron como parte de su “ser” su historia de interacciones educativas, no cualquiera, aquellas que fueron significativas, que se dieron en un contexto de intimidad educativa, que las hizo perdurables, que las incorporó al existir de los interactuantes, representados en este estudio por la muestra seleccionada intencionadamente.

En relación al último objetivo específico, evaluar y analizar los elementos de la intimidad educativa y su incorporación a la historia de interacciones de sus estudiantes, se cumplió en gran medida en el apartado análisis de los resultados. Como fue definido, la intimidad educativa considera la interacción legitimada de dos identidades, la del docente y la del estudiante. Los resultados aportaron información en esta direccionalidad, como por ejemplo, en la congruencia recordada por los entrevistados en la subcategoría “Identidad actitudinal”, también se observó

en la presencia de otras subcategorías tales como: “Sensibilidad a la multiversidad integral del otro”, Capacidad de “ver” al estudiante”, “Capacidad de distinguir entre el ser y el hacer de los estudiantes”, “Soporte afectivo”, “Explicitación del valor del otro”, “Fortalecimiento de la identidad en la intimidad”, “Pautas interaccionales matrízicas”, “Confianza en el estudiante” y “Soporte afectivo favorecedor de la independencia”.

En relación a la pregunta de investigación: ¿Qué elementos de la intimidad educativa transforman a los docentes en significativos para sus estudiantes?, se puede concluir después de analizadas las respuestas a la entrevista semiestructurada aplicada a la muestra, que fue posible inferir como producto de una operacionalización de las textualidades, algunos elementos que los docentes incorporaron de acuerdo al indicador intimidad educativa, elementos que los constituyeron como personas significativas dentro de su historia de interacciones como estudiantes. Los elementos fueron operacionalizados en dimensiones, subcategoría e indicadores reactivos o inferidos con posterioridad a la aplicación del instrumento para recopilar la información que se estimó necesaria para responder la pregunta de investigación.

En general, se puede concluir que esta tesis respondió a la inquietud sobre cuáles son los aspectos que consideran los estudiantes para conceder a los docentes que los formaron, sus profesoras y/o profesores, la categoría de profesores significativos. De acuerdo a los resultados de la investigación se puede decir que este status se otorga a aquellos profesores de la enseñanza básica y media que tuvieron una intervención importante en sus vidas estudiantiles

Es importante entender qué o cuáles son aquellas razones que provocan en quienes recuerdan a sus profesores cierta transformación anímica. Qué es aquello que les transporta a un momento que parece místico donde el recuerdo de la interacción con sus profesores aparece como una experiencia cumbre, sublime, una

epifanía que les entregó poderosísimas herramientas para crecer y transformarse en adultos. Por qué hablar de la experiencia con sus profesores es remontarse en el tiempo y emocionados por el recuerdo volver a ser estudiantes. Al momento de recordar parecieran develar una experiencia importantísima, mágica, maravillosa, que provocó una transformación en sus vidas.

Releer con atención las descripciones que cada uno de los entrevistados realiza de sus profesores considerados significativos, permite encontrarse con una serie de características que hablan de personas que hicieron de la docencia una forma de enfrentar la vida y de relacionarse con quienes estaban bajo su tutela, de una manera amistosa, afectiva, amorosa, comprensiva y siempre respetuosa del otro, como un igual que requiere de apoyo para su formación y preparación para la vida.

La relación estudiante profesor descrita por los entrevistados no se enmarca en 45 minutos de aula, no está circunscrita a la preparación de contenidos para una medición estandarizada, ni tampoco para publicitarla entre los logros de excelencia de un determinado colegio. Las descripciones están referidas a como se forjó entre el estudiante y el profesor una relación que fue más allá de la educativa formal, más allá del acto de enseñanza aprendizaje que se realiza al interior del aula y que es lugar dónde se evalúa hoy día la calidad de la educación chilena.

La relación que hizo a esos profesores significativos trasciende en la sociedad haciendo mejores mujeres y hombres, más solidarios, más seguros de sí mismos y conscientes de que lo importante no es ser mejor que los otros, sino que apuesta a la superación de todos los seres humanos; esos profesores permitieron con su ejemplo y en la interacción con los otros, que sus estudiantes fueran descubriendo por sí mismos cuáles eran las capacidades que necesitaban aprehender y poner en práctica para contribuir a hacer del mundo un lugar donde tengan cabida la existencia y los sueños de los otros y los propios.

Los recuerdos no están referidos a cuán experto era o es un profesor en la disciplina que imparte, no es un dato que aparezca mencionado como relevante. Sí lo es, el grado de compromiso que perciben los estudiantes en la experiencia significativa.

Se recuerda a la profesora o profesor como poseedores de características asociadas a modelos de comportamiento relacionados con la satisfacción de aspectos afectivos, emocionales, a la búsqueda de modelos conductuales que en algunos casos suplía la ausencia de roles paternos/maternos. Como un profesor que es capaz de comprender las angustias, las preocupaciones de sus estudiantes y las homologa con las propias. Un profesor auténtico que no teme exponerse, que no representa, sino más bien vive su “ser profesor”.

De acuerdo a todo lo señalado, se puede afirmar que un docente comprometido será capaz de reencausar a quien, a veces a muy corta edad, ya muestra signos de distanciamiento con la escuela. Una palabra amable, un gesto cariñoso, un saludo afectuoso, formulado pensando realmente en el estudiante como interlocutor válido, puede lograr que este se mantenga interesado por ser parte de la escuela. Esa sola acción podrá hacer que “el ogro de matemática” “la vieja loca de arte” “el guatón de física”, se transforme en un profesor significativo.

Para que un docente se constituya en alguien significativo, es requisito indispensable que sea auténtico, que los estudiantes lo perciban como una persona interesada realmente en aportar con su acción educativa al crecimiento y transformación de ellos. Que asuma el rol de acompañante de la construcción de sus vidas.

El grado de profesor significativo, no es resultado de un grado académico, ni la inscripción en un registro, ni el contrato de trabajo, ni la práctica en la sala de clase utilizando tecnología o modernos métodos didácticos. Profesor significativo es

la suma de una formación profesional integral, alto compromiso con la vocación, conciencia de un rol social, participación comprometida con y por la vida, respeto y valoración del otro como un igual que necesita herramientas para hacer una lectura crítica de sí mismo y de su entorno; es aquel que no enseña a partir de profecías autocumplidas, ni designios previos; no discrimina a sus estudiantes por raza, color, sexo, posición social. Profesor significativo es aquel que concibe la educación como un vehículo para la transformación de las condiciones de vida de sus estudiantes en todos sus aspectos, cultural, social y económico, y un aporte fundamental al incremento de su formación valórica.

Finalmente podemos concluir que profesores significativos son aquellos que no temen exponerse cuando se les ha desgarrado el alma por una causa justa, no se avergüenzan de pedir perdón cuando se equivocan, no esperan tener los mejores alumnos para figurar en el cuadro de honor, quieren formar a los mejores seres humanos para que caminen por la vida portando valores que les permitan convivir en armonía con otros seres humanos empeñados en la construcción de un mundo mejor. Los profesores significativos, como en una larga cadena, lograrán sin duda con su acción educativa, que sus estudiantes se constituyan en personas significativas para otros seres humanos. “Los niños son el futuro de la humanidad y ellos van a ser de una manera u otra, pero siempre de una en forma contingente de como convivieron con nosotros” (Maturana 1999).

Profesor significativo tampoco es un semidios, es un humano normal que cuenta con virtudes y carencias pero se esmera en el cumplimiento de su rol social, entendiendo que este consiste en poseer la objetividad suficiente para entregar a sus discípulos las herramientas sociotécnicoafectivas que les permitan desarrollar sus capacidades para vivir y aportar en sociedad.

La estructura social y cultural actual no facilita los espacios ni permite que la docencia se constituya como una referencia significativa para los estudiantes en

ninguno de los niveles educativos. Se privilegia la efectividad pensando en los resultados cuantificables como el SIMCE en educación básica y media y en la PSU o en los NEM en enseñanza media, instrumentos que sólo miden cuántos de los contenidos depositados son capaces de replicar los estudiantes. La educación percibida de esta forma, no estimula una mirada más humana y afectiva de la relación profesor estudiante y la vocación pedagógica solamente es un enunciado al momento de evaluar la función docente. Este contexto no privilegia que los buenos profesores se desarrollen y logren constituirse en profesores significativos, más bien podría afirmarse que la labor del profesor significativo se transforma en quijotesca, pues está disociada de los atributos esperados por el Estado para ejercer la docencia. Maestros como los mencionados en este estudio, se desarrollan en condiciones muy adversas, ya que no existen espacios, tiempos ni estímulos para lograr momentos significativos. El sistema de educación actual, planifica los tiempos de la escuela en función de un maestro contenidista/contenedor. El costo para ejercer el rol de profesor significativo es alto, dado que la reflexión crítica sobre el perfeccionamiento del quehacer y los tiempos para dedicar a la formación de los estudiantes para un mundo más humano no tienen cabida, y mucho menos son remunerados.

Sin embargo, debemos escuchar la voz de quienes nos hablan desde su experiencia, de los que fueron tocados por la presencia de un profesor significativo, de aquel que con su intervención permitió a un niño o niña que dejara su status de nadie y tuviera la posibilidad de ser una voz. Ese estudiante que sintió la presencia matrízica y lo honra hoy día a través del recuerdo con el grado de maestro.

Si los profesores queremos modificar las expectativas de nuestros estudiantes debemos intentar ser significativos. La influencia activa del profesor que comparte su mundo y vivencias, que vislumbra las necesidades, que entiende las carencias, participa activamente y es capaz de modificar las condiciones y posibilidades de vida

de sus estudiantes, será un catalizador para hacer mejores hombres y mujeres para el futuro de nuestra historia y del planeta.

Hacen falta profesores que van más allá de lo establecido por el currículum, un ir más allá como compromiso responsable con la educación de los seres humanos; comprometidos con la humanidad entendiendo que los niños y jóvenes de hoy serán el resultado de cómo ellos vivieron la educación, los hombres que permitirán que este planeta logre sobrevivir porque aprendimos a vivir en armonía hombre y naturaleza. Así concebida la educación los profesores podremos sentir que nuestro paso por esta vida tiene una razón válida, ser el faro que ilumina y transforma la existencia del futuro.

Quién si no el profesor es el pasajero obligado en el tren de la vida de todo ser humano?. Esta convicción profunda, concebida como una responsabilidad, permite a quienes decidieron dedicar su vida a la educación, asumir con orgullo el ser educadores.

El estudiante que es reconocido por su profesor, se siente validado en su unicidad, modifica su autopercepción, se ilumina, siente que su existencia alumbró la vida. Las señales que el profesor le entrega con su acción, son fundamentales para su incorporación y participación como ser social que aporta a mejorar el mundo.

Los profesores no podemos seguir marchando al compás de la farándula educativa de los gobernantes de turno, los profesores debemos escuchar la voz de quienes fueron nuestros significativos: Freinet, Makarenko, Martí, Freire, Pérez, González, Parra, Cortés, Vergara, y tantos otros que iluminaron nuestra vida y dieron forma a nuestra vocación, porque seguramente con su legado en nuestro corazón y nuestro quehacer daremos a la historia hombres significativos.

En relación a sugerencias y propuestas que se pueden hacer en relación a este estudio, *para no redundar, sólo una enumeración general:*

- *Es imprescindible continuar realizando estudios sobre las dimensiones humanas y relacionales de los docentes, y sobre su impacto en distintos niveles y dimensiones humanas: aprendizaje académico, desarrollo psicosocial, influencia existencial, convivencia educativa, madurez vocacional, entre otras.*
- *Se sugiere continuar explorando en temáticas vinculadas a la intimidad educativa, el estudio realizado es un primer paso a explorar un elemento que puede ser fundamental para cambiar la realidad educacional tanto a nivel de rendimiento académico con a nivel vincular. Como ya se ha señalado la intimidad requiere de dos interactuantes autolegitimados, profesores con una alta autoestima profesional y personal, quienes sólo después de haber logrado autoaceptarse y constituido su ser, están en condiciones de validar a sus estudiantes, y generar con ellos una transformación en su convivencia educativa.*
- *También apoyado en estudios posteriores, puede ser necesario e interesante, considerar cambios reales a los perfiles de egresos de los estudiantes de pedagogía y con ello a las mallas y planes de estudio. En las que se le otorgue una importancia equivalente a las competencias del saber y saber ser con las competencias del ser y el saber convivir.*

(VI) El año 2012, también dentro del Programa de Post-grados Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Se elaboró la tesis para obtención del grado de

Magíster en Educación: **“Las pautas relacionales sustentadas en los principios de la pedagogía de la coexistencialidad y su impacto en los resultados de una intervención psicopedagógica individual”** (Tesis: María Elena Ber Moll; Profesor guía: Patricio Alarcón).

(a) Objetivos del estudio:

El objetivo general es: *Evaluar el impacto que tiene en el rendimiento escolar, las pautas relacionales sustentadas en los principios de la pedagogía de la coexistencialidad, en una intervención psicopedagógica individual. Los objetivos específicos:*

- *Operacionalizar las variables “pautas interaccionales coexistentiales” y “resultados de la intervención psicopedagógica individual”.*
- *Elaborar criterios que permitan medir el impacto de las pautas interaccionales coexistentiales en el acompañamiento psicopedagógico individual.*
- *Describir las acciones que favorecen la interacción coexistencial en el contexto del apoyo psicopedagógico individualizado.*
- *Describir los cambios específicos que las pautas interaccionales producen en el nivel y ritmo de aprendizaje escolar del estudiante acompañado psicopedagógicamente.*

(b) Justificación:

La relevancia de este estudio se sustenta en el valor que tiene el tipo y la calidad de la relación en el aprendizaje, aún sabiendo que existen ya numerosos estudios generales sobre este vínculo. Esta investigación corresponde a una propuesta específica sobre este tema. Específica, en relación a que se circunscribe a un tipo de interacción denominada coexistencial, y fundamentada

teórica y empíricamente por el psicólogo y educador Patricio Alarcón, y, en segundo lugar, específica, porque se focaliza en una relación educativa, pocas veces abordada como es la del especialista de apoyo a los aprendizajes de los estudiantes, en el caso de estudio el foco está en la relación de la educadora diferencial y el estudiante con N.E.E., una relación muchas veces desvalorizada y desvinculada con los otros contextos de pertenencia de los estudiantes: colegio y familia.

De algún modo este tipo de intervención psicopedagógica, tiene muchas similitudes, con la terapia individual de otros especialistas como; psicólogos, neurólogos, fonoaudiólogos u otros. Sin embargo, no abundan los estudios sobre el tipo de setting y sobre el rol específico (calidad, estrategias metodológicas, estilos comunicacionales, recursos didácticos) que el especialista de esta área debe desarrollar.

(c) Conclusiones

En relación al objetivo general: Evaluar el impacto que tiene en el rendimiento escolar, las pautas relacionales sustentadas en los principios de la pedagogía de la coexistencialidad, en una intervención psicopedagógica individual

Las pautas interaccionales de coexistencia incidieron de manera definitiva en la calidad de los aprendizajes, en el contexto del apoyo psicopedagógico individualizado. En efecto, una vez creado el espacio de interacciones de los actuantes, nos fue posible intencionar relaciones basadas en la complejidad humana. Esto permitió a los participantes “re-descubrir” al otro a cada instante; permitió trabajar con el ser real y no con el que “debería ser”. En definitiva, se logró constituir una coreografía de vida con pautas que conectan, “complexus” hechos de conversaciones que entretejen la existencia.

El contexto más adecuado para el apoyo psicopedagógico individual resultó ser el que surge de la valoración tanto del espacio donde se vive la interacción como la de las personas con las que se convive y se comparte.

Se pudo identificar que las acciones más válidas fueron aquellas capaces de mostrarnos cosas acerca de nosotros mismos, como son, por ejemplo, aquello que pensamos, sentimos, hacemos, valoramos, proyectamos. Acciones capaces de enfrentarnos a la pregunta: “¿qué sé de mí mismo?” y, que pueden potenciar nuestra “autoestima”, o evaluación realizada desde el “yo”.

El apoyo dado en todo momento por el educador, al potenciar los logros académicos del estudiante, hizo posible que este último fortaleciera la convicción de su propio valor, ya que nos sentimos competentes, en gran medida, a partir de cómo nos ven los demás. Por otra parte, el estudiante se dio cuenta de que cada experiencia lo iba formando más y más, hecho éste que contribuyó a dar a su vida un deseo de superación.

El registro sistemático fue la única forma de registro que permitió visualizar los cambios producidos desde el comienzo del acompañamiento. Incluir la totalidad del otro y la propia para entretener la existencia hologramáticamente, favoreció el desarrollo del autoconcepto que el estudiante tenía de sí mismo respecto de su desempeño escolar; mejorando su autoestima académica; al mostrar mayor seguridad frente a las exigencias académicas.

La validez interna de la investigación se sostuvo a partir de una triangulación³⁷. Esta metodología resultó de máxima importancia, ya que garantizó un proceso holístico que nos permitió comprobar transformaciones reales producidas en ideas, prácticas y contextos.

³⁷ Triangulación: Compartir opiniones subjetivas de todos los involucrados y llegar a consensos

Esta investigación permitió comprobar la validez del paradigma de “racionalidad emancipadora de Habermas” para este tipo de estudio.

Los resultados altamente positivos que hemos podido comprobar en esta investigación son en sí mismos una invitación para que otros exploren la efectividad de las pautas interaccionales de coexistencia aplicadas, como un verdadero y efectivo modo de dar solución, por fin, a la necesidad de mejorar las metodologías aplicadas y las prácticas educativas, como un trabajo distinto y significativo.

Toda intervención pedagógica, es cognitiva y emocional. El pedagogo no realiza su tarea en soledad, lo hace a través de procesos interactivos entre las experiencias cognitivas y verbales. En consecuencia, es un trabajo colaborativo, con varias lecturas; al ser todas distintas e incluso discrepantes, se enriquece la mirada y la conversación. Es decir, en el ámbito de la complejidad, quien no opera en el dominio relacional no sólo no aprende sino que, además, no existe. Desde la perspectiva sistémica, las relaciones son circulares y complementarias. Los individuos, se constituyen como tales, en el dominio relacional. La forma que toma la relación del estudiante es complementaria a la forma de la relación que el profesor establece con él, y viceversa.

En relación al logro de los Objetivo Específico se puede concluir que, luego de la aplicación de las “pautas interaccionales” la construcción de la individualidad tiene su formación en el dominio relacional y que son circulares y complementarias, entre el estudiante y el profesor.

Podemos reconocer la autonomía y flexibilidad, que se genera desde el estudiante y el profesor, la conciencia del otro, al aplicar “pautas interaccionales”; se trabaja en conocer el ser real del otro y no quedarse con el ser mental. Se logra

dejar de superponer las dos imágenes y ver al ser político (que es) y no reemplazarlo por el ser semántico (que no es); es decir ya no esperamos ver en el estudiante el ser que fue o que debería ser. Por tanto, no se niega al estudiante, porque no se tienen expectativas en relación a lo que debería ser.

- *Se comprueba que en el plano intersubjetivo, construir y fortalecer lazos crea un clima de intimidad que favorece el intercambio de historias personales que constituyen el primer paso para iniciar una relación afectiva con otra persona. Esta es una co-construcción dialógica que requiere de la descripción que haga uno del otro, por tanto de sus propias subjetividades. Es fundamental trabajar con la identidad de cada actuante.*
- *Tanto el estudiante como el profesor, son parte del contexto dialógico y gnoseológico del otro. Comprobamos que la realidad o ser del estudiante no es independiente de la realidad o ser del profesor, y viceversa. Es decir, para hablar de convivencia es necesario legitimar al otro, en su ser y existencia; no negarlo. En definitiva, crear relaciones o conversaciones matríticas.*
- *Comprobamos que es importante mirar la emocionalidad humana desde la Coexistencialidad, donde es fundamental “sentir” las emociones.*
- *Se pudo ser parte del proceso de desaprender a “pensar” en lo que se siente para volver a aprender a “sentir”; desde una relación de coexistencia.*

2.1.1.2. Publicaciones relacionadas con la coexistencialidad

(a) Alarcón, Patricio (2005) *Hacia una pedagogía de la coexistencialidad*. Revista Paulo Freire N°3. UAHC. Santiago de Chile.

(b) Alarcón, Patricio (2008) *Reflexiones y distinciones sobre una educación integrativa coexistencial*. Revista Paulo Freire N°6. UAHC. Santiago de Chile.

(c) *Edgard Morín y la poesía de la vida*. (2008) en <http://coexistenciaeducativa.blogspot.com/>

(d) *Coexistencia y multiversidad ontológica*. (2010) en [.com/p/coexistencialidad-y-multiversidad.html](http://www.coexistencia.cl/com/p/coexistencialidad-y-multiversidad.html)

(e) Alarcón, Patricio (2010) *Pedagogía Coexistencial*. Editorial ReKreo. Santiago de Chile.

(f) *La lectura coexistencial* (2011) <http://coexistenciaeducativa.blogspot.com/>

(g) *Revisión pedagógica de la coexistencialidad* (2011) en www.coexistencia.cl

(h) *Inclusión coexistencial*: www.coexistencia.cl

(i) *De una educación tanática a una educación para la vida* (2011) en www.coexistencia.cl

(i) *Mapas coexistenciales: Como recurso para fortalecer el aprendizaje* (2012) en www.coexistencia.cl

(j) *Amistad coexistencial* (2012) en www.coexistencia.cl

(k) *A más intimidad educativa coexistencial menos abusos sexuales en el contexto escolar*. (2012) en <http://coexistenciaeducativa.blogspot.com/>

2.2. Lente epistemológico que orientó el estudio: descripción y evolución histórica conceptual.

“Descubrir un espacio es tener la capacidad de situarse en un sitio –no en cualquier sitio- frente al Otro: y del Otro nace uno mismo como ocurre con la etapa del espejo (Lacan), porque el Otro a su vez también nos habla de nosotros mismos (el nacimiento y el desarrollo de la comunicación humana tiene que ver con esto).

El descubrimiento del espacio quiere decir que se pudo descubrir y reconocer al Otro: y construir el espacio supone interiorizar el movimiento con cierto ritmo, con cierta ritmicidad que dé consistencia a ese espacio y a la relación que en él se pudo instaurar (como cuando mama el bebé: al mamar mira el pecho de su madre y luego los ojos de su madre y poco a poco va dinamizando la cadencia hasta convertirlo en un movimiento rítmico: de la nariz a los, ojos, del otro a uno mismo).

En la construcción del marco teórico se consideró la siguiente estructura: (a) Descripción y evolución histórica y conceptual del lente epistemológico que orienta el desarrollo del estudio de inicio a fin. (b) Descripción histórica y conceptual de las variables en estudio: mismidad, otredad, intimidad educativa coexistencial.” (Jerónimo Bellido Pérez³⁸)

2.2.1. Fundamentos teóricos de la investigación

2.2.1.1. Distinciones y reflexiones sobre el tema estudiado.

El tema central de este estudio es el **ser del estudiante** y el **ser del docente**. En relación a este proceso se le ha denominado **coexistencia**, es una invitación a vivir la “vida educativa” con idéntica seriedad que la “vida vida”. Vida educativa que puede ser abordada desde la obediencia “cultural” o desde la “ceguera” paradigmática”, como una carrera inconsciente para alcanzar distintas metas; que los estudiantes aprendan, que sean los más destacados en determinada medición nacional o internacional, que se les reconozca y premie por sus logros educativos, que pueda finalizar una profesión con una adecuada jubilación y una buena salud, y tantos otros fines que le dan un aparente sentido al quehacer diario. Otra forma es que sin olvidar esas metas, se goce la **existencia cotidiana**, la propia y la de cada uno de los

³⁸ En “mirar y ver; el contacto emocional” en la vegetoterapia reichiana.
www.institutowilhelmreich.com/pdf/mirarYVer.pdf

estudiantes y docentes con los que se tiene el privilegio de compartir. Tan sólo ser en toda la plenitud y gozo que el existir con otros conlleva.

¿Qué se prioriza en esa **cotidianidad educativa** el ser, el hacer o el saber?, ¿el existir plenamente del existir y el coexistir? (que son en definitiva partes y todo a la vez), o como lo señaló John Lennon, hacemos de la vida (en este caso educativa) algo que se nos pasa mientras planificamos que vamos a hacer con ella.

La ontología estudia el ser en sí, en cuanto ente, la gnoseología el ser en cuanto conocido, la ética el ser en cuanto bueno, la estética el ser en cuanto bello, en esta reflexión se intenta abordar el ser en cuanto sido, circunscrito al ámbito educativo. Aún más al instante del encuentro profesor↔estudiante, a experiencia única e irrepetible que a más significativa, más se conserva.

Es una búsqueda por relevar las problemáticas ontológica de la educación, sin desconocer y desconectar las problemáticas teleológicas³⁹, antropológicas⁴⁰ y metodológicas⁴¹. La problemática ontológica está sin duda vinculada a las otras tres, porque cada una de ellas trabaja con el ser del estudiante. Esta publicación intenta hacer de ello un pensar, sentir y hacer consciente. Que hay uno otro que *es* cuando uno *es* en el acto del coexistir educativo. Se abordará desde distintos fundamentos teóricos, la absoluta necesidad de la presencia y consciencia óptica en el acto educativo.

Esta relevancia óptica en el contexto de la educación es transversalizada por varias temáticas que forman parte del eje central de este libro. Conceptualmente quién mejor los resume y describe es Edgard Morin, con sus tres principios de la epistemología de la complejidad: principio de recursión, principio hologramático y principio dialógico, los que permiten abordan la temática del ser desde la óptica de la

³⁹ Aborda la problemática de los objetivos de la educación, los *¿qué?* y *¿por qué?*

⁴⁰ Aborda la problemática del hombre real e ideal de la educación, el *¿quién?* y *¿quiénes?*

⁴¹ Aborda la problemática de los métodos, de la didáctica, los *¿cómo?*, *¿cuándo?* o *¿dónde?*

complejidad. Lo que clarifica e ilumina muchos procesos y fenómenos de la educación, que a la fecha se han fragmentado o decididamente invisibilizado. Han debido ser los pensadores críticos; filósofos y educadores quienes han que señalado y reclamado por décadas que se considere o se evite los que desde su óptica es evidente.

Otro eje temático ontopedagógico que vale la pena considerar, es la distinción entre sistemas vivos de segundo orden y sistemas artificiales o de primer orden. Los principios y acciones de la educación que se han construido desde la perspectiva de las máquinas artificiales, en definitiva, se ha construido sobre la bases del **no ser** o de la **desvalorización de la existencia**, es de suma urgencia fundamentar y promover la construcción de educación para seres vivos, una educación para existentes y coexistentes.

Una aproximación conceptual sucesiva de la temática abordado requiere por una parte, conocer el escenario microsocial del aula, lo que sucede entre en la díada dos actores (profesor↔estudiante), aún sabiendo que pueden haber más actores y que entre ellos pueden construirse otras díadas y triadas, se focaliza esta búsqueda en la multiplicidad o crisol de procesos que ocurren entre ellos. Por otra parte, requiere que se aborde, inevitablemente la comunicación, desde los aportes de Shannon y Weaver que ofrecen una diádica de la comunicación. También necesita que se incorpore el concepto de retroalimentación de la cibernética, con lo que se obtiene una mayor comprensión de las complejas comunicaciones interpersonales, para trascender de la concepción lineal a la circular, sumando también necesariamente, los aportes interpretativos de la comunicación humana de Bateson⁴², Maturana⁴³, Flores y Echeverría⁴⁴.

⁴² Se considerarán los aportes de Gregory Bateson como la comunicación doble vincular, y la pauta que conecta.

⁴³ De Humberto Maturana se considerarán los aportes que ha realizado desde su biología del conocimiento, como sus concepciones ecosistémicas del lenguaje, y de conversaciones matrízicas, *lenguajear y emocionar*.

⁴⁴ De Fernando Flores y Rafael Echeverría sus aportes sobre la comunicación humana a partir de la ontología del lenguaje.

Estudiar la comunicación conlleva necesariamente estudiar los procesos interaccionales dentro del dominio de lo humano, temática que será incorporada a partir de los autores ya señalados, pero especialmente desde los aportes de la psicología sistémica⁴⁵ y humanista-transpersonal⁴⁶.

Estos procesos psico-sociales son fragmentos conceptuales sino se aterrizan y hacen vida en la convivencia, que es en definitiva donde se experimentan y se humanizan, por ello la temática que servirá de antesala al tópico específico de esta publicación es la convivencia en la díada señalada.

Esta reflexión después de hacer el recorrido por los temas de la comunicación, la interacción y la convivencia se focalizará como meta, en un solo gran tema la coexistencia profesor↔estudiante, utilizando para ello un hololente⁴⁷ y ontolente⁴⁸, vale decir, la epistemología de la complejidad y los principios de la coexistencialidad recopilados en investigaciones previas.

(a) Ser o no ser en la escuela, esa es la cuestión:

Este es el dilema que presenta este libro, 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*

⁴⁵ De la psicología sistémica es estudio considerará los principios ecosistémicos de la relación y las características estructurales, especialmente de la Escuela de Palo Alto, y preferentemente de los autores Virginia Sartir y Paul Watzlawick

⁴⁶ De la psicología humanista y transpersonal se consideran para abordar este estudio concepciones de “ser”, “sí mismo”, y características de las relaciones humanizantes.

⁴⁷ Además de los aportes teóricos generados por el autor de este estudio, en investigaciones anteriores, se hace referencia con este término a un “lente” u gnoseología que permite ver al otro y a sí mismo en lo que se *es*, en la validación del *ser*, relevándolo al “deber ser” y al “no ser” en general. Semejante a lo que Lacan señala como la “mirada” que devuelve al “ser”, a la “validación del otro como un legítimo otro”, que es el modo en que Humberto Maturana define amor.

⁴⁸ Con este término se desea valorar una forma de ver la realidad con los tres principios de la complejidad, vale decir como lo señala el mismo Edgard Morín, sin la “inteligencia ciega”, percibiendo el “complexus”, la doble dialéctica y la hologramatidad, en este caso en el estudiante con que se interactúa y en sí mismo en tanto interactuante en ese “aquí y ahora”.

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, serios estudios realizados en Estados Unidos demostraron que más del 80% de los hombres y mujeres se encontraban mentalmente en otro lado cuando hacían el amor con su pareja. Otra forma es vivir la existencia que otro quiere o espera de mí, equivale metafóricamente a un *pez* que hace una vida de *gaviota*, con esta decisión elige ser lo que nunca podrá ser (gaviota) y renuncia a lo único que puede ser (pez). Entre nosotros, es posible haya muchos vivos muertos que eligen el no ser al ser, según Jurg Willi, el planeta está plagada de “narcisos complementarios”, seres que asumen la identidad de otro como propia para poder vivir, otro modo frecuente de ser un vivo muerto es mantener un estado de comparación entre lo que soy, con lo que podría ser o con lo que fui.

No ser donde se aprende a ser, es un serio problema; no aprender a ser *persona*, en una de las “fábricas” o lugares creados explícitamente para formar personas, es una gran contrariedad, perder la identidad en el lugar en que me debieran facilitar las herramienta o el *farol* para encontrarla, es un terrible dilema. Lo que es peor aún, *aprender a no ser*, despersonalizarme, donde voy a aprender a ser y a convertirme en persona, es algo respecto a lo que es urgente realizar un cambio fundamental.

(b) Los ojos de la educación han estado cerrado para el ser o la “luz” de los estudiantes:

En el contexto de las conversaciones matrízicas donde no existe la negación y la palabra *no*, los mapuches para expresar nuestro patriarcal “no te quiero”, utilizan la frase “mis ojos están cerrados para tu luz”. En este dominio es posible comprender a Humberto Maturana y Vittorio Guidano cuando señalan que la educación es un acto del amor. No ver a los estudiantes es no amarlo, interactuar con ellos como un alumnos (un sin luz), es negar toda posibilidad de que existan, de que sean, es poblar

los colegios de profesores ciegos a la “luz” de sus estudiantes, es llenar las salas de estudiantes *no vistos, no sido, no existido, no amado*.

(c) *¿Para qué una pedagogía de la coexistencialidad?:*

Porque los profesores tienen los ojos y el alma cerrada para el ser de los estudiantes, por ello es urgente una pedagogía de la coexistencialidad. Los estudiantes han esperado demasiado tiempo fuera de la sala de clase, la puerta se ha mantenido cerrada para su ser, en algunos lugares el requisito es que deje su existencia en el umbral, para que en el interior se le obligue una identidad homogénea, funcional o estandarizada. En el mejor de los casos se les ha permitido el ingreso de algunos fragmentos de su ser, elegidos cuidadosamente por quienes se asumen con la autoridad de decidir cuál es el “trozo humano” de mayor valor.

Los estudiantes claman por ser vistos, por ser conocidos, por ser invitados a participar en su propio desarrollo humano, por aparecer en la “película de la educación”, más que como un extra o villano invitado, como el verdadero protagonista y libretista de su propia obra, de la obra de su ser.

La pedagogía de la coexistencialidad, no es un juego de palabras, no es una exageración, no es un eufemismo y menos una nueva “volada pedagógica”, es el legítimo derecho de ser, el más básico de todos los derechos humanos, del cual dependen todos los demás, quien no es no puede tener educación, una raza, un nombre. Para tener o hacer, primero hay que ser; obviamente que no estamos hablando de cualquier ser, porque pueden existir muchas formas de ser, de hecho hay muchas que favorecen más a un segundo o un tercero que al “portador de ser”, por ejemplo “ser lo que el otro quiera que yo sea”, “ser el no ser del otro o la falta del otro”, “ser lo que debería ser”, “ser lo que al otro le sirve para tener”, “ser lo que se hace”, “ser lo que se tiene”, “ser lo que se sabe”, etc.

La pedagogía de la coexistencialidad se hace necesaria porque no es sólo el estudiante el que está esperando fuera de la sala, en muchos casos es el profesor que se queda fuera del espacio micro social del aula o deja entrar sólo fragmentos de sí mismo.

Es necesaria para el reencuentro de dos que hace mucho tiempo están distanciados ontológicamente, no está en discusión que han compartido un espacio topológico, la duda está en el escaso o nulo contacto en el *espacio ontológico*, en el *contexto del ser*. El que podríamos definir inicialmente como el dominio interaccional donde un yo y un tú son simultáneamente espejo para la percepción del ser del otro, a *dos otros* coludidos en la intencionalidad de hacerse existir, de ser simultáneamente *todo* lo que son, excluyendo en este acto toda posibilidad de no ser o de negación de la propia existencia.

Para que esto ocurra deben darse ciertas condiciones ontológicas, ciertas liberaciones y validaciones en los interactuantes, profesores y estudiantes autovalidados y co-validados, con la capacidad de *ser* donde y cuando se *es* y de *ver* o *hacer existir* al que *es* donde y cuando *es*.

(d) *¿Qué aporta de nuevo la coexistencialidad? ¿Ya no es suficientemente difícil vivir con uno mismo?:*

Pertenecemos al menos a este lado del mundo occidental a una cultura de la negación, donde la palabra NO es la más usada en el ámbito educativo, donde la negación del otro en la convivencia se ha convertido en la pauta más habitual, donde los noticieros y los programas sensacionalistas destacan los errores, los defectos y los tormentos de los otros.

Una educación de la coexistencialidad aporta un nuevo modo de interacción, una mirada limpia de prejuicios, de *deberías*, de faltas, de deficiencias, de cuadros o

etiquetas clínicas. Una educación con miradas diáfanas, que permita omitir todo *espesor del mundo* entre ser y ser, que posibilite el encuentro directo y total entre dos seres, especialmente entre aquellos que sólo han sido ocasionalmente vistos o *existidos* por alguien. Una pedagogía que cambie de raíz esta tan dolorosa como legítima verdad dicha por Jean Paul Sartre “*Más allá de breves y terroríficas iluminaciones, los hombres mueren sin haber siquiera sospechado lo que era el Otro.*” Utilizando un parafraseo pedagógico se podría sostener *que más allá de breves y terroríficas iluminaciones los profesores dejan la vida pedagógica sin haber sospechado lo que era el estudiante.*

Pero es igualmente doloroso morir sin haber siquiera sospechado lo que era *uno mismo*. Para esta teoría no son dos fenómenos distintos y menos separados, estima que sólo a través de la legitimación de otro surge el sí mismo. Sólo saliendo del “sí mismo” hacia la *alteridad* es posible encontrarse con otro que refleja o devuelve su “sí mismo” como un “yo” existente.

No es lo mismo la autoexistencia que la coexistencia. La autoexistencia es equivalente a mirarse en el reflejo de un espejo o en el agua del un río, algo que según la mitología hizo Narciso y sabemos el desenlace de la historia, algo que posiblemente la mayor parte de las personas cuando se levantan en la mañana, se *comprueban* a sí mismo frente al espejo, se autoevalúan, se auto niegan, etc., en este caso es la propia mirada del observante la que lo valida o lo niega, si en esta mirada solamente incluye la intelectualidad, esa mirada propia está poblada de miradas ajenas, solo que son semánticas o mentales, vale decir fueron o lo que es lo mismo ya no son.

¿Cómo es una mirada afecta a las modificaciones situacionales o al aquí y el ahora?. Los mismos ojos frente al mismo espejos verán tantos sí mismos como estados y momentos vivencie el que se mira.

Ese control-descontrol se termina cuando el *espejo* son los ojos *de otro sí mismo*, vale decir no de un ser *no vivo* sino que un ser *vivo*, de otro portador de la existencia (un espejo no porta la existencia) de otro que es capaz (por que la tiene y la experimentado) de *comunicar o reflejar la existencia*.

Entonces vivir deja de ser un encierro, un tormento solipsista, una angustia existencial, una espera desesperada por existir para alguien o a desde alguien, se termina la oscuridad del no encuentro, del desamor y la coexistencia y surge de un modo súbito la luz que me permite ver al otro de un modo simultaneo que a sí mismo. Soy cuando el otro es, porque yo le reflejo su existencia y porque sólo cuando el otro es puede reflejarme para que yo sea.

La voz popular dice sólo si te amas podrás amar a otro, a esto habría que agregar sólo si amas al otro podrás amarte a ti mismo. Lo que equivale a sostener que sólo se puede tener conciencia de propio valor cuando hay otro que te otorga valor, y sólo se le puede otorgar valor a otro cuando se tiene en sí algún valor que otorgar.

(e) *¿Qué ganan los estudiantes con la coexistencialidad?:*

La pregunta puede ampliarse a *¿qué gana la educación, el mundo o la vida con todo esto?*, en definitiva *¿qué beneficios tienen los interactuantes en los distintos niveles y dominios existenciales, incluido el contexto escolar?*

Primero existir para aprender, un estudiante que es negado al ser visto sólo en lo que no es, por ejemplo, en sus dificultades de aprendizaje, en sus carencias socioculturales, en lo que le falta para pertenecer a determinada etnia o religión, difícilmente puede aprender al menos de manera integral o completa, para ello es requisito que algún interactuante dentro del ambiente escolar (estudiante, docente u otra persona) lo haga desde lo que el estudiante es, vale decir no visto como *otro que está en falta*; en falta intelectual, en falta física, o en falta sociocultural.

Se puede extrapolar como podría cambiar una pedagogía que enseña a co-vivir, a co-legitimarse en definitiva a co-existir, a los niños del planeta, al modo en que se co-vive, se co-legitima y se co-existe en el planeta. Las guerras, el terrorismo, la xenofobia, que son unas de las expresiones institucionalizadas de la negación del otro, serían un absurdo, perderían al menos su sentido, porque la pauta estaría orientada a otorgarle existencia al otro y no a quitarle la existencia, la pauta estaría orientada a legitimar el cómo piensa y ve la realidad el ser del otro y no a limitarle o reprimir la existencia al que piensa distinto.

(f) ¿Es posible una nueva pedagogía?:

En estos días se han puesto de moda las pedagogías con apellido; pedagogía de la ternura, pedagogía del amor, pedagogía del silencio, pedagogía de la alteridad, pedagogía del caos, entre otros muchos nombres, lo que primero llama la atención es la necesidad de especificar o adjetivizar lo pedagógico, es como por si ya no fuera una ciencia o proceso suficiente por sí.

No se crea o apellida una pedagogía porque sí, sólo para destacar o iluminar un aspecto poco visibilizado, y así subrayar un aspecto que se estima necesario o imprescindible que hasta ahora no ha sido lo suficientemente percibido o valorado, entonces si vale la pena inventar una nueva pedagogía o una pedagogía con una nueva luz para algunas de sus de zonas oscuras.

(g) ¿Los docentes requieren sólo de herramientas metodológicas para sus prácticas docentes o le sirve de algo aprender a ver al otro?:

Previo a responder esta pregunta se tiene que responder otra, ¿los profesores estiman que siempre ven a sus estudiantes?. Sin duda que la mayoría afirmará “verlos”, que pueden describirlos físicamente, dar a conocer algunas de las características de su personalidad e identificarlos por su nombre y apellido. Desde la

perspectiva teórica de la coexistencialidad, esta es una vista parcial del estudiante, ¿Qué falta incluir para completar al estudiante?, ¿quién es el encargado de completarlo?

Primero todo estudiante al igual que todo ser, siempre está completo, sólo puede estar incompleto para quien lo describe como tal, por lo tanto, la “falta” o incompletud está en quién observa y no en lo observado.

Lo que falta para “completar” al estudiante, es otro completo y no en “falta”, de un “docente político”, vale decir, existente en el dominio político, en el “aquí y el ahora”, único contexto donde es posible percibirse a sí mismo y al otro como un todo completo y por ello perfecto.

Esta es la principal razón de que esta publicación esté focalizada en un mínimo tiempo y en un mínimo espacio, en algo tan intangible como real, en el “instante” o contexto interaccional en que el profesor se “ve”⁴⁹ con el alumno, en que el profesor aprende y enseña al alumno, específicamente en el instante que el profesor existe y hace existir al estudiante.

Tiene relación con el tipo de *danza estructural congruente*, que se produce en el único contexto posible de aprendizaje; el *aquí y el ahora*. Se puede gastar mucho tiempo, dinero y estudios en resolver problemas “prácticos” entre los “danzantes”, como por ejemplo: ¿Dónde realizar la “danza”?, ¿qué apresto debería entregársele a los danzantes?, ¿cuál será la música más adecuada?, ¿Con qué coreografía podría obtenerse una mejor performance?.

No se pone en duda que el ámbito educacional se hacen muchos esfuerzos por mejorar la calidad de la danza profesor-alumno: el *danzante-profesor* se prepara con el mejor traje y las mejores técnicas, el *salón-aula* se prepara con esmero

⁴⁹ 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, y también con la connotación que la utiliza J. P. Sartre cuando menciona que la mirada quita o da vida.

incorporando las más modernas y sofisticadas tecnologías para que la *iluminación* y el *sonido* sean perfectos.

En el marco de esta metáfora surgen varias interrogantes: ¿Para qué sirve tanto preparativo si no se hace ingresar al co-danzante a la pista?, ¿Alguien se acordó de invitar al acompañante de baile?, ¿Cómo se hace entrar al co-bailarín a la pista?, ¿Es lo mismo bailar solo que acompañado?, ¿Cómo se puede enseñar a bailar a otro sin que el otro esté presente?, ¿Cómo una escuela de baile podría lograr que sus “aprendices” se desarrollaran y disfrutaran si no se les permite entrar a la pista?.

Esta publicación aporta información sobre fundamentos y reflexiones que diferentes autores han entregado y realizado, directa o tangencialmente sobre la interacción profesor-alumno en el ámbito ontológico y especialmente la percepción que tiene sobre el tema el autor de esta publicación.

Educadores con diferentes especialidades y años de ejercicio profesional, han utilizado infinidad de maneras de interactuar con sus estudiantes desde los estilos más autocráticos a los más democráticos, de los más cercanos y afectuosos a los más apáticos y fríos, de los menos comunicativos a los más comunicativos, de los más despreocupados a los más preocupados, desde los más a los menos validadores.

La revisión de antecedentes sobre el tema permite encontrar estudios sobre tipos de interacción profesor alumno, y sobre la importancia de la calidad de éstos, esta publicación crea las bases para futuros estudios pedagógicos sobre la *coexistencialidad educativa*, la que aborda con igual importancia tanto la *identidad educativa* (del docente y del estudiante) como la *intimidad educativa*, desde la óptica de una relación madura que desarrolla simultáneamente identidad e intimidad de los interactuantes, donde **educar es una decisión**, porque implica validar la identidad del otro y la propia y vivir la intimidad educativa con la intencionalidad de respetar y fortalecer las dos identidades en juego.

En las publicaciones actuales, es posible acceder a reflexiones filosóficas existencialistas, fenomenológicas, humanistas o transpersonales, de las cuales habría que extrapolar alguna vinculación con el tema que se aborda en este libro.

Otra vertiente de información reflexiva sobre el tema puede encontrarse en algunos tópicos abordados por los teóricos de la información, especialmente en los relacionados con las distinciones entre interacciones comunicacionales más o menos efectivas y más o menos afectivas, dentro de este mismo *paraguas epistemológico*, también contribuyen a comprender la complejidad humana la teoría sistémica cibernéticas de segundo orden y el paradigma de la complejidad, la primera en tanto contribuye a diferenciar la estructura y la organización de un sistema o máquina artificial y la de un sistema o máquina viva, y la segunda porque además de incorporar los fundamentos de la teorías antes señaladas, agrega luces epistemológicas para percibir en el otro, el tejido existencial que lo constituye como tal, entregando alternativas gnoseológicas para quitarse las vendas de una *inteligencia ciega*, lo que con cierta re-lectura, podría traducirse en quitarse una venda que nos permite ver al otro. Todas teorías, sin embargo, que no abordan frontalmente el tema ontológico de la coexistencialidad profesor- alumno.

2.3. Pedagogía de la coexistencialidad

2.3.1 Fundamentos teóricos de la Pedagogía de la Coexistencialidad

“El hombre está dividido contra sí y contra Dios por su egoísmo que lo divide de sus hermanos. Esta división no puede ser sanada por un amor que se coloca solitario en uno de los dos lados de la hendidura; el amor debe alcanzar ambos lados para poder juntarlos. No podemos amarnos a nosotros mismos si no amamos a los otros; y no podemos amar a otros si no nos amamos a nosotros mismos.”

Tomas Merton

Humberto Maturana, uno de los teóricos pivote del desarrollo teórico de este estudio define educación como “transformación en la convivencia”, de lo cual puede

inferirse que todo lo que aprenda o desaprenda un estudiante y un docente, ocurre en la convivencia, en el dominio relacional, en el único contexto posible para el “aprendizaje”⁵⁰, el aquí y el ahora. Por lo tanto, el tipo de convivencia, la cantidad, nivel y calidad de “ser” de los involucrados en ella, incide no sólo en el aprender a *ser*, también en el *saber* y en el *saber hacer*.

La educación no es independiente del “ser” de los interactuantes involucrados, es un proceso relacional, donde la “calidad” del entramado relacional es tejido por la “calidad” de los interactuantes. Edgard Morin denomina “complexus” a esta maraña de acciones y retroacciones, que en el contexto educativo, si bien ha sido estudiando sistémicamente mediante estudios principalmente etnográficos, no se ha investigado lo suficiente la tonalidad ética y ontológica de esta “red”.

El supuesto de que la educación en general, se ha basado en una práctica pedagógica de la no-existencia, en una praxis educativa que se relaciona con un otro o alumno, descrito con una existencia parcial o supuesta y en un dominio de interacciones con un predominio de la negación de la existencia propia y la del otro, justifica un estudio que de algún modo desordena las prioridades y énfasis más comunes y aceptados sobre la problemática educativa, porque plantea que toda reforma, toda innovación educativa es inútil o poco efectiva si no se hace una transformación a nivel ontológico. Esto equivale a decir, que para poder educar a los estudiantes primero hay que *hacerlos existir* permitirles entrar a la sala de clase o contexto de aprendizaje. *Hacer existir* que lejos de ser un acto inmaterial y al margen de la realidad, es lo único real que permite, como una puerta que se abre, que ingrese la existencia y todo aquello que la constituye: el lenguaje, las emociones, el sentir, la modificabilidad cognoscitiva, la información, en definitiva la complejidad del *multiverso* que constituye la realidad.

⁵⁰ Afirmación va más allá del reduccionismo que considera este “aprender” como tarea primordial o única de la educación o circunscrito al “conocer”, o a los procesos cognitivos e intelectuales.

Teóricos de la pedagogía de la alteridad se suman a esta búsqueda al respecto Pedro Ortega señala: “Allí donde acontece la *educación* se produce un *encuentro* no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, no en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable *del* otro, obligado a darle una respuesta en su situación de *radical alteridad*” (Ortega, 2004).

Los expertos educativos por lo general sienten más respeto y valoración por la reflexiones o estudios destinados a la *problemática metodológica* de la educación, *cómo* hacer pasar la reforma al aula, como desarrollar las habilidades del pensamiento, como contextualizar los aprendizajes, como desarrollar inteligencias múltiples en el aula y todo aquellos *cómos* que se consideren efectivos, eficaces y eficientes para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Sin desconocer la importancia de las problemática más tradicionales y abordadas en la educación: la teleológica, la metodológica y la antropológica, se debe poner énfasis en la problemática ontológica. Opción que será extensamente abordada en el desarrollo de este escrito, por ahora sólo cabe señalar que “Pocas veces los educadores y pedagogos nos damos verdadera cuenta de lo que es y supone situarse *ante* un educando como *alguien* que demanda ser reconocido como tal. Educar exige, en primer lugar, *salir de sí mismo*, es hacerlo desde *el otro lado*, cruzando la *frontera*” (Barcena y Mélich, 2003), y si bien se manifiesta similar importancia a las problemáticas *teleológicas* y *antropológicas*, a la primera porque nadie duda de la relevancia de los objetivos educacionales y del currículo que se desprende de ellos, y la segunda porque ¿cómo se podría reconocer el éxito de las intervenciones educativas si tener claridad en el perfil real e ideal del alumno en cuestión?.

Estas prioridades si bien todas legítimas dejan fuera de su consideración una problemática primordial y previa, *La problemática ontológica*. Esto equivale a que un experto aplique a un niño imaginario un programa de estimulación con el fin de que llegue a un desarrollo integral. Nadie podría estar en contra de que el experto se perfeccione y que sea capaz de utilizar las más modernas y legitimadas técnicas, como tampoco que se fijara metas deseables respecto al desarrollo del niño.

Lo extraño e invalidador surgiría si faltara el niño, si el objeto de tanto esfuerzo, investigaciones y estudios no existiera. Es evidente que la presencia física del niño en el mismo espacio tiempo que el profesor no son garantía de dicha existencia. ¿Qué falta entonces?, ¿cómo se hace existir a un alumno? ¿Cómo se llena de estudiantes una sala de clases?

La aproximación teórica para dar respuesta a estas preguntas es lo que justifica esta reflexión, que representa un continuo articulado desde las teorías más “periféricas” y conocidas hasta finalizar en una propuesta teórica, que se denominará, *pedagogía de la coexistencialidad*.

Existe también una cierta inequidad en los estudios realizados sobre la relación profesor-alumno, de hecho el orden usual que se le da a este vínculo lo delata, es el profesor el que va en primer lugar, decir relación alumno-profesor resulta menos usual.

Al interactuante que se le entrega un mayor grado de responsabilidad y/o protagonismo es sin duda al docente. Las razones pueden ser diversas, tal vez sólo sean ser resabios del hábito de describir la relación profesor alumno, como una pauta en que el primero ejerce algún tipo de poder sobre el segundo. Es posible que por esto se establezca a priori que es el profesor a quien le corresponde parte o toda la responsabilidad del proceso educativo, porque tiene el poder (de algún tipo: social, intelectual, moral u otro) de educar a otro cuyo proceso de desarrollo de algún modo lo pone en una condición de inferioridad con respecto al profesor. Evidentemente aquí está ausente la recursividad, la inevitable ecosistémica relación entre profesor y alumno. ¿Será por eso tal vez que abundan los docentes *supreresponsabilizados* interactuando con estudiantes *infreresponsabilizados*? ¿Será esta la causa tal vez que los estudiantes operen fundamentalmente desde un locus de control externo, al igual que los docentes?

La equidad educativa requiere con urgencia, que en el contexto de los sistemas educativos surja la co-responsabilidad, el co-protagonismo, el co-aprendizaje, la co-evaluación y la co-existencia. Para ello es necesario que se repartan del modo más equitativo posible, el poder, la libertad y las consecuencias del mal uso de ambas.

Por esto se propone una pedagogía con una distribución igualitaria del poder y la responsabilidad que tienen ambos interactuantes: estudiantes y docentes en la calidad (humana) de la convivencia escolar. Además, cuando se democratiza este proceso de convivencia surge inmediatamente tres tipos de interacciones: docente-estudiante: estudiante-estudiante y docente-docente (ocasionalmente cuando existe la co-docencia). Desde la óptica de la psicología sistémica además de las tres díadas señaladas pueden surgir otras triadas, como por ejemplo:

Docente↔estudiante↔estudiante

Estudiante↔estudiante↔estudiante

Docente↔estudiante ↔docente.

En este contexto cuando se habla de otredad no se está omitiendo la mismidad de ninguno de los interactuantes. Vale decir, que se considerará la inseparabilidad óptica de los estudiantes y los docentes. Cuando el profesor hace referencia a alguna acción o comportamiento de un estudiante, estará simultáneamente haciendo referencia a sus acciones y comportamientos, del mismo modo que cuando el estudiante se refiere por alguna razón a su profesor (criticando, alabando o matices de éstos) se estará simultáneamente refiriendo a sí. Esta inseparabilidad es posible comprenderla y acto seguido aplicarla a la reflexión y al hacer, a partir del *principio de recursión* de Edgard Morían y del *acomplamiento estructural congruente* de Humberto Maturana. Esta recursividad fue asimilada e incorporada por la cultura china a través del principio del el ying y el yang de la filosofía china, como concepto

fundamental de todo lo existente en el universo, la modestia de esta publicación sólo pretende incorporarlo a la coexistencia docente-estudiante.

En este contexto y vinculando la temática con otra que le es cercana y de amplia difusión, la convivencia escolar, sería interesante abordarla, yendo un poco más allá que las habilidades sociales para la resolución no adversarial de conflictos, sino más bien como una co-construcción óptica. Como un tipo de vínculo que fortalece de modo simultáneo el desarrollo del ser del docente y del estudiante. Si todo profesor ingresara al aula consciente de que cada día es una ineludible e irrecuperable oportunidad de cultivar su ser y la de sus estudiantes, es muy probable que abordara su existir y coexistir docente de un modo diferente. En esta diferencia caben todas las posibilidades, con mayor compromiso, responsabilidad, sentido o motivación, entre otras.

Es necesario *multiversar* las acepciones sobre la relación profesor↔alumno, por lo pronto incorporar al mismo nivel de importancia y compromiso la relación alumno-profesor, distinguirá entre relaciones profesor↔alumno/alumno↔profesor, validadoras, nutritivas, coexistenciales y propondrá pautas e indicadores para su estudio y desarrollo.

También es fundamental valorar la originalidad en la aplicación del principio de hologramatidad en la convivencia docente↔ estudiante. Este principio ha sido enunciado por Edgard Morin y explicitado transversalmente, en su propuesta de “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, sin embargo, el filósofo francés Teilhard de Chardin⁵¹, ya había desarrollado una propuesta afín con su concepción de la noosfera.

⁵¹ El sacerdote jesuita T. de Chardin aspira a eliminar las divisiones entre las diferentes zonas de la realidad; según él, la superación de la dualidad contradictoria de materia y espíritu hace desaparecer la oposición mundo y Dios. También destaca la unidad del cosmos (dimensiones, espacio y tiempo), conocida es también su propuesta respecto a las tres envolturas o esferas sucesivas de la tierra, don de cabe destacar la noosfera, que es donde se unen, en una especie de espíritu común, el sistema evolutivo del pensamiento y de la consciencia humana y de sus productos.

Morin al respecto, es categórico al señalar que la incapacidad paradigmática⁵² de poder ver la realidad sin este principio de hologramatidad, equivale a tener una “inteligencia ciega”, la que impide conocer la realidad, afecta lógicamente el modo en que se opera a ella, desde la aceptación de este principio, es posible fundamentar la urgencia que tienen los estudiosos de la realidad de la educación de quitarse dicha venda, para poder conocer e intervenir en la transformación educacional desde una epistemología de la complejidad, que entre uno de sus fundamentos está la hologramatidad⁵³ o el principio de “unita-múltiple”, que sostiene que en la realidad el todo está en la parte y la parte en el todo, que no sólo el todo es más que la suma de las partes, sino que además la parte es más que la suma del todo.

También es necesario distinguir entre coexistencialidad y *pseudocoexistencialidad*, del mismo modo que es posible diferenciar entre amor y pseudoamor, no es poco frecuente que en la relación docente estudiante, probablemente con mayor frecuencia en la educación superior, se dé el fenómeno de la *cadena reciclativa de identidades*, ¿cómo puede suceder esto?. Por diversas razones, principalmente por exceso de negaciones vivenciales o inadecuadas formas de explicitación del afecto (fundamentalmente en la primera infancia), muchos estudiantes se incorporan a los diferentes niveles educativos con una auto percepción de sí mismo disminuida, que es algo más que una baja autoestima o autoimagen, porque esta es una construcción eminentemente social, en el lenguaje de Sartre, llegan separados de sí mismos por “todo el espesor del mundo”, no logran conectarse fácil o directamente con su *sí mismo* (con lo que realmente son, con el milagro irrepitible de su ser), por ello en una especie de renuncia a *encontrarse* consigo

⁵² Se refiere a mantenerse en el paradigma de la simplicidad, construida a partir de los principios de la física tradicional, que describe toda la realidad, incluida la humana, como fragmentable, determinista, causalista y lineal.

⁵³ Si bien será abordado más adelante, cabe recordar que Edgar Morin, construye su “edificio” de la complejidad en tres principios, el de la hologramatidad, ya señalado, además del dialógico y recursivo.

mismos, buscan como alternativas otras identidades para asumirlas como propias, este acto desde el psicoanálisis los convierte en fáciles candidatos a *narcisos complementarios*, en personas que necesitan tomar de una identidad ajena para poder vivir, mecanismo nefasto porque además de ser un autoengaño, lentifica o anula el proceso de la actualización o religación con su propia identidad o sí mismo.

Lo peor sucede cuando tienen la mala fortuna de encontrarse con docentes *narcisos*, quienes sufriendo del mismo mal, vale decir, de un desencuentro a alejamiento de su sí mismo o ser potencialmente perfecto, se inventan una identidad para vivir, no cualquiera, con la que tenga cierta garantía de que serán admirados y adorados, cierta seguridad de que les permitirá contar con quienes le alimenten o inflen esa pseudos identidad o ego, y surgen los “pseudogurues”, los “pseudomaestros o guías”, los que deslumbran con su “pseudosabiduría”.

En algunos casos su “identidad” ha sido construida por la suma de otras identidades recicladas por éste, que dada la admiración que a ellos mismos les produjo los eligieron como partes o a veces como todo (como es el caso de los fundamentalismos, dogmatismos o fanatismos por ciertas ideas o personas, que suelen convertirse en sectas, como aquellas en que la muerte del líder genera suicidio colectivos, lo que es comprensible dado que los seguidores tomaron para ser, el ser de su “líder”) de su *frankestiniana* identidad, si luego es otro, en el contexto educativo probablemente un estudiante, quién adopta esta identidad como propia, la cadena de reciclaje de pseudoidentidades continúa su sendero de muerte al impedir el encuentro con el verdadero ser de cada uno de los que caen en la colusión⁵⁴ de adoptar o adorar otras identidades para suplir la aparente debilidad o ausencia de la propia.

También continúa el sendero de esclavitud, dado que cada adorador se hace esclavo de quien adora y cada narciso se hace esclavo de su narciso complementario.

El profesor no está en el aula para ser admirado, sino para que los estudiantes aprendan a admirarse y valorarse a sí mismos. No están para alimentar su ego, más

⁵⁴ Concepto, utilizado por el psicoanalista sistémico Jurg Willi, para señalar el acoplamiento simbiótico y psicopatológico entre dos interactuantes.

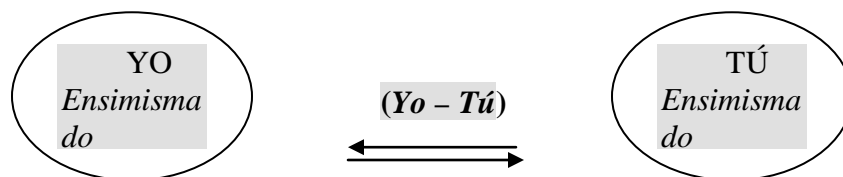
bien para todo lo contrario, para facilitar que cada estudiante *sea* quien *es* y no un pseudocompletador del yo del profesor.

En esta confusión de identidades, también se debe tener cuidado con la alteridad en su acepción *fuera de sí*, cuidado con la afirmación atribuida a Levitas, de que el yo debe salir de sí para encontrarse con el otro. Si se entiende *salir de sí* o *estar fuera de sí*, como equivalente a estar *alterado*, no puede haber encuentro. Nadie se encuentra con otro en un tiempo y lugar determinado, si cuando llega el “invitado” se está fuera del tiempo y lugar del encuentro.

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 *yo* plenos, sólo es posible los pseudos *tú* y por tanto la pseudocoexistencialidad. En el siguiente esquema se intenta representar lo señalado.



Otredad/Intimidad

Producto de dos identidades

Ensimismadas y autovalidadas

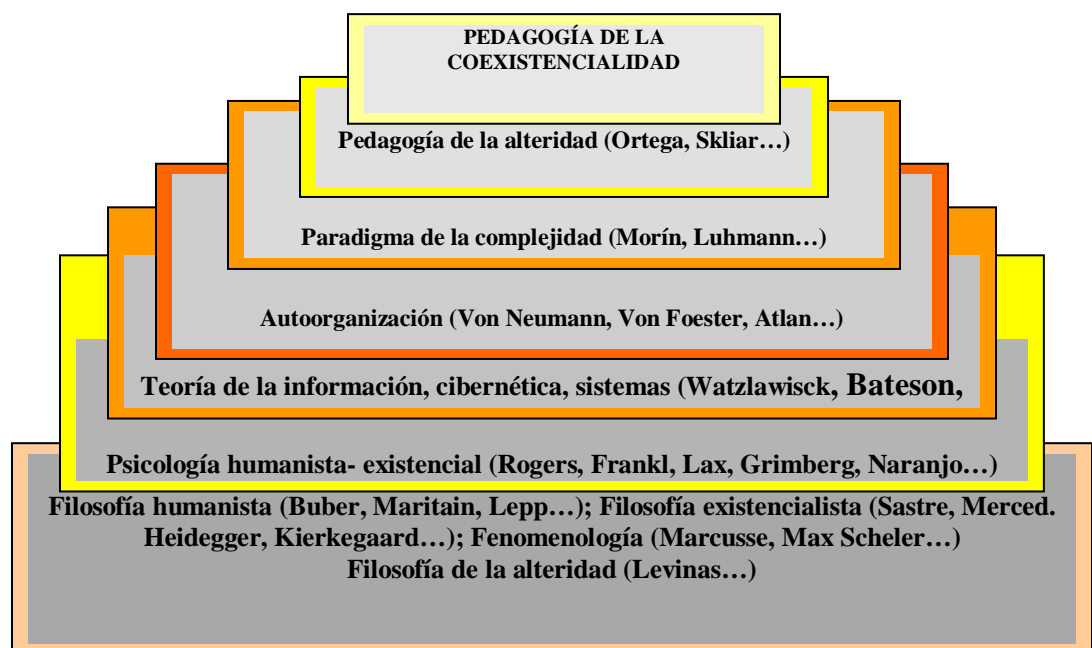
COEXISTENCIALIDAD

2.3.2. Autores considerados en la teorización de la coexistencialidad

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 cuadro 1.

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.

Cuadro N° 3: 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 cuadro:

Cuadro N° 4: 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 Sí mismo	Intersubjetividad Libertad Relación yo-tú
Filosofía Existencialista /Fenomenología	Conciencia trascendental Ser-en-el-mundo El sentido del ser Conciencia existencial	“Dasein” “epojés”
Psicología humanista – existencialista –experiencia Logoterapia Psicología gestáltica Psicología Transpersonal	Sentido de la vida Autoactualización Conciencia existencial Darse cuenta Pedagogía del silencio Pedagogía planetaria	Interacción validadora Aceptación incondicional positiva Empatía congruencia
Psicología Sistémica Cibernética de 2° 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 Autopoiesis Pautas que conectan Máquinas vivas Autorregulación Autoorganización Conversaciones matrízicas
Psicología post-racionalista	Organizaciones de significado personal	Tipología de la OSP
Paradigma de la complejidad	Principio de recursión Principio hologramático Principio dialógico	Complexus <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

En una lectura crítica de las unidades de análisis indicadas, por lo pronto se puede señalar que la historia de interacciones que podrían constituir las conductas de

entrada o estructuras cognitivas previas en una investigación, se pueden construir nuevas combinaciones o “complexus” con las nuevas lecturas y análisis de éstas.

En la investigación en que se basa este estudio⁵⁵, este ejercicio se realizó teniendo como columna vertebral, la búsqueda de cómo establecer en el espacio microsociedad de la sala de clases, una relación de coexistencialidad entre profesor y alumno. Cada una de los conceptos, ideas y teorías, se fue articulando con cada una de las estructuras previas relacionándolas aplicando al máximo posible el principio hologramático⁵⁶.

Este análisis permitió distinguir entre relaciones profesor-alumno: co-existenciales y no-existenciales, permitiendo la generación de una mega categoría denominada pedagogía coexistencial.

Además permitió relacionar y establecer un continuo entre los distintos cuerpos teóricos, que si bien desde la complejidad toda lectura y narrativa de la realidad o parte de ellas constituye, una nueva y propia teoría. El esfuerzo se concentró en buscar conceptos y lugares comunes a teorías filosóficas, psicológicas y pedagógicas con el fin de construir un discurso teórico con afinidades conceptuales a las utilizadas por propuestas pedagógicas sistémico-dialógicas⁵⁷.

2.3.3. Estudio bibliográfico de autores y teorías epistemológicamente próximas a la pedagogía de la coexistencialidad.

Para una mayor aproximación a la cúspide o epicentro temático de la pedagogía de la coexistencialidad, fue necesario profundizar conceptualmente en

⁵⁵ Tesis de Magíster con el título “Fundamentos teóricos para una pedagogía de la coexistencialidad” realizada en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en el año 2006.

⁵⁶ Combinando partes y todo del andamiaje cognitivo previo con las de las nuevas estructuras

⁵⁷ Ejemplos de estas teorías pedagógicas son: educación personalizada, pedagogía del ser, pedagogía ecosistémica, pedagogía de la ternura, entre otras.

algunos autores y estudios interesados en la interacción profesor-alumnos, como una variable importante o fundamental en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, y dentro de este ámbito en los autores particularmente interesados en la calidad psico-socio-ética de esta interacción. Los autores y temáticas de mayor peso teórico al respecto se incluyen en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 5: Resumen de autores y teorías epistemológicamente próximas a la pedagogía de la coexistencialidad

Autor (es)	Teoría o estudio	Concepto (s) relacionado (s) principal (es)
Carl Rogers	Currículo centrado en el alumno	Aceptación incondicional positiva
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
Edgard Morin N. Luhmann	Paradigma de la complejidad	Complexus, principio hologramático, principio dialógico
Virginia Satir	Sistemas humanos	Relación nutricia
Vittorio Guidano	Psicología Post-racionalista	Organización de significado personal / Educación como un acto de amor
Pedro Ortega Carlos Skliar	Pedagogía de la Alteridad	Ética y alteridad / Identidad y alteridad
Rolando Pinto María Angélica Guzman	Saber pedagógico	Resignificación del epísteme curricular
Patricio Alarcón	Pedagogía de la coexistencialidad	Gnoseontología, mediación coexistencial

2.3.4. Deconstrucciones que sugiere la pedagogía de la coexistencialidad

Se requiere con urgencia un tránsito o deconstrucción⁵⁸ entre una filosofía y psicología educacional centrada en el desarrollo personal, en el autodesarrollo, en la autoconciencia, en el darse cuenta del propio ser y en el autoconocimiento y

⁵⁸ Toda vez que en este estudio se utilice una comparación o un paso lineal entre un estado y otro se realizará como una *metáfora didáctica*, porque este análisis a la base de todo cambio pone el principio de descontrucción, vale decir que entiende que ninguna novedad surge de la nada sino que es producto del *complexus* o redes de acciones y retroacciones que han permitido una nueva mirada del tema o asunto en cuestión, mirada que en tanto no valida toda la experiencia anterior, que como parte de una economía mental podríamos llamarlo error o falsedad, se estaría auto-cegando y con ello limitándose la calidad de lo encontrado en su propia búsqueda.

autovaloración del sí mismo. Hacía una filosofía y psicología educacional centrada en el co-crecimiento, en el co-conocimiento, y en la co-valoración.

Este análisis teórico en este proceso deconstructivo considerará algunos de los siguientes tránsitos:

(a) *Desde una educación del aprender a ser a una educación del aprender a co-ser o co-existir.*

La educación ha ido evolucionando desde una educación para aprender, pasando por una educación para aprender a aprender, hasta una educación para aprender a ser. Este aprendizaje puede ser tanto para aprender a ser consigo mismo y con otros.

La propuesta de este estudio es descolgarse de esta última finalidad y proponer derechamente una educación de la co-existencia. No es suficiente por tanto que el educador se convierta en un experto en desarrollar el “ser” de sus estudiantes, tanto desde las esferas psicosociales (como factores protectores para una vida psicobiosocial saludable), como del ser axiológico en cuanto a su valor y sus valores de lo bueno y lo bello. Requiere de algo más, necesita que la educación en sus docentes desarrolle una responsabilidad óptica, un compromiso existencial, un involucramiento con el ser propio y con el del alumno, una clara y sólida conciencia de que su ser se completa en el ser del estudiante, y que en su ser se completa el ser del estudiante. Esto mismo, es lo que la educación debe ser capaz de entregar, creando los fundamentos y los métodos para una educación del aprender a co- ser o coexistir.

Una educación que tiene por su principal objetivo y razón de ser, otorgarle a los estudiantes un espacio-tiempo, un contexto de co-aprendizaje, donde aprendan a ser y a hacer ser al otro, donde aprendan las herramientas vivenciales y

ontológicas fundamentales para aprender existir y para hacer existir al otro. De modo que no salgan al mudo como bien lo decía Platón como “vivos muertos” sino que como “vivos vivos”, para que puedan efectivamente escribir en su epitafio vivió entre tal y tal fecha.

Para que puedan ir por el mundo co-existiendo con dicho mundo, dejen de verlo como algo ajeno y separado de ellos, puedan darse cuenta que aunque fuman lejos de la gente y lejos de la ciudad igual están contaminando el mundo y el ambiente, porque en tanto existan en el mundo, ellos mismos son mundo y ellos mismos son ambientes. Para que puedan alguna vez “conocer” a sus hijos y no relacionarse por siempre con los hijos que fueron, serán y debieran ser, para que alguna vez pueda besar y hacer el amor existiendo, no estando mentalmente en otro “lugar”, es decir inexistiendo con el otro cuando más cerca se tiene al otro.

(b) Desde una educación del autodesarrollo y del crecimiento personal, a una educación del co-desarrollo y del crecimiento relacional.

También la educación moderna, la reforma educacional, la psicología cognitivista, están subrayando y gastando recursos humanos y materiales para potenciar el locus de control interno o protagonismo de los estudiantes, el mercado pedagógico se ha ido saturando de Programas de Enriquecimiento Instrumental (P.E.I.), de programas para la estimulación de las funciones del pensamiento, de programas de activación de la inteligencia (P.A.I.). Todo esto para que los estudiantes autodesarrollen sus capacidades y habilidades para el aprendizaje efectivo.

Lo mismo ocurre con programas de crecimiento persona, por un lado tenemos los Objetivos Fundamentales Transversales, los programas del subsector orientación, todos plagados de actividades y acciones orientadas al crecimiento de

habilidades psicosociales, comunicación afectiva, aceptación de la diversidad, resolución no adversarial de conflictos, etc.

Por otro lado están los Programas CONACE para la prevención de consumo de alcohol y de drogas ilícitas, que enmarcada en el fortalecimiento de factores protectores psicobiosociales, desarrolla en los distintos niveles escolares, programas de autoestima, de fortalecimiento de la capacidad de decisión correcta, habilidades para la comunicación efectiva entre otras, también cabe mencionar el Programa de Habilidades para la Vida, creados y financiados por la JUNAEB, que tienen similares objetivos.

Bien, la propuesta es transitar desde este tipo de programas, a una educación del co-desarrollo y co-crecimiento personal. La diferencia está dada en que los primeros programas ubican el sujeto de cambio en el otro (alumno), con el supuesto de que en él, “dentro de él”, como sus componentes entitativos se encuentra la adecuada comunicación, la correcta resolución de conflicto, la buena decisión, el rechazo a conductas autodestructivas, etc. Creer esto equivale a suponen como en la obra de Moliere, que las amapolas hacen dormir porque en ellas existe el “principio dormitivo”⁵⁹

(c) Desde una educación centrada en el “egoísmo existencial” a una educación centrada en la “generosidad existencial”.

No es fácil definir “egoísmo existencial”, podría definirse como una actitud o pauta relacional que quita o resta existencia al otro, lo que a la vez irremediamente conllevaría un egoísmo existencial, de mezquindad con la propia existencia, una cierta tacañería existencial, de compartir sólo partes del ser.

⁵⁹ “Principio dormitivo” es el modo en que se denomina la atribución equívoca de las causas del comportamiento humano, desplazándola desde la relación (que es donde ocurren y se explican las acciones humanas) a la persona. (lo que supone que las personas son siempre iguales, independiente del contexto o la relación)

En síntesis una educación centrada en el “egoísmo existencial” tiene dos efectos negativos para la relación profesor alumno, por una parte limita la aceptación existencial del alumno y por otra limita la entre existencial del docente. Es difícil medir las consecuencias de convivir con partes o fragmentos de la existencia de los interactuantes, más de algo de verdad, de identidad, de totalidad queda fuera del interactuar.

Una educación centrada en la “generosidad existencial”, es una educación que abre las puertas a la coexistencialidad, que permite la verdadera comunicación profesor alumno, permite que ambos existan en el contexto educacional. Sólo entonces es posible la coeducación, sólo entonces es posible aprender a convivir coexistiendo, para transferir dicha pauta a la vida real, cotidiana y permanente.

Porque se aprende a vivir con los demás del modo en que se vive con los demás, se aprende la generosidad existencial viviendo esta generosidad en la existencia, se aprende a hacer existir a los otros haciendo existir a los otros. En esta tarea la escuela tiene una posibilidad sólo igualable a la que tiene la familia. Por esto junto con su preocupación por lograr los objetivos fundamentales verticales (O.F.V.) y sus contenidos mínimos obligatorios (C.M.O.), la educación debe dedicar energía y tiempo para enseñar el intercambio existencial, para formar en la capacidad de entregar y recibir la existencialidad del otro.

(d) Desde una pedagogía que mira desde las perspectiva de los reptiles a una educación que mire desde la perspectiva de las aves⁶⁰.

La educación reduccionista, fragmentadora, induce a mirar la realidad parcial, a ver la parte desarticulada del todo.

⁶⁰ María Teresa Pozzoli, haciendo una analogía entre la división evolutiva entre reptiles y aves, sostiene que “la experiencia educativa podría contribuir efectivamente a que las personas dejemos de vivir como reptiles para vivir como lo hacen los pájaros” (2003), en el sentido que los pájaros tienen una mejor perspectiva, que amplía su percepción tanto de la realidad como de la libertad.

La educación debería ser siempre “satelital”, una educación ampliadora de la conciencia. Cuando se le vendan los ojos a una persona y a 5 centímetros del suelo (es decir con la perspectiva de un reptil) se quitan y se le pregunta ¿dónde estás?, es muy poco lo que puede decir. Por el contrario, si se le ubica en el mismo lugar, a la misma distancia del suelo, pero esta vez descendiendo desde la altura del vuelo de un ave, podría indicar en qué ciudad está, en qué barrio, en qué calle, en qué patio y sobre qué baldosa.

Esta holomirada es la que debe crear, desarrollar e instalar en los diferentes niveles de educación, para que los estudiantes y profesionales puedan opinar, dialogar y enjuiciar con fundamento, sabiendo donde están parados.

(e) *Desde una educación fragmentada a una holo-pedagogía*⁶¹

La educación fragmentada producto del paradigma de la simplicidad que supone que el mejor modo de conocer la realidad es dividirla en partes, ha destruido el ser, ha contribuido a que se confunda la parte con el todo la hoja con el bosque, las clases tienen cierta similitud con las clases de disección de las clases de anatomía. Cuando comienzan las clases los cadáveres se encuentran completos sobre las mesas de dicción, a medida que avanzan las clases los cuerpos se van fragmentados y alejándose paulatinamente de su aspecto “humano”. Del mismo modo los niños al incorporarse al jardín son seres que operan como totalidad, físicamente cuando quieren trepar a bajarse de alguna su cuerpo como totalidad es el que trepa o baja, baste para comprobar esto observar

⁶¹ El término griego holo significa “entero”. Esta propuesta educativa plantea; que la educación se convierta en “un ejercicio permanente centrado en la localización y la expansión de los dones naturales de ese microcosmo inédito que es cada niño, y cada adulto que no ha renunciado a su niño interior“(Grinberg, 2003). La holo-pedagogía propone que la educación se haga cargo de un séxtuple desafío o seis planos del conocimiento: La relación persona-planeta, la inserción individual en el proceso evolutivo global, el logro de la felicidad, el trabajo por la justicia social, la mutación consciente de nuestro carácter, y la creación de una sociedad plena de alternativas.

cómo se baja un niño de la cama, gira con todo su cuerpo como una especie de ballet, después observe como lo hace un adulto; baja un pie, luego el otro, y así sucesivamente una parte tras otra.

La educación no sólo fragmenta la corporalidad. También fragmenta la intelectualidad, cuando divide los tiempos escolares en sectores y estos en subsectores, con el erróneo convencimiento de que fragmentar el conocimiento facilita su aprendizaje.

Esta fragmentación educativa evidenciada en la construcción de los planes y programas, también se evidencia en las diferentes opciones curriculares más tradicionales. Por ejemplo, el currículo academicista actúa de un modo fragmentador cuando privilegia de un modo exagerado el aprendizaje enciclopédico memorístico, y disecciona partes fundamentales del ser del alumno como por ejemplo su emocionalidad y sociabilidad.

Una holopedagogía debería considerar la totalidad del alumno, lo que implica ir mucho más allá de la manoseada “educación integral”, requiere que el docente encada “aquí y ahora” perciba a sus alumnos como totalidad, no como niños que hay que completarlos, como “recipientes vacíos que hay que llenar”, y menos aún como mujeres u hombres incompletos. Esta mirada le permitiría al profesor además de poder trabajar con el niño que “es” y con el “debería”, le pondría al alcance de su mano todo el ser, como un piano con todas sus teclas y no un “ser incompleto” con sólo algunas “teclas”. Esto le permitiría al docente interpretar cualquier sinfonía educacional. Lo que obviamente no podría hacer teniendo sólo unas cuantas teclas.

(f) Desde una educación *atomizadora* a una *educación planetaria*.

Una educación atomizadora, de un modo similar a la educación fragmentada, hace entrar al aula sólo partes de estudiante, sus sentidos si es eminentemente conductistas, su cerebro su es fundamentalmente cognitiva y así sucesivamente. Una educación planetaria además del corazón, del espíritu y del alma. De hacer pasar el “complexus, el aire, las plantas, los animales, el sol, los planetas y el universo. Este ingreso no sólo debe ser intelectual, también existencial, de modo que el estudiante aprenda que todo lo que el haga en su mundo particular tiene efectos en el mundo global, así como todo lo que ocurre en el resto del planeta también le afecta a él. Teilhard de Chardín decía al respecto que todos los habitantes de la tierra estamos sumergidos en una atmósfera común, que denomina “noosfera”, y lo explica con el siguiente ejemplo, ¿Qué hace que un habitante del hemisferio occidental se conmueva por el dolor, el hambre o la muerte de habitantes del otro lado del mundo?, según él la explicación está, en que todos estamos unidos por una especie de espíritu o atmósfera común, que no constituye en un todo articulado.

Por otro lado con el tema de la “globalización” y de la “aldea global”, se sostiene hoy que la unidad mínima de toda educación debe ser el planeta.

(g) Desde una educación basada en el modelo del orden y el control social a una pedagogía del caos⁶² o del conflicto.

⁶² Esta nueva teoría y práctica de la educación se ha denominado pedagogía del caos debido a factores que la asocian con ambientes y fenómenos caóticos. Según sus teóricos podría llamarse también pedagogía de la complejidad porque está diseñada para responder a esta época dentro de la caracterización de complejidad que han hecho grandes pensadores de nuestro tiempo. Uno de sus principales supuestos asegura que mediante el desordenamiento de las formas de conocer y el desordenamiento de la realidad que vivimos, se pueden generar múltiples perspectivas de desarrollo humano.

El bloque institucional de control social, dentro de los cuales se encuentran los sistemas educativos, han construido una pedagogía del orden, una pedagogía que permita controlar y convertir a los estudiantes en “seres” predecibles o lo que es prácticamente lo mismo en “máquinas triviales”. En este marco epistemológico, el caos, el desorden, el conflicto, la indisciplina, son considerados como negativos y amenazante, porque ciertamente desestabilizan o ponen en “jaque” el sistema de control social, tan necesario para que el sistema continúe domesticando, oprimiendo y sujetando a los ciudadanos, que mejor cómplice, por lo legitimado y tiempo que tiene, que la educación. La que en definitiva sólo continúa y perfecciona la tarea iniciada por la cómplice principal: La familia.

Una pedagogía del caos y el conflicto, sería sin duda una educación más humana, en tanto reconociera la impredecibilidad de los estudiantes. Sería más humana además porque permitiría ir más allá de lo ordenado, permitiría que los estudiantes fueran “extra-ordinarios”.

Utilizaría las crisis como periodos fundamentales y necesarios para el desarrollo de los alumnos, connotaría positivamente los errores como experiencias claves para el aprendizaje, como un peldaño más de la “escalera del conocimiento”. Todo conflicto, toda problemática escolar se describiría y ocuparía como una experiencia de aprendizaje.

(h) Desde una educación sustentada en el pensamiento lógico a una educación sustentada en el pensamiento lateral.

La lógica cuenta con un prestigio y una legitimidad ganada, y nadie en su sano juicio pretendería erradicarla de la formación educacional. La distinción que si debe hacerse es que el pensamiento lógico obedece fundamental a las pautas de los sistemas cibernéticos de Primer Orden, y por tanto, al positivismo-causalista,

que permite predecir, sacar conclusiones a partir de hechos, de ideas, de estudios, y esto está bien por todo lo de mecánico, por todo el causalismo lineal que contiene la cotidianidad, la economía, la ciencia y la vida laboral. Sin embargo, la propuesta es que la base de la educación la constituya el pensamiento propiamente humano, el pensamiento de lo impredecible, de lo divergente, de lo creativo, de lo extraordinario.

Ese tipo de pensamiento lo sintetiza Eduard de Bono, como pensamiento lateral, cuyo nombre hace referencia, a un tipo de pensamiento que se sale del libreto, que puede ser extremadamente obvio y simple, que al igual que el pensamiento lógico, sirve para resolver problemas concretos y reales, pero que corresponde al “elemental querido Watson de Sherlock Holmes, a un modo de pensar más humano, en tanto que es menos robótica o programable, corresponde precisamente a lo contrario, a pensar distinto a una máquina programable y desprogramarse y tomar el camino lateral que no se encuentra dibujado en el mapa.

La educación debería sin duda avanzar hacia este tipo de pensamiento, y con ello sin duda que aumentarían los descubrimientos, los inventos y los actos creativos.

(i) *Desde una educación patriarcal a una educación matríztica.*

Humberto Maturana, ejemplifica el origen de la cultura matriarcal con la historia de los lapones, relata que éstos, durante un periodo del año emigraban hacia el polo norte, y junto con ellos lo hacían los renos y los lobos, las tres especies co-existían en una armónica convivencia eco-sistémica. Toda esta convivencia de respeto mutuo y de verdadera co-vivencia finalizó cuando cierto día a ciertos hombres se les ocurrió competir sobre quien le pegaba a cierto lobo con cierta piedra, surgiendo con ello el poder de las armas, después le siguió la

competencia de quien podía ser dueño de los mejores renos, surgiendo con ello el poder del capital.

En definitiva con las relaciones sustentadas en el poder, la competencia, el control del otro y del medio, surge la desconfianza, la guerra, la destrucción del hombre por el hombre.

Las escuelas en diferentes grados y proporciones han sido replicadoras del modelo de la cultura patriarcal, porque ha fomentado la competencia, la preponderancia del poder y del tener.

En una escuela “vale más” el que tiene promedio 7 que el que tiene promedio 2, se les hace competir, estimulando la “trampa”, la negación del otro. Durante las pruebas los docentes se quedan dentro de la sala comunicándoles implícitamente, que desconfían de ellos y que sólo su presencia le puede dar garantía de que no copien.

Los establecimientos educacionales tienen estructuras administrativas muy similares a las de un regimiento, donde el tamaño de las armas representa el tamaño del poder, donde las autoridades y las jerarquías son el modo “natural” de convivencia, lo que legitima la sanción, la expulsión y la segregación. En muchos colegios aún hoy se utiliza una terminología militarizada. Se habla de unidad educativa o de unidad técnico pedagógica, como en el ejército se habla de unidad militar o unidad de combate.

En un colegio suelen separarse los patios y los recreos, de acuerdo al nivel escolar, de acuerdo al sexo u otro criterio discriminador. Nada más lejos de una convivencia eco-sistémica.

A partir de las bases del sistema educativo, desde dentro del aula debe iniciarse el cambio que haga más matríztica la educación. Con el cambio de actitud del docente de aula, con el establecimiento de pautas de convivencias matríztica o saludables entre los estudiantes, entre éstos y los docentes, entre los propios profesores y entre éstos y los apoderados.

(j) *Desde educadores portadores del “beso de la muerte” a educadores portadores del beso de la vida*

¿Cuál es la pauta que conecta, que hace que todo profesor no enseñe nada de la vida, y que convierta todo lo que toca en algo insípido, acaso el profesor es portador del beso de la muerte? Este texto resume algunas de las expresiones de Gregory Bateson, respecto a que el profesor es “quitador de vida”, “reducidor de la existencia” del alumno, la pauta que conecta son las pautas de pautas que los docentes aprenden en su vivir como alumnos y como docentes.

La paradoja de ser docente está en que la pauta de asumir el rol “oficial”, “esperado” de ser docente, es precisamente lo que hace insípido o invalida dicho rol. Sucede algo semejante a lo que le ocurre al ciempiés cuando se le pregunta, como puedes caminar con tus cien pies de un modo tan coordinado, en el preciso momento que intenta responder la pregunta se le enredan sus pies y ya no puede seguir caminando.

Hoy los profesores están aprendiendo a serlo, estudiando e imitando a los no docentes, están enseñando a leer y escribir con la metodología de la psicogénesis o método holístico-interactivo, elaborado a partir de la observación de cómo los padres se relacionan con sus hijos cuando les enseñan a hablar o los convierten en lectores escritores o lectores espontáneos.

Ana María Kauffman educadora argentina dice al respecto. Sólo a un profesor o alguien que tuviera la intención declarada de enseñarle a leer a alguien, le enseñaría la letra descarnada, descontextualizada o sin sentido; castigaría los errores, y dejaría la efectividad al margen o como algo secundario.

No es extraño que se muchos de los mejores cursos sobre metodología y administración educativa, sean impartidos por ingenieros, psicólogos, sociólogos, u otros profesionales. Para que los educadores recuperen la brújula deben cambiar la pauta que los conecta con un actuar como complementos de no aprendizaje, de no desarrollo, de no vida. Eso requiere un cambio de coreografía (de pautas de pautas), que la danza educativa sea de la vida y no de la muerte, que su beso sea de la vida y no de la muerte. Para ello tiene que volver a orientarse por el norte u objetivo intransable de la educación: Lograr que los estudiantes sean lo que son, dejar de confundir los medios con los fines los árboles con el bosque, trabajar con un sentido educacional prioritario e ineludible, el ser o existencia plena y actualizada de los estudiantes.

(k) *Desde una “educación ciega”⁶³ a una “educación vidente”.*

Como ya se ha señalado Edgard Morin utiliza el término “inteligencia ciega”, para indicar lo que no nos permite ver el paradigma de la simplicidad: El complexus, la doble dialéctica y el principio hologramático que distinguen la complejidad.

Cuando la educación se construye y se mueve en base a la epistemología de la simplicidad puede denominarse como una “educación ciega”. Este estudio es eso lo que precisamente sostiene. La educación aún continúa ciega al contexto, al

⁶³ “Educación ciega” se utiliza como parafraseo del “inteligencia ciega” utilizado por el epistemólogo de la complejidad Edgard Morin.

tejido existencial o historia de interacciones de los alumnos, continúa sin ver las “dos caras de la moneda” de los estudiantes, sin comprender que no necesariamente es bueno el alumno “adaptado” y malo el que se sale de los esquemas, que lo que eligen los expertos para que los estudiantes aprendan no es necesariamente lo que éstos quieren y les servirá para su vida, la educación continúa sin percibir y comprender el hologramatismo propio de la complejidad humana, de que está todo ligado y articulado, que no da lo mismo como se le saluda, se le evalúa, se le mira a un estudiante, porque todo ello está vinculado con la humanidad presente y futura.

Una educación “vidente” debería incorporar como parte de la rutina de clases las figuras más significativas que constituyen su *complexus*, al abuelo cuando se trate de hablar de experiencia, de historia o de oficios, las casas de los estudiantes como entornos de aprendizaje, ineludiblemente en la mayor parte de las actividades las historias de interacciones de los estudiantes, tanto para darle un significado particular a cada aprendizaje, como para que la existencia o ser del estudiante se hagan presente en las diferentes actividades: En la identidad del trabajo artístico, en la creatividad personal en la solución de determinado problema científico, y en el conocimiento previo y “zona de desarrollo próximo” en todo nuevo contenido que debe incorporar.

Una educación “vidente”, también debería incluir los matices que existen entre un “buen” y mal “alumno”, entre un alumno “inmaduro” y otro “inmaduro”, entre un alumno “desadaptado” y otro “adaptado”, del mismo modo incorporar la flexibilidad en la relación cotidiana profesor – alumno, superando el principio de contradicción, y aceptando que algo puede ser verdadero y falso a la vez, y que lo opuesto a una verdad no es una falsedad, sino que una verdad de orden superior. Esto permitiría incluir un importante aspecto de la complejidad humana, todas las tonalidades que existen entre el blanco y el negro, todos los matices o multiversos

que existen entre la verdad absoluta y la verdad particular, entre la “verdad” del alumno y la “verdad” del profesor.

Una pedagogía “vidente” tiene que ser capaz de ver e incorporar la complejidad de los alumnos, en cada actividad, en cada interacción educativa. Su complejidad interna, cada una de sus esferas de desarrollo: la afectiva, la social, la cognitiva, la intelectual, la volitiva, la psicomotriz, cada uno de los “cuerpos” señalados por Ismael Quiles: El cuerpo físico, el cuerpo espiritual y el alma. También debe incorporar su complejidad externa, es decir su *complexus existencial*.

(I) *Desde una educación reduccionista a una educación hologramática.*

Una educación reduccionista, en este contexto teórico puede entenderse como una educación antisistémica, con la incapacidad de percibir que el todo es más que la suma de las partes y que las partes son más que la suma del todo. Esta debilidad afecta la visión de la complejidad de lo humano y los sistemas humanos, limita la posibilidad de comprender el ser y el vivir del estudiante, equivale a sólo aceptar la “punta del iceberg” como toda la realidad.

Una educación reduccionista, es la que subsectoriza, es la que posee un currículo desarticulado, que subdivide el pensar y el conocimiento humano. Es una mirada opuesta al constructivismo sistémico, que en términos generales reconoce las redes de interacción como factores constitutivos de la realidad psicosocial. Y al constructivismo cognitivo que tiene como finalidad lograr la máxima transferencia o entretejimiento cognitivo.

También el reduccionismo afecta la administración y organización de los sistemas educacionales, situación que precisamente por la interrelación hologramatismo de los sistemas, afecta en mayor o menor grado a los alumnos.

Una “educación hologramática” debería incorporar institucionalmente algunos de los siguientes aspectos:

Primer construir el currículo con una especie de “macroasignatura”⁶⁴, que integre el multiverso del conocimiento y de la experiencia humana, donde la efectividad, eficiencia y la eficacia de los aprendizajes estén sustentados precisamente en el “entretrejimiento” multiplicador del conocimiento humano. Este cambio requiere que en vez de simplificar la información o el conocimiento, trozándolo en pedazos desconectados, en especies de “ideas islas”, se complejicen los aprendizajes; fusionando, mezclando, articulando y transfiriendo los conceptos e ideas, sacándolas de las herméticas y etiquetadas botellas y unir las con todos los sabores, olores y colores posibles. Generando de este modo una producción ilimitada y constante de nuevos y significativos conocimientos.

La educación hologramática tiene también una fuerte vinculación con la educación valórica. Porque cuando se toma conciencia de que el todo está en las partes y las partes en el todo, se toma conciencia de que todo lo que hace, incluso a oscuras en una pieza con llaves, tiene consecuencia o impacto en la realidad. Entiéndase por realidad la propia persona su entorno familiar y escolar, su entorno físico inmediato, su ciudad, su país, su planeta y su universo. Del mismo modo cualquier cambio en algún punto de este macrocontexto también tendrá efecto en cada una de las persona. Este hologramatismo abre las puertas a una responsabilidad planetaria y cósmica, a una toma de conciencia de que el todo

⁶⁴ La idea no es confundir esta “macroasignatura” con una educación globalizada. Ésta última se asemeja al proceso de armar un rompecabezas, a un intento de formar un “todo”, uniendo partes que nunca dejan de percibirse como tales. Es muy distinto reunir de modo global los colores en una “rosa cromática” a crear una obra pictórica con esos mismos colores. Sin esta posibilidad de unidad, no habrían existido las obras del Giotto, de Velásquez o de Matisse.

está en cada una de las personas y que toda acción iniciada desde ella afecta la totalidad.

Esto más que el peso de una responsabilidad, es sentirse invitado a la danza cósmica, es tomar conciencia de enorme poder de cambio que tiene cada uno de los individuos. Y es precisamente esta conciencia la que debe desarrollarse en los estudiantes, para que el día de mañana conscientes de su complejidad puedan relacionarse de igual a igual con la complejidad de la existencia.

(m) Desde una educación tanática a una educación para la vida

Vale la pena reiterar la necesidad de transformación desde una cultura de la “muerte” a una cultura de la “vida”. Desde una *tanatopedagogía* a una *erospedagogía*, desde una educación del miedo a una educación del amor (precisamente amor etimológicamente significa *sin muerte*). Claudio Naranjo en este mismo sentido, en el marco de su propuesta de una pedagogía del amor, explicita en el título de uno de sus libros, un requerimiento similar: “Cambiar la educación para cambiar el mundo”. También, parafraseando a Nietzsche, se puede afirmar que debemos llegar lo antes posible a afirmar: *qué la educación para la muerte ha muerto*, al respecto Jung señalaba irónicamente: *El no existir es una enfermedad que nos puede llevar a la muerte*.

Es imprescindible que en la educación se trabaje consciente y planificadamente en resucitar y humanizar la educación. Demasiados escritos han intentado la respuesta. Notables autores y sus teorías han generado propuestas alternativas respetadas y efectivas. Pero por alguna razón se convierten en alternativa para minorías muchas veces de elite. En ocasiones, de modo paradójal, incorporarse a estos sistemas liberadores, lleva como condición la aceptación fundamentalista de ciertos principios, en cuya construcción no se participó. Aceptando que hay propuestas educativas que están ejecutando una

pedagogía para la vida auténtica y plena, aún perdura un problema ¿porqué es sólo para algunos? ¿Por qué acceder a ellas suele estar supeditada a recursos financieros? ¿No es separable la calidad de la educación de la cantidad de dinero? ¿No es posible una educación con sentido para la mayoría?.

Desde dónde respondemos, desde la historia, desde los paradigmas educativos, desde la rabia, desde la frustración, desde el deber ser, desde el otro.

La educación tanática es promotora de los “productos educacionales de temporada”. ¿Es posible al margen de las leyes del mercado y de los fundamentalismos segregadoras, construir una educación para la vida, para la coexistencia, para el amor, para la libertad, para la salud, para la paz, para el bien, para la belleza, para la verdad y para la confianza?.

Lo primero que llama la atención con la pregunta es el acceso gratuito que se tiene a cada uno de los “paras” señalados. Por contraste pareciera que lo que la educación chilena actual lo que vende, es el derecho de acceder a los privilegios que el sistema económico ha creado y valorizado desde sus conveniencias de poder y control e influencia social. Los estudiantes con la voluntad doblegada, con la identidad herida de muerte, con los satisfactores homogenizados⁶⁵ enloquecen por lograr lo que no necesitan y nunca han querido, ellos y los padres sumados a esta concientización desde la legítima inspiración de desear lo mejor para sus hijos, venden su tiempo, su esfuerzo y su dignidad a los sistemas creados con la perfección de generar una nueva legal y aceptada esclavitud, donde tanto los padres como los hijos deben aceptar entregar una buena parte de su vida a los “caporales” de los sistemas de poder. Los que brillantemente han logrado que los estudiantes y quienes los apoyan para el logro de sus aparentes fines, creyendo que se esfuerzan para la concreción de sus propios fines y proyectos de vida, sólo

⁶⁵ Concepto de Manfred Max Neef

lo hacen para mantener y alimentar la cultura de la esclavitud, del sin sentido, del miedo y la no existencia.

Respecto a la presunta planteado, hay un segundo aspecto que también llama la atención, todos los “paras” son inherentes o naturales a la condición humana. ¿Entonces deberían o no ser tema de la educación?, no desde los modelos curriculares que consideran a los estudiantes seres “recipientes vacíos que hay que llenar”⁶⁶ en seres incompletos en algunas de sus dimensiones. Si no fueran necesarios doce o veinte años para desarrollar o generar los frutos en un árbol que siempre los ha tenido o que más que depender del poder del otro requiere tomar conciencia de su propia capacidad para llenarse de frutos. La educación actual comienza a debilitar sus teorías, sus inversiones y algunas de sus marchas. ¿Para qué pagar tanto y ocupar tiempo para obtener los que siempre se ha tenido?

Por cierto que si lo que se busca es una educación distinta a la actual centrada en la instrucción, aprendizajes mecánicos o poseer las competencias que el mercado requiere, entonces cobrar tiene sentido, porque se vende un capital, un bien que está tarificado por el mundo financiero. Lo que hace más fácil “venderse”, “competir” y “ganar”, y continuar reclutado en el *ejército*⁶⁷ *del mercado* y por sobre todo seguir confundiendo ser, con tener o saber.

Volviendo a la pregunta, si aceptamos la gratuidad e inherencia de los “paras”, se hace necesaria otra educación, un nuevo abordaje de cada una de sus problemática, su teleología ya no será el exitismo, el determinismo, la domesticación o el miedo, sino más bien la felicidad del otro; inseparable de la propia, la liberta del otro imposible sin la propia y el amor al prójimo simultanea en su origen al amor a sí mismo.

⁶⁶ Carl Rogers, 1966

⁶⁷ Concepto de Claudio Naranjo

Otra sería también su metodología, no se encerraría y disfrazaría a los estudiantes, separándolos de la vida y de su naturaleza, no se sometería la calidad del desarrollo humano a artificialismos y recursos que a más caros más imprescindible, es posible que se viera y escuchara más al otro, en especial a los niños, se le otorgaría a la experiencia de cada persona, el valor de una verdadera fuente de conocimiento, aprendizaje y sabiduría, se dialogaría más, se multiplicarían los círculos de conversación, se le otorgaría a la relación, a la “intimidad pedagógica” el valor del contexto transformador, se convertiría más que la probada más efectiva didáctica, en el motor y energía de la transformación. Se recuperaría la afectividad colectiva⁶⁸, las estrategias docentes se focalizarían en recordar que se existe, que se siente, que se es un todo integrado, se cuidaría con tanto respeto como naturalidad el “aquí y el ahora” como único contexto posible para el aprendizaje, se quitarían las cadenas a los cuerpos, a las mentes, a las emociones y a los espíritus.

2.3.5. Otras distinciones y reafirmaciones sobre una pedagogía coexistencial.

Se incluye a continuación una selección de distinciones y observaciones sobre la pedagogía de la coexistencial, temática sobre la cual como ya se ha señalado se han realizado publicaciones e investigaciones desde el año 2006.

(a) Algunas distinciones y reafirmaciones sobre el paradigma de la complejidad.

Como ya se ha señalado, esta es una propuesta para quitarle las vendas a una *educación ciega*, la ceguera hace referencia a la incapacidad que se tiene en la interacción educativa de hacerlo con ontos pleno del alumno, la educación continúa

⁶⁸ Este concepto es desarrollado por Pablo Fernández Christlieb en su ensayo “La Afectividad Colectiva” y publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, en 1996.

ciega a la complejidad y a la totalidad del ser del alumno, lo que ha limitado la práctica educativa y las posibilidades de real desarrollo de los alumnos.

Esta situación se ha ido consolidando en una realidad antropológico-cultural que transformó al sistema educativo es una de las agencias del *Bloque Institucional de Control Social*, que ha establecido la socialización como su *modus operandis*, durante el reinado del paradigma del funcionalismo positivista, cuando se trató de igualar teórica y funcionalmente toda la realidad a las de las máquinas *triviales* o *taciturnas*, utilizando la física como el modelo de ciencia para teorizar, evaluar, modificar, se instaló en la cabeza de cada niño un reproductor del modelo, un *policía interno*, que trabajaría día y noche para evitar el desorden, la incertidumbre, el caos. Los únicos cambios autorizados eran los que ocurrían dentro de las fronteras del no cambio, surgiendo el *gatopardismo* que invita a cambiarlo todo para que todo siga igual.

La educación tenía por tarea socializar, adaptar los sujetos al modelo, haciéndose funcional y reproductor de las normas (incluidos los valores que estas contienen) establecida por un modelo de influencia social que basado en el orden y el control, establece un solo estilo de relación la unilateral o de *influencia social*. Relaciones siempre complementarias o asimétricas entre un poseedor del poder y otro desposeído del mismo, entre uno que establece las normas y otro que las obedece, entre un *sometedor* y un sometido, entre un sabio y un ignorante, entre un completo y un incompleto, entre un enseñador y un aprendiz, entre un guiador y un guiado, entre un *sanador* y un enfermo, entre un “perfecto” y un “imperfecto”, entre un *llenador* y un *recipiente vacío*, la lista podría ser interminable, lo que tienen en común es que representan el tipo de relación más común que establecemos con nuestros semejantes, y utilizado durante siglos dentro de los sistemas educativos.

Este modelo de influencia y control social en definitiva lo que busca es lograr que la realidad opere semejante a una máquina trivial o un sistema taciturno, para ello

simplifica la realidad hasta hacerla predecible, cuantificable, controlable. De modo que nada ocurra fuera del libreto de control social, para que nadie saque el pie fuera de los criterios establecidos por la autoridad, para que erradicar lo impredecible o caótico, especialmente en el comportamiento humano, incluido el aprendizaje escolar.

Para asegurarse el logro de sus objetivos, este paradigma de la simplicidad se sirvió de algunos soportes como: el pensamiento positivista lógico y causalista.

Tipo de pensamiento que establece secuencias lógicas, procesos evolutivos, estadios de desarrollo, relaciones causa efecto que en tanto más predecibles más científicas, lo que las hace equivalente a más verdaderas.

Bajo este gran paraguas conceptual surgieron las teorías lineales de la psicología evolutiva, las planificaciones predictivas en búsqueda de objetivos rígidos a través de caminos o métodos también rígidos. Este tipo de pensamiento “ordinario” en el sentido que establece un orden lineal y causal, permite incrementar el control especialmente a través de la predicción de todos los fenómenos especialmente los humanos.

Permite saber a partir de la epistemología genética *piagetana* que habilidades cognitivas tendrá desarrolladas un niño en determinado estadio, de hecho se denominan invariantes funcionales, no sólo eso permite predecir que no puede aprender el niño en una edad determinada, dado que también se estableció también de un modo lineal que nivel de madures corresponde a que capacidades de aprendizaje y más o menos exactamente a que edad. Incluso si la línea de la edad de desarrollo no coincide con la línea de la edad cronológica, tenemos la autoridad y el respaldo de la autoridad intelectual, de declarar al otro como deficitario, enfermo, retrasado, inmaduro y todos los calificativos que establezcan con claridad que dicho sujeto se salió del orden establecido, puede concluirse que es un tipo de pensamiento que tiene complicaciones para procesar lo “extra-ordinario” lo que se sale del orden.

Es equivalente a dejar a la adivina sin su bola de cristal, a que un soldado pierda el paso en una presentación militar, como si esta secuencia numérica 1-2-3-4-5 la continuáramos con un 8, se encenderían las luces rojas señales inequívocas del error, que anuncian el temor al desorden, a la pérdida del control.

Para desarrollar con mayor profundidad un análisis a este paraguas epistemológico y construir una base teórica a la pedagogía de la coexistencialidad, a través de este estudio se realizarán descripciones temáticas desde diferentes alturas o perspectivas, y dado que es más fácil poder conocer en que parte del todo se “está parado”, cuando se desciende desde las “alturas”, vale decir desde la macro visión, se iniciará esta co-construcción teórica, a partir de una mirada y análisis satelital.

De un modo muy sintético podemos dividir la realidad educativa en dos grandes paradigmas: El paradigma de la simplicidad o pensamiento lineal y el Paradigma de la complejidad o pensamiento circular, entre ambos puede situarse el paradigma crítico sostenido por los integrantes de la escuela de Frankfurt quienes sustentados en el pensamiento de Marx, Freud y Sartre criticaron al primer paradigma positivista pero no alcanzando una producción teórica que significara una real alternativa a lo que criticaban.

La educación bajo el poder epistemológico del primer paradigma se institucionalizó como agencia socializadora, que tenía por objeto y modelo la conducta adaptada de los alumnos, vale decir que dentro de este marco conceptual un estudiante concluye su proceso de formación escolar cuando se encuentra preparado conductualmente para adaptarse a la sociedad a la que pertenece, o cuando a la luz de este pensamiento lineal es posible predecir la calidad de su socialización.

Las críticas de la Escuela de Frankfurt eran precisamente hacia esa especie de “domesticación” o sometimiento que se hacía a los sujetos en formación, a un sistema

de control social. Sujetos a los cuales se les educaba para que fueran adaptados y funcionales a un sistema de producción económica de carácter capitalista, que establecía una relación unilateral en la distribución de los bienes y de los derechos. Una de las principales críticas tienen relación con la pérdida de la libertad y multidimensionalidad de los sujetos sometimiento y reduccionismo que obviamente facilita su control y funcionalismo. Los integrantes de la Escuela de Frankfurt hicieron referencia a la reductibilidad y simplificación que este sistema hace de los sujetos en obras como: “El miedo a la libertad”, “Psicoanálisis de la sociedad contemporánea” de Eric Fromm, “El hombre unidimensional” de Herbert Marcuse.

El segundo paradigma que al ser más amplio y complejo integra al primero puede tener muchas denominaciones diferentes: Paradigma de la complejidad, epistemología de los sistemas observadores o cibernéticos de segundo orden y pensamiento circular entre otros, y constituye la propuesta de mirada pedagógica que sustenta teóricamente esta tesis.

Este segundo paradigma se caracteriza por ir más allá del control y el orden, valida por tanto el caos y el conflicto como factores constitutivos y fundamentales de toda realidad, así como la física fue el modelo para construir teóricamente el primer paradigma, precisamente fue la física moderna la que aportó con elementos para entrar a cuestionar lo absoluto dando lugar a lo relativo, y al causalismo lineal para darle paso al causalismo circular.

Con esto llegó el advenimiento teórico de la diversidad, el multiverso, el error positivo, el constructivismo, el post-racionalismo, el cambio 2, el efecto mariposa, etc. Todos constructos teóricos que serán abordados en diferentes momentos durante el desarrollo de esta tesis.

A continuación se esboza un cuadro resumen de los dos grandes paradigmas epistemológicos presentados:

Cuadro N° 6: Resumen comparativo de los Paradigmas de la Simplicidad y la Complejidad

Paradigma de la simplicidad	Paradigma de la complejidad
<p>a) Otros nombres posibles: Paradigma: de los sistemas cibernéticos de Primer Orden de los sistemas observados o maquinas triviales causalista lineal hipotético-deductivo racionalista del modelo de conducta adaptada</p>	<p>a) Otros nombres posibles: Paradigma: de los sistemas cibernéticos de Segundo Orden de los sistemas observadores o máquinas vivas. causalista circular deriva ontológica post-racionalista del modelo del cambio</p>
<p>b) Autores vinculados: René Descartes Max Weber Emile Durkheim Frederick Taylor Karl Pearson Ivan Pavlov John Watson Burrhus Skinner Jean Piaget</p>	<p>b) Autores Vinculados: Jurgen Habermas Gregory Bateson Humberto Maturana Edgard Morín Paul Watzlawick Magoroh Maruyama Ilya Prigogine Henri Atlan Niklas Luhmann</p>
<p>c) Corrientes Asociadas Cartesianismo / racionalismo Positivismo Pragmatismo Cibernética de 1er Orden Conductismo</p>	<p>c) Corrientes Asociadas Post-racionalismo Existencialismo Fenomenología Cibernética de 2º Orden Enfoque sistémico</p>
<p>d) Principios fundamentales Necesidad de establecer una realidad ordenada, controlable, predecible. Pensamiento sustentado en la seguridad que produce la inmodificabilidad de la realidad. Obedece al principio del “cambio 1”, de <i>Más de lo mismo</i>, o “gatopardismo” cuya búsqueda central es <i> cambiarlo todo para que todo siga igual</i>. Elige caminos conocidos para llegar a lugares conocidos.</p>	<p>d) Principios fundamentales Necesidad de introducir a la realidad una perturbación que de origen al extra orden, a lo extraordinario. Pensamiento sustentado en la modificabilidad de la realidad, Obedece al principio del “cambio 2”, de modificar estructura y organización de los sistemas. Elige caminos desconocidos que llegar a lugares desconocidos.</p>

Está abierto principalmente a la certeza	Está principalmente abierto al asombro
Tendencia a describir la realidad como un <i>universo</i>	Tendencia a describir la realidad como un <i>multiverso</i> .
Legítima el orden , la seguridad	Legítima también el caos, el conflicto.
Relaciones entendidas y vividas de un modo lineal, asimétricas o complementarias	Relaciones entendidas y vividas de un modo circular, recursiva, simétrica.
Establece principalmente relaciones de poder entre un activo hegemónico y un pasivo sometido	Establece principalmente relaciones co-laborativas, de trabajo entre dos con iguales derechos y poder.
Criterio reduccionista atomizador	Criterio integracionista holístico
Tendencia a la discriminación y segregación	Tendencia a aceptación de la diversidad y la integración
Preferencia por métodos evaluativos cuantitativos	Preferencia por los métodos evaluativos cualitativos
Estrategias evaluativas especialmente psicométricos o normativos.	Estrategias evaluativas especialmente edumétricas o criterios.
Descripción del hombre y la realidad como la suma de partes y funciones.	Descripción del hombre y la realidad como un todo
Separa partes y todo	Percibe las partes en el todo y el todo en las partes.
Establece principalmente relaciones de <i>negación</i>	Establece principalmente relaciones de <i>validación</i>
Percibe la realidad como independiente del observador	La realidad percibida nunca es independiente del observador
Percibe la realidad como aislada o separada de su <i>complexus</i> (enmarañamiento de redes de acciones y retroacciones)	Percibe la realidad articulada o integrada a su <i>complexus</i> .

En relación a lo señalado en el cuadro anterior, se incluye a continuación un esquema de las bases sobre las cuales se construyó el paradigma de la complejidad.

EDIFICIO DE LA COMPLEJIDAD

Cuadro 7: Edificio de la complejidad

<p>PRINCIPIO DE RECURSIÓN Curva o red generadora en que los efectos y las causas son ellos mismos causas y efectos. Aporta las bases para una Pedagogía Ecosistémica</p>
<p>PRINCIPIO HOLOGRAMÁTICO 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. Aporta las bases para una holopedagogía y métodos holísticos.</p>
<p>PRINCIPIO DIALÓGICO Permite la doble dialéctica, el dialogo enriquecedor y novedoso de las dos caras de la moneda o supuestos contrarios. Supera el principio de contradicción. Lo contrario de una verdad no es algo falso sino que una verdad de orden superior</p>
<p>AUTORREGULACIÓN Máquinas artificiales y máquinas vivientes (Von Neumann)</p>
<p>AUTOORGANIZACIÓN Autopoeisis (Maturana) El orden a partir del desorden (Von Foester) El Azar organizador (Henri Atlan) Fundamentos para una pedagogía del caos (Edward Lorenz)</p>
<p>TEORÍA DE LA INFORMACIÓN Retroalimentación Bases para una pedagogía constructivista</p>
<p>CIBERNÉTICA Sistemas observantes o cibernéticos de 2º Orden</p>
<p>SISTEMAS 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.

(b) Algunas distinciones sobre la relación entre lo óntico y lo ético.

Emerich Coreth sostiene que “Todo ente finito tiene que actuar para hacerse plenamente conforme a su esencia. Acción es la autorrealización del ente en participación de lo otro. Este queda posibilitado –en cuanto autorrealización del que actúa –por razón de que lo otro, en virtud de su contenido de ser, tiene bondad óntica. Todo ente es un bien óntico... El hombre queda caracterizado ante los demás entes, porque conociendo se posee a sí mismo, y queriendo dispone de sí mismo. Su autorrealización espiritual-personal es esencialmente libre. Sólo si acepta y afirma un valor moral con libertad, por el que el hombre se perfecciona a sí mismo espiritual-personalmente. Según esto, la *libertad moral* es un elemento constitutivo del acto moral” (Coreth, 1985). Este planteamiento es posible de encontrar tanto en la filosofía tomista como la psicología humanista, especialmente rogeriana, ambas suponen la potencialidad perfecta del ser y por tanto que su vivir o co-vivir es una posibilidad de actualizar o no dicha potencialidad. Por ello toda acción humana incluida la acción moral solo podría definirse como “buena” o congruente (en lenguaje rogeriano) en tanto permite ser o más específicamente fortalece el ser, él que en sí de un modo potencial contiene los trascendentales del *bien, la verdad, y la belleza* (según la filosofía tomista).

En el ser u onto se reúnen todos los trascendentales incluido el “Bien”, que es el tema en sí de la ética. Tanto en el existir subsistente (que existe por sí) y en el existir contingentes (que existe por otros), la aseveración bíblica: *el hombre fue creado a imagen y semejanza de Dios*, está de algún modo expresada esta idea, la inseparabilidad entre el ser y el hacer, entre lo ético y lo óntico, dado que el bien o tendencia humana hacia el bien estaría dado en la propia naturaleza de su ser.

Lao-tsé hace más de veinticinco siglos lo expresó de esta manera: “La manera de hacer es ser”. En este marco conceptual es posible definir como poco ética cualquier intervención o relación humana (incluyendo la diagnóstica y terapéutica) que no es respetuosa de la naturaleza finalístico-trascendental del otro.

Según Rogers las personas que durante las horas de terapia luchan por encontrar un modo de vida no corresponden a descripciones externas, explicita que: “La mejor manera en que puedo enunciar esta meta vital, tal como ella surge en mi relación con los clientes, es utilizando las palabras de Sören Kierkegaard: *ser la persona que uno realmente es*” (Rogers, 1981).

Coreth, al respecto sostiene: “Por consiguiente, la norma de la conducta moral reside en la naturaleza finalística-trascendental del hombre. De la misma manera que es la naturaleza finalista de todo ente reside la norma para saber qué fines conforme a su esencia son de valor para el auto-desarrollo y cuales son de desvalor, así también en la naturaleza finalística, aunque trascendente, del hombre hacia lo absoluto, reside la norma para saber qué bienes representan un valor para su auto-desarrollo espiritual-personal, y cuáles un desvalor.

Por lo tanto, *la norma de lo moral* no es ni una esencia del hombre inmanentemente pensada ni el fin último pensado aisladamente, sino la esencia concreta del hombre en su totalidad y finalidad, es decir, en cuanto está finalísticamente referido al fin último y absoluto: a Dios” (Coreth, 1985)

Este estudio no entrará en el tema teológico, sin embargo tomará de esta propuesta la coincidencia entre los fines del ser del hombre y los del ser de Dios.

En relación con los planteamientos óntico-éticos de la biología del amor puede señalarse lo siguiente:

Primero según Maturana: “La preocupación ética como preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre otro, es un fenómeno que tiene que ver con la aceptación del otro y pertenece al dominio del amor. Por eso la preocupación ética nunca se extiende más allá del dominio social donde surge”. (Maturana, 1984)

Esta constituye otro modo teórico de mirar la misma realidad llegando a similares conclusiones, lo ético está relacionado con la validación del otro como legítimo, en una traducción adaptada al lenguaje humanista y tomista, lo ético está relacionado con el ser único e irrepetible del otro, explicitable sólo en el dominio de las relaciones *políticas* del aquí y ahora, en interacción con un otro capaz de legitimarlo como un otro que *es*.

Para los fines teóricos de este estudio el planteamiento cobra especial relevancia; porque si otro (que para el caso podría ser el profesor) no es capaz de aceptar al otro (al alumno) como legítimo en la convivencia, no puede preocuparse (éticamente) de lo que les pasa como consecuencia de su accionar (psicoterapia). En este contexto se puede sostenerse que la relación ética es una relación de amor, y que la relación de amor es una relación óntica o existencial, en tanto constituye el único dominio relacional que permite legitimar el *ser* del otro. Vale la pena mencionar que ya Brentano, antes que se conformará teóricamente la axiología o teoría de los valores sostenía que el amor justo era aquel amor evidente que lleva en sí mismo la razón de su justeza, haciendo referencia a un tipo de amor a otro que muestra evidentemente que la actitud adecuada de referirse a él es amarlo.

Para Maturana para que haya historia de interacciones recurrentes (que bien podría ser la historia de hechos recurrentes entre un profesor y su alumno) tiene que haber una *emoción* que constituyan las conductas que resultan en interacciones recurrentes. De no haberla sólo existen encuentros casuales y separaciones. Sostiene que hay dos emociones que hacen esto posible: “Estas son el rechazo y el amor. El

rechazo constituye el espacio de conductas que niegan al otro como legítimo otro en la convivencia; el amor constituye el espacio de conductas que aceptan al otro como un legítimo otro, sin embargo no son alternos, porque la ausencia del uno no lleva al otro y ambos tienen como alternativa a la indiferencia. Rechazo y amor sin embargo, son opuestos en sus consecuencias en el ámbito de la convivencia; el rechazo la niega y el amor la constituye” (Maturana. 1984).

Si consideramos como no ético cualquier acción que conduzca al otro hacia el mal o hacia la ausencia de bien, y si entendemos como tal cualquier vinculación y su resultante en el ámbito del no-amor o rechazo. Cada vez que un profesor se vincula con su alumno fuera del ámbito del amor (entendido de acuerdo al planteamiento de la biología del amor) estaría cometiendo una falta ética.

Ety Rapapport, una destacada profesora de psicoanálisis y Rorschach de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica, aconsejaba a sus alumnos, que siempre, aún siendo todavía estudiantes de psicología, acogieran, escucharan, validaran al otro que les solicita ayuda. Esto le da sentido a la afirmación de algunos post-racionalista; de qué toda vinculación es una relación de amor. Si no fuera así no habría movimiento ni cambio alguno.

En este contexto cuando un estudiante busca ayuda en un profesor es una vinculación desde el *amor*, ¿podría sostenerse que sería una falta a la ética profesional responder con *rechazo*?

(c) La praxis educativa: una reflexión desde la epistemología de la complejidad.

“Mi escuela es el profesor que me tocó” es una afirmación que subraya la importancia del proceso educativo que ocurre dentro del aula, constituyendo un buen esfuerzo por aproximarse al núcleo o epicentro del proceso educativo, este estudio

intentará describir y analizar este fenómeno microsorial que ocurre cuando un profesor y un alumno interactúan considerado como el único contexto posible para el aprendizaje o más específicamente para el co-aprendizaje.

Los términos *interacción educativa* nos permitirán tener un significante que describa este fenómeno y pueda ser utilizado a lo largo de este estudio. Dado que las interacciones educativas pueden darse dentro o fuera del aula, en el contexto de actividades programáticas o extraprogramáticas, no se ha ligado con ningún subsistema o contexto específico, centralizando la reflexión y análisis en las características del proceso recursivo microsorial que sucede con distintas pautas y acciones entre el profesor y el alumno.

Esta reflexión se irá estructurando en el entretrejimiento de algunas de las siguientes afirmaciones: El único contexto de aprendizaje es el aquí y el ahora, el cuerpo nos señala el dominio de existencia político o del poder, sólo en el dominio político y en la interacción social ocurre el acto aprender, toda interacción implica un aprendizaje y todo aprendizaje implica una interacción, aprendizaje es un cambio estructural congruente que ocurre en un proceso de recursividad ecosistémica entre dos co-aprendedores que a la vez son dos co-enseñadores.

Es conveniente hacer una distinción entre las múltiples formas que pueden tomar las interacciones en el co-vivir y la “interacción educativa”, ésta en el contexto lingüístico de esta tesis será entendida como el fenómeno ocurrido en el contexto del presente, del aquí y el ahora entre dos interactuantes, en donde a lo menos uno tiene la intencionalidad consciente de producir en el otro una modificabilidad estructural que considera positiva para el interactuante.

El proceso es del todo co-educativo cuando ambos interactuantes tienen la misma intencionalidad de un modo simultáneo, a este tipo de interacción se le puede aplicar categorizaciones tales como : relación de co-legitimización del otro como

legítimo en la relación, proceso de co-aceptación incondicional positiva, relación co-nutricia, relación co-constructiva, cruce proficiente de dos *mitos familiares* o de dos *saberes*, *el intercambio de dos representaciones sociales*, el acto de co-existencia entre dos co-legitimadores.

Para construir estas afirmaciones se tomaron bases teóricas de autores tales como: Humberto Maturana, C. Roger, S. Moscovisci, Lacan, V. Satir entre otros, con un predominio teórico principalmente interaccionista y que por consiguiente otorga relevancia tanto al lenguaje como a la emoción.

(d) ¿Qué ocurre actualmente dentro del aula? ; ¿Por qué las aulas están vacías de niños o sólo contienen fragmentos de ellos?

Por lo general las interacciones dentro del aula son la reproducción del modelo funcionalista del control social, vale decir se suele reiterar una relación unilateral en cuanto a la distribución del poder: en donde el tipo de relación más frecuente es el de la influencia social, donde a un agente socializador define, dirige, controla y evalúa lo que el otro *sujeto de control social* (socializable) hace a nivel cognitivo, corporal psicosocial.

También ocurre que por lo general las interacciones entre el profesor y sus alumnos suele ser con otro-alumno escindido, reducido, atomizado, en síntesis simplificado, descrito y por el otro-profesor como un sistema cibernético de primer orden o lo que es lo mismo como una *máquina* o sistema trivial o taciturno.

Este tipo de relación determina que dentro del aula, sólo nos encontremos con fragmentos de alumnos, estilo pedagógico que podríamos denominar *enseñanza fragmentada*, en cuanto se imparte sólo a parte de los alumnos: en el mejor de los casos a partes como el aparato perceptivo-motriz desde una mirada conductista, o la

mente y sus destrezas desde el cognitivismo. Partes que además se subdividen en otras partes más pequeñas según la asignatura o sub-sector de aprendizaje o actividad metodológica.

Por ejemplo, desarrollar o rehabilitar la escritura ejercitando de manera aislada y casi exclusiva la coordinación óculo manual, dejando fuera del proceso y por tanto del niño sus sentimientos e ideas cuya transmisión es ni más ni menos que el objetivo de saber escribir, y obviamente tampoco se incluye sus relaciones y su contexto al cual pertenecen los destinatarios de su material escrito. Otra forma de describir la educación parafraseando a Edgard Morin es como una *pedagogía ciega*, en el sentido en que el profesor suelo no ver la red de acciones y retroacciones que constituyen a su alumno, un alumno en la sala es más que un organismo y su psiquis isomórficamente inseparables, es también su entorno, transita por el mundo con una maraña de interacciones reiterativas que se han conformado como pautas cuya no visión o ceguera, priva al docente de conocer en toda su amplitud y complejidad al alumno que tiene frente a él.

La neuropsiquiatra Dra. Amanda Céspedes en su gran intuición bautizó como *niños caracol* a los asisten a clases con su “casa” (entiéndase problemas familiares) a cuesta. La inteligencia que se libera de la ceguera que le ha otorgado el paradigma de la simplicidad, puede darse cuenta de que todos los niños son caracol, y que en realidad traen *enmarañados* con ellos no sólo las pautas de sus familias, sino que también la de sus amigos, las de sus abuelos, todas y cada una de las interacciones que ha tenido a lo largo de su vida, con todos los *significantes*, creencias, temores, etc. , donde se encuentran cada una de las *pautas que conectan* y explican cada una de sus acciones, y que son generalmente imposibles de ver por el docente quien como la mayoría de los sujetos producto de la cultura occidental, es poseedor de una *inteligencia ciega* que desde la perspectiva de E. Morin tiene las siguientes consecuencias epistemológicas, de las cuales podemos inferir el consecuente impacto que estas pueden tener en la praxis educativa.

(e) La relación profesor-alumno: como una praxis pro-óptica o anti-óptica.

Una praxis educativa pro-óptica es aquella que no limita o reduce el ser del alumno durante algunos de los procesos educativos tales como el diagnóstico, la didáctica, y la evaluación. Una praxis educativa anti-óptica es precisamente lo contrario.

Para entrar en el análisis y propuestas sobre el tema es necesario realizar una aproximación del fenómeno tratado, desde una macromirada o visión satelital en un dominio más teórico y epistemológico a una micromirada o visión más fenomenológica en dominio de lo relacional y del aquí y ahora.

Para este estudio el tema relacional que se da entre el profesor y el alumno es absolutamente relevante, porque desde la complejidad es en el dominio relacional donde los sujetos se constituyen como tales. Desde la perspectiva sistémica y de la biología del amor las relaciones son circulares y complementarias, vale decir, que la forma que toma la relación del alumno es complementaria a la forma de la relación que el profesor establece con él, y viceversa. Este principio H. Maturana lo define como “acoplamiento o danza estructural congruente”.

La comprensión de este principio permite superar lo que Bateson denomina “principio dormitivo”, que como producto da la inteligencia ciega, - según Morin no deja ver el complexus, nos hace atribuir el comportamiento humano a factores distintos que a los relacionales.

Por lo señalado para H. Maturana “El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia... Como vivamos, educaremos, y

conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos” (Maturana, 1994).

En otra de sus obras sobre el mismo tema reafirma que “la educación se produce como un proceso de transformación de los niños en su vivir junto con los maestros y que esto se produce de modo tal que los profesores con su vivir el dominio de coherencias relacionales en relación con las cuales los niños se transforman en el proceso de crecimiento como seres humanos ... la creación del espacio relacional en el que los niños pasan a ser seres humanos responsables y socialmente conscientes, respetándose a sí mismos, es la tarea central de la educación (Maturana, 1999).

Todas estas referencias pretenden dejar en claro que más allá de los estudios sobre el tipo de liderazgo del docente, el tipo de clase o la actitud del estudiante en el aula, en el ámbito de la complejidad quien no opera en el dominio relacional no sólo no aprende sino que además no existe.

(f) La relación de poder entre profesor y estudiante.

Dentro del marco teórico que sustenta este estudio la relación puede ser de poder o *desamor* o de validación o *amor*. Para el caso de esta análisis entiéndase amor como “la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otros hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia” (Maturana, 1984). Todo lo cual puede obviamente ser aplicado a la relación profesor-alumno.

¿En qué sentido podría considerarse que una relación de poder tiene en sí misma incorporada la negación del otro?

En tanto la relación de poder se entiende como propia del dominio patriarcal, donde las relaciones se fundan principalmente en el control, en la autoridad, la obediencia, la desconfianza, son relaciones de subordinación, donde se subraya una complementariedad por oposición, y sobre esta descripción se constituyen las pautas de los interactuantes.

Yo soy el que sabe (profesor) tú eres el que no sabe (alumno), con su respectivo complemento; usted es el que sabe yo soy el que no sabe, yo soy el que conduce el proceso usted es el conducido, yo soy el que ayuda usted es ayudado, yo soy el que evalúa usted el evaluado, etc. Estas relaciones más que un auténtico cambio, congruente con la estructura propia y única del estudiante, conducen a la conformidad y obediencias, ambos procesos naturalmente complementarios al ejercicio del poder. Según Moscovici: “Existe *conformidad* cuando un individuo modifica su comportamiento o actitud a fin de armonizarlos con el comportamiento o actitud de los demás y “existe *obediencia* cuando un individuo modifica su comportamiento a fin de someterse a las órdenes directas de una autoridad legítima” (Moscovici, 1984).

Al respecto se podría sostener que es ético, que un sujeto obedezca o modifique su comportamiento de acuerdo a lo que algún criterio de validación establece como positivo para él. Pero también podría sostenerse que no es ético no preguntarle al otro antes de “influenciarlo”, qué es lo que él “entitativamente” como ser único e irrepetible considera que es positivo para él. Respetar su propio criterio de validación libre del poder externo, es respetar su identidad y la libertad que debe ser inherente a ella.

A diferencia de los postulados más comunes en relación con los roles, a los deslindes y al encuadre que deben estar presentes en una relación profesor-alumno. Tiene más sentido postular que la relación será más nutritiva, más humana, más matríztica, más validadora, cuando pueda darse una efectiva co-educación, un

proceso recursivo, dónde no hay un encuadre o predefinición del poder en la relación, como tampoco de pre-descripciones.

La necesidad de fundar una relación profesor-alumno fuera del dominio del poder, en palabras de Maturana podría expresarse así: “La aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual del niño así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto” (Maturana, 1984).

Una relación de poder siempre conlleva algún tipo de deslegitimización del otro, porque se establece entre uno que intencionalmente procura con su influencia social transmitirle una norma (que siempre contiene un valor) haciendo del otro un sujeto de influencia social. El símbolo es una flecha en una sola dirección, desde el influenciador al influenciado, desde el agente socializador al pasivo socializado.

Respecto a estas distinciones Feuerstein diferencia entre ambientes de aprendizaje “pasivo aceptante”, el que es precisamente producto de de la relación de poder que establecen los adultos en general (padres- docentes-jefes) con los demás, suponen en los otros una “incapacidad intrínseca”, para detectar y satisfacer sus necesidades psicobiosociales. Lo que conduce a una relación de desconfianza en las capacidades del otro y con ello a resolverle los problemas, a tomar todo tipo de decisiones por ellos, respecto a como deben alimentarse, pensar, sentir, resolver sus problemas, etc. Es equivalente a la conocida afirmación cada vez que haces algo que el otro puede hacer por sí mismo, le estás diciendo implícitamente al otro que es “incapaz”, es decir lo estás descalificando o negando, llevado por esta cultura instalada dentro de la psiquis, de que el poder, las capacidades, el decidir es un privilegio sólo de nosotros, excepcionalmente de los demás. Por cierto la propuesta de relación o Ambiente de aprendizaje de Feuerstein es el “activo modificante”, cuyo principal eje operativo está en delegar o compartir el poder con el otro.

Volviendo a la reflexión anterior formulemos la siguiente presunta: *¿Desde la biología del amor, una relación de poder puede ser negadora del ser del otro?*

Al respecto Humberto Maturana distingue entre relaciones patriarcales o definidas desde el poder y relaciones matrízicas o definidas desde la cooperación.

Como fuera planteado, las relaciones de poder implican algún tipo de negación, control o influencia sobre el otro, la palabra *sobre* representa el estilo de superioridad o unilateralidad que ejerce uno de los interactuantes, posición que puede ocupar tanto el profesor como el estudiante.

Esta posición de aparente superioridad, puede contener encriptadas ideas tales como: yo soy más que éste, yo puedo hacer que este sea más, puedo mejorar entitativamente a esta persona. Todas descripciones que suponen la relación entre un sujeto que se auto-percibe con mayor desarrollo óptico, tanto para calificar como para modificar el ser del otro.

Dentro de este marco conceptual (sistémico fenomenológico que sustenta la biología de conocimiento de H. Maturana), toda relación de negación no es de cooperación y por tanto implica un menoscabo para el otro.

Un profesor niega el ser del paciente, cuando en vez de interactuar con el estudiante que *es*, lo hace con el que *debería ser*, cuando en vez de interactuar con el paciente *real* lo hace con el *ideal*. Tanto el *deber ser* como el *ser ideal* del paciente sólo existe en el dominio semántico o mental, por tanto no existe en el dominio político o real que es donde ocurre el proceso relacional educativo, siendo por ello el *aquí y el ahora* el único contexto posible de aprendizaje.

(g) La descripción que hace el profesor de sí mismo como complemento de no-aprendiz

Dentro de la afirmación orientadora de este estudio con respecto a que la relación profesor- alumno, además de un problema metodológico, antropológico y teleológico es considerado el problema óntico. La descripción que hace el profesor del alumno también puede ser negadora o validadora, éste puede ocurrir precisamente cuando el profesor describe al estudiante como complemento de él, en tanto él se describe a sí mismo como *complemento de carente de conocimiento*. A la luz del principio de *acoplamiento estructural congruente* también definido por H. Maturana, lo único que puede producir una relación con un complemento de carente de conocimiento es un carente de conocimiento.

Si atendemos a los dos siguientes principios cognitivo-sistémico: *Como describo me muevo* y *El acceso al objeto forma parte del ser del objeto*. Podemos relacionar el problema óntico que conlleva, negar el ser del otro cuando sólo lo describo como un *complemento de poseedor de conocimiento*, o cuando el profesor se autodescribe como *complemento de carente de conocimiento*, en los dos casos el producto es el mismo: un *carente de conocimiento*, otro al que se le reduce su ser y ámbito relacional sólo a esa condición de carente, en otras palabras esta descripción negadora no sólo atomiza su ser, transformando el multiverso de su sustantivo a un solo adjetivo, sino que además determina o reduce su modo de operar con la realidad sólo desde esa única descripción de sí mismo.

Y si por otra parte se accede al objeto, en este caso al alumno, como si fuera un carente, diagnosticándolo para encontrar la carencia que legitime el futuro rol del profesor como *complemento de carente*, todo lo que forme parte de ese acceso a su ser inevitablemente será luego parte del ser del alumno, vale decir, que lo más probable es que se hable de un alumno que es inmaduro o es deficiente, en vez de un alumno que tiene algún tipo de inmadurez o deficiencia. Posiblemente también sea

más fácil hablar de un disléxico que de un niño que además de muchas capacidades de aprendizaje, presenta algunas dificultades lectoras específicas

(h) La relación negadora versus la relación validadora en la interacción profesor- estudiante.

Las relaciones o interacciones negadoras del ser del otro, pueden clasificarse en algunos de los siguientes tipos:

Negación por relacionarse con el *deber ser* y no el *ser* del otro (del ser del estudiante o del profesor). Con un deber ser ideal inexistente u otro que se dio en algún momento pasado.

Negación por relacionarse con una parte y no el todo del otro. Esta modalidad puede ser aplicada a las estigmatizaciones productos de los prejuicios (raciales, sociales, culturales) y de los diagnóstico reductivistas.

Negación por co-interactuar con el otro desde el *dominio semántico o mental*. Al respecto cabe señalar que un estudio realizado en EE.UU. se demostró que más del 80% de los consortes se encontraban mental o semánticamente en otro lugar mientras hacían el amor, este ejemplo permite inferir lo fácil que puede resultar negar al otro a través de este mecanismo, especialmente en contexto de menor grado de intimidad, como podría ser en contexto educativo.

El dominio en que menos interactuamos es el *dominio político*, en definitiva único contexto posible del existir. Contexto equivalente a los *momentos perfectos* señalados por Sartre, o lo que lingüística Gùidano denomina nivel implícito o experiencial, donde cada cual se conecta con lo que *es*, con el sentir; cuando el *yo* deja fuera todo lo que no es *yo*. No es extraño que el post-racionalista propuesta por

Vittorio Gùidano, sostenga que cuando más se *es*, es cuando menos nos autoengañamos, cuando tenemos más puntos de vista para mirar nuestra realidad y cuando más matices o flexibilidad tenemos para procesar nuestra mismidad o según él; el personaje que nos inventamos para que nos quieran.

Un educador influenciado por una formación racionalista, puede caer en la tentación de salirse del nivel tácito de la experiencia y entrar en los niveles explicativos, y explícito del pensar y hacer *desaparecer* al estudiante, al contactarse con lo que no *es*.

Negación por autoengaño, que consiste en el mecanismo de ver o no ver sólo aquello que me permite ver o no ver lo que yo quiere percibir del otro. Actitud que con lleva una cierta rigidez para percibir los matices y las diferencias del ser de los otros.

La negación como un estilo de interacción más recurrente que la validación tiene su explicación en el tipo de cultura en que estamos insertos, al menos en la del mundo occidental.

Existieron y existen culturas de carácter matrízicas que fueron eminentemente validadoras, por ejemplo en la cultura mapuche originaria no se utilizaba la palabra “no”. En ese dominio relacional –no, te quiero- se decía –mis ojos están cerrados para tu luz-. Expresión que valida la “luz” o “ser” del otro más allá de la ceguera o autoengaño del interactuante.

No es extraño que la palabra más utilizada en educación es *no*, símbolo irrefutable de la negación, pero sin duda que la negación también se aproxima a los límites ontológicos en tanto reduce o trastoca la existencia de los alumnos. Veamos algunos modos en que esto ocurre.

Un modo de negación a la cual ya se ha hecho referencia; es cuando el profesor en vez de relacionarse con el alumno que *es* lo hace con el alumno que *debería ser*, que obviamente no existe más que en la mente del profesor, otro modo no menos frecuente es la estigmatización de los estudiantes la que también suele hacerse de modo entitativo, vale decir afectando de un modo reduccionista la existencia del estudiante.

Esto ocurre por ejemplo, cuando a un niño que en una situación determinada se comportó de un modo distráctil, se le estigmatiza con la etiqueta de *distráido*, utilizando equivocadamente el verbo *ser* por el *estar*, vale decir, que en vez expresar *el niño está distraído* se dice *el niño es distraído*. Afirmación que junto con hacer la distracción un componente ontológico del niño, le está negando las otras cualidades que podríamos denominar el *no ser distraído*. Consecuencia también de otro subproducto de nuestro hábito negador de ver en forma destacada o focalizada lo negativo y dejar de percibir lo positivo.

La comparación es otra forma de negación, y dado que la competencia se encuentra sustentada en la comparación, también ésta es otra forma de negación. Estos dos tipos de negación operan cuando a un sujeto *que es* se le superpone como una especie de *clisé*, de otro, que puede ser cualquier otro que corresponda u un estándar o indicador externo, es frecuente que algunos profesores comparen los estudiantes más avanzados con los que tienen algún retardo pedagógico, a los alumnos de 4° A, que son más ordenados con los del 4° C, que de acuerdo a su criterio lo son menos. Cada vez que se hace esto, se comparan dos realidades distintas, dos otros o dos seres, como una especie de queja porque no son iguales, por no son un solo ser o una sola existencia, este acto comparativo es el de negación porque una de las dos existencia se pretende borrar o negar. También la comparación como puede ser utilizada como una autonegación, esto ocurre por ejemplo cuando una persona al mirarse al espejo, encuentra que su altura, color de pelo o esbeltez no es de tal o cual artista de moda o cualquier otro, que obviamente no es él. Según

algunos especialistas en trastornos de la alimentación este tipo de autonegación del cuerpo con otro cuerpo, por ejemplo más delgado, que niega la propia corporalidad es la causa de trastornos como la anorexia o bulimia entre otras.

Este cliché, patrón o modelo con el que se le compara, que siempre es diferente al sujeto negado, resulta en una reducción en la autodescripción, y por tanto en la autovaloración del sujeto. En definitiva contribuye a una reducción existencial del sujeto, reducción que conllevaría como todo acto prejuicioso y discriminatorio un problema ético.

Las interacciones prejuiciadas, producto de la economía mental y de las expectativas de rol, son una tentación negadora para algunos terapeutas de simplificar el ser del otro reduciéndolo a categorías tales como sujeto chofer neurótico, profesor estresado o sacerdote pedófilo.

El peligro ético es que estas descripciones se traducen a acciones o pautas vinculares, baste con recordar el principio del *profecía autocumplida*, enunciado por Rosenthal, o la *pauta que conecta* señalada por Bateson, quien con mucho sentido se preguntaba ¿por qué los profesores son portadores del beso de la muerte?, en el sentido que se encuentran insertos en una red o coreografías de pautas interactivas que les impiden educar, liberar, formar a sus alumnos para la vida. En el mismo sentido Pichón-Riviere sostiene que los colegios enferman a sus alumnos, reduciéndoles su plasticidad y libertad, hasta transformados en entes predecibles.

En el marco de lo recién planteado cabe preguntarse: ¿Cuántos profesores son portadores del beso de la muerte? o ¿Cuántos profesores continúan actuando como *enfermadores* de sus alumnos? Y de ser así ¿Cuál sería la responsabilidad ética de los profesionales que se relacionan con sus estudiantes con algunas de estas formas de negación de su ser?.

La *inteligencia ciega* o incapacidad de percibir la complejidad de la persona del estudiante, es para este estudio un de los factores de mayor incidencia en las relaciones de co-negación existencial que ocurren entre profesor y alumno.

Edgard Morin acuñó el concepto de *inteligencia ciega*, para indicar el modo de operar en el marco del paradigma de la simplicidad. Morin indica tres características principales de la inteligencia ciega: es ciega para ver el *complexus* o redes de acciones y retroacciones que constituyen todo sistema de la realidad, también ciega para ver la riqueza que entrega la integración dialógica de los opuestos. Y finalmente ciega para ver que el todo está en las partes y las partes en el todo.

Aprender a ver sin ceguera, es saber siempre donde está la pelota en una partido de básquetbol sin mirar nunca la pelota, es descubrir la coreografía a pautas de pautas que dan organización a algo aparentemente tan caótico como es un recreo, algo tan aparentemente incoherente como la historia vital o estructura de personalidad de un paciente; o algo tan aparentemente confuso y desestructurado como el ser de un otro. ¿Será un problema óptico definir el *bosque* de un estudiante por una de sus *hojas*?

También es puede considerarse como otra forma de negación del ser del otro; Desconocer la transitoriedad o impermanencia de los estudiantes.

Nuestro sistema cultural tiende a promover las realidades absolutas permanente e inmutable, incluida obviamente la realidad psicológica, todo esto con el aparente objetivo o de hacerla más controlable y cuantificable.

La transitoriedad como un significant que circula de un modo natural en el lenguaje es más propia de las culturas orientales, donde el cambio y la modificabilidad se incorporan de un modo armónico e integrado a la estabilidad y la permanencia.

En el contexto de esta reflexión puede sostenerse que cualquier percepción estática del paciente es fragmentación y negación de su ser, H. Maturana sostiene que toda interacción nos modifica estructuralmente, dado que el sistema nervioso opera como totalidad, por sutil que sea nuestro intercambio de energía con el medio, basta una sonrisa, una palabra, una leve caricia, para que cada una de nuestras células modifique su estructura. Estamos por tanto en constante cambio, en cada instante somos otro.

Nuevamente Feuerstein es un buen ejemplo de credibilidad en la modificabilidad del otro, el éxito de su P.E.I. (Programa de Enriquecimiento Instrumental), sin duda esta sustentado en la capacidad real de confiar en la capacidad de cambio del otro y legitimar al otro es su complejidad, es decir más allá de las descripciones diagnóstica en relación a su capacidad intelectual, ha logrado en poco tiempo integrar a la avanzada cultura israelí a inmigrantes de culturas subdesarrolladas o lograr que jóvenes con síndrome de Dawn lleguen a ser gerentes de empresa o estudiantes universitarios.

De algún modo el bien relacionarse con el otro no tiene que ver con conocer al otro desde esta transitoriedad esto sería imposible, se trata específicamente de “ver” a ese otro, de validarle su existencia en lo que es en el aquí y el ahora.

Cuando se le pregunta a alguien ¿cuándo es más usted mismo?, suele responder con aseveraciones tales como: cuando estoy a solas, cuando estoy haciendo lo que me gusta, cuando estoy veraneando con mi familia, todas respuestas que hablan de un yo que fue o será, y que por tanto no existe, y que por otro lado revela lo difícil que resulta reconocer que uno sólo es ahora, y se es todo que se es en el único contexto posible de existencia aquí y ahora, en ese punto de encuentro de lo transitorio y lo permanente.

A partir de lo señalado cabe reiterar que el único contexto educativo posible es el *aquí y el ahora*.

Otra distinción que contribuye a esclarecer el tema del ser, es la que la psicología sistémica cibernética hace entre sistemas sumativos (suma de cualidades que no se modifican cualquiera sea su contexto) y constitutivos (que se modifican según el contexto).

El profesor puede describir a su alumno como sistema sumativo (negándolo) o como sistema constitutivo (validándolo). Dado que los estudiantes por muy *enfermos* o *dañados* que estén son modificables por su ambiente y son siempre más que la suma de cualidades estáticas.

Reducir un *ser* o sistema constitutivo a una *cosa* o sistema sumativo, en este marco de análisis es otra forma de reducir o negar el ser del otro.

Los informes de psicodiagnóstico contribuyen a esta negación, en cuanto suelen ser interpretados con el carácter de permanente (como la suma inmodificable de juicios sobre cualidades igualmente inmodificables de un sujeto), esto suele ocurrir especialmente en los informes escritos y realizados por especialistas reconocidos como autoridad.

No considerar la transitoriedad de lo evaluado equivale a dejar de ver el contexto en que se desenvuelve, a dejar de verlo como un sistema vivo y complejo, a reducirlo y simplificarlo a la categoría de un objeto. También significa desconocer que tanto el estudiante como el profesor se constituyen como tales en la relación, no en una relación abstracta y mental sino que se constituyen en el presente en cada interacción en que el uno es complemento de estudiante y el otro complemento de profesor.

Otra forma de negación que Edgard Morín también incorporar a su concepción de *inteligencia ciega*, es el No percibir la otra cara de la moneda.

Con el surgimiento de la dialéctica, se hizo posible poner en cuestionamiento el principio de contradicción, que sostiene que una realidad no puede ser verdadera y falsa a la vez, aplicado al tema de la relación terapeuta paciente, la dialéctica permite poner en duda aseveraciones como: ejemplo: que un paciente no puede ser agresivo y no agresivo o que un estudiante no puede ser atento y desatento. El principio de contradicción impide al profesor ver al alumno completo, de modo semejante que un astrónomo creyera que existe únicamente la cara iluminada de la luna.

Esta realidad es fácilmente perceptible en los informes de personalidad o académicos los que con frecuencia contienen aseveraciones como: *El alumno es tranquilo, es buen compañero, es desordenado, es desmotivado, no atiende en clase*, Aquí surgen inmediatamente varias preguntas: ¿siempre?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿Para qué?, Etc. Éste alumno tranquilo puede en ocasiones comportarse inquieto, es desmotivado para todo o se muestra entusiasta cuando tiene la posibilidad de participar en una actividad recreativa, es mal lector para las obras mensuales que impone el profesor de castellano o es también un activo lector de sus historietas y revistas favoritas.

“Descubrir otras caras que toda realidad tiene, implica realizar el esfuerzo de cambiar de posición para buscar perspectivas desconocidas. En esta búsqueda es necesario renunciar, al menos transitoriamente, a lo establecido, fácil y seguro, para que se pueda desplegar ante nuestros ojos la variedad de los lados contrapuestos de una misma realidad. Este proceso transforma una certeza limitante en una multifacética complejidad, donde todo puede ser a la vez... bueno y malo, útil e inútil, sabio y torpe. La cara oculta de la realidad puede agregar nuevas perspectivas de solución a problemas humanos, previamente insolubles” (Fuhrman, Chadwick, 1985).

Dentro de la teoría psicoanalítica la escisión es uno de los mecanismos de defensa más primitivos, un ejemplo de su aplicación es explicado por Melaine Klaine en su teoría del pecho bueno y el pecho malo, el lactante ante la imposibilidad de comprender que el mismo pecho a la vez podía satisfacer y frustrar su demanda, recurre al mecanismo de escisión, dicotomizando los pechos en bueno y malo, concentrando en el bueno todo lo positivo, gratificante y nutritivo y en el malo lo opuesto, es comprensible que lo haga un lactante o un sujeto con una estructura de personalidad tan básica que no tenga más remedio que recurrir a mecanismo primitivos y regresivos para responder a las demandas de la realidad, pero no es esperable que un profesor o un psicoterapeuta ante la incapacidad de percibir el *tercero excluido* de la realidad psíquica de sus alumnos o pacientes dividan a éste entre rasgos positivos y negativos, maduros e inmaduros, sano o enfermo, cuerdo o loco, flojo o aplicado.

¿Podría ser un desafío óptico para el educador desarrollar la *doble mirada* que le permita ver las dos caras de toda realidad del ser humano?. Para que pueda estar en condiciones de dar un paso de mayor complejidad y validación del ser del otro; hacer dialogar las dos aparentes caras opuestas de la realidad psíquica de su alumno. A partir de este diálogo entre lo aparentemente contradictorio, es posible que puede surgir una tercera realidad (la percibida ciegamente como excluida), que integre y enriquezca las dos anteriores. Permitiéndose el tener una nueva mirada que incorpore la contradictorio y lo dicotómico como un componente fundamental y propio del ser de su alumno.

Otro modo de negación, como ya ha sido planteado, en que se integran las otras dos modalidades presentadas, es la negación del estudiante como un legítimo otro en la convivencia o relación co-educacional. Entendida a nivel óptico, esta negación equivaldría a no “ver” o no “hacer existir” al estudiante la co-vivencia profesor-alumno. Aquí la pregunta óptica es simultáneamente ética: ¿Será ético no *ver* o no *hacer existir* al alumno en la relación co-educacional?.

Otra de las formas de negación del ser del orto, ocurre cuando las *interacciones ponen mayor énfasis en el deber ser que en el ser*.

Loise Hay en su libro “Ámate y cambiarás tu vida”, sostiene que la palabra *debería* es el vocablo más dañino de nuestro léxico, cada vez es utilizada por alguien está tácitamente reconociendo un error, y agrega que ya tenemos suficientes errores en nuestra vida.

Además de esta toma de conciencia que nos permite este acto metalingüístico, operar desde “el debería” nos paraliza, nos anula la posibilidad de producir algún tipo de cambio en la realidad, puesto lo que pertenece al dominio del debería ser, es algo que no es (que fue, será o podría ser), vale decir, una realidad semántica o mental que al no existir no es posible actuar en ella. Esto ocurre cuando se deja de ver al alumno real con sus auténticas capacidades implícitas (por ejemplo zona de desarrollo próximo) y con sus capacidades explícitas, y se establece una relación – muy bien reflejada en los objetivos operacionales, hijos del conductismo- con el estudiante “que será capaz de” (de acuerdo a las expectativas del profesor, que bien podrían ser ajenas o indeseadas para el propio estudiante).

No se trata de no ponerse metas ni perderle el sentido al proceso educativo, se trata de que si alguien quiere subir hasta el último peldaño de la escalera, debe tomar *conciencia* o validar *lo que es*, vale decir que está parado en el primer peldaño de la escalera, en ese aquí y ahora cualquier otro peldaño no es. Por lo tanto son puntos desde los que nunca se podrá partir y si insiste en hacerlo desde lo que no es, nunca va a llegar donde quiere.

También por su parte el sistema de evaluación, especialmente la evaluación diagnóstica ha contribuido a esta deformación o disminución ontológica de los alumnos, cuando tiene la tendencia de describir al estudiante que debería ser o no es, como por ejemplo: El sujeto observa déficit, inmadurez, incapacidad, carencia,

insuficiencia, comparado con... se encuentra por bajo o por sobre. Por tanto se le recomienda que estimule el desarrollo, aumente, disminuya, etc.

En síntesis se describe un sujeto que no *es*, porque para ser el que *debería ser* necesita aumentar o disminuir una serie de aspectos, luego se le sugiere que no *sea* quien *es*, para lo cual tienen que desarrollar o reducir otra serie de factores.

Esta forma de relacionarse con los estudiantes no es un asunto trivial, son criterios de negación que impiden ver al estudiante que *es*, donde está parado, cuales son la totalidad de sus habilidades y aprendizajes, cual es su real y actual *pauta que conecta* (en terminología de Gregory Bateson).

No permite ver desde donde hay que actuar y lo que es peor no permite al profesor descubrir a quien tiene que co-educar, porque interactúa de entrada con un estudiante inexistente.

También en este caso puede sostenerse que un cambio educativo efectivo requiere como paso previo que el docente aprenda a relacionarse con el alumno que *es* y no con el que *debería ser*. Porque toda meta o momento de existencia futuro en el después, al que podríamos llamar lo que *debería ser* sólo puede ser alcanzado a partir de *ser*, vale decir desde el punto de salida, que siempre está en el aquí y el ahora.

En forma previa a la presentación de los principios heurísticos que constituirán la propuesta de este estudio. Se incluye a continuación, el resumen de algunas propuestas educativas generadas por autores a los cuales se les ubica frecuentemente dentro del dominio del pensamiento complejo.

(i) Una propuesta conceptual de integración educativa. Integración coexistencial u holointegración.

Una integración coexistencial no deja a nadie fuera, ni al integrado ni al integrador, incorpora tantos los pensamientos segregacionistas como integracionistas de cada uno de ellos, ocupa todos los colores de la paleta, incluye las hojas de todo el bosque y el bosque de cada hoja.

Es una inclusión de la totalidad, una fiesta donde todo y todos están invitados, todos los tipos y niveles de abstracción, de auto y co aceptación, todos los juicios y pre-juicios, todas las teorías o antiteorías integracionistas u holísticas, todos los matices que se hayan logrado alcanzar en lo vivencial y en lo intelectual.

(i. i) Algunas formas posibles de ver al otro:

- **Se puede ver al otro como una parte** (su “no-salud”, su “no-normalidad”, “su no-totalidad”), variantes de esta mirada es ver esa **parte como parte**, (persona con una dificultad en su salud, persona con alguna diferencia, persona con alguna falta física, social o psicológica) otra es ver esa **parte como un todo**. (“el maniático”, el “down”, el “asperger”, el “ciego”, el “discapacitado”, el listado podría ser interminable)
- **Se puede ver al otro como una parte del todo**, en este caso se activa la doble mirada, la visión binocular, se visualiza simultáneamente la parte y el todo. Esto es lo que hace siempre un verdadero artista, nunca ve la palabra asilada de la totalidad del texto, ni la nota musical aislada de la armonía del acorde y de la melodía total, ni un solo detalle pictórico desintegrado de la obra completa. Cuando un dialogante o un educador tienen desarrollada esta habilidad, tienen simultáneamente más desarrollada la capacidad de validar al otro, porque además de percibir la nota que desafina percibe el resto armónica

de ellas, es más no es posible percibir la desafinación separando la nota o el acorde del resto de la obra. Un dialogante amplía su capacidad de tolerancia a discursos y conceptos distinto al propio, porque es capaz de contextualizar esa parte de lo dicho dentro de un contexto mayor (tanto ajeno como propio), que lo explica, lo conecta, lo relativiza y lo valoriza. Puede escuchar más y hablar menos, puede postergar o renunciar a la tentación de contra argumentar, de descalificar y de irritarse.

- **Se puede ver al otro como un todo**, esta le ofrece al observador la totalidad del paisaje del otro, equivale a poder mirarlo *satelitálmente*, disfrutar de cada uno de sus colores, escuchar el sonido de cada una de sus teclas. La totalidad del otro abre la posibilidad a la coherencia, a la concatenación comprensiva de las partes, redundando en una disminución de los prejuicios y la negación. En el ámbito de la educación permite la multiplicación de posibilidades didácticas, posibilita una verdadera educación integral, facilita las co-melodías, la combinación de colores, en definitiva favorecerá una integración efectiva, creíble y perdurable. Es distinto para el maestro (artista o educador) contar con la totalidad de las notas, con la totalidad de los colores, esta *completud* sin duda, que incide en las posibilidades y la calidad del fruto de su obra. Esta es una de las principales ganancias de un docente portador de los *lentes* de la holomirada, transformar de su oficio de maestro, a veces explícitamente molesto por las escasas y limitadas capacidades y recursos psicobiosociales de sus estudiantes, en un trabajo transformador, que erradica la desesperanza en los estudiantes. Porque simplemente se ve lo que está, un estudiante siempre es todo él, la reducción a una o más partes de él, es producto de la *ceguera* de quien lo ve. Cuando un estudiante es visto en su totalidad por alguien, alguna vez su tendencia es a operar y a expresarse en la totalidad que fue percibido.
- **Se puede ver simultáneamente al otro como una parte y como un todo:** Esta doble visión no es fácil, porque no es natural en nuestra cultura, que se

construyó sobre el paradigma de la simplicidad, en la práctica generalizada de buscar la verdad de las cosas fragmentándolas. Diseccionando los cuerpos, dividiendo el conocimiento en asignaturas, escindiendo al hombre en cuerpo y alma, en un ser biológico, psicológico, social y emocional. Estas subdivisiones no son triviales, porque si bien pueden tener a la base la “buena intención” de conocer las partes del todo, el resultado es parecido es semejante a cortar una flor y luego separarla en sus partes para conocerla mejor, lo más posible que con este afán investigador se incorpore una irreparable imagen de totalidad de dicha flor, sumándose además la imposibilidad de restablecer la doble totalidad a la flor, en sí misma y a la planta de la cual fue separada.

Lograr en alguna medida, limpiar o cambiar el lente de la epistemología de la simplicidad, permitiría mirar hologramáticamente, vale decir ver el todo en la parte y la parte en el todo. Es sin duda una educación “visual” que nuestra educación humana requiere con urgencia, para resolver la suma de incomprensiones, contradicciones y disgustos de los actuales intentos y proyectos de integración educativa.

Las anti integrativas luchas entre conceptos y partidarios de la educación inclusiva y la integración educativa, la hologramatidad reduce drásticamente los “versus”, termina con la discusión de que se integra el todo (el grupo curso u otro sistema humano) a la parte (al estudiante con N.E.E. u otro ser humano en vías de algún tipo de segregación), se percibe con claridad que es un solo proceso o dos perspectiva de la misma realidad que sólo pueden darse simultáneamente. En definitiva no se puede totalizar lo que ya es un todo o integrar lo que está integrado. En este contexto la tarea de la integración educativa, es repartir faroles epistemológicos, hacer explícito lo que los sistemas de control social han hecho implícito. Fragmentar al hombre en cada una de sus dimensiones y esferas, incluida la relacional, parece ser un

buen negocio para el sistema de la domesticación, incluido el principio de *dividir para gobernar*, la transformación del tejido social en una *muchedumbre solitaria* y la proyección futurista de familias y posiblemente centro educaciones, donde se reemplacen los espacios de interacción y coexistencia humana, por cubículos separados donde cada uno por separado sólo se vinculará con una realidad y otros virtuales (Familia virtual, profesor virtual, pareja virtual entre otras *pseudorealidades*).

Por lo tanto, defender y mantener la unidad social es una tarea ineludible de la educación, los profesores requieren aprender a *tejer complexus* y hologramatidad, entregar a los estudiantes *palillos coexistentiales*, - es posiblemente una de las herramientas más útiles para la vida - les permitirá contrarrestar la tendencia a deshacer el enmarañado de la totalidad y simultáneamente a ser un articulador activo de la necesaria conexión humana.

- **Se puede ver al otro como un todo integrado al todo.**

Desde los postulados coexistencialistas, no basta con la máxima de la cibernética que la *realidad no es independiente del observador* requiere explicitar lo que usualmente opera como un supuesto que el *observador no es independiente de la realidad que observa*. Por ello a las formas del ver al otro, se hace imprescindible agregar las formas de verme a mí cuando veo al otro. Para Sartre el otro siempre está completo, en todo momento es lo que es, y nunca es lo que fue, será o debería ser. Por lo tanto, la falta no está en lo mirado sino que en el que mira. Vale decir, que se puede ver al otro como un todo; sólo cuando no estamos en falta o no confundimos el dominio semántico (del deber ser) con el político (del ser). Del mismo modo que se

puede ver a ese ser completo integrado a un contexto completo, capacidad que nuevamente tiene relación con el oficio de validar al otro y su realidad.

Si ver al otro como un todo, amplifica las posibilidades del hacer pedagógico más allá de muchas habituales auto limitaciones, ver a ese todo integrado al todo, le agrega la infinita riqueza de los matices de la coexistencialidad, de la conectividad y policromía de la intimidad, si en un yo existen todas las posibilidades combinatorias de los colores del *arco iris existencial* (único e irrepetible) puede uno imaginarse las posibilidades infinitas que pueden darse en la fusión de colores del *arcoiris coexistencial* (únicos e irrepetibles), especialmente si se describe la intimidad entre dos o más personas como la suma innumerables de momentos de interacciones en un *aquí y ahora* o contexto determinado.

(i. i. i) Algunas formas de verme a mí cuando veo al otro.

- **Puedo verme como una parte**, dentro de esta posibilidad el ejemplo de dos variantes una; es **percibir esa parte como una parte**, con ello surgen las lecturas sesgadas de la realidad escuchar por un solo oído, sólo escuchar olvidándose de tocar, oler, acariciar al mundo circundante y al otro próximo. En este contexto si tanto el observador como el observado son percibidos como *parte*, fácilmente pueden reproducirse las caminatas de un “ciego” guiando a otro, o los “diálogos de sordo”, la magia ocurre cuando cualquiera de los dos interactuantes, amplía la banda pasante y agrega más partes del todo, el aire del diálogo comienza a fluir y la luz del encuentro comienza a brillar. Una segunda posibilidad es **percibir mi parte como un todo**, en este caso el observador puede fácilmente convertirse en la medida de todas las

cosas, mide desde su “hoja” que percibe como el todo o lo absoluto, a todos los bosques del universo, incluido el ser del bosque en sí, al bosque en su esencia. En este terreno florecen los fundamentalistas solitarios e incomprensidos, los totalitarios cuya verdad sólo tiene sentido para él o a para quienes se suman a su *parte-todo*.

- **Puedo verme a mí mismo como una parte del todo.** Éste es sin duda un paso en dirección a la integración, verse a sí mismo como parte del todo; independiente que sólo como una parte, permite la incorporación, la pertenencia, la comunión de ideas y acciones. Un docente comprende que todo lo que hace y deja de hacer tiene un impacto en el proceso formativo de sus estudiantes, puede ejercer la responsabilidad consciente de que todo lo dicho y hecho tiene una consecuencia en el contexto en que se encuentra inserto, sabe que es un “dominó” que puede mover al resto de las “piezas” y transformar la totalidad o generalidad a partir de su parte o individualidad. Si a esto se le suma la conciencia de que de un modo equivalente su “chispa” puede quemar todo el “bosque”, podemos tener a un docente simultáneamente responsable y empoderado, con la claridad práctica de que le es inherente a su quehacer, educar o mal educar, y que por cierto es él quien decide en el ejercicio responsable de su libertad.
- **Puedo verme como un todo,** Esta perspectiva visual está muy relacionada con la autoaceptación, verse a sí mismo como una totalidad, es contar con la obra completa para el goce estético, con todas dimensiones humanas para la plenitud existencial. Un docente que se percibe como una totalidad lo más probable es que proyecte una imagen de profesor integral, congruente y auténtico. Una de las tres cualidades que según Rogers le son propias al docente o persona actualizada.

- **Puedo verme simultáneamente como un todo que es la parte de un todo.** Con esta mirada a la auto aceptación y auto integración individual, se le suman pasos hacia la co-aceptación y la co-integración; al menos el “árbol” se siente parte del “bosque”; la ventana como parte del edificio y se tiene algo de conciencia de la diferencias del paisaje observado desde cada una de las ventanas del edificio. Se hace más probable el diálogo validador de las diferencias. El *universo* se hace tolerante y sensible al *multiverso*. Se reduce la homogenización porque se sensibiliza el todo individual a la individualidad del todo, la individualidad se colectiviza., se distingue la diferencia personal de la diferencia interpersonal y social. Se hace posible educar simultáneamente con independencia de la tentación de reproducir a los otros de acuerdo a mi modelo y con la libertad de co-educar manteniendo claridad y respecto por los deslindes entre los *yoes* y los *tues*, especialmente de las fronteras del propio yo. En síntesis, permite semi permeabilizar (abrir y cerrar) estas fronteras entre el yo y el tú (favoreciendo tanto la identidad como la intimidad y la permanencia de la parte como un todo y del todo como parte) y semi permeabilizar las fronteras del yo-tú como, una unidad coexistencial con el todo del mundo circundante. Cuya sumatoria general es que, a más identidad (unidad individual como todo) mayor intimidad (unidad coexistencial como todo) y viceversa.
- **Puedo verme como un todo integrado al todo.** Esta unión de totalidades parece ser la culmine del proceso de **holovisión**, es la percepción de una doble totalidad de la directamente propia y de la indirectamente propia, de la fusión del sí mismo con la alteridad. Es mirar el paisaje siendo parte del paisaje, es la toma de conciencia del fumador, que cuando se aleja para no dañar a otros o al medio ambiente, sabe que el también es otro y medio ambiente, comprende a cabalidad que todo lo que le suceda a él afecta a la totalidad, como cualquier impacto en la totalidad tendrá impacto en él.

Esta es la mirada más próxima a la propuesta de la coexistencialidad, es el encuentro simultáneo de dos paisajes que incorporan un tercer paisaje que incluye a los dos anteriores enriquecidos por la totalidad de los dos más el tercero. Es una suma de totalidades que mientras más avanza más se acerca a la unidad. Respecto al tema de la integración educativa puede señalarse que mientras mayor es la inclusión mayor es la diferenciación, a la vez que cuando mayor es la diferenciación mejor y mayor es la integración. Bajo el paraguas de la totalidad, de la armonía de la *unitas múltiples*, está todo incluido, incluido lo excluido, están todas las diferencias; incluida la negación de las diferencias. Sólo en este contexto tiene simultáneamente sentido las afirmaciones, somos todos iguales y somos todos diferentes.

Cuando el observador se percibe como un todo integrado a un todo, su existencia se transforma en una armonía ecosistémica consigo mismo y con los demás. Se puede ser un docente auténtico que respeta la autenticidad de sus estudiantes, puede simultáneamente fortalecer la identidad propia y la de sus alumnos, puede aceptar sus diferencias y la de los otros, puede enriquecer su existencia con la de los otros y enriquecer a los otros con su existencia. Puede coexistir con sus estudiantes, abrir el contexto educativo al encuentro total de las existencias.

2.3.6. La coexistencialidad y sus vinculaciones con otras temáticas.

(a) Coexistencia y gnoseontología⁶⁹

"Conocer el ser", dentro del tema de la coexistencialidad, requiere considerar la complejidad humana en una relación en que la totalidad de un ser humano "conoce" la totalidad del ser de otro.

⁶⁹ La fusión de las palabras gnoseología y ontología tiene por objeto distinguir entre los estudios del ser (en cuanto cognoscente) y la ontología o metafísica (como el estudio del ser en sí). Dentro de este ensayo se utiliza para especificar el estudio del conocimiento del ser en el dominio de la coexistencialidad.

Cualquier fragmentación o reduccionismo divide o reduce no sólo el conocimiento del otro, sino que también su ser. Conocer es más que un sistema observado⁷⁰ percibiendo la totalidad del otro, es más que la co-construcción de un sistema observante⁷¹ constituyendo el ser del otro a partir de su propia estructura. No es abrir un libro para descubrir la plenitud de su contenido o entidad, es abrir la ventana para conocer la totalidad del paisaje del otro. Conocer es abrir el propio libro y la propia ventana, realizando el acto simultáneo de recibir el contenido o paisaje del otro, al mismo tiempo que se entrega el contenido y el paisaje propios.

Conocer es el acto simultáneo de conocer y ser conocido, es constituir al otro en su ser de modo simultáneo que es constituido por el ser del otro. Conocer es un acto de co-existencialidad en que los dos coexistentes requieren de la mirada del otro para ser.

Entonces, desde la coexistencialidad; ¿qué es el ser? ¿cómo se conoce el ser?. En una conferencia, uno de los asistentes le realizó la siguiente pregunta a Carl Rogers: *Usted, que siempre está hablando de la persona, me puede decir ¿qué es una persona?*

Rogers, mirándole a los ojos, le respondió: *hábleme de usted*. Con esta respuesta, Rogers hizo referencia a que la única persona posible es la que es, el ser real, en espacio real y en tiempo real. No es posible definir el concepto de persona sin descarnarlo de la persona que se intenta definir, sin destruir la identidad de todas las personas que se intenta representar en un constructo o concepto general.

⁷⁰ Desde la cibernética, se designa como sistemas observados a los sistemas cibernéticos de primer orden o máquinas artificiales, sistemas que operan en el dominio relacional separando la realidad del observador.

⁷¹ Con sistema observante se hace referencia a los sistemas cibernéticos de segundo orden, o sistemas vivos, que incorporan en su operar la inseparabilidad del observador con lo observado.

En cada persona individual y única se define y se agota cualquier posible concepto de persona general o universal. "Hábleme de usted" es una invitación para que el otro haga explícita su persona ante un otro, si este otro de acuerdo al concepto de persona desarrollada según Rogers, ha actualizado su congruencia, su empatía y su aceptación incondicional positiva del otro, tendría, al parecer, una mayor capacidad de comprender⁷² a la persona que se explicita.

Sin embargo, conocer el ser de otro requiere de alguien que *exponga* su ser y de otro que esté *dispuesto* a conocer o aceptar el ser de ese alguien. Ambos (conscientes de que no existe ser previo o posterior, que ellos) se constituyen como tales, en ese aquí y ahora donde se exponen-aceptan mutuamente.

Este modo de coexistencia permite re-descubrir en cada instante al otro (hijo, pareja, alumno, profesor...), dado que el otro no es lo que fue, no es por tanto todo lo que sé sabe de él, no es toda la información que se tiene de él archivada en la mente: eso es exactamente lo que no es. Esta confusión equivale a superponerle al ser del otro un "otro semántico",⁷³ otro que sólo existe en la mente.

Cuando esto ocurre, se asemeja a la superposición de dos imágenes que pertenecen a dominios diferentes: la del ser real o político y la del ser mental o semántico. Con esta superposición, se produce una doble negación o dos obstaculizadores para conocer al otro: El ser semántico (que no es⁷⁴) se superpone al ser político (que es), borrando o reemplazando el ser real por el ser que fue o debería ser (primera negación), y luego eliminando todo lo que pudiera sobrar o contradecir lo que se quiere o se espera ver (segunda negación). Aplicado esto a la relación

⁷² "Comprender" la persona del otro, dentro de la teoría rogeriana (que tiene sus fundamentos conceptuales en la filosofía humanista y existencialista) dice relación con la comprensión del "sí mismo" del otro.

⁷³ "semántico" hace referencia a la descripción de la realidad desde el dominio mental o racional, en oposición al dominio "político", que hace referencia a la descripción de la realidad en el contexto del aquí y el ahora.

⁷⁴ Para esta reflexión, sólo existe el ser con el que se interactúa en el contexto de la realidad, en el aquí y el ahora. Todo lo que está en la mente, como lo sostienen los post-racionalistas son sólo explicaciones o *mentiras*, que no son otra cosa que un modo de organizar lo que se piensa o se cree de sí y de los otros en tiempo presente. Todo lo cual sólo existe en el dominio semántico o mental.

profesor-alumno, se puede negar al alumno desde la faltante cuando se superpone el alumno que *es* al alumno que *debería ser*, y se niega al alumno desde lo sobrante cuando éste excede a las expectativas que se tiene de él. Esto ocurre especialmente en la educación superior cuando ciertos estudiantes de un modo explícito poseen mayor conocimiento o destrezas que los docentes, y estos, en vez de legitimarlos, les obligan a entrar en el patrón homogenizador del alumno estándar. También ocurre cuando el profesor de Pre-kinder olvida preguntar a sus niños qué saben o qué piensan sobre cómo llegan las guaguas al mundo de antes iniciar su clase⁷⁵ sobre reproducción sexual.

Entonces, ¿al otro se le mira con la mente vacía? ¿Sin preconcepciones respecto de su ser?

Esto es, sin duda, imposible. Además al hacerlo, se incurriría en una especie de autonegación. La propuesta es hacerlo con una doble mirada, *viendo* simultáneamente el ser y el deber ser del otro (alumno), teniendo conciencia de la diferencia de los dos tipos de ser, cuando se está en presencia del otro (alumno). La gnoseontología frustrante (o equívoca) se produce cuando se confunde el *debería ser* con el *ser*, lo que *no es* con lo que *es*, el propio constructo mental o semántico del otro con el otro real o político.

Sartre plantea la misma problemática cuando, presentando la luna en su cuarto menguante, pregunta: *¿la luna está completa o incompleta?* En este caso, cuando se responde *está incompleta*, se está negando la luna que es (la luna del cuarto menguante que es en el dominio política o real) y se está superponiendo la que no es (la luna completa que es en el dominio semántico o mental) y dado que esta luna semántica sólo está en la mente del observador, Sartre plantea acertadamente que la falta no está en la luna, sino que la falta está en el que mira y no en la luna mirada.

⁷⁵ “Clase” en este contexto se utiliza para señalar una actividad centrada en la transmisión de información memorística e irreflexiva.

Cuando se contesta que *está completa*, (teniendo como referente la luna semántica), y se responde que está toda la luna, sólo que se encuentra iluminada una parte de ella, se está nuevamente negando la luna que es, porque se está fragmentado o escindiendo la luna en dos partes, en la que es (la iluminada) y la que debería ser (la que se vería si estuviera completamente iluminada). Cabe reiterar que ésta última sólo existe en la mente del observador.

Cuando se responde que está *completa*, porque el cuarto menguante es toda la luna que es, porque no existe ninguna otra luna real o política diferente, y que, por tanto, cualquier otra luna (incluida la “completa” que está archivada en la mente) no existe en el dominio del ser o del contexto presente, entonces se está en presencia de la doble mirada: se ve y se acepta lo que *es* como una totalidad, y se ve lo que *falta* o *no es* como una falta que está en el que mira y no en lo que se mira. Sin duda que toda esta reflexión puede aplicarse a la pregunta: *¿los alumnos, en el aquí y el ahora, están completos o incompletos?*

También es posible, que el modo en que el profesor responda esta pregunta esté relacionado con el modo más o menos negador que interactúe o coexista con sus alumnos.

En síntesis, cuando el profesor ve al alumno real en déficit, con carencias, diferente al alumno mental (que por lo general corresponde al alumno que debería ser, o a una fragmentación de éste, producto de alguna estigmatización o prejuicio). El que está en falta es el profesor y no el alumno, lo que le falta al alumno sólo está o existe en la mente del profesor. Cabe la posibilidad del docente que interactúa con su alumno *con, para y desde* el alumno mental o “inexistente”, no encontrándose nunca con el alumno que es, porque al superponerle el mental o ideal, sólo verá con frustración y a veces desesperanza lo que le falta a éste para calzar con la imagen mental o ideal.

Con este tipo de relación de negación, donde el profesor ve al “otro que no es” o “debería ser”, sólo consigue bloquearse o eliminar la posibilidad de coexistir con sus alumnos, porque viendo al alumno que debería ser deja de ver al que es, negándole o borrándole la existencia, y con ello la posibilidad de co-construir cualquier tipo de cambio, el que dentro de este contexto podría denominarse aprendizaje coexistencial⁷⁶. Por otra parte, cuando el profesor tiene en su mente al alumno semántico, es decir: *al menos desordenado, al más talentoso, al que debería entenderlo o al menos respetuoso que lo esperado*, no sólo experimenta la frustración de que el que tiene en frente no sea el alumno mental o ideal, además le está comunicando con su mirada, con su emoción, con su paralinguaje: *Tú no existes, tú no eres el que yo quisiera que fueras, estás mal, estás en falta conmigo, estás incompleto, eres imperfecto*.

El alumno, descrito a este nivel de negación, no encuentra a otro que lo constituya, que lo legitime, que le otorgue identidad o existencia, quedando inhabilitado del todo para cualquier tipo de interacción (que no sea funcional) y para cualquier cambio o aprendizaje (que no sea posible de realizar por una máquina artificial).

Por lo tanto, el docente debe aprender a ver la luna siempre completa: la luna que es y no la que no es; al estudiante que es y no al que no es. Es necesario señalar que esta mirada de validación no conlleva una paralización del otro en un ser estático. Muy por el contrario, es la única que permite ver al ser del otro es su permanente cambio y la complejidad de su multiverso.

⁷⁶ Como aprendizaje coexistencial; podría denominarse, al modo de aprendizaje propio de la naturaleza humana, al que, sin embargo se ha excluido o artificializado en el contexto educativo. Podría compararse con el entretrejimiento de los *complexus* individuales, lo que supone que cada interactuante tiene conciencia y disposición para compartir su *maraña existencial* con el otro. El nuevo co-complexus o entretrejido coexistencial constituyen el aprendizaje co-existencial.

La neurosis obsesiva es un caso de psicopatologización del tipo de negación que se ha señalado. El obsesivo quiere tanto encontrarse en un ideal de orden, limpieza u otro estado de pleno control, que es incapaz de verse donde está (dominio político) porque tiene la *mirada* fija donde quiere estar (dominio semántico). Esto no le permite descubrir que el cambio, el movimiento que le puede conducir a lograr su meta, sólo puede hacerlo cuando se autolegitime, cuando vea lo que es y dónde está. Es equivalente a tener como única meta el décimo peldaño de una escalera cuando se está en el primero. Sólo cuando se quita la mirada del deber ser, y se toma conciencia de que los pies están posados en el primer peldaño, es posible dar el primer paso que, en definitiva, permitirá llegar a la meta.

El tema pendiente, dentro de la reflexión *ontopedagógica*, es la coexistencialidad o relación de validación existencial profesor-alumno en el contexto del co-aprendizaje⁷⁷. Si bien este proceso, por ser recursivo y co-construido, es, también co-responsable, quien debe asumir un rol más protagónico en esta coexistencialidad es el docente. Él es, sin duda, el mejor candidato para asumir el cambio, debido a que aún perdura en el inconsciente colectivo la relación de poder que por mucho tiempo ha establecido el docente con el estudiante, resabio del modelo de conducta social adaptada⁷⁸ imperante por décadas en los sistemas educativos chilenos.

Desde esta perspectiva, le corresponderá a los docentes “reparar el daño”, no porque sea el *chivo emisario* de todos los males de la educación, sino que, por el contrario, es el único que tiene una posibilidad más directa y permanente de coexistencialidad con sus estudiantes precisamente en el único contexto posible de cambio o aprendizaje el *aquí y el ahora*.

⁷⁷ Con “contexto de co-aprendizaje” se hace referencia a lo que comúnmente se denomina “proceso enseñanza-aprendizaje”.

⁷⁸ “Modelo de conducta social adaptada” hace referencia al modelo regulado y mantenido por el “Bloque Institucional de Control Social” dentro del cual se encuentra la escuela, que busca “socializar” a los sujetos de modo que sean adaptados o “sujetados” a un sistema cuyo modo de operar es la influencia y control social, y cuyo objetivo es producir sujetos dóciles, obedientes, pasivos, funcionales al sistema económico-político y reproductores del modelo en todos los ámbitos de su existencia.

(b) Coexistencia e intersubjetividad

Para Martín Buber, desde su filosofía dialógica, el hombre necesita de dos tipos de relación: con los objetos y con los sujetos (la relación cosificadora que hace de los demás un ello y las que se establecen con el tú personal, cuya forma perfecta sería el tú eterno). “Las relaciones educativas son de descubrimiento del yo y del tú” (otro-discípulo, otro-maestro, otro-igual). La relación Yo-tú es una relación dialógica y dialéctica que transforma progresivamente más en yo más en tú a cada uno de los miembros de la relación.

“La persona es un ser con otros y eso quiere decir abierta al mundo y a las demás personas... porque el yo se perfila cuando hay un tú del cual el yo, al afirmarse se distingue” (Buber, 1981).

En general, los representantes de la filosofía dialogal y de la filosofía de la intersubjetividad, proclaman la “trascendencia del tú” para la existencia humana, a partir del supuesto de que la verdad más profunda del hombre es su relación con los otros. Para ellos, existir es coexistir: “El hecho fundamental de la existencia es el hombre con el hombre. El hombre es un ser para el encuentro: sólo comprende su misterio cuando encuentra al otro hombre y crea con él una relación interpersonal” (Buber, 1981).

Desde la antropología del encuentro y de la intersubjetividad, deben superarse dos limitaciones de la antropología precedente: el individualismo moderno y el colectivismo. “Únicamente cuando el individuo reconozca al otro en toda su alteridad, y marche de este reconocimiento a encontrarse con otro, habrá quebrantado su soledad en un encuentro riguroso y transformador” (Buber, 1981) La negación al hecho fundamental de que la existencia humana es del ser humano con el ser humano,

ha convertido nuestra sociedad y nuestros colegios en *muchedumbres solitarias*, en soledad de dos, de tres, de treinta o de cuarenta y cinco.

El concepto de reciprocidad está ligado al de intersubjetividad, porque hace referencia a una antropología que tiene como punto de partida que el ser humano es en relación, y no simplemente está en relación, el *yo* sólo es posible en relación con un *tú*.

En el ámbito de la reciprocidad; amar a alguien significa ofrecerle a otro toda nuestra personalidad para ayudarlo a crecer como persona. Por lo tanto, el amor no es un modo de hacer, sino un modo de ser. Si, al igual que muchos, establecemos un vínculo entre educación y amor, se puede sostener que educar no es un modo de hacer, sino que un modo de ser. Si un educador preguntara: “¿Qué debo hacer para ayudar a mis estudiantes a ser ellos mismos?”, la respuesta debiera ser: “se tu mismo”. De modo que la educación debería entenderse como un encuentro que permite el descubrimiento y el crecimiento del otro, como un proceso de-velamiento del tú, en un proceso de autodescubrimiento, donde las relaciones no son sólo personales, sino que personalizantes.

De los análisis realizados por Buber, Mounier, Levinas y Laín Entralgo entre otros, se puede concluir que el hecho fundamental de la existencia humana no es “yo pienso, luego existo” del racionalismo cartesiano (que encierra al hombre en su conciencia individual), ni la búsqueda de valores abstractos e impersonales, ni mucho menos transformación técnica del mundo. Para ellos el hecho fundamental es que todo hombre sea interpelado como persona por otro ser humano (en la palabra, en el amor y en la obra). En este contexto se requiere una educación que comprometa a los humanos al reconocimiento y la aceptación, que los conduzca a desarrollar su identidad y pertenencia, remitiendo al nosotros como horizonte de realización.

Cabe desprender dos actitudes básicas que pueden asumir los profesores. Los profesores que quieren ser ellos mismos y realizarse utilizando a los demás, y los que por ser ellos mismos dejan que los otros tengan su propio modo de ser. Los primeros temen ser destruidos por otros, si se les deja ser lo que son, los segundos están conscientes de que sólo siendo ellos mismos pueden ayudar a otros a ser ellos mismos; y dejando a los otros ser ellos mismos.

(c) Coexistencia y complejidad

Ionesco, el padre del teatro del absurdo, representa en una de sus obras los protagonistas dejan de ser desconocidos cuando en un país extranjero, se “ven”⁷⁹ por primera vez y descubren que habían sido marido y mujer durante muchos años.

No parece casual que Ionesco haya ubicado físicamente a estos dos personajes en un país extranjero, porque, como dice Fernando Flores, “los extranjeros ven transparente”, debido a que al cambiar de contexto, se modifica la *pauta que les conecta* (en la terminología de Gregory Bateson). Pautas que el paradigma del control social aún imperante contribuye en hacerlas repetitivas, mecánicas y predecibles (semejantes a las pautas de los sistemas artificiales, taciturnos o triviales)⁸⁰.

Mientras no ocurra una perturbación que permita pasar del orden al extraorden (es decir, a lo extraordinario) no se dejará de ver o escuchar lo que se quiere o espera ver o escuchar, o más bien no se quiere o no se espera ver o escuchar. Sólo entonces se ve transparente: la nueva pauta del nuevo contexto para una vista aún no amoldada o mecanizada que facilita conectarse con ella y permite ver todo lo que es invisible para los nativos, a quienes, como dice el adagio *los árboles no le permiten ver el bosque*.

⁷⁹ El verbo “ver” se utiliza con la denotación en que Sastre ocupa el verbo “mirar”, cuando hace referencia a la mirada que hace existir al otro.

⁸⁰ Nombre con Gregory Bateson denomina los sistemas observados o máquinas artificiales.

Desde esta perspectiva, es comprensible el fenómeno extraordinario que le ocurrió a la pareja de poder verse (equivalente a que un pez lograra ver el agua en que está inserto). Algo ocurre que hace que dos personas que habían sido invisibles durante años, en una fracción de segundo se hacen visibles. Como fue dicho, Morín denomina “inteligencia ciega”, a la incapacidad de los “peces” (sistemas vivos) de ver el “agua” (el *complexus*,⁸¹ o pauta que conecta) en que están sumergidos. Desde este análisis, puede inferirse que también, en el ambiente escolar se construyen pautas relacionales ciegas, o de inexistencialidad, donde las coreografías (o pautas de pautas que conectan, que conforman el *complexus*) están tejidas o articuladas para no encontrarse (o no coexistir con el otro, transformando la co-vivencia en una co- no vivencia).

La afirmación de Bateson, en relación a que el profesor es portador del *beso de la muerte*, cobra una especial relevancia en este contexto de la negación coexistencial, en tanto sugiere que en los establecimientos educacionales, predominan las pautas de pautas que construyen una coreografía negadora de la *vida* o de la existencia.⁸²

Entonces, el *complexus educativo*, (las *redes de conversaciones* propias de las escuelas, la *pauta que conecta*) ¿ha entretejido en los sistemas educativos una coreografía de la *inexistencialidad*?

Los docentes podrán lograr tener una recuperación súbita de la “visión”, y ver al alumno que tiene delante, como ocurre con los turistas, cuando quedan estupefactos frente a la belleza de un cielo o unos árboles que aprecian en un país

⁸¹ *Complexus*, significa “tejido en redes” de acuerdo a la epistemología de la complejidad de Edgard Morín. Como fue señalado corresponde a la maraña de acciones y retroacciones que ocurren en la co-vivencia.

⁸² Bateson, al respecto, realiza las siguientes preguntas: “¿Por qué los establecimientos educativos no enseñan casi nada de la pauta que conecta? ¿Acaso los maestros saben que llevan consigo el beso de la muerte que tornan insípido todo cuanto tocan y, entonces, se niegan sabiamente a tocar o enseñar cualquier cosa que posea importancia para la vida real? ¿O es que portan el beso de la muerte porque no se atreven a enseñar nada de importancia para la vida real? ¿Qué es lo que pasa?”.

extranjero. Cielo y árboles en nada diferente a los que pueden “ver” desde su casa, sólo que sus miradas “opacas” no les permiten apreciarlos.

Puede decirse entonces que *mirar* no es lo mismo que *ver*, y que *ver* no es lo mismo que *existenciar*,⁸³ se podría hablar, entonces, de tres tipos de miradas, o de niveles “transparencia visual”:

- Un primer nivel en que se “ve” lo que se quiere “ver”, vale decir: lo que uno tiene en su mente; por lo tanto no, se ve la realidad externa, sino que la semántica o mental.
- En un segundo nivel, se ve la realidad exterior en su fisonomía o singularidad, mirada que permite percibir las diferencias y el estar ahí del otro.
- En el tercer nivel, o mirada intersubjetiva, el observante y el otro se co-construyen en una “tercera realidad”⁸⁴, en un entretrejimiento de dos existencias, para generar una tercera “existencia” única y mutable, semejante al color verde que surge cuando se mezclan el azul con el amarillo (lo que en este ensayo se ha denominado co-existencialidad).

Esta co-existencialidad es, sin duda, más que la unión de dos colores o de dos *uni-versos*: es la combinación de dos *multi-versos*; en el lenguaje de Habermas “la fusión de dos horizontes”, y en el de Morín, el entretrejimiento de dos *complexus*, o “marañas de acciones y retroacciones”, y de dos “redes de conversaciones” en la terminología de H. Maturana.

⁸³ Este neologismo hace referencia a la mirada que da existencia o vida al otro- En el mismo sentido, Jean Paul Sartre sostiene que la mirada puede quitar o dar vida.

⁸⁴ Los sistémicos suelen vincular la relación con esta *tercera realidad*. En este párrafo, además de la relación se incorporan componentes de co-creación y de co-construcción, producto de la fusión de las miradas y de dos sistemas observantes que, al no ser independientes de la realidad, la incorporan o la constituyen en el acto de observarla.

En talleres sobre la comunicación humana es frecuente que se representen las interacciones con lanas de colores: cada vez que uno de los participantes del taller envía un mensaje lanza el ovillo de lana de un color distinto a los otros, sosteniendo en sus manos el origen de la hebra. De este modo, a los pocos minutos el grupo de participantes queda unido por una enorme maraña de lanas entretejidas de tantos colores como participantes hay. Esto se asemeja al *complexus* que se va co-construyendo a través de la historia de interacciones de los sistemas vivos. Sólo que, en el mencionado ejercicio, las lanas representan mensajes unilaterales, porque no se funden con la lana del color del otro y sólo representan las interacciones de pocos minutos.

El *complexus* está constituido por las acciones y retroacciones (entretejimiento o fusión de lanas) que se han realizado durante toda la vida, por lo cual puede vislumbrarse su complejidad, la que es aún mayor si se considera el hecho de que cada nueva interacción modifica estructuralmente el tejido o *complexus* como totalidad.⁸⁵

En definitiva, desde la propuesta teórica de este estudio la intersubjetividad puede explicarse como el co-entretejimiento de dos entretejimientos, donde la co-existencialidad será mayor en tanto más conciencia o percepción haya del “agua” o *complexus* del otro y del “agua” o *complexus* propio.

(d) Coexistencia y relación dialógica

En una relación dialógica, ambos interactuantes aportan indistintamente sus propias experiencias, cualidades, historia de interacciones. La suma de estos diálogos

⁸⁵ Esta frase se sustenta en la afirmación de H. Maturana, que “toda interacción nos modifica estructuralmente como un todo”, puesto que el sistema nervioso opera como totalidad.

es una nueva entidad, construida con los aportes de cada uno de los interactuantes, la que obviamente es diferente a la que posee cada uno por separado.

En este diálogo (en tanto es abierto, genuino o validador) se evidencia el fenómeno que B. Sarlo (1995) denomina “el estallido del sujeto”, el protagonismo de lo subjetivo por sobre lo objetivo, o lo que también podría expresarse como “la preponderancia del yo”.

Esta instancia dialógica ofrece un producto re-creado, un otro que surge siempre nuevo al mismo tiempo que sigue siendo el mismo, un producto estético, con la singularidad y la “belleza” de una obra de arte.

El alumno y el profesor, utilizando sus paletas, mezclan los “colores” de su yo con los de su interactuante; cada uno, como un protagonista total y absoluto, plasma una co-identidad, un yo entrettejido con el otro y un otro entrettejido por su yo, lo que puede interpretarse como una verdadera comunión o como una efectiva comunión, la que permitiría co-dialogar, co-comprenderse, co-ayudarse, y en definitiva, co-existir.

María Palmira Marci (1998) hace referencia a lo señalado, cuando en su tesis de maestría sobre el tema de la construcción de la identidad, sostiene que, en el plano intersubjetivo, la recreación de una vivencia contribuye a fortalecer lazos y crear un clima de intimidad, por cuanto el intercambio de historias personales y recuerdos constituye un elemento significativo en el inicio de una relación afectiva con otras personas” (M.O. Massi, 1998).

Esta co-construcción dialógica requeriría la aceptación implícita de los interactuantes, de que sus propias subjetividades serán componentes de la identidad o descripción que hagan del otro.

Esto equivale a sostener que el alumno es siempre parte del contexto dialógico y gnoseológico del profesor, que la realidad (o el ser) del alumno no es independiente de la realidad (o ser) del profesor, y viceversa.

La dialógica se hace aún más comprensible (a la vez que más compleja) cuando también logramos percibir los procesos de reconstrucción de identidad o de autorrepresentación, que vive cada uno de los interactuantes durante la experiencia dialógica o co-existencial.

El diálogo, en términos de Humberto Eco (1962), constituye una “obra abierta” en que ambos interactuantes dejan de ser pasivos para convertirse en “centros activos de una red de relaciones inagotables”.

Este análisis permite proponer una categorización de estilos dialógicos o conversacionales:

- *Diálogos informativos o co-informativos*: Ej. “¿Cuál es tu nombre?”, “¿Qué edad tienes?”, “ayer en la televisión vi un programa sobre la delincuencia juvenil”. Algunos autores han denominado a estos diálogos *conversaciones vacías* porque no contienen nada o poco de la personalidad del informante, de hecho en muchos casos podría establecerse un intercambio semejante o aún mejor con una máquina (como podría ser un cajero automático o un PC)
- *Diálogos afectivos – informativos*: Ej. “¿Cómo te sientes?”; “¿qué te hizo reaccionar de ese modo con tu compañero?”; “alumnos, hoy no es un buen día para mí, estoy pasando por un momento de tristeza porque estoy de duelo”. Estos diálogos pueden adscribirse a los generados por la comunicación empática y asertiva, en tanto empatía se entienda como la capacidad de reflejar al otro que se comprende la emoción desde la cual está hablando y

asertividad como la capacidad de comunicarle al otro la emoción desde la que se habla.

- *Diálogos éticos- trascendentes*: Ej. “El Señor te bendiga”, “tú eres un milagro irreplicable”, “estar contigo ilumina mi alma”. Estos diálogos son frecuentes entre religiosos o personas que promulgan la misma fe, y (aunque pueden ser conversaciones profundas y llenas) muchas veces contienen la negación que conlleva el deber ser, por ejemplo: tienes que ser como el Señor es, te entrego mi testimonio para que aprendas a actuar como yo, etc.
- *Diálogos co-existenciales*: Ej. “¿Qué puedo hacer ahora para que te sientas más valorada?”; “¿qué tengo que cambiar para que te sientas más feliz a mi lado?”; “tu presencia me llena de renovada energía”. Estos diálogos están centrados en el ser del otro, en el sentir o percibir lo que el otro es aquí y ahora, con una disposición a compartir o exponer el propio ser a la mirada del otro. Son diálogos que requieren de una actitud y presencia corporal total en presente, especialmente de la comunicación pupilar. Por ello, algunos autores interaccionistas consideran como relación genuinamente humana, la ocurrida cara a cara, descartando por tanto, las comunicaciones telefónicas, epistolares, o por Internet. Estos diálogos requieren disminuir o quitar el *espesor del mundo*,⁸⁶ sacar todo lo que no soy, o lo que los demás han dicho que soy,⁸⁷ un diálogo de ser a ser, sustrayéndose de los paralogismos o *disfraces* utilizados para protegerse del posible daño producido por otro, requiere de “yoes” libres de *máscaras*⁸⁸, con una cierta holomirada del ser del

⁸⁶ Estas palabras hacen referencia a la afirmación de J.P. Sartre: *Estoy separado de mí mismo por todo el espesor del mundo*

⁸⁷ Al respecto, conviene recordar que el autoconcepto, autoimagen y autoestima de las personas está conformada principalmente, por lo que los demás le han dicho que son, y dado que la cultura occidental es eminentemente negadora, puede sostenerse que éstas están conformadas principalmente por lo que le han dicho que no son, o lo que les falta.

⁸⁸ *Máscara*, en el sentido que la utiliza Carl Jung, como el arquetipo complementario de la *Sombra*, siendo la máscara la personalidad que se muestra a los demás para satisfacer sus expectativas de rol, y la sombra lo que la persona realmente, es pero mantiene detrás de la máscara en la oscuridad por temor a no ser aceptado.

otro; ser que es más que la suma de sus partes, así como cada una de sus partes es más que la suma del todo. Es una mirada que percibe al otro como un *sistema constitutivo*⁸⁹. En este contexto, cobra sentido la afirmación de M. Kundera (1994) “cuanto mayor es el lente del microscopio que observa el yo, más se escapan el yo y su unicidad”.

(e) Coexistencia y convivencia

De acuerdo a la biología del amor “la educación es un proceso en el que tanto el estudiantes como maestros cambian juntos en forma congruente en tanto permanecen en interacciones recurrentes, de modo que los estudiantes aprender a vivir con sus maestros en cualquier dominio de vida que éstos últimos los encaminen” (Maturana, 1999) “Puesto que todo lo que hacemos como seres humanos lo hacemos en conversaciones, y las conversaciones se producen en el fluir de nuestras interacciones, todo lo que hacemos en conversaciones modula el flujo de cambios estructurales y llegamos a ser nuestro flujo estructural según sean las conversaciones en las cuales participamos.” (Maturana, 1999).

Maturana, respecto a una educación transformadora en la convivencia señala que la tarea de la educación en lo que se refiere al crecimiento de los niños como seres responsables y social y ecológicamente consciente en la creación con ellos de las condiciones relacionales. El proceso educativo tiene que ver con el crecimiento del niño como una persona capaz de ser un co-creador junto a otros de un espacio social deseable de coexistencia humana.

La convivencia dice relación con un co-vivir, con dos vidas interactuando generando “vida” entre ellos, legitimándose como legítimos en esa convivencia.

⁸⁹ Que se constituye en lo que es, en el contexto del presente y no como un *sistema sumativo* o suma de partes invariables y sin conexión entre ellas

Cuando se establecen relaciones desde la negación no es válido hablar de convivencia, porque se deslegitima al otro, se le niega el ser y la existencia. A este tipo de relación o conversaciones Maturana las denomina patriarcales.

Y sin duda que uno de los aspectos fundamentales de la educación que deben reconstruirse, es la evolución desde una educación patriarcal o de la no convivencia a una educación matríztica o de la convivencia, sustentada en el amor o la legitimización del otro como legítimo en esta convivencia.

A continuación un cuadro comparativo de estos dos tipos de educación.

Cuadro N° 7: Comparación entre dos tipos de educación: Educación Matríztica y Educación Patriarcal.

Educación Matríztica	Educación Patriarcal
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.

La convivencia es sin duda la tarea central de la educación⁹⁰, tener conocimiento, tener el manejo de algunas técnicas, estar infoalfabetizado, todo ellos son los medios para tener una convivencia más o menos sana en los distintos contextos relacionales: familia, trabajo, amigos, etc. No es extraño que el ministerio de educación haya incorporado como uno de sus tres ejes temáticos o dimensiones de intervención, la convivencia escolar. De algún modo Maturana coincide con todos los énfasis señalados cuando sostiene: “que la creación del espacio relacional en el

⁹⁰ Según Maturana, “ Nosotros los seres humanos creamos el mundo que vivimos en nuestra vida, es decir, el mundo que vivimos surge momento tras momento en el flujo de nuestro vivir” (Maturana, 1999)

que los niños pasan a ser seres humanos responsables y socialmente conscientes, respetándose a sí mismos, es la tarea central en la educación (Maturana, 1999).

(f) Coexistencia y lenguaje

Mis palabras hablan de mi ser, es una frase comúnmente utilizada, para indicar que nuestro lenguaje es reflejo directo de lo que somos.

Por otra parte, la Biblia señala que hay palabras que dan vida y palabras que matan, otorgándole a la palabra una capacidad de dar o quitar existencia. Fernando Flores en su ontología del lenguaje⁹¹ señala algo semejante, cuando expresa que el lenguaje construye realidades.

Maturana señala que “si nos preguntamos que es el lenguaje, y atendemos a lo que hacemos en la vida cotidiana al distinguir el lenguaje, veremos que hablamos de lenguaje o lenguajear cuando se produce un fluir de interacciones que constituyen coordinaciones conductuales consensuales. Por esto, indicamos que el lenguaje ocurre precisamente allí, en las coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales. De hecho los seres humanos existimos en el lenguaje, somos ese fluir relacional” (Maturana, Nisis, 1997).

⁹¹ Uno de los cambios fundamentales en el estudio de la comunicación al que nos aproxima ontología del lenguaje es a la sustitución de la antigua interpretación descriptiva del lenguaje por la interpretación generativa, el lenguaje como generador de realidades y de acciones. Es una concepción que sostiene que creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos y con la capacidad que nos proporciona el lenguaje como coordinación de acciones con otros. Permitiendo tomar conciencia de la responsabilidad que se asume cuando se habla, de qué forma cada palabra, frase que se emite produce un impacto en quien o quienes la escuchan y que a partir de allí se coordinan acciones, y de acuerdo con lo que sostiene este estudio a partir de allí se produce la coexistencialidad.

Para Maturana el lenguajear se entrelaza con el emocionar configurando lo que él llama conversar. Según él “Lo humano existe en el conversar y todo quehacer humano ocurre con una red conversaciones. Los símbolos son secundarios al lenguaje ya que se requiere de lenguaje para que se establezca.” (Maturana, Nisis, 1997).

Tanto Maturana como Flores hacen referencia al carácter generativo del lenguaje. Éste no sólo describe la realidad, sino que "crea realidades". Ya no se trata entonces de que el lenguaje habla "sobre" las cosas, sino que hace que "sucedan cosas".

Entonces surge la preocupación e interés por prestar atención no sólo a qué “se dice”, sino que también; a “quién se le dice”, “cómo se les dice”, “cómo me dijeron”.

El filósofo británico John Austin, fue el primero en destacar esta cualidad activa del lenguaje; empleando sus propias palabras: la naturaleza "ejecutante" del lenguaje. Se dio cuenta de que aún, cuando describimos, estamos "haciendo una descripción", en consecuencia estamos "actuando". Cuando decimos a alguien, por ejemplo: "te felicito", no sólo lo estamos diciendo, sino que lo estamos ejecutando.

El lenguaje, como fenómeno, ocurre en un dominio muy particular, cuál es el de las "conductas relacionales" entre los seres humanos y muy especialmente relacionales si observamos al lenguaje en su configuración de lo que llamamos "conversación". (*Con* = junto; *versare* = dar vueltas).

¿Cómo podríamos construir un puente, si no hay acuerdos previos en el lenguaje?, ¿Cómo se relaciona el analista con su paciente si no interactúan lingüísticamente?, ¿De qué manera puede un escritor estructurar una novela, si no ha tenido en su vida, vivencias relacionales en el lenguaje?, ¿Cómo se produce el

fenómeno de enseñanza - aprendizaje?. Heidegger decía que el lenguaje es la morada del ser.

El lenguaje en su carácter generativo puede modificar la realidad o dicho de otra manera: "El hablar tiene consecuencias", "Ningún hablar es inocente". Una palabra de ternura es también una caricia. Una expresión verbal de odio puede herir hasta una célula; una palabra bien dicha puede doler más que un palo bien dado.

Las consecuencias del lenguaje se manifiestan en acciones y estas acciones son originadas por el segundo constituyente primario del ser humano: "Las emociones". Éstas, según el biólogo Humberto Maturana: "se dan en diferentes direcciones, según cuál de ellas tengamos eventualmente, y en ese sentido nos pueden abrir espacios para una de las acciones, que me parece el motivo final de esta reunión: "El Aprendizaje".

Si el lenguaje tiene las consecuencias analizadas y estas inciden en cambios emocionales, entonces existe una coherencia entre lenguaje, emociones y aprendizaje. Es precisamente esta coherencia, la que me ha predisposto a dirigirme en el vector final de esta ponencia.

Haciéndonos eco de lo expuesto por Humberto Maturana respecto a que, "el proceso de comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe". La mayoría de los problemas que surgen en este proceso es porque no hacemos distinciones entre el hablar y el escuchar. Es necesario hacer una diferenciación, incluso entre el "oír" y el "escuchar", donde el oír es un fenómeno biológico asociado a la capacidad de distinguir y diferenciar sonidos en nuestras interacciones con el medio. Y el escuchar pertenece al dominio del lenguaje y se constituye en las interacciones con otros. Lo que los diferencia es que el escuchar implica comprensión e interpretación, cuando atribuimos una interpretación a un sonido pasamos del oír al escuchar. Escuchar es oír más interpretar.

Cuando el hablar y el escuchar están interactuando juntos estamos en presencia de una "conversación". Una conversación, entonces, es una danza que tiene lugar entre hablar y escuchar y entre el escuchar y el hablar. Las conversaciones son los componentes efectivos de las interacciones lingüísticas. Por lo tanto, cada vez que nos ocupamos del lenguaje estamos tratando directa o indirectamente con conversaciones.

Esta información nos abre todo un mundo de reflexiones acerca de uno de los fenómenos más practicados y menos comprendido por el ser humano, motivo de desencuentros, de incomprensiones y de conflictos tanto a nivel personal, interpersonal como organizacional.

El lenguaje no sólo perjudica la comunicación como comprensión intelectual y emocional entre las personas, además perjudica la comunicación y encuentro coexistencial entre las personas. No es sólo no entender al otro, esto puede ser aplicable dentro del ámbito de las comunicaciones funcionales o impersonales. Cuando la comunicación es interpersonal e integral (en cuanto incluye algo más que la eficiente transmisión de información), cualquier falla afecta el encuentro pleno y total de dos existencias, de dos seres que sólo pueden relacionarse de un modo legítimo en tanto interactúen desde la completad y actualización de su ser.

(g) Coexistencia y emocionalidad

Según Vittorio Guidano aproximadamente a los dos años se pierde la capacidad de "sentir" las emociones, porque hasta ese momento los niños piensan que todos son capaces de percibir sus emociones, como si fuera transparente. A partir de ese descubrimiento para sobrevivir en un mundo dominado por la negación y la inexistencialidad, aprende a engañar y lo que es peor a engañarse. Aprende que puede fingir las emociones que los demás esperan de él, para evitar las burlas y los rechazos y para obtener la aprobación aceptación de los otros.

Este modo de mirar la emocionalidad humana, nos enfrenta a una complicación fundamental para la coexistencia. Porque se deja de “sentir” las emociones y se aprende a “pensar” en lo que se siente, tránsito que explica porque los niños antes de los años viven las emociones como estas son, una experiencia de rabia, pena, alegría, ansiedad, etc., que dura fracciones de segundos, como una especie de sensación que atraviesa el cuerpo y se pierde para siempre. Lo que queda es el pensamiento, recuerdo o intelectualización de la emoción vivida. Por ello a los niños les dura la rabia o la pena con el otro, el tiempo que le dura la emoción. Los adultos pueden estar años enrabiados o apenados con alguien por una emoción que duró un instante.

Desde la coexistencialidad (dicho de un modo bíblico) para vivir la emocionalidad, hay que ser como niños. Volver a sentir como ellos sienten, lo que va asociado con su capacidad de existir donde se existe.

Sin la capacidad de sentir la emocionalidad, sin la capacidad de estar donde se está o existe, no es posible la coexistencialidad. Cuando alguien está engañando al otro, no cumpliendo con sus expectativas de rol (emocional) del otro, existiendo en una forma irreal, con aparentando un modo de ser, que sólo le asegure la aprobación. No puede coexistir, porque si es el engañador, está haciendo interactuar su *no-ser* con el *ser* del otro, y si es el engañado, su *ser* con el *no-ser* del otro.

La coexistencia exige la doble existencialidad, la presencia de los dos seres en la interacción. Existencia que requiere con absoluta imprescindibilidad, que ambos interactuantes se encuentren instalados en el cuerpo, vale decir conscientes de su sentir o emocionalidad, y conscientes, de que sólo pueden existir donde está su cuerpo, y por tanto, en el contexto del presente.

Actualmente la educación chilena está empeñada en desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar, debería ser una preocupación al menos equivalente, la de desarrollar en los estudiantes su capacidad de sentir, o lo que es un equivalente, desarrollarles la capacidad de existir y de coexistir.

(h) Co-existencia psicopatológica y co-existencia madura o nutritiva⁹²

Conviene distinguir, dentro de la coexistencialidad, las relaciones psicopatológicas (o conflictivas) y las relaciones maduras (o nutritivas). Desde este marco conceptual,⁹³ pueden señalarse tres tipos de relaciones,⁹⁴ aplicables a la relaciones profesor-alumno:

- En el primer tipo de relación, ésta se da con una estructura cerrada al entorno y permeable entre los interactuantes, la que puede resumirse en la siguiente fórmula: “A “mayor intimidad menor identidad”⁹⁵. Este tipo de relación está asociada con el *enamoramiento* o amor romántico,⁹⁶ y su característica principal es que es una relación simbiótica, sostenida en la satisfacción de necesidades afectivas primarias (generadas en la primera infancia en la relación con los padres o figuras relacionales significativas equivalentes). Por tanto es esclavizante para ambos interactuantes, y tiene la magia que podría sentir la mitad de una naranja que encuentra su supuesta mitad faltante, o la

⁹² Nutritiva en el sentido que la utiliza Virginia Satir, como opuesto a relación conflictiva. Como una interacción que liberaliza, desarrolla y energiza a lo co-vivientes.

⁹³ El marco conceptual referido, se basa en la propuesta psicoanalítico-sistémica de Jurg Willi, quien desarrollo la teoría de las colusiones o relaciones “esclavizantes”, generadas por la necesidad de satisfacer las necesidades afectivas primitivas o de la primera infancia, lo que se traduce en relaciones simbióticas en que uno y otro son mutuos satisfactores de sus necesidades afectivas.

⁹⁴ Para esta clasificación también se incorporaron elementos teóricos de Virginia Satir, psicóloga de la Escuela sistémica de Palo Alto, que ha tenido un importante e influyente rol en la psicoterapia sistémica familiar.

⁹⁵ “Intimidad” en este estudio hace referencia a las interacciones que ocurren en el aquí y el ahora entre dos personas, que involucren la afectividad y la validación del otro.

⁹⁶ Relación simbolizada en el corazón que encierra dos nombres, que representa, en alguna medida, la unión de dos que forman uno, en el tipo de relación “tú eres yo y yo soy tú” o “Nosotros uno”.

del que necesita el afecto materno y encuentra a otro que busca satisfacer su necesidad de entregar su amor de madre. Este tipo de relación (o colusión) también puede darse entre profesor y alumno; por ejemplo, cuando un docente encuentra los satisfactores de sus necesidades afectivas primarias en los alumnos, así podemos encontrar una serie de colusiones que intrínsecamente conllevan el daño de las identidades de ambos interactuantes, las que podrían denominarse como: Colusión profesor narciso v/s estudiante narciso complementario; colusión educadora madre v/s alumno-hijo, colusión profesor castigador v/s alumno víctima, etc. El *versus* le otorga el carácter real a la relación, porque es una competencia entre dos identidades aparentemente incompletas que buscan ilusoriamente completarse con la identidad del otro. Se debe tomar una cierta distancia para descubrir que el narcisismo docente es propio de un profesor con una autoestima debilitada que tiene que inventarse una nueva identidad⁹⁷ para satisfacer su necesidad de ser admirado, aprobado y en definitiva “amado”, la colusión es una complementación perfecta si dicho profesor encuentra en sus aulas, alumnos *narcisos complementarios* que también, como producto de una autoestima debilitada, renuncian a su identidad y asumen la de otro como la propia. Si ese otro es un *profesor narciso*, el acoplamiento es exacto. Muchas veces estas relaciones colusivas han sido descritas como modelos positivos de relación profesor-alumno, sin embargo son, como ya se señaló, limitadoras del desarrollo personal e interpersonal. Un ejemplo es la colusión *educadora-madre v/s estudiante-hijo*, donde un educador *abandonador proactivo*⁹⁸ puede completar su “carencia” (satisfaciendo su necesidad afectiva primaria de *no abandono*) relacionándose con alumnos *abandonados* quienes, a su

⁹⁷ Esta identidad puede adquirir la forma ideal de un profesor erudito y docto, incluso de un maestro de altura dogmática, ética o relacional, en síntesis la personalidad de un profesor narciso puede tomar todas las formas que aseguren la admiración o adoración de otros.

⁹⁸ Psicológicamente cuando una persona en su infancia sufre abandono o maltrato tiene dos mecanismos opuestos para resolver su necesidad en la adultez, la proactiva que se sustenta en incorporar la pauta interaccional opuesta a la vivida: la de proteger y cuidar, o la regresiva que es repetir la pauta vivida: la de abandonar y castigar.

vez, de un modo usualmente esclavizante o dependiente; satisfacen su propia necesidad afectiva de protección y cuidado. Este tipo de pautas interaccionales profesor-alumno, analizada más allá de la aparente *pseudoamorosidad*, podría traducirse en disfunciones del proceso de *individuación* (o estructuración de la personalidad) de los estudiantes, con el consecuente impacto que ésto pudiera tener, en la calidad de sus relaciones presentes y futuras.

- El segundo tipo de relación colusiva psicopatológica, es la que obedece a la fórmula: “A mayor identidad, menor intimidad”. Esta pauta relacional se caracteriza porque se establecen fronteras cerradas entre los interactuantes, y abiertas hacia el entorno psicosocial. Se privilegia la propia identidad en desmedro de la intimidad. Posiblemente éste sea el tipo de colusión más frecuente entre alumno y profesor, el que puede describirse como la negación mutua de ambas identidades, similar a dos soledades o dos islas cerradas a la convivencia coexistencial.
- El tercer tipo denominado *amor maduro*, obedece a la fórmula; “A mayor identidad, mayor intimidad”, a la vez que “A mayor intimidad mayor identidad”. Este tipo de relación mantiene abiertas las fronteras entre los interactuantes y entre ellos y el medio. Tiene como resultado un triple crecimiento o validación: a medida que crece la identidad de uno, crece la identidad del otro, al mismo tiempo que crece la calidad de la intimidad entre ellos. Esta podría proponerse como el tipo de relación que más se aproxima a la coexistencialidad, porque contiene el respeto de la identidad, la libertad y la diversidad del otro de un modo recíproco. Además, incluye el multiverso relacional al implicar tantos tipos de intimidades como tonalidades pueden surgir de la combinación de los colores del arco iris.

(i) Coexistencia y nihilismo

La mayoría de los existencialistas (también muchos literatos y adolescentes en su etapa existencialista o “anarca”) vivieron su periodo nihilista. Jean Paul Sartre vivió su “nausea”, con un existencialismo absurdo⁹⁹ que declaraba que la existencia no era posible porque no era posible la libertad, donde el mayor acto de libertad era empujar una viejecita (de preferencia si se parecía a la propia abuela) desde la pisadera de un tren (Porque era un acto con una mínima dosis de predicción).

De igual modo que Albert Camus vivió su “extranjero”, Ernesto Sábato su “túnel” y el mismo Neruda vivió en sus “residencias en la tierra” el *cansancio de ser hombre*. No obstante prácticamente todos ellos vivieron su periodo humanista, un reencuentro con el hombre y la esperanza.

¿Esta tesis corresponde también a una mirada educativa desde una perspectiva nihilista?

¿Intenta señalar que la educación, más específicamente en el espacio intersubjetivo y microsocioal profesor alumno son un imposible existencial?, ¿Son la soledad o inexistencia de a dos?, ¿Es un constructo mental para amargarse la vida, al modo que lo hacían los existencialistas absurdos?

¿Cómo es posible que habiendo tantas necesidades de estudios prácticos, habiendo tanto problema real en la educación chilena, se ocupe tiempo en dudar en la calidad y realidad de la coexistencialidad profesor alumno?

⁹⁹ El absurdo es una idea comúnmente asociada con el existencialismo. En sus discusiones sobre la conciencia Heidegger y Sartre describen al ser humano como enfrentándose a un mundo aparentemente absurdo, porque se encuentra en la encrucijada del ser y la nada, desconcertado por la ausencia de sentido de la condición humana. También entregaron bases para el existencialismo absurdo Karl Jaspers y Gabriel Marcel.

Cualquier profesor con un mínimo sentido de la realidad, estaría en todo su derecho racional a reírse, si se le planteara que es posible que muchos de sus alumnos no existieron para él, y que además es posible que el tampoco existiera para muchos de ellos. ¿Esto es un planteamiento absurdo o nihilista?

¿Qué es entonces existir o no existir? ¿Qué es ser o no ser?

Cuando un profesor está en la sala también están los alumnos, o acaso es que no los ve, cuando el profesor habla todos los alumnos escuchan, cuando escribe en la pizarra todos la leen. Cuando dicta o pide que señales si las alternativas son verdaderas o falsas de acuerdo a un texto dado, ninguno de los alumnos a desaparecido o ha dejado de existir.

Entonces ¿de qué habla este estudio? ¿Qué es esto de de que el profesor puede co-vivir en la inexistencia o relacionarse con la nada?

Volvamos a la pregunta inicial ¿Qué es existir, en el contexto de este estudio?.

Más que percibir la presencia corporal del otro. Legitimar la corporalidad del otro como todo lo que es y como su referencia existencial fundamental. (Consciente que uno y el otro existen donde está el cuerpo).

Más que establecer una comunicación pupilar al nivel de la mirada del otro. Es percibir el “alma”, la “esencia”, la “verdad profunda” del otro, a través de su mirada. Es darle vida, entregarle existencia con la mirada. Es entretrejer dos miradas, dos vidas, dos esencias, dos miradas, dos vidas. Funcionar dos “horizontes” utilizando la terminología de Habermas.

Es más que escuchar activamente o empáticamente al otro. No es sólo reflejarle la emoción desde la que el otro habla, más que una comunicación efectiva.

Es entretejer dos historias de interacciones, dos “complexus”, dos emocionalidades, dos lenguajes, dos “conversaciones”.

Es más que ser asertivo comunicándole al otro desde que emoción se habla, es exponer la emocionalidad, la historia y la vida al otro, para que pueda intersubjetivizar, inter-vivencial, inter-existir.

Es más que decirle al alumno que recuerda de tal o cual contenido, es preguntarle que sentido le hace, que relación tiene el tema con su experiencia o historia de interacciones, qué puede transferir a su vida real, es decir la única vida que tiene porque la vida ideal a lo más puede sólo existir en su mente.

Es más que ver en el otro una suma de característica con una mirada fragmentada, acostumbrada a escindir y a ver partes: alma separada de cuerpo, pensamiento de corporalidad, emoción de lenguaje, psicomotricidad de cognición, lenguaje de matemáticas. Es relacionarse con la totalidad del alumno, con su holos, describirlo como un todo completo en cada aquí y cada ahora.

Es más que relacionarse con el alumno que debería, el alumno que será capaz de realizar tal o cual destreza, del que se espera determinadas conductas deseables, es relacionarse con el niño que es. Nunca con el niño que no es, porque ese sólo existe en la mente del profesor. La interacción tiene que directamente con el ser del alumno sin intermediarios ni “deberías”.

En resumen nada menos abstracta, nada menos fundamental y previo que la actitud relacional de coexistencialidad, que la disposición a legitimar al otro en la relación, que la actitud de aceptación positiva del otro.

Nada más importante para un profesor que hacer el esfuerzo de “ver” al alumno que es, que asumir una actitud de coexistencialidad que le permita y le de la

seguridad suficiente para que se “haga presente”, para que deje por unos instantes al menos, de “engañar”, de ser lo que el otro espera de él. Y aparezca súbitamente en el espacio tiempo de la coexistencialidad. Espacio tiempo que merece al igual que la identidad de los interactuantes, describirse como único irrepetible, porque se vive desde la identidad, desde el sí mismo, desde el ser. Desde donde es posible la existencia.

(j) Coexistencia y vacío existencial

Tanto los psicólogos humanista Abraham Maslow y Carl Rogers, como los representantes de la Escuela de Frankfurt; Eric Fromm y Herbert Marcuse, han planteado, como las pautas del mundo moderno como el consumismo, la inmediatez, la *desechabilidad*, el existismo basada en la negación del otro. Han modificado la valoración de sí mismos y de los otros. Las personas más que por lo que son, valen por lo que hacen, por lo que saben y por lo que tienen.

Víctor Frankl sostiene que cada época tiene su neurosis, según él hoy no nos enfrentamos como en los tiempos de Freud a la frustración sexual, sino que con una frustración existencial. Los pacientes de hoy no sufren de complejos de inferioridad como en los tiempos de Adler, viven bajo un abismal complejo de falta de sentido, de una especie de vacío existencial.

Frankl explica del siguiente modo la génesis de ese vacío existencial: “Contrariamente al animal, el hombre carece de instintos que le digan lo que tiene que hacer y, a diferencia de los hombres del pasado, el hombre actual ya no tiene tradiciones que le digan lo que debe ser. Entonces, ignorando lo que tiene que hacer e ignorando también lo que debe ser, parece que muchas veces ya no sabe tampoco lo que quiere en el fondo. Y entonces sólo quiere lo que los demás hacen (¡conformismo!), o bien, sólo hacer lo que los otros quieren, lo que quieren de él (totalitarismo)”. (Frankl, 1980).

El sistema aún imperante de control e influencia social, obviamente es anti-ser, anti-individualidad, anti-originalidad. El control y la influencia es más fácil cuando los otros son dependientes, pasivos, ordenados, y actúan de un modo tan semejante que es fácil predecir y controlar sus conductas. En este escenario el vacío existencial, la pérdida de sentido, resultan ser las opciones más probables y posibles. En este escenario la no-existencia, la co-no-existencia son las ineludibles pautas de relación consigo mismo y con los demás.

Especialmente cuando la escuela es uno de los agentes de control e influencia social más poderosos del sistema productor de conductas sociales adaptadas. Cuando la escuela tiene precisamente como uno de sus objetivos orientadores hacer que los egresados de sus aulas sean sujetos predecibles en cuanto a sus decisiones sociales, afectivas, económicas y laborales.

(k) Coexistencia y mediación existencial

El psiquiatra lacaniano Rafael Parada, (quién ha teorizado sobre la "embriología del alma"), haciendo referencia al surgimiento del yo distingue entre la identidad ovípara (que nace preformada, y por lo tanto sólo necesita ser "empollada") y la identidad vivípara (cuya génesis ocurre en el útero materno).

Parafraseando al Dr. Parada, tal vez también sería posible desarrollar una "embriología del alma del estudiante", donde el profesor puede asumir el rol de "empollador" o de bien de "útero", en tanto facilitador del surgimiento de la identidad o existencia del alumno.

Sin duda que las aulas son habitadas por alumnos ovíparos y vivíparos, alumnos cuya identidad está arraigada en distintos tipos de *tierra* de la más *árida* y

arenosa a la más *nutritiva*.¹⁰⁰ Y esta diferencia también requiere de otros modos de interacción o de mediación existencial.¹⁰¹ Algunos, para crecer saludables,¹⁰² requieren de un *vaso de agua* al mes y otros de varios baldes de agua al día, algunos "ovíparos" sólo del calor o aceptación incondicional positiva del docente y otros "vivíparos" de una colaboración matríztica, que les facilite la autoconstrucción de su personalidad.

De lo planteado surge una nueva necesidad teórico-práctica, la de desarrollar los principios de una "onto-metodología" o "mediación para el desarrollo existencial", diferente a una mediación o facilitación para el desarrollo o crecimiento personal propias de las corrientes gestáltica o humanista experiencial. Lo que puede compararse con intervenciones similares a las hechas a una planta después de gestada (relativa a su desarrollo y belleza). Si la planta no existe, toda intervención, por sofisticada o bien intencionada que ésta sea, es completamente inútil.

En el caso de la mediación existencial, no se trata de "gestar" o darle existencia biológica al otro, tampoco psíquica o espiritual. Así como tampoco el educador mediador cognitivo le crea el cerebro, la mente o el andamiaje cognoscitivo al alumno.

El principio de la mediación es que el aprendiz que se encuentra con alguna dificultad para alcanzar algún *insight*, cuenta con un otro-mediador que le facilita percibir lo que estando ahí no logra captar. El mediador le facilita codificar y

¹⁰⁰ Los conceptos en cursiva "árida, arenosa y nutritiva", se utilizan en relación a la cantidad de amor explícito y nivel de aceptación incondicional que cada persona requiere, según cuan insatisfecha haya quedado su necesidad de ser amado durante los primeros años de su vida.

¹⁰¹ "Mediación existencial", se utiliza como un parafraasis de la mediación cognitiva desarrollada por Vogotsky y Feurstein. Hace referencia a la sugerencia de un nuevo y fundamental rol del docente. Convertirse en un mediador de la existencia o desarrollo ontológico del estudiante, una especie de *adelgazador consciente, del espesor del mundo* que separa al estudiante de sí mismo. Esta última idea está tomada de la frase sartriana: "Estoy separado de mí mismo por todo el espesor del mundo".

¹⁰² Con el término "saludable" se hace referencia en la terminología de Virginia Satir a tener la *olla llena*, tener una buena autoestima, y tener una identidad y/o personalidad estructurada o actualizada.

decodificar a partir de las propias las habilidades y estructuras cognitivas que el alumno ya posee.

2.4. Tipología de la existencia:

Existen muchos intentos por categorizar el ser y la expresión de éste: Desde los somatotipos clásicos de Sheldon hasta las más tipologías más sutiles y psicoespirituales como los eneatis¹⁰³ o las “sanadores” propuestos por Edward Bach en el uso terapéutico de sus esencias florales.

Pero que ha sucedido con el estudio tipológico de la existencia y coexistencia, al respecto es posible encontrar descripciones o categorizaciones generales sobre tipos de relaciones, tipos de vínculos o de etapas de desarrollo y ciclos vitales.

Lo que busca esta tesis, es precisamente promover más reflexión y análisis sobre esta materia, mediante la descripción, caracterización y categorización del existir y el coexistir educativo. Focalizándola intencionadamente en la educación superior.¹⁰⁴

La búsqueda señalada, estuvo inicialmente circunscrita al ámbito educativo, específicamente en un sistema de educación superior y en la carrera de psicología y se focalizó en esta primera etapa en el espacio *microsocial* del aula, por el valor que se le suele otorgar como el principal contexto de aprendizaje y en donde el estudiante permanece una mayor parte de su tiempo de formación profesional.

¹⁰³ Corresponden a nuevos tipos descritos por el eneagrama.

¹⁰⁴ Si bien se explicará esta intencionalidad de modo más detallado en el apartado correspondiente, cabe señalar que los motivos principales de esta focalización son la experiencia, el rol y contexto laboral del autor de este estudio.

Un abordaje teórico de la intimidad educativa coexistencia, debe considerar una descripción conceptual de los tipos de existencia y coexistencias posibles en el contexto educativo. Ejemplos de estos tipos pueden ser:

- a) Tipos de existencias educativas en el ser estudiante
- b) Tipos de existencia educativas en el ser docente
- c) Tipos de coexistencias educativas¹⁰⁵

Con posterioridad a este proceso general, estudiar y explorar subcategorizaciones, tales como:

- a) Tipos de existencia en el ser *profesor*
- b) Tipos de existencia en el ser *estudiante*
- c) Tipos de existencia en el ser *compañeros de curso*¹⁰⁶
- d) Tipos de coexistencias estudiante ↔ docente y docente ↔ estudiante (la que para explicitar la ineludible recursión de toda relación humana se ha escrito del siguiente modo: estudiante ↔ docente)
- e) Tipos de existencia entre compañeros de curso, etc.

La cuestión es ¿cómo estudiar estos tipos de existencias y coexistencia?: Muchos tipos humanos se han descrito a partir de las observaciones directas de las características físicas, socio-afectivas o relacionales. También se han desarrollado instrumentos antropométricos, psicológicos, cabalísticos, esotéricos o mágicos. Estas descripciones y evaluaciones han considerado, observar, registrar y analizar el comportamiento del Homo Sapiens en situación, desde las más “naturales” a las más artificiales o “experimentales”, analizándose distintos métodos de registro: escritos, fotográficos, fílmicos, y otros propios de la sofisticación tecnológica de nuestros tiempos.

¹⁰⁵ Ambas, existencia y coexistencia en el ámbito educativo (en el tiempo y espacio microsocioal del aula)

¹⁰⁶ Este tipo de existencia no será abordada en este estudio

Del mismo modo se han hecho distintos tipos de análisis y descripciones de esos registros desde los más asépticos, donde la realidad de la *otredad* es percibida como separada de la *mismidad* del observador; hasta los más etnográficos y coexistentiales, donde se asume la inseparabilidad de la realidad y la otredad de quién la observa.

- a) Análisis biológico (tipologías antropométricas, anatomofisiológicas)
- b) Análisis psicobiológico (rasgos definitorios a partir de ciertas pautas conductuales)
- c) Análisis culturales (categorizaciones de acuerdo a productos culturales como: vestuario, maquillaje, herramientas, costumbres, lenguaje y otros temas abordados usualmente por ciencias como la antropología y las sociología)
- d) Análisis psicológico (temperamentos, caracteres)
- e) Análisis psicosocial (tipos de apego, tipos de vínculos, tipos de organizaciones sociales, etc.)
- f) Análisis coexistencial (interbiológico) dentro de este tipo de análisis pueden incluirse todos los tipos de análisis interculturales: De costumbres, de rituales, de pautas que conectan, de lenguas, dialectos

2.4. Descripción teórica de las variables en estudio

2.4.1. Otredad

Otredad puede distinguirse de alteridad, la otredad hace referencia al tú que constituye al yo. También puede ser leído desde la otra vereda, como lo señala Lacan en el *estadio del espejo*, es un no- otro que al devolverle la mirada lo constituye en un si-otro, convirtiéndolo simultáneamente en un yo y en un tú, en un nuevo existente relacional, que deja de no ser para ser, de otro-indiferenciado a otro-indiferenciado, de una cosa-objeto a un ser-sujeto.

La alteridad, etimológicamente significa *fuera de sí*, en oposición a estar en sí o ensimismado, está teñido por la connotación negativa de *alterado*. No es extraño que las personas que se temen y no acepten a sí mismas, para evitar ensimismarse y encontrarse consigo mismas, al entrar en espacio donde arriesguen encontrarse con ellos, enciendan radios, computadores o televisores. Para evitar que su sí mismo sea descubierto, concurre con los otros a lugares oscuros y ruidosos, donde otros *túes*, se sienten cómodos con él, porque utilizan la misma estrategia para ocultar sus *yoes* autonegados por no vistos.

También en el contexto educativo, ocurren este tipo de encuentros entre alteridades de dos que están fuera de sí, en el sentido de desconectarse con su interioridad para conectarse sólo con la exterioridad desconectada de sí. Con ello surge la incongruencia, acciones irracionales, inmorales, deshumanizadas o desespiritualizadas. Semejante a lo que ocurre con las templadas y adaptadas personas cuando se enfrentan a situaciones que los alteran o sacan de sí.

Esta descripción hace posibles algunos de los siguientes tipos de estudiantes y docentes:

- Docentes negadores del otro; así como estudiantes negadores del otro.
- Docentes negadores de sí mismos; así como estudiantes negadores de sí mismos
- Docentes alterados o fuera de sí; así como estudiantes alterados o fuera de sí
- Docentes sólo validadores del otro; así como estudiantes sólo validadores del otro.
- Docentes sólo validadores de sí mismos; así como estudiantes sólo validadores de sí mismos
- Docentes validadores de sí mismos y de los otros; así como estudiantes validadores de sí mismos y de los otros.

Sólo esta última tipología permite la coexistencialidad, porque esta requiere de un doble vínculo o doble conciencia hologramáticas, la del sí mismo consigo mismo equivalente a la del otro consigo mismo, y la del sí mismo con el otro. No existe otro ahí sin un sí mismo aquí, tanto como no es posible un sí mismo aquí sin otro ahí.

El yo necesita al tú para ser, tanto como el tú necesita al yo para ser. Desde la coexistencialidad todo otro no es otro es un nosotros como también todo tú no es un tú, sólo es posible en recursividad de un nosotros.

El *diálogo de sordos* o la *soledad de a dos*, son posibles sólo cuando es simultáneo el desencuentro entre el sí mismo y el otro, cuando el yo está separado tanto de sí mismo, como del otro.

El otro puede tener categorías diferentes categorías de otredad, las que obviamente dependerán de las categorías de mismidad.

Por ejemplo:

- Otredad de acuerdo a la racionalidad con que es descrita y por lo tanto vivenciada: Algunos modos productos de esta racionalidad pueden ser: (a) otredad descrita como separada o no separada del observador, (b) otredad como objeto o como sujeto, (c) otredad percibida como sistema cibernético de primer orden o máquina artificial o como sistema cibernético de segundo orden o máquina viva, (d) otredad descrita como fragmentada (como una parte separada del todo) o como integrada u holística (como parte integrada al todo), etc.
- Otredad de acuerdo al nivel intra-integrativo o autoconsciente. Algunos niveles de otredad en esta distinción, pueden ser: (a) otredad biológica producto de la conexión del otro exclusivamente como un cuerpo. Dentro

de este tipo de otredad pueden ubicarse las relaciones centradas en la genitalidad o corporalidad-sexual o las relaciones biomédicas o médico-órgano. (b) Otredad mental o intelectual o diálogos centrados en el dominio semántico y en el contenido de las conversaciones, con exclusión más o menos intencionada de la emocionalidad y del dominio político. (c) Otredad centrada en la emocionalidad, como los vínculos co-simpáticos, donde dos se encuentran para llorar las penas o reír las alegrías del otro, invadiendo en este acto la mismidad del otro y renunciando a su propia mismidad, en una especie de pseudo-empatía donde se deja de ser yo para ser el otro. (d) Otredad centrada en la espiritualidad, que podría llegar a alturas o voladuras impensables, en el sentido que esta centración puede conllevar desarraigos, fanatismos ciegos y desconexiones incluso con pérdida del juicio de realidad.

Existen destacados teóricos asociados de algún modo a la pedagogía de la alteridad, para los fines de este estudio se considerarán principalmente a Humberto Maturana, Carlos Skliar y Pedro Ortega.

2.4.2. Mismidad

Alejandro Rojas Jiménez (2007) en su ensayo “Nota sobre la mismidad en la filosofía griega” señala que “Para Heráclito lo que se da es una relación de mismidad: aunque todas las cosas son uno, dicha unidad respeta la oposición. La ley fundamental que gobierna el universo es la mismidad entre opuestos. Ser lo mismo no es ser idénticos. El modo como Heráclito piensa la unidad no anula la diferencia. Y por ello la imagen a la que recurre será la del fuego chispeante y siempre vivo, pues aún siendo el fuego siempre fuego (lo mismo) nunca es idéntico (chispeante y siempre vivo). Claro que haríamos mal en no señalar que es justamente en este sentido al que apuntan, aunque sin llegar a alcanzarlo, el agua en Tales, el aire en Anaxímenes y el infinito en Anaximandro.”

Este estudio adhiere a la idea de que el todo o el uno, en el sentido tomista, está constituido por la suma de todas las mismidades, individuales o diferencias y que además es requisito que esas mismidades sean diferentes para constituir ese todo. Descripción que es también validada dentro de la psicología por ciertas lecturas sistémicas y sobretodo transpersonales, que sostienen que en el dominio de lo humano, sistemas únicos están formados por la suma de partes únicas, equivale a sostener que todo grupo humano (familiar, escolar, laboral u otro) es único en su mismidad al igual que cada uno de sus integrantes. Esta validación de mismidades únicas e irrepetibles está asociada a prácticas educativas, terapéuticas y relacionales también únicas, donde la estandarización y homogenización no son procedentes.

Fernando Peregrin Gutiérrez (2006) inicia su ensayo sobre “Identidades personales y sociales: de la mismidad al nacionalismo” con la afirmación: “Tradicionalmente, la mismidad se ha tratado en religión, filosofía, literatura y otras ramas de las humanidades desde un enfoque meramente introspectivo y subjetivo”. Desde esta óptica mismidad puede definirse como el estar en sí o dentro de sí, asociado a la idea que para ser se debe entrar en sí o ensimismarse, a partir de esta concepción, las filosofías humanista (Ismael Quiles, Ignacio Lepp, Jacques Maritain) y personalista (Emanuel Mounier) por una promueve el fortalecimiento del “sí mismo”, mediante un proceso de encuentro consigo mismo a través del “silencio menor” o consciencia de ser contingente, que es antesala y condición para que este sí mismo se conecte mediante un “silencio mayor” con el existir subsistente. Camino similar al que describe la filosofía oriental con la práctica de la meditación como camino de expansión de la consciencia, que va desde la conexión con la mismidad individual hasta la conexión con la mismidad todo u otredad constituida por la integración de todas las mismidades.

Se pueden establecer distintos niveles o categorías de mismidad, dependiendo del nivel de consciencia, estructuración o integridad del yo.

2.4.3. Intimidad Educativa Coexistencial

La intimidad educativa coexistencial puede definirse como; el encuentro en el aquí y ahora de dos existencias, es la integración de un *yo-existente- consciente* y un *tú-existente-consciente*, generadores de una *coexistencialidad* o un *nosotros-existente consciente*, que convierte ese contexto en el mejor y más pleno., para ser, para amar, para aprender, para hacer y para todas la multidimensionalidad posibles de la intimidad coexistencial.

- (e) La intimidad educativa coexistencial es un momento completo y suficiente en sí mismo, cuando se vive nada falta ni nada sobra. Es todo lo que es cuando es, es el mejor momento existencial. (no se tiene otro, a no ser que se le otorgue el mismo valor a las realidades mentales o semánticas).
- (f) La intimidad coexistencial implica dos procesos simultáneos, el existir en sí mismo (mismidad) y el existir para y con el otro (otredad).
- (g) La intimidad coexistencial requiere de condiciones y acciones intencionadas y conscientes: de “silencio menor”, alineación, presencia presente, empatía y asertividad, validación de sí mismo y otro como legítimo y conciencia de las necesidades afectivas primarias insatisfechas propias y en lo posible del otro.
- (h) La intimidad educativa coexistencial requiere de preparación integrativa: ontológica, psicológica, sociocultural, emocional, mental, y desde una óptica más integrativa y transpersonal: energética y espiritual.
- (i) El único contexto posible de aprendizaje es el contexto del aquí y el ahora en que ocurre la intimidad educativa coexistencial.

- (j) El momento de la intimidad educativa es el mejor momento y mejor lugar, no existe otro para los interactuantes.
- (k) Todo lo que ocurre en el contexto de la intimidad coexistencia transforma a los interactuantes, como un todo de acuerdo a la biología del amor, más allá de la propia existencia según la psicología sistémica transgeneracional.
- (l) La intimidad educativa en el dominio de la coexistencialidad opera de acuerdo a los siguientes principios: (a) existir en el dominio semántico u ontológico hermeneútico, como condición generadora de la coexistencialidad, (b) fortalecimiento de la mismidad y la otredad (que el accionar en la relación opere con los principios: “a mayor identidad mayor intimidad y mayor intimidad mayor identidad); la co-liberación de los interactuantes, (c) la co-validación de los coexistentes como legítimos sí mismos y legítimos otros (co-nutrición de los vinculantes). Cualquier intimidad que opere con principios opuestos a los señalados correspondería, en el marco de estos supuestos a una *pseudointimidad*, que sea posiblemente el modo más peligroso y psicopatológico de relación.
- (m) El valor de la intimidad educativa como oportunidad de nutrir el desarrollo integral y reparar los daños de vínculos psicopatológicos. Permite en el aquí y ahora, que el docente llene el “estanque” o la “olla” (entiéndase en los dos casos “autoestima” y “soporte afectivo”) del estudiante, cualquiera sea su historia de origen psicosocioafectiva, consciente de que ese es un instante de intimidad irrecuperable, donde no existe el ayer o el mañana ni otro que no participe de ese instante.

La intimidad educativa está directamente ligada con el concepto de identidad educativa. La historia escolar puede describirse como la suma de momentos de intimidades vivenciados en un aquí y el ahora entre dos identidades. La relación

tiende a ser más nutritiva si se cumple la fórmula a mayor identidad educativa mayor intimidad educativa a la vez que a mayor identidad educativa mayor intimidad educativa”. Se puede inferir de lo señalado que la mejor intimidad educativa es aquella en que se fortalecen las identidades de los interactuantes, mientras más “son” profesor y “más” estudiante en la interacción, más nutritiva es la relación, y en tanto más nutritiva es la intimidad, más se fortalece la identidad de los interactuantes.

Es posible que el profesor que quede en la memoria existencial de los estudiantes, sea el que ha establecido intimidades validadoras de la identidad de los estudiantes. La intimidad educativa puede ser de tantos modos como colores se pueden crear con los colores del arco iris.

La tendencia es a establecer, entre docente y estudiante, la intimidad tradicional de poder, predominantemente aséptica, distante, formal. Cuando en realidad pueden generarse infinitas formas”

La intimidad pueda ser abordada desde múltiples enfoques teóricos, como el “yo-tú” o el “nosotros” en la filosofía dialógica buberiana, desde la biología del amor, como un acoplamiento estructural congruente sustentado en la validación al otro como legítimo otro en el dominio de esa convivencialidad, desde un enfoque sistémico; como un encuentro fortalecedor de las identidades de los interactuantes.

Metafóricamente la intimidad puede compararse con la integración de dos colores diferentes, por ejemplo un *azul* y un *amarillo*, la integración de ambos que genera un nuevo color en este caso el *verde* será equilibrado y sin el dominio de uno u otro, en tanto los colores legitimen el otro color tanto como el propio. Para que exista una real intimidad, el nuevo color *verde*, no sólo no les resta el *azul* o el *amarillo* a los colores interactuantes, si no que por el contrario, es a partir de esa experiencia de intimidad lo que a los colores señalados les posibilita fortalecer su *azulismo* y su

amarillismo, siendo además este fortalecimiento lo que permite que el *verde* sea más plenamente *verde*. Por tanto, la condición de una intimidad madura es que en el acto de constituir el verde, no sólo no dejan de ser los colores que son, sino que por el contrario los fortalece, y con ello el verde que generan.

Estos colores que son las identidades de los interactuantes, se encuentra en permanente cambio, la falta de conciencia de este dinamismo es probablemente una de las principales causas de las pseudointimidades o dificultades en las posibilidades reales de experimentarla.

Esta multi-identidad está directamente relacionada con las posibilidades de generar multi-intimidades. Continuando con la metáfora, las posibilidades de tipos de intimidades son tantas como tipos de colores pueden crearse con los colores del arco iris. El predominio del paradigma de la simplicidad que nos llena de vendas y puntos ciegos, nos limita a percibir y por ello vivir y buscar sólo unos cuantos colores, con el predominio monocromático claro de la *intimidad sexual*, que usualmente, es descrita y vivenciada como reducida y fragmentada.

Existen ciertas intimidades románticas e impuestas por el sistema de control social, las que se reiteran, reduciendo la creatividad y limitando hasta la rutina el horizonte de la multidimensionalidad de la intimidad.

Educar la emocionalidad y sus infinitas posibilidades policromáticas es una tarea que debe ser urgente y responsablemente asumida por la educación, porque de ella depende la existencia y la plenitud que conlleva la verdadera coexistencia con los otros.

La intimidad es un vínculo, acoplamiento, encuentro, que para que sea tal debe cumplir con los siguientes requisitos:

- Conciencia presente de los interactuantes (incluidas a lo menos, la conciencia corporal, emocional y ontológica)
- Aceptación incondicional positiva del ser del otro (validándolo como un legítimo otro, y en tanto diferente aceptar que piense distinto y sienta diferente. Con libertad de actuar y responder con independencia de las expectativas y las predicciones)
- Percepción de sí y del otro como seres completos y perfectos, por tanto la intimidad para ser tal, debe constituirse en un modo de relación en que el *yo* no se “completa” o “perfecciona” en el *otro* y éste tampoco se “completa” o “perfecciona” en el *tú*. Sólo este rasgo fundamental de la intimidad permite que el *yo* y el *tú* accedan a la experiencia relacional de fortalecerse en sus diferencias, legitimando simultáneamente la mismidad (el ser del sí mismo) y la otredad (el ser del otro)
- La decisión de intimar con el respeto absoluto de la libertad propia y del otro, generando con ello autonomía, seguridad, responsabilidad y conciencia moral.
- La decisión de intimar nutriciamente, fortaleciendo con ello la capacidad de amarse a sí mismo, de amar al otro y de aceptarse como merecedor del amor.
- Tener la capacidad de distinguir entre intimidad y pseudointimidad, la segunda a diferencia de la primera involucra algún tipo de dependencia, esclavitud o pérdida de libertad, al estar directamente vinculada con la búsqueda de alguna satisfacción afectiva de alguno de los interactuantes.

- Aceptar y estar disponible para explorar y experimentar diversos tipos, niveles, dimensiones de intimidad; con capacidades de flexibilidad y pragmática para contextualizar las experiencias de intimidad.

Se incluye a continuación ejemplos relacionados con la multiversidad de la intimidad y su comparación con tipos de pseudointimidades.

Cuadro N° 11: Ejemplos de tipos de intimidades en sus dos versiones; coexistentiales o nutricias y pseudo intimidades.

EJEMPLOS DE TIPOS INTIMIDADES	VERSIONES DE INTIMIDADES COEXISTENCIALES O NUTRICIAS	VERSIONES DE PSEUDOINTIMIDADES
Estética	Co-goce estético diferenciado y enriquecido por las identidades en intimidad.	Competir sobre la mejor elección o valoración estética.
	Experiencia estética que enriquece la relación de los interactuantes.	Influir para modificar o acrecentar el nivel de interés o goce estético.
Conflictiva	Experiencia que fortalece la relación de los interactuantes.	Experiencia que genera o aumenta la negación de <i>yo</i> o del <i>tú</i> , de los interactuantes.
	Experiencia que enriquece la capacidad de abordar de modo conjunto y proficiente nuevos conflictos.	Experiencia que prolonga el conflicto en el tiempo al mutar las emociones (vivenciadas en el aquí y el ahora) en sentimientos (emociones racionalizadas en tanto se les agrega pensamientos que mantienen la situación de conflicto en el tiempo, eventualmente incrementándolo por la descontextualización y atemporalidad que ello implica.)
Sexual	Intimidad sexual integral u holística que incorpora el mayor número de dimensiones de los interactuantes (corporal, mental, emocional, espiritual, energética, entre otras)	Intimidad fragmentada o atomizada donde se consideran sólo una dimensión (como por ejemplo la corporal) o una parte de dicha dimensión (genitalidad)
	Intimidad que incorpora el respecto por la diferencia de género o de opción sexual en distintos niveles de encuentros: pupilar, verbal, corporal o combinado con cualquier otra de las infinitas posibilidades de intimidad humana.	Intimidad utilizada para satisfacer necesidades primarias no satisfechas (en un continuo que vas de menos a más patológicas)

Educativa	Intimidad en que las díadas: docente-estudiante, estudiante-estudiante u otra modalidad, en la construcción del “nosotros” opera fortaleciendo el desarrollo y madurez plena e integrada de las identidades, así como la calidad y la hologramatidad de la convivencia. (favoreciendo la salud y la felicidad de los interactuantes)	Relación que por la invisibilización de algunos de los interactuantes no permiten la generación del “nosotros” en la intimidad educativa.
	Transformación integral, experimentada por educadores y educandos en la co-vivencia educativa dentro del dominio político, incorporando con ello la significatividad y transferencia a la vida de la intimidad laboral.	Relación de intimidad educativa que privilegia o niega alguna de las dimensiones de desarrollo humano de los interactuantes.
Laboral	Intimidad co-laborativa experimentada en el contexto del trabajo que fortalece la identidad y rol de los trabajadores involucrados en la convivencia.	Relación que favorece la negación entre los trabajadores (competencias, prejuicios, discriminación, doble vínculos, entre otras muchas formas de negación)
	Intimidad laboral que fortalece el <i>yo, tú</i> y la <i>relación</i> integral	Relación laboral que debilita o daña algunas de las tres dimensiones involucradas en ella: el <i>yo</i> , el <i>tú</i> o la <i>relación</i>
emocional	Intimidad empática y/o asertiva	Comunicación que confunde, niega o no refleja la emocionalidad de los interactuantes.
	Intimidad en la holoemocionalidad /diálogos del corazón	Comunicación que racionaliza o mecaniza los diálogos a través de la reducción o intelectualización de la emocionalidad de uno o más de los interactuantes.
Intelectual	Intimidad de <i>fusión de horizontes</i> ¹⁰⁷ mediante el entretrejimiento de los conceptos, ideas, argumentos o discursos de los interactuantes.	Diálogo de sordos o intentos por lograr que el otro piense como uno.
	Mediación holístico integrativa, en que dos o más otro interactuantes utilizando su estructura cognitiva colaboran co-constructivamente en el desarrollo cognitivo de otro.	Relación educativa de poder o influencia social mediante la cual se oprime o somete el intelecto del otro.
corporal	Intimidad en el dominio de la holocorporalidad, en que los interactuantes se encuentran a partir de una co-conciencia corporal en el dominio político.	Interacción en que se somete la voluntad del otro a través hacer dócil su cuerpo.
	Intimidad en la conexión cuerpo-emociones-mente, donde la corporalidad se co-asume como el punto de referencia fundamental de la coexistencia.	Interacción en que se niega una parte o el todo corporal del otro o de sí mismo en interacciones sustentadas en “deberías”, generadoras de comparaciones negadoras del yo y el tú.
espiritual	Intimidad de goce cósmico o conexión de la individualidad con la trascendentalidad, de la parte con el todo o de lo personal con lo trascendental.	Intimidad en que se utiliza (a modo de préstamo) la espiritualidad de otro como propia, para suplir la carencia o dificultades psicoespirituales para acceder a ella.

¹⁰⁷ Concepto acuñado por Jürgen Habermás.

	Intimidad de conexión con el silencio menor ¹⁰⁸ y mayor, que permite a partir de la toma de conciencia del existir de sí mismo de lo otro y de los otros, co-alimentar el espíritu y el alma de los interactuantes.	Interacciones pseudoespirituales en las que se pierde el enraizamiento y el juicio de realidad, lo que obstaculiza el encuentro con los otros.
--	--	--

2.4.3.1. El espacio-tiempo del contexto de la coexistencia educativa

- **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 la predicciones y la probabilística.
- **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, ontología hermeneútica, como ya ha sido descrito. 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*.
- **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.
- **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.

¹⁰⁸ Ismael Quiles denomina silencio menor como a la experiencia de meditación o conciencia que permite alimentar el espíritu, conectándose con la belleza de lo que “es” y se “tiene” y como silencio la oración que permite alimentar el alma mediante el dialogo con Dios.

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 lo constituye y necesita.

- **Cómo el espacio tiempo del fluir hologramático:** Se recuerda desde el presente, se proyecta el 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 con sus propios complexus vistos y aceptados conscientemente en el aquí y el ahora, pueden continuar tejiendo nuevas acciones y retroacciones.
- **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). Existe una máxima inspirada en este estilo de ser, que señala que *lo que no se hace ahora no se hace nunca*. Nunca mejor aplicado que para el dominio de acciones que llamamos amor, sólo cuando se *es*, es posible explicitarle al otro que *es*, y este acto es posiblemente lo más parecido al amor.
- **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 desde las buenas intenciones, desde la esperanza de un mundo educativo mejor. En esta tesis se reitera que 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, es el experimentado 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.

- **Como el espacio tiempo de la plenitud coexistencial:** No basta con ser para uno, ese es un camino incompleto y desconectado: Ser para otro o ser para que otro sea, completa el camino, une conscientemente lo que siempre ha estado unido. Según el budismo no basta con meditar para encontrarse consigo mismo, en una mismidad o 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 y estos una de las tareas primordiales que deben aprender es a ser en el único contexto posible del ser, en el aquí el ahora, los otros diferentes corresponden al no ser, como por ejemplo el “debería ser”, lo que fue o lo que será. Los tiempos condicionales, pretéritos y futuros están reservados sólo para el ser semántico o mental.

2.4.3.1. Los profesores y su relación con la intimidad educativa

Como fuera definido anteriormente: La intimidad educativa coexistencial es el encuentro en el aquí y ahora de dos existencias, es la integración de un *yo-existente-consciente* y un *tú-existente-consciente*, generadores de una *coexistencialidad* o un *nosotros- existente consciente*, que convierte ese contexto en el mejor y más pleno, para ser, para amar, para aprender, para hacer y para todas la multidimensionalidad posibles de la intimidad coexistencial.

En el contexto de esa intimidad coexistencial pueden formularse las siguientes tipologías de profesores y de estudiantes:

(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 transformados porque no existe otro contexto posible más que el aquí y el ahora, lo 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 nutricional, cuando en el contexto interactivo fortalece la identidad de su interactuante tanto como la propia, así como cada una o la mayor parte 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 a profesor conflictivo que debilita todas o algunas de las áreas mencionadas.

(c) Los profesores dialógicas: Se consideran profesores dialógicas a quienes en toda interacción incorpore el principio de la doble dialéctica. Vale decir, 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 y que la cantidad mínima de comprender una verdad 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, vale decir de validar e incorporar en toda acción y acto vincular la realidad como articulada, constituidas por partes inseparables, ligadas en todos los posibles dominios y contextos existenciales.

(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 liberados *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 de *saber existir*, también 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.

Los mismos principios y características son las aplicadas a los estudiantes. Sin embargo, para visualizar lo importantes desafíos que debe enfrentar una educación coexistencial, para cada categoría de estudiante se indicarán las potencialidades que debe desarrollar. También como un modo de disminuir lo aparentemente utópico de la propuesta.

(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 pseudos finalizar su rompecabezas (“identidad”). Tampoco se fragmentan a sí mismos utilizando alguna de las piezas de su rompecabezas para pseudocompletar a algún estudiante y con ello hacerse necesario, pseudoadmirado y establecer una relación de poder basada en la seducción, o la generación de dependencia que constituye aun tan frecuente como invisibilizado tipo de *esclavitud socioafectiva*, que daña por igual al “esclavo” como al “esclavizante”.

Todas las categorías y descripciones realizadas pueden aplicarse a los estudiantes porque las relaciones humanas son recursivas y co-construidas. Por ello, sólo se señalarán algunos tipos de estudiantes (o identidades) que es posible encontrar en la contextualidad de la intimidad educativa.

2.4.3.2. Los estudiantes espejos transformadores

En esta dimensión los estudiantes deberían aprender:

(a) A reflejar a los otros en lo que son en forma activa y refleja.

(b) A vivir en el *dominio político* del aquí y el ahora, desde una presencia presente se capaces de que los otros se sientan vistos y legitimados en el tiempo y contexto en que existe.

(c) A escuchar al otro en forma activa.

(d) A comunicarse de modo afectivo-efectivo desarrollando su capacidad de expresar las emociones y de comprender la de los otros.

(a) Los estudiantes nutricios

En esta dimensión los estudiantes deberían aprender:

- A fortalecer la identidad de su interactuante.
- A fortalecer la mayor parte de sus dimensiones de desarrollo así como la de aquellos con los que se relaciona.
- A estructurar y organizar los nexos sociales en que se involucra, enriqueciendo la identidad y autoestima de los sistemas que puedan surgir producto de estos nexos.

(b) Los estudiantes dialógicas

En esta dimensión los estudiantes deberían aprender:

- A incorporar en su vida cotidiana la doble dialéctica.
- A superar el principio de contradicción, siendo capaz de encontrar la tercera realidad que surge del dialogo de otras dos aparentemente opuestas.
- A percibir e incorporar en su convivir lo positivo de lo negativo y lo negativo de lo positivo.
- A renunciar en su descripción de la realidad humana los procesos dicotómicos e incorporar los matices.
- A percibir y relacionarse con los otros como sistemas constitutivos y no sumativos.

(c) Los estudiantes holísticos

En esta dimensión los estudiantes deberían aprender:

- A tener y aplicar relacionamente una mirada hologramáticas de la realidad.
- A percibir el complexus o maraña de acciones y retroacciones que portan tanto a él como sus interactuantes.

(d) Los estudiantes libres

Para que los estudiantes sean libres deberían aprender:

- a amar
- a existir

(e) Identidad educativa

Identidad educativa puede definirse como el componente identitario que constituyen a profesor en un existente pleno, completo, feliz y sano en el aquí y el ahora, a partir de la posesión de un sí mismo único, holístico e irrepitable, que le permite no utilizarlo para completar a otros, como tampoco utilizar el sí mismo de otro para completarse a sí. Vale decir, la identidad permite existir en plenitud y originalidad al mismo tiempo que permite una coexistencialidad plena y liberadora.

En el contexto de esta identidad educativa, pueden formularse las siguientes tipologías de profesores y de estudiantes:

(f) Profesores auténticos (dignos)

Pueden designarse de ese modo 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 es, sino que además coexistir con otros sin dejar de ser quien es y sin restarle identidad a sus coexistentes.

(g) 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 (Maruyama). 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.

(h) Profesores integradores

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 mesa¹⁰⁹” en ninguna dimensión humana teórico práctica, tanto en las propias como en las de sus prójimos. Debería tener integrada hologramáticamente cada una de las 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**.¹¹⁰

También el profesor integrador 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).

(i) Estudiantes como ecos transformadores de la identidad de los docentes

Desde la óptica de la coexistencialidad los estudiantes son co-responsables de todos los procesos educativos en que participan. Todo lo que se le exige a los docentes debe ser exigido en igual o mayor nivel a los estudiantes, porque son ellos los que están en formación y requieren, por lo general, incorporar más experiencias y conocimientos que los docentes, en las temáticas específicas de las asignaturas universitarias que cursan.

¹⁰⁹ Frase expresada por **Nicanor Parra**, al autor de esta tesis, enseñándole sobre la emoción social.

¹¹⁰ Señalado en **Informe Delors** elaborado por la **UNESCO** en el año 1996.

La calidad de la educación recibida, depende fundamentalmente de ellos, porque son sistemas constitutivos que según como se acoplen en el contexto educativo, éste se acoplará congruentemente a ellos. Los estudiantes tienen el docente que ellos han construido y la educación que ellos construyen en la cotidianidad del contexto educacional.

Una evidencia de la problemáticas generadas por esta difícil comprensión de la necesidad que los estudiantes ejerzan su libertad responsable, y con ello su protagonismo y locus de control interno, es que los colegios están sobrepoblados de docentes suprarresponsabilizados versus estudiantes infrarresponsabilizados. Desde la perspectiva del cognitivismo, el aprendizaje es individual, nadie puede aprender por el estudiante y cuando no se les exige lo que son capaces de hacer se generan ambientes de aprendizaje pasivo no modificantes, que fomentan la pasividad, la comodidad, la falta de esfuerzo y de motivación, junto con la disminución de la autoestima académica y la atribución de logro.

Los estudiantes actores consciente de todo lo señalado no sólo pueden convertirse en espejos o ecos transformadores de sus docentes, sino que también de sus estudiantes en su futuro profesional. Es más adquirir ese rol es sin duda una de las principales cualidades de un educador potenciador y transformador de sus estudiante, porque logra que sean ellos desde su protagonismo y locus de control interno y asumiendo además, el autocontrol de su aprendizaje y la administración responsable de su libertad, quienes aprenden y transfieren dichos aprendizajes a la vida, sin excusas y sin traspasar culpas y responsabilidades.

2.4.4. Vinculación teórica de las variables en estudio

Con sólo la aplicación de los tres principios de la complejidad: recursivo, dialógico y hologramático, las variables estudiadas resultan inseparables y se pueden ligar en cada uno de sus niveles. Si bien ello puede inferirse y encontrarse en otros apartados de este estudio es un ejercicio que bien vale la pena hacer.

Las variables estudiadas son la **intimidad educativa coexistencial** y como partes y todos constitutivos de ella: la **mismidad** y la **otredad**, el valor que se les asigna en el contexto de la educación universitaria.

Primero, la intimidad educativa coexistencial sólo es posible que ocurra cuando sucede el fenómeno de la mismidad y la otredad. La intimidad es la construcción de otredad por acción en el aquí y el ahora de dos o más mismidades.

Segundo la calidad coexistencial, ontológica o psicosocial de dicha intimidad depende de cuanta mismidad esté en juego. Dentro del marco teórico que orienta esta tesis, el sí mismo que constituye la mismidad es siempre completo y perfecto, toda falta vista en él están 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. Desde la psicología sistémico-psicoanalítica de Jurg Willi, en consonancia también con lo señalado por otros autores humanistas y transpersonales, sólo cuando se deja de ver la propia mismidad (que siempre es un todo completo e integrado) usualmente por experiencias propias y “ajenas” (desde la mirada hologramática no puede existir al ajeno al ser) de negación. Entonces pueden generarse procesos como 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 poder, de dependencia

o esclavizante. Del tipo que abundan en la contextualización de la intimidad educacional.

Ocurre que las mismidades no vistas o percibidas como incompletas o en faltas, buscan al otro en una *otredad* transformada en un satisfactor o completadora de esa pseudonecesidad o falta. El otro ya no es otro es lo que yo necesito para completarme o para pseudosatisfacer mi necesidad de ser valorado o perteneciente. La paradoja está en que dada en ocasiones el nivel o intensidad de lo que se necesita completar a satisfacer se percibe como “amor” o un “intimidad nutricia”, lo que resulta en ser sólo un espejismo o como lo señala Willi, una psicopatología social, porque implica a en algún grado un daño, una pérdida o un conflicto para la identidad de los interactuantes y/o para la intimidad construida. Jurg Willi antepone el prefijo pseudo al amor para distinguir entre lo que denomina colusión, que corresponde al complemento estructural congruente entre dos interactuantes, quienes sobre la base de percibirse incompletos emplean al otro para completarse, atrofiando con ello su mismidad y la del otro, generando una intimidad psicopatológica y esclavizando por la libertad que ello resta a ambos. Constituida fundamentalmente por la necesidad que el otro sin el cual no podría ser, tener una identidad o contactarse con su aparente mismidad.

Desde este análisis e intento de articulación de las temáticas abordadas en este estudio se puede hablar de una “pseudootredad”, de una “pseudomismidad” y de una “pseudointimidad”, esto no sería posible si no son percibidas como partes-todos de otras partes-todos. Del mismo modo, que basado en la misma lectura hologramática del tema se puede hablar de una “otredad nutricia”, de una “mismidad nutricia” y de una “intimidad nutricia”.

A la base del tipo de intimidad o lo que define su madurez, “sanidad” o “nutricidad” está el tipo de otredad que se co-construye y a la base de esta el tipo mismidad que se ha actualizado, percibido o auto construido.

(a) Diagrama de la mismidad, otredad e intimidad psicopatológica o conflictiva:

MISMIDAD →	OTREDAD →	INTIMIDAD EDUCATIVA
- Negada	- Utilizada para validarse	- Esclavizante
- Percibida como incompleta	- Utilizada para completarse	- Colusiva
-En busca del satisfactor de una pseudo necesidad	- Utilizadas como satisfactor de una pseudo necesidad	- Psicopatologizante

(b) Diagrama de la mismidad, otredad e intimidad madura o nutricia:

MISMIDAD →	OTREDAD →	INTIMIDAD
- Validada	- Utilizada para validar al otro	- Liberadora/ Amorosa
- Percibida como completa	- Vivida como una experiencia De <i>completud</i> de sí y del otro. sin perder nada de sí ni quitar nada al otro.	- Saludable/ Nutricia
- Satisfecha en sus necesidades ónticas y psicoespirituales	- Vivida como una experiencia de colegitimización de sí y del otro.	- Coexistencial/ Madura

Sin duda que este diagrama se puede completar y parafrasear sumándoles la dimensión educativa y coexistencia, y se puede hablar de **mismidad educativa coexistencial**, de **otredad educativa coexistencial** y de **intimidad educativa coexistencial**, pero ese es precisamente el objetivo de este estudio explorar en la valorización y conceptualización de cada uno de estos tópicos en el contexto educativo universitario. La articulación hologramática de ellos que es el objetivo de este apartado, por ahora ha quedado explicitado en la interdependencia que existe entre ellos tanto para construir la versión conflictiva o psicopatológica de cada uno de ellos como la versión nutricia o coexistencial.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

“El hombre está dividido contra sí y contra Dios por su egoísmo que lo divide de sus hermanos. Esta división no puede ser sanada por un amor que se coloca solitario en uno de los dos lados de la hendidura; el amor debe alcanzar ambos lados para poder juntarlos. No podemos amarnos a nosotros mismos si no amamos a los otros; y no podemos amar a otros si no nos amamos a nosotros mismos.”

Tomas Merton

3.1. Metodología aplicada

3.1.1. Tipo de Investigación

La investigación busca describir una realidad, sin intervenir en su modificación, la realidad estudiada es la intimidad educativa coexistencial en la educación superior.

De acuerdo al paradigma de investigación que categoriza su objetivo, es una **investigación descriptiva**, porque no busca explicar un fenómeno (no obedece a la pregunta icono de la racionalidad causalista: porqué sucede esto, cuál es la causa, qué relación tiene con determinado efecto). Su pretensión es describir la valoración que le otorgan a la intimidad educativa coexistencial dos interactuantes reiterados en el contexto educativo, el docente y el estudiante, (el por qué de este interés es parte de la fundamentación de este estudio).

También, en relación al nivel de intervención en la realidad estudiada: estudiantes y docentes de educación superior, la investigación corresponde a una investigación descriptiva, puesto que no interviene en ella, mediante la manipulación de variables para explicar una relación causal entre ellas.

La investigación en relación al periodo de tiempo que se desarrolla es vertical o transversal, puesto que apunta a un momento y tiempo definido.

3.1.2. Enfoque investigación

El enfoque elegido es cualitativo – cuantitativo con enfoque mixto. En este caso lo que tiene de cuantitativo esta investigación, no es para realizar una comparación causal entre variables, tiene la misma finalidad que el tratamiento cualitativo identificar la naturaleza teórica profunda y sistemas conceptuales relaciones con las variables en estudio: mismidad, otredad en el contexto de la intimidad educativa universitaria.

Este estudio considera un método mixto, porque busca tanto probar, como enriquecer un campo teórico; en este caso la pedagogía de la coexistencialidad, declarada como el lente epistemológico con el que se aborda el proceso investigativo, pero que sin embargo, también se reconoce especialmente en el análisis de los datos y las conclusiones, que esta propuesta teórica inicial se enriquece y transforma, al modo de una investigación teórica o fundamental.

Este estudio, también es mixto en tanto comparte los elementos que tienen en común los enfoques cuantitativos y cualitativos, “Llevar a cabo observación y valoración de eventos o fenómenos” (Hernández, R. y otros, 2003) a partir de lo cual se establecen supuestos, que se tratan de probar, estableciendo nuevas suposiciones y proponiendo nuevos estudio en base a los resultados obtenidos.

El enfoque del estudio es preponderantemente cuantitativo, aunque incluye el subtipo mixto cuali-cuanti. Utilizar un método mixto es también incorporar la hologramatidad y la doble dialéctica en la metodología de la investigación constituye como se ha señalado para los métodos mixtos, el fin de la guerra de los paradigmas. El método mixto también se suele considerar una real alternativa, en la concepción de

la cibernética de segundo orden que sostiene la inseparabilidad de la subjetividad, y la objetividad. En definitiva el objetivo de las investigaciones mixtas no es desvalorizar o reemplazar lo cuantitativo por lo cualitativo, sino que es un modo de fortalecer el proceso investigativo combinándolas y utilizando las ventajas de ambas junto con minimizar sus potenciales debilidades. (Hernández Sampieri Roberto, 2004).

Por ello Hernández Sampieri (2003), considera que los métodos de investigación mixtas son la integración sistémica de los métodos cuantitativos y cualitativos en un sólo estudio con el fin de obtener un registro más completo de un fenómeno. Además como lo establece Leonor Buendía (2004), el enfoque de la investigación no lo define el tipo de instrumentos que se utilizan, si no que el paradigma utilizado y el tipo de análisis de los datos.

Los autores, Creswell y Plano-Clark (2007), definen entre otros tres el diseños mixtos, el de triangulación que tiene como propósito según ellos la búsqueda de la convergencia y la corroboración de los resultados sobre un mismo fenómeno. En definitiva el combinar las fortalezas de ambas metodologías para obtener datos complementarios acerca de un mismo problema de investigación.

La triangulación entendida como técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta (como es el caso de esta investigación) y potenciar las conclusiones que de él se derivan.

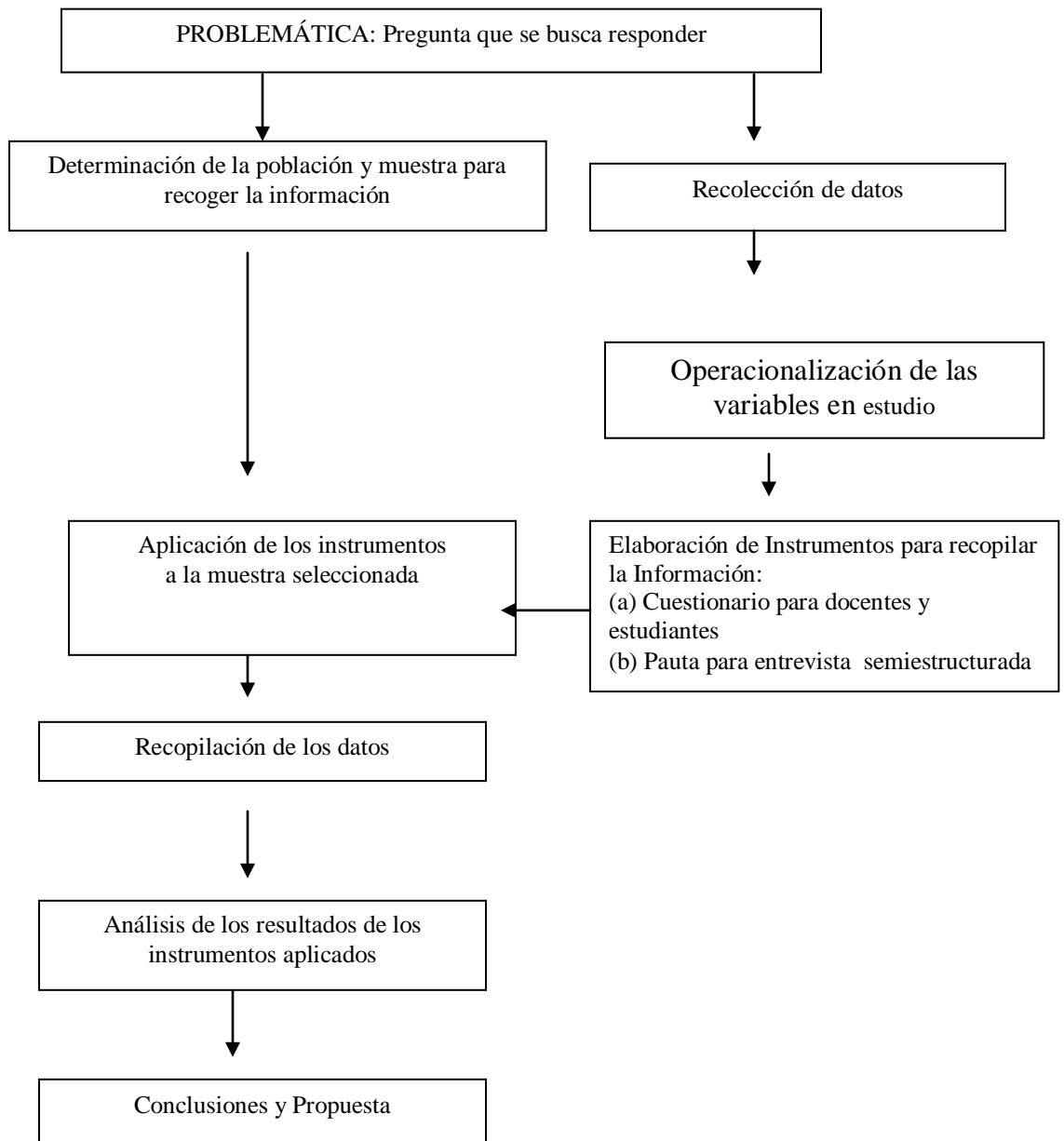
Lo más interesante de este modelo es triangular o recoger datos tanto cuantitativos como cualitativos, al mismo tiempo, y para integrar las dos formas de datos para comprender mejor un problema de investigación. (Creswell y Plano-Clark (2007).

3.1.3. Diseño de Investigación

Para responder la pregunta de la investigación: ¿Qué categorías otorgan los docentes y estudiantes de educación superior a la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad educativa coexistencial?

Se ha elaborado el siguiente diseño metodológico:

Cuadro N° 8: Resumen del diseño de investigación expresado en sus diferentes etapas.



3.1.4. Definición de variables

La categorización de las unidades de interpretación es claramente arbitraria, puesto que son inseparables, se realizó sólo como un recurso facilitador para construir los instrumentos para la recolección de datos para poder responder la pregunta de investigación y se decidió nominarlas como variables, para facilitar su designación y porque metodológicamente serán tratadas como tal en su definición, operacionalización, evaluación y análisis.

Variables:

3.1.4.1. Mismidad y otredad

Si bien como ha sido descrito en apartados previos la mismidad y la otredad son inseparables dentro de la perspectiva sistémica hologramática con la que se abordó este estudio, no obstante en el contexto del marco metodológico se establecen las siguientes definiciones consideradas en el desarrollo de esta investigación.

(a) Definición de Mismidad:

Para este estudio mismidad se definió como un yo-existente consciente, que desde la liberación de percibirse como un todo completo tiene la capacidad percibir otras mismidades con la misma condición y de co-construir vínculos o intimidades coexistentiales o co-validadoras de la existencia de las otras mismidades.

(b) Definición de Otredad:

Para los fines de este estudio otredad se definió como el surgimiento de otro existente, a través del encuentro coexistencial consciente y pleno entre dos o más mismidades. Donde ese otro surge como un tú o existencia que surge a partir de que un yo existe y asume la intencionalidad presente-consciente de hacerlo existir.

3.1.4.2. Intimidad Educativa Coexistencial

(a) Definición de Intimidad Educativa Coexistencial:

Para este estudio la intimidad educativa coexistencial fue definida como el encuentro en el aquí y ahora de dos existencias, es la integración de un *yo-existente-consciente* y un *tú-existente-consciente*, generadores de una *coexistencialidad* o un *nosotros- existente consciente*, que convierte ese contexto en el mejor y más pleno, para ser, para amar, para aprender, para hacer y para todas la multidimensionalidad posibles de la intimidad coexistencial.

3.1.4.3. Operacionalización: Mismidad y Otredad

Cuadro N° 9: Variables, categorías e indicadores de las variables “mismidad” y “otredad”

Variable	Categorías	Indicadores
Mismidad Presencia –presente- consciente de sí mismo, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	1.1. Conciencia corporal	1.1.1. Conciencia corporal de sí
		1.1.2. Conciencia corporal del otro
	1.2. Alineación	1.2.1. Conexión integral (mente-emociones - cuerpo)
		1.2.2. Integración congruente del pensar-sentir- hacer.
Otredad Presencia–presente consciente del otro, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	2.1. Validación del otro en la coexistencia educativa	2.1.1. Legitimación del otro como diferente.
		2.1.2. Generación de intimidad educativa.
	2.2. Validación de sí mismo en la convivencia educativa	2.2.1. Relación con el otro fortaleciendo la propia identidad
		2.2.2. Relacionarme con el otro fortaleciendo su identidad.

(a) Operacionalización: Intimidad educativa coexistencial

Tabla N°10: Variables, categorías e indicadores de las variables “intimidad coexistencial”

Variable	Categorías	Subcategorías
Intimidad Educativa Coexistencial	3.1. Intimidad educativa coexistencial ecosistémica (dialógica recursividad)	3.1.1. Consciencia de recursividad en la coexistencia educativa
		3.1.2. Vivencia de la recursividad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa.
	3.2. Coexistencia educativa dialógica	3.2.1. Validación del multiverso
		3.2.2. Incorporación de la doble dialéctica
	3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática	3.3.1. Consciencia de hologramatidad en la coexistencia educativa.
		3.3.2. Vivencia de la hologramatidad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa.
	3.4. Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente.	3.4.1. Confianza en las diferencias del otro.
		3.4.2. Validación de las diferencias del otro.
	3.5. Intimidad educativa coexistencial matríztica	3.5.1. Convivencia colaborativa
		3.5.2. Convivencia validadora.

(b) Elaboración de las preguntas a partir de las dimensiones, categorías e indicadores previos.

Tabla N° 11: Dimensión, categorías, indicadores y preguntas elaboradas previamente para la construcción del cuestionario para docentes y estudiantes.

DIMENSIÓN (VARIABLE)	(CATEGORÍAS)	(INDICADORES)	N°	PREGUNTAS
1. Mismidad: Presencia – presente de sí, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	1.1. Conciencia corporal.	1.1.1. Conciencia Corporal de sí	1	En las clases me resulta fácil sentirme presente o existiendo integralmente.
			2	Percibo a los profesores(as) / estudiantes presentes en clase, existiendo integralmente en el contexto educativo.
			3	Soy capaz de expresar adecuadamente mis emociones a los profesores(as)/ a los estudiantes.
			4	Los profesores(as) / Los estudiantes son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.
		1.1.2. Conciencia corporal del otro.	5	Yo comprendo y reflejo adecuadamente las emociones que expresan mis profesores(as) /estudiantes.
			6	Los profesores(as) / Estudiantes comprenden y reflejan adecuadamente mis emociones.
			7	Yo escucho a mis profesores(as) me comparten algo de su vida.
			8	Los profesores(as) me escuchan / estudiantes cuando les hablo sobre mi vida personal.
	1.2. Alineación	1.2.1. Conexión integral (mente-emociones-cuerpo)	9	Me concentro y me aboco completamente a las actividades académicas.
			10	Los profesores(as) /estudiantes permanecen concentrados y entregados a la tarea educativa.
			11	Disfruto integralmente la experiencia de estar en clases.
			12	Los profesores(as) /estudiantes disfrutan integralmente su quehacer educativo durante las clases.
		1.2.2. Integración (pensar-sentir-hacer)	13	En el contexto educativo actúo con autenticidad haciendo lo que siento y pienso.
			14	Los docentes /estudiantes son auténticos, actúan en consecuencia con lo que sienten y piensan.
			15	Integro mis dimensiones socioemocionales, espirituales y valóricas en mi participación en clases.
			16	Los profesores(as) / estudiantes integran sus dimensiones socioemocionales, espirituales y valóricas en el desarrollo de las clases.
2. Otredad: Presencia – presente del otro, en el dominio	2.1. Validación del otro en la coexistencia educativa.	2.1.1. Legitimación del otro como diferente.	17	Valido y acepto a mis profesores(as) / estudiantes tal como son.
			18	Los profesores(as) / estudiantes me validan a mí y me aceptan como soy.
			19	Me siento visto y reflejado tal como soy por mis

político (en el aquí y el ahora)				profesores(as)/ estudiantes.
			20	Veo y reflejo a mis profesores(as) /estudiantes tal como son
		2.1.2. Generación de intimidad educativa.	21	La calidad de mi relación con los profesores(as) / estudiantes enriquece su forma de ser.
			22	La calidad de la relación que los profesores(as)/ estudiantes tienen conmigo enriquece mi modo de ser.
			23	Mi modo de ser enriquece la relación con mis profesores(as)/ estudiantes.
			24	El modo de ser de mis profesores(as) / estudiantes enriquece la calidad de mi relación con ellos.
	2.2. Validación de sí mismo en la convivencia educativa	2.2.1. Relación con el otro fortaleciendo la propia identidad	25	Yo valoro como personas a mis profesores(as)/ estudiantes.
			26	Los profesores(as) / estudiantes me valoran como persona.
			27	Asumo como una tarea fortalecer la identidad de los profesores(as) /estudiantes.
			28	En la relación educativa los profesores(as) asumen la tarea de fortalecer mi identidad.
		2.2.2. Relacionarme con el otro fortaleciendo su identidad.	29	Valoro la forma de ser de mis profesores(as) / estudiantes cuando me relaciono con ellos.
			30	Siento que los profesores(as) / estudiantes valoran mi forma de ser cuando se relacionan conmigo.
			31	Mi modo de ser enriquece la calidad de la relación que tengo con mis profesores(as) /estudiantes.
			32	El modo de ser de mis profesores(as) / estudiantes enriquece la calidad de mi relación con ellos.
3. Intimidad educativa	3.1. Intimidad educativa coexistencial ecosistémica (dialógica recursividad)	3.1.1. Consciencia de recursividad en la coexistencia educativa.	33	Lo que yo hago o dejo de hacer afecta a mis profesores(as) / estudiantes.
			34	Lo que los profesores(as) / estudiantes hacen o dejan de hacer me afecta.
			35	Tengo responsabilidad en la actitud que los profesores(as)/ estudiantes asumen conmigo.
			36	Los profesores(as) / estudiantes tienen responsabilidad en la actitud que asumo con ellos.
		3.1.2. Vivencia de la recursividad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa.	37	Mi conducta académica está relacionada con el modo en que los profesores (as) / estudiantes se comportan conmigo.
			38	Los profesores(as) / estudiantes están conscientes de que sus acciones están relacionadas con el modo en que me comporto.
			39	Siento que cuando hablo bien o mal de mis profesores(as) / estudiantes de algún estoy hablando de que yo hago bien o mal en esa relación.
			40	Siento que cuando los docentes / estudiantes me critican o me felicitan están expresando, de algún modo lo que hacen bien o mal conmigo.
	3.2. Coexistencia	3.2.1. Validación del multiverso.	41	Yo hago sentir a los profesores(as) / estudiantes que sus opiniones y experiencias son importantes para el buen desarrollo de las clases.
			42	Los docentes / estudiantes me hacen sentir que mis opiniones y experiencias son importantes para el

dialógica.			desarrollo de la clase.	
		43	Acepto que los docentes/ estudiantes interpreten las materias y temas tratados, con un criterio distinto al mío.	
		44	Los profesores(as) / estudiantes aceptan los distintos modos de interpretar las materias y temas tratados en clase.	
		45	Soy capaz de transformar en oportunidad los errores de mis profesores(as) / estudiantes.	
	3.2.2. Incorporación de la doble dialéctica.	46	Los profesores(as) / estudiantes son capaces de transformar mis errores en oportunidades.	
		47	Soy capaz de encontrar fortalezas en las debilidades de mis profesores / estudiantes.	
		48	Los profesores(as)/ estudiantes son capaces de encontrar fortalezas en mis debilidades.	
		49	Mis profesores(as) / estudiantes conocen mi vida y su relación con la carrera que estudio.	
	3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática.	3.3.1. Consciencia de hologramatidad en la coexistencia educativa.	50	Conozco de la vida de mis profesores(as) / estudiantes y su relación con su profesión y/o asignatura que desarrollan.
			51	En mis actividades académicas incorporo la mayor parte de mis áreas de desarrollo (socio-afectiva, cognitiva, cultural, corporal o espiritual).
52			Los profesores(as) / estudiantes incorporan en sus actividades académicas la mayor parte de sus áreas de desarrollo (socio-afectiva, cognitiva, cultural, corporal o espiritual).	
53			Vínculo mis actividades académicas con mi contexto vivencial.	
3.3.2. Vivencia de la hologramatidad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa.		54	Los profesores(as) / estudiantes vinculan las materias tratadas con el contexto vivencial de los estudiantes.	
		55	Los profesores(as) / estudiantes articulan los temas particulares tratados en clase con el sentido global de la asignatura y de la carrera.	
		56	Artículo las actividades y tareas académicas con el sentido global de la asignatura y de la carrera.	
		57	Confío en mis profesores(as)/ estudiantes.	
3.4. Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente.	3.4.1. Confianza en las diferencias del otro.	58	Los profesores(as) / estudiantes confían en mí.	
		59	Valoro y respeto la libertad de mis profesores(as) / estudiantes.	
		60	Los profesores(as) / estudiantes valoran y respetan mi libertad.	
		61	Valido a los profesores(as) / estudiantes como legítimos otros en la convivencia escolar.	
	3.4.2. Validación de las diferencias del otro.	62	Los profesores(as) / estudiantes me validan como un legítimo otro en la convivencia educativa.	
		63	Valido las diferencias e individualidades de mis profesores(as) / estudiantes.	
		64	Los profesores / estudiante validan mis diferencias e individualidad.	
		65	Colaboro con mis profesores(as) / estudiantes en su	
3.5. Intimidad	3.5.1.			

educativa coexistencial matríztica	Convivencia colaborativa.		proceso de enseñanza.
		66	Los profesores(as) / estudiantes me colaboran en mi proceso de aprendizaje.
		67	Los profesores / estudiantes más que criticar mis debilidades y equivocaciones me colaboran a ser más autónomo y eficiente.
	68	Más que criticar las debilidades y equivocaciones de mis profesores(as) / estudiantes colaboro en sean cada vez mejores.	
	3.5.2. Convivencia validadora.	69	Contribuyo activamente en crear un ambiente nutritivo y de respeto durante las clases.
		70	Los profesores(as) / estudiantes logran crear un ambiente de respeto y nutritivo en la sala.
		71	Valoro y trato bien a mis profesores(as) / estudiantes.
		72	Los profesores(as) / estudiantes me valoran y me tratan bien.

3.1.5. Población y muestra

Estudiantes y docentes de educación superior, pertenecientes a cuatro universidades de la Región metropolitana, tres privadas y una estatal.

Muestra intencionada constituida por 100 estudiantes y 20 docentes

3.1.4.1. Especificación de la muestra

- (a) Especificación de la muestra de estudiante: Esta se especificó considerando la Universidad de procedencia, la carrera que estudian, el sexo y el curso en que se encuentran en su proceso de formación.

Tabla N° 1: Especificación de la muestra de estudiantes, según universidad, carrera semestre y género.

UNIVERSIDAD				CARRERA			SEMESTRE				GENERO	
UAH C	U. M.	UTE M	UPV	S.I.	T.S.	P.E. D.	1° y 2°	3° y 4°	5° y 6°	7° y 9°	M	M
25%	25%	25%	25%	25 %	25%	50%	15.1 %	18.2 %	14.2 %	52.6 %	88.9 %	11.1 %

Traducción siglas utilizadas en la especificación:

Universidades:

- UAHC: Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Privada)
- U.M.: Universidad Mayor (Privada)
- UPV: Universidad Pedro de Valdivia (Privada)
- UTEM: Universidad Tecnológica Metropolitana (Estatal)

Carreras:

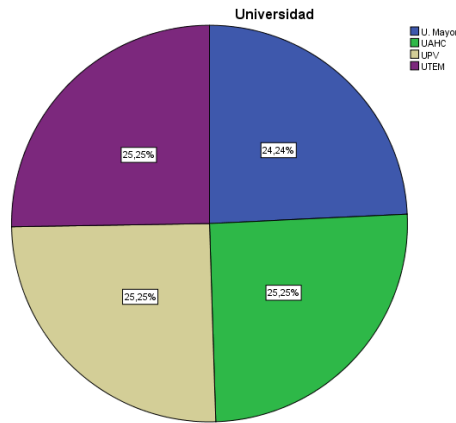
- S.I. : Salud Integrativa
- T.S.: Trabajo Social
- P.E.D.: Pedagogía en Educación Diferencial.

A continuación se incluye una tabla y un gráfico que contiene datos de la especificación de la muestra de estudiantes, respecto a la universidad a la que pertenecen. Como se puede observar fueron distribuidos intencionadas en porcentajes iguales.

Tabla N° 2: Frecuencia y porcentaje de estudiantes por Universidades

Universidades	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
U. Mayor	24	24,2	24,2	24,2
UAHC	25	25,3	25,3	49,5
UPV	25	25,3	25,3	74,7
UTEM	25	25,3	25,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Gráfico N° 1: Frecuencia y porcentaje de estudiantes por Universidades

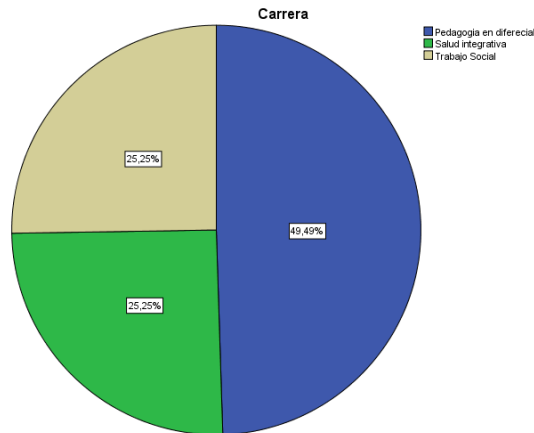


También se incluye una tabla y un gráfico que contiene datos de la especificación de la muestra de estudiantes, respecto a la carrera a la que pertenecen. En este caso la factibilidad de acceder a los estudiantes determino, que un 50% de ellos pertenecieran a la carrera de Pedagogía en educación diferencial.

Tabla N° 3: Frecuencia y porcentaje de estudiantes por Carrera

Carrera	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pedagogía en Educ. diferencial	49	49,5	49,5	49,5
Salud integrativa	25	25,3	25,3	74,7
Trabajo Social	25	25,3	25,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Gráfico N° 2: Frecuencia y porcentaje de estudiantes por Carrera

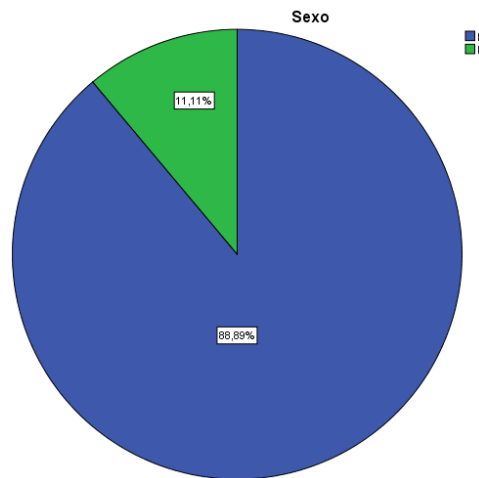


También como antecedentes de la especificación de la muestra de estudiantes se incluye una tabla y un gráfico que contiene datos de la especificación de la muestra de estudiantes, respecto al factor de género. Como es esperable en los contextos de carreras como educación y trabajo social, el mayor número de los estudiantes (88.9%) corresponde al sexo femenino.

Tabla N° 4: Frecuencia y porcentaje de estudiantes según género

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
F	88	88,9	88,9	88,9
M	11	11,1	11,1	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Gráfico N° 3: Frecuencia y porcentaje de estudiantes por Sexo

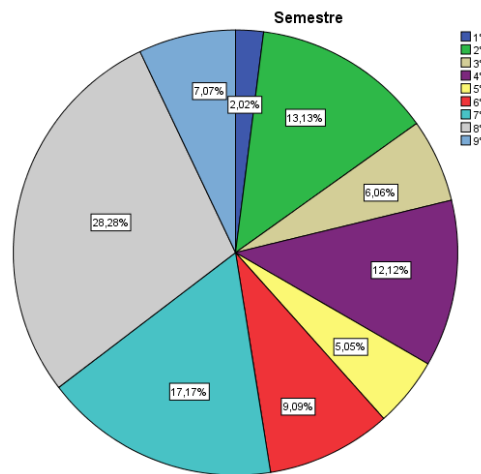


En relación a los datos referidos al semestre que cursan los estudiantes que conformaron la muestra, también una tabla y un gráfico que contiene datos donde se especifica la frecuencia y el porcentaje del semestre que cursan.

Tabla N° 5: Frecuencia y porcentaje de estudiantes por semestre que cursan

Semestre en curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1°	2	2,0	2,0	2,0
2°	13	13,1	13,1	15,2
3°	6	6,1	6,1	21,2
4°	12	12,1	12,1	33,3
5°	5	5,1	5,1	38,4
6°	9	9,1	9,1	47,5
7°	17	17,2	17,2	64,6
8°	28	28,3	28,3	92,9
9°	7	7,1	7,1	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Gráfico N° 4: Frecuencia y porcentaje de estudiantes por semestre que cursan



(b) Especificación de la muestra de 20 docentes, de los cuales a continuación se grafican sus características, en las que se consideró: universidad, carrera, sexo, edad y título.

Cuadro N° 12: Especificación de la muestra de docentes elegidos por los estudiantes:

N°	UNIVERSIDAD				CARRERA EN QUE IMPARTE CLASES			Sexo		EDAD			AÑOS EXPER. PROFES.			Título				
	UAHC	U. M.	UTEM	UPV	S.I.	T.S	P.E.D.	M	F	1	2	3	1	2	3	P	PS	M	E	TS
1	6	2	2	10	5	5	10	7	13	9	7	4	2	11	7	9	4	3	2	2

Traducción siglas utilizadas en la especificación:

Universidades:

- UAHC: Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Privada)
- U.M.: Universidad Mayor (Privada)
- UPV: Universidad Pedro de Valdivia (Privada)
- UTEM: Universidad Tecnológica Metropolitana (Estatal)

Carreras:

- S.I. : Salud Integrativa
- T.S.: Trabajo Social
- P.E.D.: Pedagogía en Educación Diferencial

Edad:

- 1: Entre 25 y 35 años
- 2: Entre 36 y 45 años
- 3: Más de 46 años

Años de experiencia profesional:

- 1: Menos de 5 años
- 2: Entre 6 y 10 años
- 3: Más de 11 años

4. Título profesional:

- Profesor
- Psicólogo
- Médico
- Enfermera
- Trabajador Social

A continuación se incluye una tabla, que contiene datos de la especificación de la muestra de docentes, respecto al factor de género. Como es esperable en los contextos de carreras como educación y trabajo social, el mayor número al igual que en el caso de los estudiantes, corresponde al sexo femenino.

Tabla N° 6: Frecuencia y porcentaje de docentes según género

		Sexo		Total
		H	M	
	Ped. Educación Diferencial	1 50,0%	9 50,0%	10 50,0%
Carrera	Salud Integrativa	1 50,0%	4 22,2%	5 25,0%
	Trabajo Social	0 0,0%	5 27,8%	5 25,0%
Total		2 100,0%	18 100,0%	20 100,0%

También se incluye una tabla, que contiene datos de contingencia de docentes según género y título de la muestra de docentes. Los más recurrentes (25%) corresponde a psicopedagogas de sexo femenino y a educadoras diferenciales del mismo género.

Tabla N° 7: de contingencia de docentes según género y título

		Título						Total	
		Ed Diferencial	Ingeniero físico	Médico	Psicólogo	Psicope- dagoga	Terapeuta ocupacional		Trabajadora Social
Sexo	H	Recuento	1	0	1	0	0	0	2
		% dentro de Sexo	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Sexo	M	Recuento	3	1	1	3	5	1	4
		% dentro de Sexo	16,7%	5,6%	5,6%	16,7%	27,8%	5,6%	22,2%
Total		Recuento	4	1	2	3	5	1	4
		% dentro de Sexo	20,0%	5,0%	10,0%	15,0%	25,0%	5,0%	20,0%

La siguiente tabla, que contiene datos de contingencia de docentes según género y experiencia de la muestra de docentes. Los más recurrentes (45%) corresponde a docentes con menos de 5 años de experiencias 8 de los cuales son hombres y 8 son mujeres. No obstante con 11 ó más años de experiencia hay 7 docentes de sexo femenino.

Tabla N° 8 : de contingencia según género y experiencia

		Experiencia			Total
		Menos de 5 años	Entre 6 y 10 años	11 y más años	
Sexo	H	Recuento	1	0	1
		% dentro de Sexo	50,0%	0,0%	50,0%
Sexo	M	Recuento	8	3	7
		% dentro de Sexo	44,4%	16,7%	38,9%
Total		Recuento	9	3	8
		% dentro de Sexo	45,0%	15,0%	40,0%

La última tabla, contiene datos de contingencia de docentes según título y experiencia de la muestra de docentes. Nuevamente la mayor contingencia se observa entre el

título de Psicopedagoga(o) y menos de 5 años de experiencia. Las menores son de Terapeuta Ocupacional e Ingeniero físico, dado que para ambos casos la muestra consideró a un solo representante de cada una de las profesiones señaladas.

Tabla N° 9 : de contingencia según título y experiencia

		Experiencia			Total
		Menos de 5 años	Entre 6 y 10 años	11 y más años	
Educador Diferencial	Recuento	2	1	1	4
	% dentro de Título	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
Ingeniero físico	Recuento	0	1	0	1
	% dentro de Título	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Médico	Recuento	0	0	2	2
	% dentro de Título	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Título Psicólogo o	Recuento	1	1	1	3
	% dentro de Título	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
Psicopedagoga	Recuento	5	0	0	5
	% dentro de Título	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Terapeuta ocupacional	Recuento	0	0	1	1
	% dentro de Título	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Trabajadora Social	Recuento	1	0	3	4
	% dentro de Título	25,0%	0,0%	75,0%	100,0%
Total	Recuento	9	3	8	20
	% dentro de Título	45,0%	15,0%	40,0%	100,0%

3.1.6. Instrumentos para la recolección de los datos¹¹¹

Para recopilar los datos se elaboraron tres instrumentos:

- (a) Un cuestionario semi-abierto para docentes.
- (b) Un cuestionario semi-abierto para estudiantes
- (c) Una entrevista semi-estructurada

Los cuestionarios se aplicaron a la totalidad de la muestra: 100 estudiantes de pre y post grado, pertenecientes a cuatro universidades: tres privadas y una estatal, ellos cursan entre primer y quinto año en las carreras de: Psicología, Educación Diferencial, Salud Integrativa y Trabajo Social.

La aplicación de una entrevista semiestructurada, a docentes considerados destacados por sus estudiantes (los 7 docentes con mayor número de nominaciones).

Para la construcción de los dos instrumentos se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- Delimitación de campo de estudio (pedagogía de la coexistencialidad); del área de interés (mismidad y otredad en el contexto de la intimidad educativa coexistencial), utilidad (información sobre la valoración que docentes y estudiantes le otorgan a los temas estudiados).
- Estudio (revisión, análisis y articulación) bibliográfico de autores y teorías epistemológicamente próximas a la pedagogía de la coexistencialidad.
- Construcción previa de dimensiones, categorías, indicadores y preguntas.

¹¹¹ Todos los instrumentos señalados se incluyen en los Anexos 1 y 2.

- Los cuestionarios se validaron mediante dos mecanismos: (a) Aplicación del primer instrumento a una muestra de 60 estudiantes (30 pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial del UAHC y 30 de la carrera Salud Integrativa de la UPV) y (b) Sometimiento de las categorías, subcategorías y del instrumento al juicio de expertos: 5 docentes universitarios con experiencia en la construcción de instrumentos y evaluación psicoeducativa, pertenecientes a las universidades: UAHC, UPV y U. Mayor.
- Sumados los datos recopilados en la aplicación piloto y en el juicio de experto se corrigió el instrumento: Se eliminaron 8 preguntas, se corrigieron otras 10 y se incluyeron 5 nuevas preguntas. También en el acápite “Datos personales” se incluyó un ítem para obtener el nombre del “mejor docente de la carrera” y las tres características que mejor lo describen¹¹².

3.1.7. Técnica de recolección y análisis de datos

Se estimó para este estudio eminentemente integrativo, unir los procesos de recolección y análisis de datos. (a) En los instrumentos aplicados, principalmente cuantitativos, como en el *cuestionario semi-abierto para estudiantes y docentes*, se realizó simultáneamente a la presentación de los datos, el análisis de éstos. (b) Para el caso de la entrevista semiestructurada aplicada a 25 docentes, las textualidades fueron categorizadas y analizadas junto con la presentación de éstas.

Los datos cuantitativos de los cuestionarios serán analizados con el paquete estadístico SPSS, y los datos obtenidos de las preguntas abiertas, a través del análisis de las de su contenido. Las entrevistas semiestructurada realizada a los docentes destacados por los estudiantes, se categorizará (con categorías previas y emergentes) y se analizará simultáneamente su contenido a partir de las textualidades

¹¹² La información del nombre del mejor profesor” se recopiló con el objeto de realizarles una entrevista semi-abierta, para conocer la opinión del otro co-existente, como un modo de completar la lectura de la realidad estudiada.

seleccionada por su mayor aporte para el proceso de dar respuesta a la pregunta de investigación.

La recolección de los datos obtenidos en las entrevistas a los docentes destacados por cinco o más estudiantes, se efectuó grabando las entrevistas, luego fueron transcritas y del análisis de su contenido se seleccionaron las textualidades que se consideraron más pertinentes para responder la pregunta de investigación.

3.1.7.1. Recolección y análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario para estudiantes.

Los datos recopilados en el cuestionario aplicado a los estudiantes fueron recogidos y analizados en dos modalidades (a) Recolección y análisis cuantitativo de las preguntas cerradas y (b) Recolección y análisis cualitativo de las preguntas abiertas.

3.1.7.1.1. Recolección y análisis cuantitativo de las preguntas cerradas: Los datos recolectados por pregunta se incluyen por su extensión en el anexo N° 5: *Resultado por respuesta del cuestionario aplicado a los estudiantes* y el análisis en el apartado: 3.1.8: *Análisis e interpretación de los datos*.

3.1.7.1.2. Recolección y análisis cualitativo de las preguntas abiertas incorporadas al cuestionario referidos a las características de los docentes destacados por los estudiantes.

Se presenta a continuación la recolección cualitativa y cuantitativa de los datos obtenidos en las preguntas abiertas del cuestionario aplicado a los estudiantes. Junto a los análisis respectivo cuando corresponda.

Resumen de las características de los docentes considerados como un aporte en el desarrollo de la mismidad y otredad.

Cuadro N° 13: Características de los docentes considerados como aporte para el desarrollo de la mismidad y la otredad.

N°	CARACTERÍSTICA	NÚMERO DE MENCIONES
1	Amabilidad / Atento (a)	5
2	Tranquilidad	3
3	Validador(a) de las capacidades individuales	1
4	Sabiduría (simplicidad y profundidad)	2
5	Bondad	1
6	Integración holística / Integrador (a)	2
7	Empatía	15
8	Autenticidad / Consecuencia / Congruencia /Coherencia / Único(a) / Integro(a)	8
9	Entrega / Pasión / dedicación / Compromiso	11
10	Preparación / Conocimiento (manejo de los temas/ Información seria)	5
11	Responsabilidad	5
12	Involucrada con los estudiantes	1
13	Apertura	1
14	Flexibilidad	1
15	Entretenido / Ameno	1
16	Inteligencia	3
17	Incondicionalidad	1
18	Valentía	1
18	Motivador	1
20	Presencia /Vivir el aquí y el ahora	3
21	Amor / Cariño /Acogedor(a)/ (cercano(a))	7
22	Vocación	1
23	Comprensión	3
24	Apertura de mente /sin dogmas	
25	Consciencia	2
26	Unificador	1
27	Praxis	1
28	Vinculador (de modelos, paradigmas y otros)	1
28	Sinceridad / Honestidad	5
30	Respeto	6
31	Alegría / Divertido(a)	4
32	Aprendiz del estudiante /preguntar al estudiante	1
33	Sed de aprender	1
34	Sencillez /Humildad	2
35	Tolerancia	2
36	Saber escuchar	1
37	Pasión por educar / Amor por su	3

	profesión	
38	Compañía fiel a los procesos	1
39	Alentador	1
40	Profesional	1
41	Establecedor(a) de normas claras / Disciplina	3
42	Reflexivo	1
43	Contextualización metodológica	1
44	Transformador(a)	1
45	Complementador (a) de saber universitario con la vida	1
46	Confianza	3
47	Apoyo / Potenciador de sus estudiantes	2
48	Buscador	1
49	Solidaridad	3
50	Realista	1
51	Tolerante	1
52	Abierto(a) al autoconocimiento	2
53	Sabiduría / Intuición	1
54	Libertad	1
55	Estudioso(a)	1
56	Perseverancia	1
57	Humano(a)	1
58	Sociable / Comunicativo(a)	2
58	Consejero(a)	1
60	Dinámico(a)	2
61	Buena disposición	1
62	Sensibilidad	1

Lo primero que llama la atención es la aparente diversidad de cualidades que los estudiantes señalaron para los docentes más valorados por ellos en relación a los tópicos estudiados. Se señalaron un total 62 características diferentes, los cien estudiantes podían señalar un máximo de 3 de ellas. Aparentemente porque como ya se desarrolló extensamente en el marco teórico, desde la óptima del paradigma de la complejidad que está a la base conceptual de este estudio, existe la inseparabilidad en todos los procesos humanos especialmente en los señalados por los estudiantes, porque además están focalizados en características de los profesores que ellos valoran en la intimidad educativa.

Si bien hubo muchos estudiantes que no explicitaron las cualidades, en algunos casos sólo señalaron los nombres y en otras ninguno de los datos, se puede establecer

una cierta prioridad en las cualidades señaladas y aventurar un modesto análisis de las mismas.

Cuadro N° 14: Ordenación de las principales 10 cualidades señaladas por los estudiantes de acuerdo a su número de reiteraciones.

N° de orden	Características señalada	Comentario
1°	Empatía	15 estudiantes destacaron esta cualidad, independiente el concepto o descripción que tengan de empatía es una característica absolutamente vinculada con el valor de la mismidad y la otredad, toda comunicación empática implica la capacidad de percibir al otro y con un cierto grado de profundidad a lo menos emocional y además debe sumarse para que el proceso esté completo, la cualidad de la mismidad (yo/sí mismo) de reflejar al otro esa emoción o esa otredad percibida.
2°	Entrega / Pasión / dedicación / Compromiso	11 estudiantes indicaron una suma de cualidades que tienen por factor común la entrega del docente, lo que también resulta significativo para este estudio, que explora sobre la valoración que estudiantes y docentes otorgan a la convivencia escolar y sus dos componentes en estudio: la mismidad y la otredad. La pasión y el compromiso por el otro podría considerarse una de los principios primordiales de para una otredad nutritiva, separada del egoísmo y ceguera egocentrista.
3°	Autenticidad / Consecuencia / Congruencia /Coherencia / Único(a) / Integro(a)	8 estudiantes con diferentes palabras hicieron referencia, ahora directamente una de las características estudiadas dentro del contexto de la intimidad educativa, a la mismidad, asociada fundamentalmente a la integridad y congruencia de ésta y su característica de ser única.
4°	Amor / Cariño /Acogedor(a)/ (cercano(a))	7 estudiantes destacaron el cariño y la cercanía, entendida de acuerdo a lo que se puede inferir como el amor explícito, como algo vivido y aceptado en el dominio de acciones de legitimación del otro. El amor nada más cercano a la otredad nutricia porque se fundamenta precisamente en su validación y también a la mismidad que para expresar amor requiere de la actualización de su libertad e identidad.
5°	Respeto	6 estudiantes señalaron el respeto, característica que implica de igual modo un principio básico, para una intimidad coexistencial, nutricia o matrística.
6°	Amabilidad / Atento (a)	5 estudiantes destacan la amabilidad una actitud y acción protagónica de los docentes, la que si bien brota de la mismidad tiene un efecto reflejo equivalente en la otredad.
7°	Preparación / Conocimiento (manejo de los temas/ Información seria)	5 estudiantes señalaron una característica que es la que usualmente se señalan en una educación tradicional y que son valoradas y por ello medidas por los sistemas de poder (competencias del saber y del saber hacer), no obstante en este contexto cobra mucha importancia integrativa, porque los estudiantes no dejan fuera esa “carta” al incluir o destacar cualidades más cercanas a las competencias del ser y del saber convivir.
8°	Responsabilidad	5 estudiantes destacan la responsabilidad, que puede entenderse con la valoración de docente que son capaz de responder con lo que se comprometen, y desde la socio psicología esta es una cualidad fundamental para el desarrollo o actualización de la mismidad y requieren otro con un sí mismo valorador de sí y de la otredad.
9°	Sinceridad / Honestidad	5 estudiantes consideraron la honestidad como una cualidad

		favorecedora de la mismidad y la otredad en el contexto de su intimidad educativa
10°	Alegría / Divertido(a)	4 estudiantes señalaron esta cualidad algo especial, sabemos que ya no es para la neurociencia y para algunas posturas de desarrollo psicoespiritual, por ello su valoración también tiene relación con los factores estudiados en el contexto de la intimidad educativa, el humor, la alegría de acuerdo a la psicología da cuenta de una psiquis sana, de un sí mismo nutrido y abierto al otro.

Las características señaladas por los encuestados tan ceñidas a las estudiadas, permiten inferir, consciente de lo reducido de la muestra, que éstos otorgan un valor preciso y acotado a los fenómenos de la mismidad y la otredad en el contexto de la intimidad educativa. Destacan principalmente lo que del otro les afecta así mismo, y si bien no se explicita la recursividad de este proceso, sabemos que no es necesario porque es un principio propio de la comunicación y la convivencia.

3.1.7.2. Recolección y análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario para docentes.

A continuación se incorpora la recopilación y análisis (cuando corresponda) de los datos obtenidos en las preguntas abiertas del cuestionario aplicado a los docentes.

Cuadro N° 15: Ordenación de las principales 10 cualidades señaladas por los estudiantes de acuerdo a su número de reiteraciones.

N°	CARACTERÍSTICA	NÚMERO DE MENCIONES
1	Responsabilidad	4
2	Motivación	4
3	Respeto	3
4	Consecuencia	2
5	Amplitud de criterio	1
6	Libertad	1
7	Cariñoso / Expresa emociones	1
8	Amabilidad	1
9	Autenticidad	1
10	Espíritu de superación	1
11	Solidaridad	1
12	Entrega	1
13	Perseverancia	1
14	Asume lo positivo de sus	1

	errores	
--	---------	--

Pocos docentes señalaron estudiantes y por ello tampoco mencionaron características de ello en relación a su mismidad y otredad en el contexto de la intimidad educativa. Lo que sin duda es una señal de la invisibilidad que se le otorga a los estudiantes, y otra expresión más de esta relación unilateral de poder, donde el que se percibe con las cualidades (por ser el maestro) es el docente y al estudiante (por ser el aprendiz) al estar en proceso; carente de ellas o la poseídas parcialmente, como parte de la etapa de una meta no alcanzada.

Cuadro N° 16: Comentarios a las características señaladas por los docentes a los estudiantes que consideraron destacados respecto a la mismidad y la otredad.

N° de orden	Características señalada	Comentario
1°	Responsabilidad	La responsabilidad es la 8° cualidad señalada por los estudiantes en los docentes. Para estos 25 docentes ocupa el primer lugar, lo que no se escapa completamente del modelo tradicional, un docente se siente cómodo cuando el otro es responsable, lo más posible que connotada a que el otro responda (más o menos pasivamente a los que se le requiere). Es posible que para algunos docentes sea también leída como un componente fundamental de la intimidad educativa. No obstante llama la atención que se encuentre en el primer lugar.
2°	Respeto	El respeto ocupa el primer lugar en el caso de los estudiantes. Cabe nuevamente, si ese respeto valorado está más vinculado con la obediencia o reconocimiento de la autoridad del docente (lo nuevamente puede asociarse a pasividad y sometimiento) o a una legítima valoración del otro.
3°	Motivación	La motivación tuvo una mención en 100 casos, y por cierto surge nuevamente la disyuntiva ¿esta motivación es por el estudio? ¿Por lo que el docente considera importante? O se está haciendo referencia a un movimiento volitivo del sí mismo del estudiante.
4°	Consecuencia	La consecuencia si bien también corre el riesgo de asimilarse a la obediencia, está más directamente ligado a la congruencia y autenticidad del sí mismo.
5°	Amplitud de criterio	También la amplitud de criterio hace referencia a la capacidad del individuo de flexibilizar o aceptar el multiverso de la otredad.

3.1.7.3. Recolección y análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes.

Para el caso de la entrevista semi-abierta, se realizó un análisis cualitativo de los datos recopilados, siguiendo los siguientes pasos:

- 1.1.** Transcripción de las entrevistas grabadas.
- 1.2.** Lectura global de todas las asignaturas.
- 1.3.** Selección de las textualidades vinculadas con la pregunta de investigación y con las variables en estudio: mismidad, otredad e intimidad educativa coexistencial.
- 1.4.** Categorización de las textualidades seleccionadas en categorías y subcategorías previas y las categorías emergentes. Las que se numeraron y representaron con los siguientes códigos: Las categorías y subcategorías previas se representaron con la letra “C” y mantuvieron su numeración original. Las categorías emergentes se representaron con las letras C.E. y se numeraron correlativamente, no se consideraron en este proceso sub-categorías emergentes, por considerarse un proceso posterior de este análisis.

Por lo señalado, si bien este apartado corresponde sólo a la recolección, para facilitar y lograr una mayor profundización de análisis de estos datos, se incorporó dentro de este proceso de recolección, una argumentación sobre las textualidades junto con las categorías y subcategorías asociadas a éstas, lo que en definitiva, por las características del instrumento, constituyen los insumos e información que permitirá

realizar el análisis particular y general de los datos obtenidos a través de esta entrevista.

Cuadro N° 17: Registro y análisis de los datos obtenidos en la entrevista realizada a los docentes.

TEXTUALIDAD	CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA (previas o emergentes)	ARGUMENTACIONES SOBRE LOS DATOS
<p><i>“tienes que tener una gran herramienta para poder acoger y comprender a ese ser, esa herramienta es poder conectarte de alguna forma con el corazón de esa persona y eso se hace cuando tú le hablas de corazón, cuando tú logras tocar esa fibra que ellos tienen, que todos tenemos, cuando tú les hablas de verdad con sinceridad” D.E.1</i></p>	<p>C.2.1. Validación del otro en la coexistencia educativa asociada a la subcategoría 2.1.2. Generación de intimidad con el otro.</p> <p>C.E.: 1. Comunicación afectivo-efectiva: empática-assertiva.</p>	<p>Hablar con la verdad y desde la afectividad es sin duda uno de los mejores modos de validar al otro, es una expresión de respetar y valorar al otro.</p> <p>La comunicación desde el corazón o afectiva, surge en esta textualidad como una herramienta poderosa y fundamental, así como hablar con veracidad. Esta combinación entre hablar de corazón y hablar con sinceridad es una integración que vale la pena analizar.</p>
<p><i>“cuando tú les enseñas desde la base de que tú eres.... Eso es lo que permite poder conectarte con las emociones”D.E.1</i></p>	<p>C.E. 2 Autenticidad como facilitador de la conexión emocional.</p>	<p>En esta textualidad se identifica la autenticidad y expresión de ésta con la capacidad de conexión emocional.</p>
<p><i>“y después cuando tú tengas más fuerza y más vitalidad vamos a empezar a ver que está pasando en ese corazón que te hizo sufrir, porque no estas recuperándote tan bien, porque hay gente que anda tan rápido y gente que no” D.E.1</i></p>	<p>C.E. 3. Lenguaje del cuerpo Vinculación emocionalidad y corporalidad.</p>	<p>Se valora la capacidad de priorizar y de tener la calma de permitir que los procesos tengan su fluir natural.</p> <p>También se destaca dentro de los procesos intra e intersociales la capacidad de vincular emociones y corporalidad y de comprender el lenguaje del cuerpo.</p>
<p><i>“yo no soy un partner para ellos, no soy un socio yo soy la señora Claudia, la enfermera encargada del programa ...si se comportan inadecuadamente tienen que retirarse de mi oficina, golpear de nuevo y empezamos todo de nuevo” D.E.1</i></p>	<p>C.E. 4. Definición en la relación de los roles complementarios.</p>	<p>La importancia de distinguir entre relaciones complementarias y simétricas y el valor de éstas en el funcionamiento de los sistemas sociales ya fue planteado y fundamentado por Paul Watzlawick</p>
<p><i>“porque lo primero es tu libertad, ... si</i></p>		<p>La psicología humanista ya le</p>

<p><i>me dices que quieres seguir que quieres dar la batalla yo te ayudo hasta el final porque yo soy un guerrero y eso les impacta mucho”</i> D.E.1</p>	<p>C.E. 5. Respeto por la libertad de elegir. C.E.6 Validación y apoyo incondicional a la decisión del otro.</p>	<p>otorgó, fundamentadamente, a la libertad y la congruencia e identidad el valor de autorrealización, tanto para el sí mismo como el otro.</p>
<p><i>“llegan de todo tipo, pelos largos cortos medios hombres o mujeres, de lo que tú te puedas imaginar y todos son tratados por igual, no, no son tratados por igual, eso es algo que aprendí aquí”</i> D.E.1</p>	<p>C.3.3. Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente.</p>	<p>En esta textualidad se hace referencia directa a la subcategorías: Confianza en las diferencias del otro y Validación de las diferencias del otro.</p>
<p><i>“La justicia para manejar los pacientes no esta en tratarlos a todos igual, esta en descubrir y darles lo que cada uno necesita y eso es lo que te forja ese gran corazón que tienes que tener tú”</i> D. E.1</p>	<p>Se reitera la categoría: C.3.3. Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente. C.E. 7: Congruencia entre validación del otro con diferenciación en su trato y satisfacción de sus necesidades.</p>	<p>Además de explicitarse nuevamente la importancia de la validación de las diferencias, se asocia este proceso con un juicio de valor (con justicia) expresada en un trato y satisfacción de necesidades diferenciadas en congruencia con cada mismidad.</p>
<p><i>“ver lo que el otro necesita en base a la confianza, el cariño, el respeto y la compasión”</i> D.E.1</p>	<p>Sub. C. 3.4.1. Confianza en las diferencias del otro.</p>	<p>Este principio destacado en esta textualidad -Confianza, cariño y respeto - ha sido destacado de modo especial por la Biología del Amor de Humberto Maturana, considerándolos base de una convivencia matríztica.</p>
<p><i>“ser honesta y decir este caso necesita un corazón mas grande que el mío,... yo no puedo manejar, me provoca molestia, me provoca rabia, me provoca sensaciones con las que yo no puedo realizar un trabajo terapéutico, porque no tenemos porque llevarnos bien con todos los pacientes, no tienen porque caernos bien o gustarnos todos nuestros pacientes y a ellos no tiene porque gustarles la enfermera”</i> D.E.1</p>	<p>C.E. 8. Aceptación asertiva de la dificultad de ser aceptado por los otros, a partir de las propias diferencias.</p>	<p>Esta aparente contradicción de que por un lado algunos teóricos consideran que aceptar no “caerle bien” a todos o no ser legitimados por los otros es un característica de una buena comunicación asertiva, parece opuesto a la intimidad coexistencial, al respecto se puede señalar que ambas pertenecen a dos niveles distintos de análisis, la primera afirmación parece estar más al nivel de conducta externa y la segunda a un nivel de lectura más sistémica y ontológica del comportamiento.</p>
<p><i>“tú tienes que ser también un ser humano normal, que ríe que va a fiestas esto no quiere decir que yo sea una monja escolástica”</i> D.E.1</p>	<p>C.E. 9. Autenticidad como facilitador de la conexión emocional.</p>	<p>En esta textualidad se reitera la categoría emergente que valida la autenticidad, en sintonía con los planteamientos que hace la psicología humanista experiencial (Carls Rogers) cuando señala las características de una persona</p>

		actualizada.
<i>“con sinceridad, planteando las cosas con sinceridad, no pretender mostrarte tu como una persona que lo sabe todo, de partida, mostrarte como un ser humano con límites y que muchas veces parte de tu sabiduría y parte de tu aprendizaje radican en el deseo que tienes por aprender” D.E.1</i>	C.E. 10. Autenticidad como facilitador de la conexión emocional. C.E.11: Explicitación al otro de las limitaciones humanas y de conocimientos.	Se reitera la sinceridad asociada a la autenticidad con el otro. Además dentro de esta misma autenticidad se subraya la necesidad de explicitar al otro los propios límites e ignorancias
<i>“yo creo que tienen que tener otro elemento que forje esto y que es la disciplina, por eso yo insisto tanto con las artes marciales, por eso me gustan tanto porque a la vez tu corazón y tu cuerpo tienen que estar disciplinado para tolerar a otro, otro que entra a tu propia interacción porque si la otra persona empieza a razonar más que tú y empieza a expandirse más que tú, tú vas a terminar chico en el suelo pidiéndole perdón” D.E.1</i>	C. 1.2. Alineación Sub. C. 1.2.1. Conexión integral (mente-emociones - cuerpo) C.E. 13. Disciplina como requisito para aceptar al otro.	En esta textualidad se incorpora un elemento vincular, de raíces orientales. La disciplina o autodisciplina de prepararse integral o alineadamente para tolerar o aceptar al otro. Se explicita que convivir y legitimar se debe trabajar duro a nivel personal, que no es espontáneo por dentro de nuestra naturaleza que esté instalado.
<i>“tienes que forjar espíritus fuertes, firmes compasivos, compasivos tiene que ver con entender al otro, con entender el sufrimiento del otro” D.E.1</i>	C.E. 14. Cultivar espíritus compasivos para entender al otro.	En esta textualidad de incorpora una nueva categoría emergente para la coexistencialidad; la necesidad de cultivar en la mismidad un espíritu compasivo fuerte, es decir que tenga la capacidad de entender el sufrimiento del otro.
<i>“A mí me gusta mucho la forma oriental de ver las cosas y la pedagogía, yo tomo a un cabro y que me siga muchos meses que tengan seminarios conmigo, que revisen casos clínicos, que vean pacientes, yo creo que esa experiencia es invaluable quedan con el corazón abierto.” D.E.1</i>	C.E. 15. Apertura del corazón del otro mediante la formación discipular.	Esta textualidad explicita un tipo de otredad educativa o formativa, que se sustenta en el convivir con el otro (discípulo) su proceso de aprendizaje codo a codo y en la vida misma. En una especie de acompañamiento o seguimiento del maestro en su cotidianidad laboral.
<i>“tú no puedes hacer esta pega si no tienes esa capacidad de emocionarte con las cosas” D.E.1</i>	Sub. C.1.2.1. Conexión integral (mente-emociones -cuerpo) Sub. C. 1.2.2. Integración congruente del pensar-sentir-hacer.	Esta textualidad liga directamente desde lo emocional la mismidad y la otredad. No puedes hacer nada con el otro (en este caso el trabajo de terapeuta) si no se tiene la capacidad en si mismo de emocionarte.
<i>“siempre hubo un lazo comunicante entre lo que yo experimentaba y lo que fue la enseñanza” D.E.2</i>	C.E. 16. Lazo comunicante entre lo experimentado y lo enseñado.	Si bien esta textualidad hace referencia nuevamente a la importancia de la autenticidad del docente, establece un nexo directo e interesante entre lo que se experimenta con lo que se enseña, es decir en la elección de lo que

		se va a enseñar no está decidido sólo lo cognitivo o lo establecido por el curriculum oficial, de esta textualidad se puede desprender que es la experiencia existencial del aquí y el ahora lo que debe decidir y conectar lo que se enseña.
<i>“Una cosa es experimentar cosas uno, y otra es transmitirla digamos, eso es un arte en sí, y realmente yo nunca deo de aprender, en términos de con quién estoy trabajando” D.E.2</i>	C.E. 17. Lazo comunicante entre lo experimentado y lo enseñado.	En la textualidad siguiente el entrevistado ahonda en la dificultad de expresar coherentemente lo que se experimenta, y por ello lo establece como un aprendizaje permanente.
<i>“ya me suenan, ya sabemos que es estar aquí y ahora o el despertar espiritual, y yo me quede como en una pieza, porque claro que han leído, les han contado esto, pero no saben lo que es y ese obstáculo no me lo había encontrado. Entonces son cosas que uno tienen que encontrarse en el camino y ver que hace con eso, porque realmente uno no termina nunca de aprender” D.E.2</i>	Sub. C. 1.2.2. Integración congruente del pensar, sentir y hacer.	La textualidad hace referencia a la distancia que puede darse entre saber los principios de la coexistencialidad y su transferencia a la vida. El entrevistado lo plantea como un problema que no ha podido resolver.
<i>“De la boca para afuera uno puede decir lo que sea, entonces la selección tiene que ser hecha por gente que sabe lo que es el desarrollo personal, que sabe lo que implica, que sabe que la persona que va a ser el receptor requiere como actitud y que por lo tanto va a seleccionar gente que no va a responder digamos, porque ese es un obstáculo” D.E.2</i>	C.E. 18. Necesidad de saber que es el desarrollo humano para trabajar esta dimensión con otros.	Esta categoría expresada por un profesional con reconocimiento a nivel nacional sobre desarrollo personal, al menos señala la importancia de la congruencia entre el decir y el hacer, pero por sobre todo, enfatiza que debe haber una preparación específica para poder trabajar en este proceso, especialmente para determinar a quienes están en condiciones de hacerlo.
<i>“lo que yo creo es cuando uno se mira hacia adentro, se conoce un poquito más, desarrolla una ética, desarrolla una sensibilidad, desarrolla una perceptibilidad con el otro, una empatía” D.E.2</i>	C.E. 19. Autoconocimiento como un medio de desarrollo ético y empático.	Esta textualidad nos retrotrae a las enseñanzas de los filósofos clásica especialmente la aristotélicas y a su desarrollo tomista posterior, donde el conócete a ti mismo, es un modo de encuentro con los trascendentales del bien, la verdad, la belleza y el uno.
<i>“para no convertirse en robots tecnócratas necesitarían un trabajo interno para realmente transformar su</i>	C.E.20 Necesidad de un trabajo interno (intrapersonal) para	El entrevistado plantea la necesidad de que los estudiantes realicen un trabajo interno para

<p><i>profesión en algo más humano, o sea no solamente los psicólogos, sino que todo el mundo.” D.E.2</i></p>	<p>hacer más humanas a las personas (profesionales) y al mundo que los rodea.</p>	<p>que sean profesionales humanos.</p>
<p><i>“tengo la experiencia de que mientras más yo me he revisado, mientras más he trabajado conmigo, no solamente me conozco más digamos, sino que además estoy más receptivo y más genuinamente interesado en el otro,” D.E.2</i></p>	<p>C.E. 21. Autoconocimiento como un medio de desarrollo ético y empático. Sub. C.E.16: Trabajo intrapersonal como factor desarrollador de la receptividad e interés por los otros.</p>	<p>El profesor entrevistado plantea un testimonio de cómo su trabajo intrapersonal le desarrollo la receptividad e interés por el otro.</p>
<p><i>“entonces un camino es trabajar con uno, el otro camino es enseñar habilidades, conductualmente desde afuera, diciendo mira: estos son los requerimientos, estoy hablando de la escuela primaria básica, no sé si eso se pudiera enseñar en la universidad, o sea se puede, pero no se cual sería la recepción, nunca he hecho la prueba, o sea generar un genuino interés en el otro no es tan fácil”. D.E.2</i></p>	<p>Sub. C. 3.1.1. Consciencia de recursividad en la coexistencia educativa</p>	<p>El entrevistado en esta textualidad distingue entre dos caminos: trabajar con uno o enseñar habilidades. También explicita que generar un genuino interés por el otro no es una tarea fácil.</p>
<p><i>“el desarrollo del ser, es complicado evaluarlo, porque la gente no está acostumbrada, yo creo que perfectamente se puede evaluar, o sea que alguien esté comprometido trabajando, que es un requisito para aprender estas cosas” D.E.2</i></p>	<p>C.E. 22. Evaluación del compromiso en el desarrollo del ser.</p>	<p>El evaluado expresa otra dificultad, la de evaluar el desarrollo del ser.</p>
<p><i>“entonces la universidad no acoge, sino que expulsa, genera sujetos individuales, no genera sujetos integradores, porque los hacen competir, tu eres mejor que el otro, tu eres peor que el otro, tú eres más lindo, tú te vistes mejor, entras en una competencia de todo tipo, donde los profesores no quieren ser cuestionados, por sus educandos, el educador quieres ser una verdad, por lo tanto ahí ya no está respetando la otredad, no valora ni valida al otro, al que está educando, quiere que el otro sea un clon suyo” D.E.3</i></p>	<p>C. 23. Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente.</p>	<p>La textualidad expresa su rechazo a la negación del otro a través de la comparación, Como limitante de la mismidad y de la otredad. También aborda la problemática de la colusión o psicopatología social de anteponer identidad (mismidad) a intimidad (otredad)</p>
<p><i>“hay algo que se ha impuesto y que se ha desarrollado que tiene que ver con la opresión del otro, la opresión de su verdad y la verdad solo está dentro del corazón, no está en ninguna otra parte,</i></p>	<p>C.E. 24. Capacidad de entretimiento de los multiversos individuales.</p>	<p>La textualidad subraya la opresión del otro, especialmente de su verdad particular y personal.</p>

<p><i>la verdad está ahí, no hay verdades escritas, lo que está escrito es solo un reflejo de lo que el otro creyó su verdad, por lo tanto son una mínima parte de lo que se está diciendo, yo la comparto contigo, nos comunicamos, entrelazamos, nos enredamos en esas verdades” D.E.3</i></p>		
<p><i>“hay una falta de desarrollo del ser, lo ves, es evidente, hay una desconexión, están afuera, entonces si tu vezes: yo estoy formando gente que se va a relacionar con gente” D.E.3</i></p>	<p>1.2.1. Conexión integral (mente-emociones -cuerpo)</p>	<p>En esta textualidad el entrevistado manifiesta explícitamente la necesidad de la inseparabilidad entre mismidad y otredad.</p>
<p><i>“no hay una superioridad en que la persona este superando sus propias barreras y haga un desarrollo del ser, donde se encuentre a sí mismo, por lo tanto siento yo que en la educación superior, no hay nada de superior, no hay un desarrollo que no vaya a hacer mejores, sino que estamos siendo cada vez peores” D.E.3</i></p>	<p>C.E. 25. Trabajo intencionado por la superación de las barreras personales.</p>	<p>El entrevistado en esta textualidad cuestiona la denominación de “superior” para la educación universitaria, desde su perspectiva en la educación superior vamos siendo cada vez más “inferiores” o peores, en tanto no hay un trabajo para la superación de las propias barrera en un desarrollo intencionado del ser.</p>
<p><i>“tenemos que trabaja en nuestro desarrollo del ser para ser mejores y eso en la educación superior no se da, porque nos enseñan a competir, nos enseñan a competir y n o a integrar” D.E.3</i></p>	<p>C. 3.4. Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente. C. 2.1. Validación del otro en la coexistencia educativa. C. 2.2. Validación de sí mismo en la convivencia educativa.</p>	<p>Nuevamente el entrevistado opone comparación a negación y resalta la inseparabilidad entre el desarrollo del propio ser y la del otro.</p>
<p><i>“porque es dictadura, entonces donde está el desarrollo del ser en la educación superior, no está, no es importante, generamos clones, yo quiero que el otro sea igual que yo, porque yo me creo importante, porque yo soy profesor” D.E.3</i></p>	<p>C. 3.4. Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente.</p>	<p>El entrevistado nuevamente aborda la problemática de la colusión o psicopatología social de anteponer identidad (mismidad) a intimidad (otredad)</p>
<p><i>“hubo un desarrollo completo de mi misma porque yo tuve que trabajarme mucho a mi misma para no condicionar mi propia búsqueda a ser las de ellas, para no llevar mi búsqueda a un reflejo, sino que construyeran, crearan y desnaturalizaran sus propias condiciones de existencia, aprendieran a desnaturalizar sus condiciones de existencia, que eso no era porque si para siempre, que ellas podían ver, optar y obtener resultados de su vida”</i></p>	<p>C.E. 26. Distinción consciente entre las propias necesidades de desarrollo identitario y la de los demás C.E. 27. Tomar distancia entre las propias búsquedas y formas de autoconocimiento y las que los otros requieren para su vida.</p>	<p>En la textualidad se plantea una distinción entre reflejar las propias necesidades de desarrollo identitario y la separación o distancia que se debe tomar de las necesidades que le son propias a los otros (interactuantes)</p>

D.E.3		
<p><i>“entonces hay un desarrollo propio de la otredad donde ellas encontraron, donde se hicieron preguntas, donde hurgaron en su corazón, donde vieron el abuso y lo desnaturalizaron, donde vieron la preferencia por el hermano y no la encontraron bueno,, donde vieron que no querían ser como su madre y no porque no la quisieran, sino porque querían ser ellas mismas, no la otra.”</i></p> <p>D.E.3</p>	<p>C.E. 28. Tomar distancia entre las propias búsquedas y formas de autoconocimiento y las que los otros requieren para su vida.</p> <p>C.E.29. Respeto por el desarrollo de la otredad vivida por cada cual.</p>	<p>Además de la diferenciación yo y tú, se plantea un respeto por el desarrollo y experiencia propia de la otredad de cada cual.</p>
<p><i>“yo creo que ahí los verdaderos valores humanos debe ser desarrollado, desde la más tierna edad, entonces creo que ahí tiene que haber un trabajo de desarrollo personal”</i></p> <p>D.E.3</p>	<p>C.E.30. Inicio precoz de los verdaderos valores humanos.</p>	<p>Se establece en esta textualidad la importancia de desarrollar los valores humanos y personales desde la más tierna edad.</p>
<p><i>“ si yo tengo una profesora que no se quiere a sí misma, y que eso yo lo veo en cómo se viste, en como camina, en lo que hace con su cuerpo, está diciendo que no tiene ningún amor por la vida y eso es lo que a mí me está educando, y ahí hay un modelo, ahí hay un sin querer, no hay una preocupación por el otro ni por sí mismo”</i></p> <p>D.E.3</p>	<p>C.E. 31. Paralenguaje (vestimenta, forma de caminar, autocuidado físico) como señal de preocupación por sí mismo y por el otro.</p>	<p>Llama la atención en esta textualidad el modo en que una identidad (mismidad) dañada puede perjudicar a otro en la intimidad (otredad)</p>
<p><i>“nadie puede preocuparse por otro sin antes preocuparse por sí mismo, eso es desarrollo personal. Si yo me quiero desarrollar humana y personalmente lo tengo que hacer conmigo primero”</i></p> <p>D.E.3</p>	<p>Consciencia de inseparabilidad entre: (C. 2.1.) Validación del otro en la coexistencia educativa y (C. 2.2.) Validación de sí mismo en la convivencia educativa.</p>	<p>El mejor análisis es reproducir un frase de la textualidad seleccionada: “nadie puede preocuparse por otro sin antes preocuparse por sí mismo”</p>
<p><i>“no podemos dejar de lado la formación humana de los educandos, entonces los educandos tienen que tener una cosa transversal que todos los semestres ellos estén haciendo un trabajo de desarrollo personal”</i></p> <p>D.E.3</p>	<p>C.E.32. Consciencia de transversalidad en el trabajo de desarrollo personal.</p>	<p>Explicitación sobre la necesidad de transversalizar en la formación universitaria, el trabajo de desarrollo personal.</p>
<p><i>“al que el tema del ser le ha sido algo muy impersonal, muy profundo, muy propio desde donde yo recuerdo a los cuatro años de edad, empecé a sentir esta emoción, esta especie de acoso del tema del asombro por ser. Ahora esto se ha traducido me parece a mí en un largo período de coexistencia, de intereses sociales, interpersonales, con la preocupación por el ser, por el trasfondo de la realidad, escribir en</i></p>	<p>C.E. 33. Capacidad de asombro por el ser propio y del otro,</p>	<p>Cuando el entrevistado señala que tiene recuerdo que desde los 4 años, comenzó a sentir acoso den tema del asombro por el ser, podría inferirse (de un modo bastante aventurado) que es natural y por ello en los niños podría encontrarse en un estado más puro y consciente la capacidad de asombro ontológico o por el ser.</p>

<p><i>torno a preguntas existenciales y preocuparme muchísimo de esto que podemos llamar la coexistencialidad en relación con el tú, en relación de ser a ser, en la vida de todos los días, en la docencia intento llevar al tema hasta comunicar” D.E.4</i></p>		<p>Una dimensión que la psicología educacional no ha percibido ni valorado.</p>
<p><i>“Mira a mi me parece esencial, me emociona esto de que exista una preocupación definida sobre el tema dándole prioridad, porque mi sentir es que desde los inicios de la humanidad se tomo el camino de privilegiar el hacer, el tener, el estar, el gozar, el evitar el sufrimiento, la normatividad sobre el ser” D.E.4</i></p>	<p>C.E. 34. Priorización del ser por sobre otros procesos humanos. (hacer, tener, gozar)</p>	<p>Claramente se hace referencia a la diferencia entre ser y hacer o tener.</p>
<p><i>“El ser es lo básico, es decir, podríamos no ser o ser un ser que somos nosotros, y ese me parece a mi que es el punto de partida de una ética y de un proyecto de vida y con más razón en relación a la formación de personas que van a tener responsabilidad con otro, ya sea educacional, de salud o de trabajo social, por lo tanto a mi me parece esencial” D.E.4</i></p>	<p>C.E. 35. Apreciación del ser como lo básico. C.E. 36. Apreciación del ser como punto de partida de una ética y proyecto de vida.</p>	<p>El entrevistado a partir de la apreciación del ser aporta dos nuevas categorías emergentes, su consideración como esencial del proceso educativo y como punto de partida ético y existencial.</p>
<p><i>“y creo que este parecer me ha conducido coherentemente con eso a hacer un tipo de educación que no cabe bien dentro de la educación tradicional que es más universitaria que multiversitaria, es decir más cerca de un canal de formación que se refiere a la información, al conocer más que realmente a la sabiduría, una mirada de conjunto, esa mirada de conjunto que me parece a mi tendría que poner la relación con el ser, la relación persona a persona sosteniendo, como vertebrando cualquier tipo de quehacer.” D.E.4</i></p>	<p>C.E.37 Transitar desde una educación universitaria a una multiversitaria. C.E. 38. Enfatización en la sabiduría más que en el conocer.</p>	<p>Dos énfasis se planean es esta textualidad, ambas vinculadas, se podría resumir en transitar de una universidad como “templo del saber” a una “multiversidad templo del ser. También es interesante la distinción entre conocimiento y sabiduría, la segunda está más asociada a la visión holístico psicoespiritual, que se asocia con la intuición y la “cogitativa” enunciado por Santo Tomás de Aquino.</p>
<p><i>“Yo tenía una buena experiencia en trabajar hace algunos años con una metodología de desarrollo personal que llamamos formación de autodesarrollo en salud integrativa. En esa metodología lo básico es plantearse dos preguntas ¿Quién soy? y ¿Quién quiero ser? Por ahí esta el ser en sentido pleno, pero además se trata de integrar un canal autoformativo individual, trabajo con uno, con otro vincular, es decir el</i></p>	<p>C.E.39. Conexión con el ser en sentido pleno</p>	<p>La textualidad da cuenta de una conexión en sentido pleno, asociado a las preguntas ¿quién soy? ¿qué quiero ser? , y a un canal Autoformativo individual y a otro vincular (grupal)</p>

<p>trabajo con otro, y con otro grupal” D.E.4</p>		
<p>“aparece un ser vinculado a un quehacer de estar permanentemente en la exploración de uno mismo que incluye el trabajo con las 24 horas que ya pasaron, con la anticipación de las próximas 24 horas y el trabajo sobre niveles de conciencia, entonces ahí emerge con bastante facilidad el tema de la relación entre profundidad personal, profundidad de otra naturaleza, profundidad del ser, profundidad en la relación con los otros y esto se acentúa, se legitima, se le ven mas ángulos en la medida en que hacemos también un trabajo llamado vincular que es otra persona la cual en forma lo mas perdurable posible se esta compartiendo en un tren de igualdad, es una relación que es distinta a la relación didáctica, a la relación de consejería todos iguales, estas trabajando tratando de hacer algo amoroso en el sentido básico de ayuda al desarrollo del otro a que el otro sea más ser, lo mismo ocurre en una tercera instancia en una actividad grupal” D.E.4</p>	<p>C.E.40. Autoexploración permanente del ser sobre niveles de conciencia.</p> <p>C.E. 41. Compartir un permanente vínculo de igualdad con otro ser que te ayuda a ser.</p>	<p>La textualidad da cuenta que una autoexploración permanente (consciente del ser) facilita la profundización plena: personal, en la naturaleza, del ser, en la relación con otros.</p> <p>Este trabajo permanente también lo sugiere en un compartir con otro interesado en el desarrollo del ser de ese otro.</p>
<p>“yo creo que uno tendría que tener una aproximación de conjunto en el tema de la coexistencia, planteándose la relación de cada uno con el ser, entonces la relación con el ser con el otro y la relación con si mismo y una cuarta dimensión abierta que seria la relación con el terreno último del ser, que algunos llaman mas allá del ser, lo que permite el ser, ese es un elemento.” D.E.4</p>	<p>C.E.42. Necesidad de aproximación en conjunto al tema de la coexistencialidad.</p>	<p>Surge una sugerencia novedosa respecto al abordaje conjunto de la coexistencialidad, lo que suena coherente dado que la coexistencialidad siempre requiere del otro, ahora el planteamiento es de un trabajo operativo conjunto para alcanzar cuatro dimensiones del ser.</p>
<p>“Lo otro es como destacar la responsabilidad especial de quienes están trabajando en servicio en torno a esto, es decir, quien ayuda al desarrollo de aquellos están ayudando al desarrollo de otros y por ese lado esto de coexistir me parece tremendamente relevante, tremendamente sanador” D.E.4</p>	<p>C.E. 43. El existir como un proceso sanador.</p>	<p>Junto con señalar la responsabilidad de los que trabajar por desarrollar el ser de otros, el entrevistado, genera la propuesta de una nueva categoría fundamental: el existir como equivalente a sanación.</p>
<p>“Lo otro es mi experiencia personal me ha llevado paulatinamente a acercar paulatinamente dos dimensiones de mi interés, el social de</p>	<p>Sub. C. 1.2.1. Conexión integral (mente-emociones-cuerpo)</p>	<p>En esta declaración de acercamiento paulatino del servicio social, con lo poético-filosófico y cada uno de los</p>

<p><i>servicio, con el poético - filosófico por así decirlo, con la percepción de la visión poética de la realidad, es decir el énfasis en la sensibilidad, en la intuición, en la imaginación, en la analogía, en la belleza, complementa esta realidad que esta como dada desde nuestra relación con la naturaleza” D.E.4</i></p>		<p>énfasis señalados dan cuenta de una conexión integral consciente y trabajada gradualmente a través de la vida del entrevistado.</p>
<p><i>“A mi me llama mucho la atención en los cursos en que he tratado de llegar a esta visión general de relación con el ser en si, con el ser de uno, con el ser de otro, con lo trascendente como se van formando vínculos muy apoyados a esta apertura de lo poético, yo diría que la apertura de lo poético es un excelente aliado de esta intencionalidad de la coexistencia” D.E.4</i></p>	<p>C.E.44. Apertura a lo poético como aliado de la intención de coexistencialidad.</p>	<p>Enfatiza las cuatro dimensiones del ser, que ha trabajado en sus clases: el ser en sí, el ser de uno, el ser de otro y el ser trascendente. Estableciendo categóricamente que la apertura de lo poético es un excelente aliado de la coexistencia.</p>
<p><i>“A mi me parece que un tema grande en la formación de terapeutas es poder hacer una relación adecuada, una buena dialéctica en lo que es la valoración del servicio en si, como algo que se aporta más allá de uno” D.E.4</i></p>	<p>C.E. 45. Valoración del servicio en sí como un aporte coexistencial que va más allá de uno.</p>	<p>El entrevistado en esta textualidad hace una sugerencia directa para la formación de terapeutas, una dialéctica entre la valoración del servicio en sí como algo que trasciende al que lo hace.</p>
<p><i>“Yo creo que ayuda a dejar esta cosa tan fuerte de autodefensa narcisista en función de adherirse a esta postura filosófica, espiritual o terapéutica.” D.E.4</i></p>	<p>Sub. C. 1.2.1. Conexión integral (mente-emociones-cuerpo)</p>	<p>Nuevamente el entrevistado resalta en este caso la calidad de autodefensa narcisista que tiene la integración: filosófica, espiritual y terapéutica.</p>
<p><i>“mi experiencia en relación al desarrollo del si mismo y la otredad, sobretodo yo diría que hay una vivencia que tiene que ver con mi impresión y con trabajar acá en Chile en sectores rurales” D.E.5</i></p>	<p>Sub. C. 3.4.2. Validación de las diferencias del otro.</p>	<p>En esta textualidad se valora el trabajo con los diferentes (pobladores de sectores rurales) en el propio desarrollo del sí mismo y la otredad.</p>
<p><i>“tengo que conocer su contexto, y tener herramientas que me permitan a mi no solo visualizar esa diferencia, sino que empezar un proceso de comprensión del otro y yo creo que esa es la labor más bonita en términos de la medicina, comprender el proceso de salud y enfermedad en el otro.” D.E.5</i></p>	<p>C.E. 46. Disposición a conocer el contexto para la comprensión de la otredad y sus diferencias. Sub. 3.2.2. Incorporación de la doble dialéctica.</p>	<p>Se establece como fundamental conocer el contexto (historia de interacciones, redes de conversaciones) que permitan validar las diferencias de las otredades abordadas. La doble dialéctica se expresa en lo que el entrevistado denomina “la labor más bonita” de la medicina, “comprender proceso de salud y enfermedad en el otro”.</p>
<p><i>“yo puedo saber mucho de medicina, pero tocando al paciente, hablando con el paciente, hablando con la</i></p>	<p>Sub. 3.2.2. Incorporación de la doble dialéctica.</p>	<p>Esta vez el entrevistado plantea la doble dialéctica o principio dialógico, al señalar la necesidad</p>

<p><i>persona, con el otro, yo me empapo y logro internalizar los conceptos teóricos con los prácticos y eso que es tan básico, todas las disciplinas tienen su parte teórica y su parte practica, unas más que otras por supuesto, yo creo que es clave armonizar eso, y esa armonía justamente parte por que el estudiante sepa lo que está pasando afuera.” D.E.5</i></p>		<p>de armonización entre la parte teórica y la parte práctica en las disciplinas enseñadas. Que lo considera como la clave para que el estudiante sepa lo que está pasando fuera. (en la vida)</p>
<p><i>“Yo tuve la suerte en la universidad de tener un profesor, un cardiólogo, un medico connotado que tenía una lógica muy clara, nosotros llegábamos con nuestro delantales al hospital y en términos muy coloquiales nos dijo: al primero que no salude al paciente yo lo rajo, al primero que le falte el respeto a un paciente, yo lo rajo, al primero que no le pida permiso al paciente para examinarlo, para preguntarle, para acercarse a él, yo lo rajo.” D.E.5</i></p>	<p>C.2.1. Validación del otro en la coexistencia educativa. Sub. C.2.1.1. Legitimación del otro como diferente.</p>	<p>Interesante que el entrevistado ejemplifique este tipo de validación coexistencial de la diferencia del otro, dentro de un contexto, donde usualmente se ejerce poder desde la distinción y discriminación del otro como inferior (ignorante, diferente, paciente, pasivo, dependiente)</p>
<p><i>“ cuando uno ya tiene su experiencia, ya tiene su visión, entonces siento que ahí, la construcción de esa intimidad entre el profesor, el alumno, el estudiante, es una construcción muy dinámica que no puede ser institucionalizada, puede ser orientada, donde haya relaciones más transversales” D.E.5</i></p>	<p>C.E. 47. Intimidad educativa como construcción dinámica no institucionalizada.</p>	<p>En esta textualidad junto con señalar el carácter dinámico y no institucionalizado de la construcción de la intimidad en el contexto educativo superior, señala que puede ser orientada donde haya relaciones más transversales.</p>
<p><i>“el gran elemento es permearse, es estar atento, es estar ahí con todas las antenas paradas viendo lo que está pasando afuera, también hay que tener la capacidad de introspección, me refiero como institución, que a ti te permita crecer, comprender, visualizar quiénes son tus estudiantes, de donde vienen, que es lo que quieren, a que aspiran, porque ahí te canalizas por un lado los que realmente tienen vocación, que es una palabra que a estas alturas es difícil de encontrar, puedan seguir en esta ruta” D.E.5</i></p>	<p>Sub. 3.3.1. Consciencia de hologramatidad en la coexistencia educativa. Sub. C. 3.3.2. Vivencia de la hologramatidad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa.</p>	<p>Surgen por primeras vez las subcategorías sobre consciencia hologramática , asociada a la intimidad educativa, tanto para si (en la mismidad) como el otro (otredad)</p>
<p><i>“conocer a tu estudiante, tener claro lo que uno tiene y tener claridad para transmitirlo y ver si ahí hay complementariedad, si la hay, más aún con las antenas paradas hacia fuera puede hacer ahí como una triada, docente, estudiante en un contexto, en</i></p>	<p>C.E. 48. Incorporación de la triada ecológica en el contexto de la intimidad educativa. C. 3.1. Intimidad educativa coexistencial</p>	<p>El entrevistado al proponer la triada ecológica dentro del contexto de la intimidad educativa, está reafirmando la importancia de la consciencia hologramática; estableciendo la importancia de considerar tres</p>

<p><i>salud pública se habla de la triada ecología: el agente, el ambiente y el huésped y la interacción de esta triada tiene que ver con la enfermedad”</i> D.E.5</p>	<p>sistémica. Sub. C. 3.3.1. Consciencia de hologramatidad en la coexistencia educativa.</p>	<p>realidades: el estudiante, el docente y el contexto en que coexisten.</p>
<p><i>“Yo me imagino que en proceso pedagógico, en este caso el proceso de construcción de sí mismo, estoy yo, estoy construyendo un yo, pero tengo otro con el cual me diferencio o con el cual me acerco y me permite a mí también.”</i> D.E.5</p>	<p>Sub. 3.1.1. Consciencia de recursividad en la coexistencia educativa.</p>	<p>Surge la subcategoría señalada que es parte de la categoría “Intimidad educativa coexistencia ecosistémica”, cuando el entrevistado explicita la recursión que ocurre, cuando dentro de un proceso de construcción de yo del otro, inevitablemente se trabaja la construcción del propio yo.</p>
<p><i>“Hay una distinción entre individuación e individualización que sobretodo lo trabajo mucho en esta escuela del intervencionismo simbólico ahí yo creo que hay un elemento clave en términos de cómo yo me construyo como individuo en relación a una institución y en relación a como me construyo yo afuera, y como esa institución puede leer eso y complementarlo y no sentir que en una sala de clase me aísla de lo que me pasa a mí en mi cotidiano.”</i> D.E.5</p>	<p>Sub. C. 3.2.2. Incorporación de la doble dialéctica.</p>	<p>El entrevistado realiza una distinción entre individuación e individualización, en tanto diferencia entre la construcción del yo en relación a la institución y la construcción del yo en la vida (en la cotidianidad). Separación que evita la coexistencialidad dada la aplicación de los principios: hologramático y de recursión</p>
<p><i>“sé lo que primero tengo en contra al realizar una clase es que los alumnos creen que van a un ramo teórico, entonces se sientan en la sala esperando que le llenes la cabeza de conocimiento, y esa es una de las primeras dificultades porque aquí la idea no es llenarle la cabeza de conocimientos a nadie, sino que la gente se descubra a sí misma, entonces no tiene nada que ver con ir a la clase a pensar algo, mas bien es una clase donde uno va a vivenciar algo y no hay cultura.”</i> D.E.6</p>	<p>C. 3.5. Intimidad educativa coexistencial matríztica.</p>	<p>Categorícamente el entrevistado señala que el espacio educativo es un lugar para que la gente se descubra a sí misma, una clase es donde se va vivenciar (coexistir) algo.</p>
<p><i>“insisto mucho en esto de no dar consejos sino simplemente decir que es lo que sentí yo, entonces insisto mucho en hacer que la gente muestre lo que siente, mas que lo que piensa, y eso de a poco empieza a generar un red de realmente poder comprender a los demás, es como que la gente empieza a desarrollar la compasión en el sentido de empatía, entonces ir insistiendo</i></p>	<p>C. 3.5. Intimidad educativa coexistencial matríztica.</p>	<p>Se considera esta textualidad dentro de la coexistencia matríztica porque esta se sustenta en la comunicación afectiva, que se humaniza desde el emocionar. Dentro de este dominio la empatía y la asertividad constituyen las dos modalidades de la comunicación afectiva.</p>

<i>mucho en decir lo que sientes y mostrárselo al resto del grupo siento que va facilitando el ver al otro” D.E.6</i>		
<i>“es muy importante que la gente pueda decir lo que siente y ese trabajo es difícil porque les cuesta mucho distinguir lo que piensan de lo que sienten, entonces el trabajo de poder ver al otro comienza por un poder verme a mi mismo primero y ese verme a mi mismo es poder comprenderme realmente a mi, primero que nada empatizar conmigo, darme cuenta de lo que realmente estoy sintiendo y necesitando mas allá de las ideas que pueda tener de mi mismo y una vez que me empiezo a reconocer a mi, empiezo a ver a otro y empiezo reconocer lo que yo siento con el otro y entonces empiezo a reconocer al otro en mi.” D.E.6</i>	C.E. 49. Capacidad de distinguir entre lo que se piensa y siente. C. 1.2. Alineación Sub. C. 1.2.1. Conexión integral	Esta textualidad está directamente relacionada con la categoría 1.2. Alineación y la sub-categoría 1.2.1. Conexión integral (mente-emociones-cuerpo) Algunos autores hacen una distinción entre emociones (bionaturales) y los sentimientos (que son la suma de emociones más pensamiento)
<i>“es un proceso como dialéctico mientras escucho al otro eso hace conectar ciertas cosas adentro o si conecto algunas cosas dentro también puedo ver mejor al otro.” D.E.6</i>	Sub. C. 3.1.1. Consciencia de recursividad en la coexistencia educativa	Junto con señalar el proceso recursivo o dialéctico en la comunicación con el otro, destaca como ese proceso le puede ayudar a ver mejor al otro.
<i>“Yo soy un convencido de que lo que permite la existencia de toda la vida, de todos los seres vivos, de todos los ecosistemas tiene que ver con la relación con como es la calidad de las relaciones, estoy hablando a todo nivel, como se relacionan las células de este árbol con el sol y los animales con este árbol y nosotros con los animales y nosotros con nosotros.” D.E.6</i>	Sub.C. 3.3.1. Consciencia de hologramatidad en la coexistencia educativa.	La textualidad destaca el valor de la calidad de las relaciones y el impacto que esto tiene en todos los niveles de existencia humana y planetaria.
<i>“Entonces yo entiendo que el desarrollo del ser es un proceso de mejorar la calidad de mis relaciones, mis relaciones con otros, mis relaciones conmigo mismo, como me relaciono con mis propios pensamientos, con mis propios sentimientos, con mi propio cuerpo y si puedo mejorar esa relación conmigo por supuesto que mejora la relación con los demás y si mejora la relación con los demás recibo un mejor trato y eso mejora la relación conmigo mismo.” D.E.6</i>	C.3.1. Intimidad educativa coexistencia ecosistémica.	En esta textualidad se explicita la recursividad, que se establece como principio fundamental a partir de la psicología sistémica dentro de la comunicación humana
<i>“si yo tengo esa capacidad en distinto</i>	Sub.C. 3.3.1.	Esta textualidad reafirma el

<p><i>niveles en mi podré mirar en distintos niveles en el otro. Entonces si no hacemos un trabajo de desarrollo del ser imposible que tenga acceso a eso niveles del ser del otro.” D.E.6</i></p>	<p>Consciencia de hologramatidad en la coexistencia educativa</p>	<p>principio hologramático con la afirmación de que si se tiene en sí distintos niveles se podrán mirar los diferentes niveles en el otro.</p>
<p><i>“a mi me espanta la capacidad que tenemos los seres humanos de llevarnos mal y es impresionante como la gente sufre en sus lugares de trabajo, eso me resulta horroroso, entonces yo creo que la universidad podría ser un muy buen trabajo si le enseñara a la gente a como relacionarse mejor como parte del curriculum” D.E.6</i></p>	<p>Sub. C. 3.5.2. Convivencia validadora.</p>	<p>El entrevistado declara que la universidad podría hacer un buen trabajo si se le enseña a los estudiantes a relacionarse como parte del curriculum.</p>
<p><i>“cuando hablan de ser en relación con otro me doy cuenta de mi, me muestro al otro, el otro se da cuenta y se muestra menos, es como una cosa de contacto mas profundo con el otro.” D.E.6</i></p>	<p>C.3.1. Intimidad educativa coexistencia ecosistémica.</p>	<p>Nuevamente el entrevistado valida el valor recursivo de la comunicación para conocerse a sí mismo y al otro.</p>
<p><i>“Cuando podemos ser con el otro las cosas tienen mas sentido, es como que empezamos a descubrir un sentido mas profundo, entonces es como de manera espontánea surge la ética, no desde la moral, pero descubro que lo que es bueno para mi es bueno para el otro, lo que me daña a mi, daña a otro, si yo me daño mi mismo al otro lo daño, si el otro se daña a mi eso m daña, es como que empezamos a descubrir una ética natural por decirlo así.” D.E.6</i></p>	<p>C.3.1. Intimidad educativa coexistencia ecosistémica.</p>	<p>Otra textualidad que valida la recursividad en el desarrollo de la mismidad y la otredad. Enfatizando el descubrimiento de la ética en este proceso.</p>
<p><i>“empiezo sentir que o estoy solo en el mundo, sino que pertenezco a una red de personas que tienen algo en común conmigo, yo no soy un individuo aislado que esta en este mundo y el resto son unos alienígenas respecto a mi, sino que estoy en este mundo con toda esta gente y descubro que toda esta gente me importa y me doy cuenta que yo también le importo a esta gente, entonces si al enseñar en una clase todos los contenidos teóricos que se van trabajando pudieran ser mirados desde esta óptica, con este sentir a la base, tendría un sentido muy distinto o que estoy aprendiendo” D.E.6</i></p>	<p>Sub.C. 3.3.1. Consciencia de hologramatidad en la coexistencia educativa</p>	<p>Se reitera en esta textualidad el valor de la consciencia hologramática, en el descubriendo de la mismidad y la otredad.</p>
<p><i>“yo creo que lo docentes tendríamos que aprender mucho más a hacer este dialogo de sacarle al otro su verdad, estar mucho mas pendiente de decir</i></p>	<p>Sub. C. 3.2.1. Validación del multiverso.</p>	<p>Al universo individual el entrevistado le llama verdad y lo asocia certeramente al significado personal que los estudiantes</p>

<p><i>OK estos son lo contenido teóricos, pero ahora conversemos de que no pasa con estos contenidos teóricos, que significan para mi, que significan para ti” D.E.6</i></p>		<p>asignan a las informaciones que se les entrega en el sistema educativo.</p>
<p><i>“lo ideal seria que las instituciones educativas le dieran un espacio a los profesores para tener un espacio de desarrollo del ser, además sería importante que las instituciones educativas dieran mucho mas espacio para que los mismos docentes tengan contacto entre si y se forma esa red entre los docentes” D.E.6</i></p>	<p>C.E. 50. Docentes con espacio-tiempo para el encuentro y el desarrollo de sí.</p>	<p>La propuesta de una red de educadores con instancias institucionales pare el encuentro y el desarrollo de si, tiene mucho valor cuando se plantea además de lo didáctico o administrativo académico, como una forma de desarrollar la mismidad y la otredad de los docentes.</p>
<p><i>“se podría aprender a hacer es que el docente podría estar mucho mas pendiente no solo de lo que está enseñando, sino de lo que está sintiendo cuando esta con los alumnos y poder transparentar eso, porque eso y es una forma de ir haciendo que el otro vea al otro, o sea ser un otro visible, mostrarme a mi mismo en la sala, y eso no es tan difícil, es re sencillo, o sea basta con entrar a la sala y darme cuenta de mi, ver como me siento hoy y decir hoy me siento así, son cosas muy simples, y ver si mi alumno esta haciendo algo, en vez de retarlo o felicitarlo decirle que siento yo con lo que el hace” D.E.6</i></p>	<p>C.E. 51. Incorporación de la comunicación asertiva empática en el contexto didáctico.</p>	<p>Interesante textualidad que asocia la capacidad de conectarse y expresar la emociones que se experimentan en el aquí y el ahora con los procesos didácticos que se desarrollan. Constituye una propuesta explícita de integración de mente y emociones, en el contexto educacional e implícitamente de la corporalidad. Se señala además los “mensajes yo” que es el modo de comunicarse asertivamente.</p>
<p><i>“En esta universidad en particular concretamente es lo que te dije recién, es que tendría que haber un espacio donde los profesores pudieran compartir más y ser un espacio de desarrollo del ser para los profesores y entre los profesores, suena utópico, pero yo creo que eso sería súper necesario, porque eso nos generaría una red en donde podríamos estar viendo que nos pasa a nosotros y viendo realmente a los alumnos desde una visión un poco más unitaria” D.E.6</i></p>	<p>C.E. 52. Docentes con espacio-tiempo para el encuentro y el desarrollo de sí.</p>	<p>La vinculación entre la emocionalidad y mismidad colectiva con la individual es un interesante aporte de esta textualidad. A lo que suma la propuesta operativa de cómo hacerlo.</p>
<p><i>“para mi ahí la palabra clave es intención, porque yo mientras lo fui aprendiendo me quedo claro que siempre la intención le pone el sello a lo que estás haciendo y a mi me parece que el ámbito universitario el ser se fue dejando de lado, quizás la intención original estuvo presente, pero en algún</i></p>	<p>C.E.53. Intencionalidad de humanizarse a sí mismo y al otro. C. 3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática.</p>	<p>Desde la textualidad se puede inferir que el entrevistado, le otorga a la intencionalidad la capacidad de ponerle el sello a lo que uno está haciendo, y sugiere que el sello sea la humanización tanto de sí como del otro.</p>

<p><i>momento y por algún motivo se fue dejando de lado y da la sensación que profesionalizar fuera deshumanizar, digo da la sensación porque el concepto que yo tengo de profesional es la capacidad d separar el ámbito personal del trabajo, sin embargo esto no es una tarea fácil, porque muchas cosas personales tuyas las tienes en puntos ciegos y se te presentan en el trabajo y si tu no te percatas de ello, si no lo puedes reconocer y hacer una separación limpia esto es personal, esto es trabajo, entonces yo creo que la estrategia para abordar” D.E. 7</i></p>		
<p><i>“A mí me da la sensación que es un proceso (desarrollar el ser) que nos da miedo asumir, porque estamos hablando del ser humano, y eso es muy grande, ver la grandeza que hay detrás, eso es muy grande. Entonces cuando tu estás en el aula y tienes un grupo de seres humanos delante de ti y te dedicas a mirarlos a cada uno como un ser humano eso es muy grande y yo creo que es asustador, junto con lo que trae cada uno, trae cosas bellas y cosas difíciles y generalmente nos sentimos muy desprovistos de herramientas para lidiar con lo difícil, entonces la estrategia que se consigue lograr fácilmente es que mejor no te veo como ser humano, mejor te veo como un alumno, como una parte y así nos relacionamos mejor, entonces me quedo con eso porque con eso se lidiar y si no puedo lidiar con lo otro, lo evito. Y lidiar con las otras personas como seres humanos implica un crecimiento personal propio, porque necesitas ver que hace esa interacción con el otro.” D.E. 7</i></p>	<p>C. 3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática</p>	<p>En la textualidad seleccionada se señala que existiría un miedo a asumir el desarrollo del ser, porque se percibe como un proceso muy grande (complejo)</p> <p>Este temor dentro del sistema escolar conduciría, de acuerdo a lo señalado por el entrevistado, que el profesor opté porque le resulta menos difícil o grande, es no ver al otro como persona sino como estudiante, como una parte más pequeña y por ello más fácil del otro.</p> <p>Esta textualidad se relaciona por tanto con la necesidad de intimidad coexistencia hologramática, es decir le percepción del otro en el dominio del aquí y el ahora, como un todo y no como una parte separada de ese todo.</p>
<p><i>“Para mí no es diferente de cómo me planteo una consulta terapéutica y el primer planteo ahí es como estar en contacto con el otro sin perder el contacto conmigo, entonces estas existiendo en muchos planos al mismo tiempo, porque estas en el hacer en la docencia y al mismo tiempo estas en un observador, te observas a ti y lo que te está pasando y observas al otro y lo</i></p>	<p>C. 3.1. Intimidad educativa coexistencial ecosistémica. (recursividad)</p> <p>C. 3.2. Coexistencia educativa dialógica.(doble dialéctica)</p>	<p>La textualidad refuerza la recursión, la doble dialéctica y la hologramatidad en la intimidad educativa coexistencial.</p>

<p><i>que tu interpretas que le está pasando y al mismo tiempo observas que te está pasando a ti con lo que le está pasando a esa persona, entonces son muchos niveles de observación y es todo muy rápido, el tiempo se va deslizando y tu sigues dando la clase y vas mirando todo esto y es un poco de lo que te decía cuando estas en una consulta terapéutica” D.E. 7</i></p>	<p>C. 3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática.</p>	
<p><i>“La primera vez que yo hice clases, yo coloqué la intención, coloqué el propósito de que mientras estas enseñando una materia también estas formando a un ser humano y yo nunca encontré una manera de disolver eso, entonces me he preocupado tanto de tener las herramientas pedagógicas para transmitir la materia como las herramientas humanas para estar en la sala como ser humano con seres humanos” D.E. 7</i></p>	<p>C.E. 54. Poseer las herramientas para estar en el contexto educativo como ser humano con seres humanos.</p>	<p>Se puede inferir de la textualidad el énfasis de fundamentar el desarrollo del ser (en su mismidad y otredad) mediante la co-humanización en el contexto educativo.</p>
<p><i>“las rama de las constelaciones que se dedica a lo pedagógico, que se llama la pedagogía sistémica, básicamente lo que viene a decirte es que los problemas de aprendizaje vienen de que la persona no esta disponible para el aprendizaje porque está tomada por otros temas, y si tú como profesor eres capaz de mirar a esta persona en el contexto de estos temas, la persona se siente vista y se siente mas liberada y un poco más disponible para el trabajo académico, entonces yo probé esto y fue una buena experiencia y agotadora, porque es una experiencia de uno a uno.” D.E. 7</i></p>	<p>C. 3.1. Intimidad educativa coexistencial ecosistémica. (recursividad) C. 3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática.</p>	<p>La entrevistada, tomando como base conceptual la psicología sistémica transpersonal, sostiene que la no presencia del estudiante, la falta de concentración las dificultades para aprender, puede esta estar en contextos distintos al del aula.</p> <p>Equivalente a lo planteado por Edgard Morín, cuando señala que para no tener una “inteligencia ciega”, se debe ver todo el complexus o redes de acciones del otro. Toda su historia de interacciones diría Humberto Maturana.</p>
<p><i>“entonces tú ahí percibes que claramente hubo un cambio fruto de algo intencionado mío que tenía que ver con verlo en su contexto sistémico y con eso no voy a decir que se resolvió el problema de conducta pero para mi fue un anclaje de cómo yo tenía que mirarlos, entonces mucho tiene que ver con como tu miras y yo ahí también empecé a medir la dimensión del reto, porque yo no estaba todos los días ahí con la paciencia, ni con la energía, ni con la capacidad amorosa para mirarlos con buenos ojos a todos”</i></p>	<p>C. 3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática.</p>	<p>La entrevistada manifiesta una autocrítica respecto a su “inteligencia ciega” o dificultad para ver al otro en su contexto sistémico.</p>

D.E. 7		
<i>“Lo otro que aprendí a hacer en la sala es tratar a los estudiantes de forma humanizada pero no personal, respetando mucho el espacio personal de ellos, no inmiscuyéndome.” D.E. 7</i>	C.E. 55. Respeto por el espacio personal del otro	La entrevistada relaciona el respeto del espacio personal del otro como un acto que favorece la humanización de la intimidad educativa.
<i>“en el momento en que tú como docente intentas hacerte cargo de lo que le pasa al estudiante entraste en un espacio personal, en el momento en que lo tu miras como un ser humano en el contexto de su sistema lo miras como ser humano” D.E. 7</i>	C.E. 56. Hacerse cargo del otro como un modo de entrar en el espacio personal de ese otro.	La novedad en esta textualidad es la propuesta de hacer cargo del otro, como un modo incorporarse a su espacio personal y de verlo como ser humano.
<i>“Lo que me enseñaron que funciona y lo que yo percibí que funciona con mi experiencia es mirar al estudiante con un profundo respeto hacia la persona y su sistema familiar, así estas siendo sus padres poco ejemplares para nuestros esquemas y nuestras expectativas de cómo deben ser los padres, mirarlos con en respeto de que le paso en la vida a estas personas, que es algo muy profundo, y mantenerme a mi en el rol de docente y no salirme del rol de docente o irme a otros roles que no me pertenecen, que tienen que ver con su sistema, pero al mismo tiempo mirar con comprensión lo que le ocurre en el marco de su sistema que puede implicar pena, que puede implicar dolor, que puede implicar rabia y es bien delgada la línea, entonces es fruto de una intención clara de aprender a hacer eso y colocarte en ese espacio y experiencia. Eso es lo que le trae a los estudiantes dignidad, sienten que tu los miras y que respetas profundamente su lugar de origen, entonces ellos ya no tienen que elegir entre su lugar de origen y tu como docente porque tu respetas de donde vienen” D.E. 7</i>	C.E. 57. Mantención del rol docente en la relación con los estudiantes. C.E. 58. Respeto por el lugar de origen de los estudiantes. (linaje, ascendencia, idiosincrasia)	No salirse del rol docente asumiendo otros como, madre, tía, amigo, compañero, es una de las afirmaciones centrales de esta textualidad. La segunda afirmación de la textualidad hace referencia al respeto del lugar de origen, familiar, cultural y biopsicosocial de los estudiantes.
<i>“lo que tú necesitas en la fuente adecuada, en la fuente que corresponde, de ahí esta ese dicho no pidas peras al olmo, entonces si necesitas peras acércate a un peral a recogerlas y es de suma importancia orientar a los niños a hacer esto, diciendo: ¿qué necesitas?, es una pregunta muy terapéutica y ayudar a la persona a identificar la necesidad real,</i>	C.E. 59. Colaborar para que los estudiantes identifiquen sus necesidades.	La entrevistas hace emerger una nueva categoría la mediación para que los estudiantes identifiquen sus necesidades y desde ahí activar la proactividad de los estudiantes.

<p><i>decir, bueno ahora que ya sabes lo que necesitas ¿dónde lo vas a buscar? Y ahí tienen una proactividad, no tienes una persona pasiva, ni una persona que lo coloca afuera, ni una víctima, tienes una persona que reconoce lo que necesita y mira a ver donde lo va a buscar” D.E. 7</i></p>		
<p><i>“Con que derecho mido yo el proceso personal de desarrollo de crecimiento del otro y como compatibilizo eso con la misión omnipresente de cada persona de estar todo el tiempo haciendo lo mejor que puede, es un sentir común tanto de los profesores como de los alumnos ¿cómo te atreves a medirme en esto? Y es muy delicado porque empieza a haber una sensación de que se emiten juicios de valor” D.E. 7</i></p>	<p>C.E.60. Reconocimiento de la imposibilidad de medir el crecimiento de la mismidad y la otredad.</p>	<p>La entrevistada señala la incompatibilidad entre crecimiento persona y la medición de este desarrollo.</p>
<p><i>“me queda claro que el éxito de traer las competencias del ser a la universidad esta en el equipo docente que armas y en la claridad que el equipo docente tiene en este tipo de trabajo. Cualquier universidad esta poco preparada para recibir esto, porque se chocan modelos y por mucho que tengamos en el discurso las competencias del ser y el ser humano” D.E. 7</i></p>	<p>C.E.61. Claridad (docente) del trabajo que debe realizarse para el desarrollo de las competencias del ser.</p>	<p>Esta textualidad contiene una sugerencia didáctica específica, respecto a la insuficiencia de tener discursos sobre el desarrollo de las competencias del ser, sugiere que la universidad debe preparar a sus docentes para este cometido.</p>
<p><i>“se podría decir que el problema de la humanidad tiene que ver con el problema de ver al otro, para mi Claudio Naranjo tiene una frase brillante que describe el problema en una frase que en vez de amarnos, nos ignoramos, nos evitamos, nos combatimos o nos utilizamos mutuamente y todo eso son cosas que haces cuando no puedes ver al otro, cuando no puedes realmente ver al otro, entonces esto ya no se trata solo de lo que haces con el sistema educativo, esto cala muy profundo, esto tiene que ver con nuestro desarrollo como sociedades muy grandes que se nos han ido de las manos, donde estamos todos solos en compañía de mucha gente” D.E. 7</i></p>	<p>C.E. 62. Ver al otro.</p>	<p>La textualidad describe <i>ver al otro</i> como antídoto de cualquier acción direccionada a la disminución de su desarrollo: ignorarlo, evitarlo, combatirlo, utilizarlo.</p>
<p><i>“yo me encuentro en una sociedad cruda, difícil, con muchos problemas emocionales, muchas dificultades del</i></p>	<p>C. 3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática.</p>	<p>La textualidad denuncia la falta de hologramatidad coexistencial en los distintos contextos</p>

<p><i>ser, estamos haciendo un esfuerzo para crecer, para mejorar estamos preocupándonos y la educación es uno de los frentes. Así que ese es el peligro que yo le veo, que se nos pierda de vista y la sugerencia es que no se nos ocurra perderlo de vista y la valentía de hacerse cargo de una cosa de ese porte, el mismo tipo de valentía cuando decides hacerte terapeuta y entras a una consulta y te haces cargo del trozo de la vida de una persona, este proyecto requiere de un tipo de valentía, lo podemos llamar valentía espiritual” D.E. 7</i></p>	<p>C.E. 63. Valentía espiritual</p>	<p>vivenciales, debido a la sociedad cruda en que nos encontramos, expresadas en problemas emocionales y muchas dificultades del ser, lo que dificulta el proceso educativo de desarrollo humano.</p> <p>Se describe además <i>valentía espiritual</i>, como entrar al espacio educativo o terapéutico para hacerse cargo del trozo de vida de una persona.</p>
<p><i>“entonces yo no tomo clases que para mí no tengan un sentido para lo que yo estoy promoviendo y quiero hacer entonces lo que yo hago en la sala es lo que yo soy y lo que yo soy es algo muy inconcluido muy semiconstruido, la propuesta de búsqueda que yo le ofrezco a los demás es mi propuesta de búsqueda personal, es decir para mi hacer clases es terapéutico absolutamente” D.E. 8</i></p>	<p>C.E. 64. Dignidad en la elección docente.</p> <p>C.E. 65. Consciencia del proceso personal de construcción del propio ser.</p>	<p>La entrevistada incorporada una nueva categoría, la que hace referencia a hacer en el ámbito académico sólo lo que se quiere hacer y tiene sentido entitativo para el docente.</p> <p>Respecto a la segunda categoría emergente, surgen nuevas interrogantes y planteamientos:</p> <p>¿Los docente que tienen el propósito de desarrollar ópticamente a sus estudiantes tienen consciencia del su propio nivel de desarrollo del ser?</p> <p>¿Los docentes poseen las competencias del ser que se proponen desarrollar en sus estudiantes?</p> <p>¿Los docentes realizan en conjunto y simultaneo con sus estudiantes el desarrollo de la mismidad y la otredad?</p>
<p><i>“yo creo que eso hace a la presencia del docente lo convierte en un guía, en una relación testigo para el que lo quiera encontrar y eso es muy fascinante porque es acompañar al otro en la vida y la vida con todo lo doloroso que tiene, con todo lo complejo que tiene, con todo lo desconcertante que tiene, eso es lo que yo quería hacer entender a unas personas que son profesionales” D.E. 8</i></p>	<p>C. 1.2.1. Conexión integral (mente-emociones -cuerpo)</p> <p>Sub. C. 1.2.2. Integración congruente del pensar-sentir-hacer.</p> <p>C.E. 66. Capacidad de ser testigo de sí en la relación</p>	<p>En esta textualidad, además de la categoría y subcategoría señalada, se destaca el valor de la presencia presente del docente en el contexto del aula, lo que se asocia a la capacidad de ser testigo en la relación, característica que es vinculada con la capacidad profesional. Resulta interesante esta distinción de profesionalizar la capacidad de ser testigo de sí en la relación, porque es un factor que desde distintas perspectivas ha sido asociada a la capacidad de</p>

		cambio, de investigación acción, desarrollo profesional docente.
<i>“Yo creo que el elemento fundamental para lograr eso es tener una relación de confianza cosa que es muy difícil porque vivimos en una sociedad que según el PNDO sufre de una desconfianza estática” D.E. 8</i>	C.E. 67. Confianza dinámica en el otro. C.3.5. Intimidad educativa coexistencial matríztica	El entrevistado sugiere la confianza, como el factor principal de la intimidad educativa coexistencial, en una aproximación a lo sostiene la biología del amor en su descripción de las conversaciones matrízticas.
<i>“Bueno yo creo que el tema de la confianza es realmente clave porque al menos el curso que de es un curso de desarrollo personal, entonces yo necesito como herramienta de trabajo que esa sea la base de lo dialogable yo creo que ahí somos capaces de mostrarnos desde adentro hacia fuera, de dejar fluir los pensamientos con libertad, de poder preguntar lo que a uno se le ocurra, de poder responder desde la vivencia” D.E. 8</i>	C. 2.1. Validación del otro en la coexistencia educativa. C. 3.1. Intimidad educativa coexistencial ecosistémica (recursividad)	En esta textualidad se reitera dos categorías la validación del otro a través de una de sus principales forma: la confianza. Y la comunicación ecosistémica o recursiva la consciencia de que la mismidad y la otredad son inseparables.
<i>“Yo creo que para seleccionar a un tipo como profesor habría que hacerle un test de desarrollo moral, yo creo que un ser humano que no ha logrado moral de medio a superior no debiera ser docente.” D.E. 8</i>	C.E. 68. Inseparabilidad entre ser una buena persona moral y ser un buen educador.	Énfasis en la inseparabilidad entre ser profesor y desarrollo moral
<i>“esta idea de que somos más de lo que realmente somos debería estar metido en la cabeza de todo docente e insuflar eso en las nuevas generaciones nosotros somos más de lo que de lo que creemos que somos” D.E. 8</i>	C.E. 69. Inculcar en los estudiantes la potenciación ilimitada de su ser.	La categoría emergente podría haberse enunciado de muchas maneras: Consciencia del desarrollo del ser más allá de las expectativas generadas por los otros. Superar la confusión entre ser más y tener o saber más. Superar las profecías autocumplidas sobre la limitación del desarrollo de propio ser, entre otras.
<i>“el rol de la educación es un rol de verdadera entrega y de que tu te tienes que dar vuelta de adentro hacia fuera y tu tienes que ser mejor persona, tienes que ser una buena persona para ser un buen profesional” D.E. 8</i>	C.E. 70. Inseparabilidad entre ser una buena persona moral y ser un buen educador.	Textualidad que reitera que se puede ser buen profesional de la educación sólo si se es una buena persona.
<i>“¿como haces eso en educación? ¿Cómo se traduce el ser una buena persona para ser un buen educador? ¿Cómo lo mides?, de la única manera que tú lo puedes hacer es midiendo su desarrollo moral, esa es mi hipótesis y lo sostengo.” D.E. 8</i>	C.E. 71. Inseparabilidad entre ser una buena persona moral y ser un buen educador.	La entrevistada, relacionado con lo antes señalado, sostiene la hipótesis, que el buen educador sólo puede medirse a través de su desarrollo moral.

<p><i>“no lo tocaban ni las enfermeras ni lo tocaba su mamá, su mamá llegaba, se paraba a los pies de la cama y le tocaba los pies a través de las mantas, pero Renzo necesitaba que lo tocaran, entonces yo creo que esa fue una experiencia de comunión muy potente.” D.E. 8</i></p>	<p>Sub. C. 1.1.2. Conciencia corporal del otro.</p>	<p>La textualidad es fundamentalmente delatora de la falta de conciencia corporal del otro, pareciera más ser una experimentación de la comunión a partir de la falta y la rabia.</p>
<p><i>“El se cayó en el casino de la academia haciendo la cola para comprarse un café y la gente no se acercó a levantarlo y te digo es un dolor que yo tengo metido en el corazón. En relación a esa conjugación que son dos caras de una misma moneda de las maravillas que somos capaces y de lo demonios que podemos ser, de nuestras cosas mas primitivas, yo creo que eso me unió más, ese momento más mancomunado en relación a la muerte de Renzo” D.E. 8</i></p>	<p>Sub. C. 3.2.2. Incorporación de la doble dialéctica.</p>	<p>Desde la falta la entrevistada hace referencia a la doble dialéctica (uno de los principios de la complejidad propuestos por Edgard Morin) , descrito usualmente como “dos caras de una misma moneda”, en este caso las dos caras son la vida y la muerte, de todos modos a partir de la textualidad, no es posible detectar el principio dialógico de esta doble dialéctica, pareciera que toma posición y perspectiva desde una sola cara de la moneda.</p>

Después del análisis, generado a partir de la asociación con categorías previas y emergentes, de la textualidad del discurso de los docentes entrevistados (por ser destacados por cinco a más estudiantes universitarios a los que se les aplicó el cuestionario sobre el valor de la mismidad y la otredad).

A continuación se incluye en un cuadro resumen con los siguientes pasos desarrollados:

- (a) Las categorías emergentes se reclasificaron en: categoría y subcategorías, las cuales se integraron dentro de algunas de las previas o se sumaron como nuevas.
- (b) Se cuantificaron y analizaron las categorías y subcategorías más frecuente (tanto las previas como las emergentes)
- (c) Se realizó un análisis general de los procesos antes señalados.

Cuadro N° 18: Registro de la cuantificación y categorización de las categorías emergentes obtenidas en el análisis de la entrevistas a docentes destacados por los estudiantes.

CATEGORÍA EMERGENTE	NÚMERO DE REITERACIONES	ANÁLISIS VINCULAR	DESARROLLO INVOLUCRADO	DEMENSIONES ASOCIADA
C.E.: 1. Comunicación afectivo-efectiva: empática-assertiva.	1	Vinculada con C.E. 11 / C.E. 16 / C.E. 49/ C.E. 51/ C.E. 54 / C.E. 55	Psicosocial	Comunicación afectivo-efectiva.
C.E. 2 Autenticidad como facilitador de la conexión emocional.	1	Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E. 7/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 15/ C.E. 16/ C.E. 48/C.E. 56/ C.E. 64 /C.E. 68.	Psicosocial	Identidad -autenticidad (Conexión emocional.)
C.E. 3. Lenguaje del cuerpo: vinculación de la emocionalidad y la corporalidad.	1	Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E. 7/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 15/ C.E. 16/ C.E. 48/C.E. 56/ C.E. 64 /C.E. 68.	Psicosocial	Integración afectivo-corporal
C.E. 4. Definición en la relación de los roles complementarios.	1	Vinculada con C.E. 11 / C.E. 16 / C.E. 49/ C.E. 51/ C.E. 54 / C.E. 55	Psicosocial	Comunicación (Roles complementarios)
C.E. 5. Respeto por la libertad de elegir.	1	Sin otra vinculación	Psicosocial	Liberación
C.E.6. Validación y apoyo incondicional a la decisión del otro.	1	Vinculada con C.E. 6/ C.E.8 /C.E. 28 / C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35 / C.E. 40/ C.E. 49 / C.E. 51/ C.E. 57 / C.E. 66.	Psicosocial	Validación incondicional
C.E. 7: Congruencia entre validación del otro con diferenciación en su trato y satisfacción de sus necesidades.	1	Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E. 7/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 15/ C.E. 16/ C.E. 48/C.E. 56/ C.E. 64 /C.E. 68.	Psicosocial	Congruencia
C.E. 8. Aceptación asertiva de la dificultad de ser aceptado por los otros, a partir de las propias diferencias.	1	Vinculada con C.E. 6/ C.E.8 /C.E. 28 / C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35 / C.E. 40/ C.E. 49 / C.E. 51/ C.E. 57 / C.E. 66.	Psicosocial	Aceptación de las dificultades para aceptar al otro
C.E. 9. Autenticidad como facilitador de la conexión emocional.	2 (C.E. 2/ C.E. 9)	Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E. 7/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 15/ C.E. 16/ C.E.	Psicosocial	Identidad -autenticidad

		48/C.E. 56/ C.E. 64 /C.E. 68.		
C.E. 10. Autenticidad como facilitador de la conexión emocional.	3 (C.E. 2/ C.E. 9/ C.E. 10)	Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E. 7/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 15/ C.E. 16/ C.E. 48/C.E. 56/ C.E. 64 /C.E. 68.	Psicosocial	Identidad -autenticidad (Conexión emocional.)
C.E.11: Explicitación al otro de las limitaciones humanas y de conocimientos.	1	Vinculada con C.E. 11 / C.E. 16/ C.E. 49/ C.E. 51/ C.E. 54 / C.E. 55	Psicosocial	Comunicación (Explicitación de las limitaciones propias)
C.E. 12. Disciplina como requisito para aceptar al otro.	1	C.E. 12/ C.E. 29/ C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35/ C.E. 67/ C.E. 69/ C.E. 70.	Psicosocial	Autodisciplina
C.E. 13. Cultivar espíritus compasivos para entender al otro.	1	Vinculado con C.E. 13 / C.E. 14/ C.E. 39 /C.E. 62	Psicoespiritual	Cultivar el espíritu
C.E. 14. Apertura del corazón del otro mediante la formación discipular.	1	Vinculado con C.E. 13 / C.E. 14/ C.E. 39 /C.E. 62	Psicoespiritual	Discipulado en la apertura de corazón
C.E. 15. Lazo comunicante entre lo experimentado y lo enseñado.	1	Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E. 7/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 15/ C.E. 16/ C.E. 48/C.E. 56/ C.E. 64 /C.E. 68.	Psicosocial	Comunicación congruente
C.E. 16. Lazo comunicante entre lo experimentado y lo enseñado.	2 (C.E. 15/ C.E. 16)	. Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E. 7/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 15/ C.E. 16/ C.E. 48/C.E. 56/ C.E. 64 /C.E. 68.	Psicosocial	Comunicación congruente
C.E. 17.Necesidad de saber que es el desarrollo humano para trabajar esta dimensión con otros.	1	Vinculadas con las C.E. 17 / C.E. 18/ C.E. 19 / C.E. 20 / C.E. 21 / C.E. 22 / C.E. 39/ C.E. 56/ C.E. 59 /C.E. 65	Psicoespiritual	Conocimiento del ser
C.E. 18. Autoconocimiento como un medio de desarrollo ético y empático.	1	Vinculada con las C.E. 17 / C.E. 18/ C.E. 19 / C.E. 20 / C.E. 21 / C.E. 22 / C.E. 39/ C.E. 56/ C.E. 59 /C.E. 65	Psicoespiritual	Autoconocimiento (empático-ético)
C.E. 19. Necesidad de un trabajo interno (intrapersonal) para hacer más humanas a las personas (profesionales) y al mundo que los rodea.	1	Vinculada con las C.E. 17 / C.E. 18/ C.E. 19 / C.E. 20 / C.E. 21 / C.E. 22 / C.E. 39/ C.E. 56/ C.E. 59 /C.E. 65	Psicoespiritual	Trabajo interno (intrapersonal)

C.E. 20. Autoconocimiento como un medio de desarrollo ético y empático.	1	Vinculada Con las C.E. 17 / C.E. 18/ C.E. 19 / C.E. 20 / C.E. 21 / C.E. 22 / C.E. 39/ C.E. 56/ C.E. 59 /C.E. 65	Psicoespiritual	Autoconocimiento (empático-ético)
C.E. 21. Trabajo intrapersonal como factor desarrollador de la receptividad e interés por los otros.	1	Vinculada con C.E. 17 / C.E. 18/ C.E. 19 / C.E. 20 / C.E. 21 / C.E. 22 / C.E. 39/ C.E. 56/ C.E. 59 /C.E. 65	Psicoespiritual	Trabajo interno (intrapersonal)
C.E. 22. Evaluación del compromiso en el desarrollo del ser.	1	Vinculada con C.E. 17 / C.E. 18/ C.E. 19 / C.E. 20 / C.E. 21 / C.E. 22 / C.E. 39/ C.E. 56/ C.E. 59 /C.E. 65	Psicoespiritual	Desarrollo del ser
C.E. 23. Capacidad de entretejimiento de los multiversos individuales.	1	Vinculada con C.E. 23/ C.E. 24/ C.E. 25/ C.E. 26/ C.E. 27/ C.E. 34/ C.E. 41/ C.E. 44/ C.E. 45	Psicoespiritual	coexistencialidad
C.E. 24. Trabajo intencionado por la superación de las barreras personales.	1	Vinculada con C.E. 23/ C.E. 24/ C.E. 25/ C.E. 26/ C.E. 27/ C.E. 34/ C.E. 41/ C.E. 44/ C.E. 45	Psicoespiritual	Superación de barreras personales.
C.E. 25. Distinción consciente entre las propias necesidades de desarrollo identitario y la de los demás	1	Vinculada con C.E. 23/ C.E. 24/ C.E. 25/ C.E. 26/ C.E. 27/ C.E. 34/ C.E. 41/ C.E. 44/ C.E. 45	Psicosocial	Mismidad y otredad
C.E. 26. Tomar distancia entre las propias búsquedas y formas de autoconocimiento y las que los otros requieren para su vida.	1	Vinculada con C.E. 23/ C.E. 24/ C.E. 25/ C.E. 26/ C.E. 27/ C.E. 34/ C.E. 41/ C.E. 44/ C.E. 45	Psicoespiritual	Mismidad y otredad
C.E. 27. Tomar distancia entre las propias búsquedas y formas de autoconocimiento y las que los otros requieren para su vida.	2 (C.E. 25 / C.E. 26)	Vinculada con C.E. 23/ C.E. 24/ C.E. 25/ C.E. 26/ C.E. 27/ C.E. 34/ C.E. 41/ C.E. 44/ C.E. 45	Psicoespiritual	Mismidad y otredad
C.E.28. Respeto por el desarrollo de la otredad vivida por cada cual.	1	Vinculada con C.E. 6/ C.E.8 /C.E. 28 / C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35 / C.E. 40/ C.E. 49 / C.E. 51/ C.E. 57 / C.E. 66.	Psicosocial	Otredad vivencial
C.E. 29. Inicio precoz de los verdaderos valores humanos.	1	Vinculada con C.E. 12/ C.E. 29/ C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35/ C.E. 67/ C.E. 69/ C.E. 70.	Psicoespiritual	Desarrollo valórico
C.E. 30. Paralenguaje (vestimenta, forma de caminar, autocuidado físico) como señal de	1	Sin vinculación	Psicosocial	Paralenguaje como expresión de la identidad

preocupación por sí mismo y por el otro.				
C.E.31. Consciencia de transversalidad en el trabajo de desarrollo personal.	1	Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 30/ C.E. 64/ C.E. 68.	Psicoespiritual	Transversalidad del desarrollo personal
C.E. 32. Capacidad de asombro por el ser propio y del otro,	1	Vinculada con C.E. 32/ C.E. 43	Psicoespiritual	Capacidad de asombro
C.E. 33. Priorización del ser por sobre otros procesos humanos. (hacer, tener, gozar)	1	Vinculada con C.E. 6/ C.E.8 /C.E. 28 / C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35 / C.E. 40/ C.E. 49 / C.E. 51/ C.E. 57 / C.E. 66. C.E. 12/ C.E. 29/ C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35/ C.E. 67/ C.E. 69/ C.E. 70.	Psicoespiritual	Valorización del ser (óptica)
C.E. 34. Apreciación del ser como lo básico.	1	Vinculada con C.E. 23/ C.E. 24/ C.E. 25/ C.E. 26/ C.E. 27/ C.E. 34/ C.E. 41/ C.E. 44/ C.E. 45	Psicoespiritual	Valorización del ser (óptica)
C.E. 35. Apreciación del ser como punto de partida de una ética y proyecto de vida.	1	Vinculada con C.E. 6/ C.E.8 /C.E. 28 / C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35 / C.E. 40/ C.E. 49 / C.E. 51/ C.E. 57 / C.E. 66.	Psicoespiritual	Valorización del ser (óptica)
C.E.36 Transitar desde una educación universitaria a una multiversitaria.	1	Vinculada con C.E. 36/ C.E. 38/	Piscoeducacional	Hologramatidad
C.E. 37. Enfatización en la sabiduría más que en el conocer.	1	Vinculado con C.E. 13 / C.E. 14/ C.E. 39 /C.E. 62	Psicoespiritual	Valorización de la intuición
C.E.38. Conexión con el ser en sentido pleno	1	Vinculada con C.E. 36/ C.E. 38/	Psicoespiritual	Hologramatidad
C.E.39. Autoexploración permanente del ser sobre niveles de consciencia.	1	Vinculado con C.E. 13 / C.E. 14/ C.E. 39 /C.E. 62 C.E. 17 / C.E. 18/ C.E. 19 / C.E. 20 / C.E. 21 / C.E. 22 / C.E. 39/ C.E. 56/ C.E. 59 /C.E. 65	Psicoespiritual	Autoconocimiento del ser (óptico)
C.E. 40. Compartir un permanente vínculo de igualdad con otro ser que te ayuda a ser.	1	Vinculada con C.E. 6/ C.E.8 /C.E. 28 / C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35 / C.E. 40/ C.E. 49 / C.E. 51/ C.E. 57 / C.E. 66.	Coexistencial	Validación del ser del otro
C.E.41. Necesidad de aproximación en conjunto al tema de la coexistencialidad.	1	Vinculada con C.E. 23/ C.E. 24/ C.E. 25/ C.E. 26/ C.E. 27/ C.E. 34/ C.E. 41/ C.E. 44/ C.E. 45	Coexistencial	Necesidad de coexistir
C.E. 42. El existir como un proceso	1	Vinculado con C.E. 13 / C.E. 14/ C.E. 39 /C.E.	Psicoespiritual	Existencia como proceso de sanación

sanador.		62		
C.E.43. Apertura a lo poético como aliado de la intención de coexistencialidad.	1	Vinculada con C.E. 32/ C.E. 43	Coexistencial	Poética coexistencial
C.E. 44. Valoración del servicio en sí como un aporte coexistencial que va más allá de uno.	1	Vinculada con C.E. 23/ C.E. 24/ C.E. 25/ C.E. 26/ C.E. 27/ C.E. 34/ C.E. 41/ C.E. 44/ C.E. 45	Coexistencial	Colaboración
C.E. 45. Disposición a conocer el contexto para la comprensión de la otredad y sus diferencias.	1	Vinculada con C.E. 23/ C.E. 24/ C.E. 25/ C.E. 26/ C.E. 27/ C.E. 34/ C.E. 41/ C.E. 44/ C.E. 45	Coexistencial	Contextualización de la otredad
C.E. 46. Intimidad educativa como construcción dinámica no institucionalizada.	1	Vinculada con C.E. 46 / C.E. 47/ C.E. 53	Educacional	Intimidad educativa
C.E. 47. Incorporación de la triada ecológica en el contexto de la intimidad educativa.	1	Vinculada con C.E. 46 / C.E. 47/ C.E. 53	Educacional	Intimidad educativa
C.E. 48. Capacidad de distinguir entre lo que se piensa y siente.	1	Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E. 7/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 15/ C.E. 16/ C.E. 48/ C.E. 56/ C.E. 64 /C.E. 68.	Psicosocial	Congruencia
C.E. 49. Docentes con espacio-tiempo para el encuentro y el desarrollo de sí.	1	Vinculada con C.E. 6/ C.E.8 //C.E. 28 / C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35 / C.E. 40/ C.E. 49 / C.E. 51/ C.E. 57 / C.E. 66.	Psicosocial	Comunicación (validadora)
C.E. 50. Incorporación de la comunicación asertiva empática en el contexto didáctico.	1	Vinculada con C.E. 6/ C.E.8 //C.E. 28 / C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35 / C.E. 40/ C.E. 49 / C.E. 51/ C.E. 57 / C.E. 66.	Psicosocial	Comunicación (empática)
C.E. 51. Docentes con espacio-tiempo para el encuentro y el desarrollo de sí.	2 (C.E. 49 / C.E. 51)	Vinculada con C.E. 11 / C.E. 16 / C.E. 49/ C.E. 51/ C.E. 54 / C.E. 55 C.E. 6/ C.E.8 //C.E. 28 / C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35 / C.E. 40/ C.E. 49 / C.E. 51/ C.E. 57 / C.E. 66.	Psicosocial	Comunicación (validadora)
C.E. 52. Intencionalidad de humanizarse a sí mismo y al otro.	1	Vinculada con C.E. 11 / C.E. 16 / C.E. 49/ C.E. 51/ C.E. 54 / C.E. 55	Psicoespiritual	Comunicación (Humanizadora)
C.E. 53. Poseer las herramientas para estar en el contexto educativo como ser	1	Vinculada con C.E. 46 / C.E. 47/ C.E. 53	Coexistencial	Intimidad educativa

humano con seres humanos.				
C.E. 54. Respeto por el espacio personal del otro	1	Vinculada con C.E. 11 / C.E. 16/ C.E. 49/ C.E. 51/ C.E. 54 / C.E. 55	Psicosocial	Comunicación
C.E. 55. Hacerse cargo del otro como un modo de entrar en el espacio personal de ese otro.	1	Vinculada con C.E. 11 / C.E. 16/ C.E. 49/ C.E. 51/ C.E. 54 / C.E. 55	Psicosocial	Comunicación
C.E. 56. Mantención del rol docente en la relación con los estudiantes.	1	Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E. 7/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 15/ C.E. 16/ C.E. 48/C.E. 56/ C.E. 64 /C.E. 68.	Psicoeducacional	Identidad docente
C.E. 57. Respeto por el lugar de origen de los estudiantes. (linaje, ascendencia, idiosincrasia)	1	Vinculada con C.E. 6/ C.E.8 //C.E. 28/ C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35 / C.E. 40/ C.E. 49 / C.E. 51/ C.E. 57 / C.E. 66.	Psicosocial	Validación origen (linaje transgeneracional)
C.E. 58. Colaborar para que los estudiantes identifiquen sus necesidades.	1		Psicoeducacional	Metodología
C.E. 59. Reconocimiento de la imposibilidad de medir el crecimiento de la mismidad y la otredad.	1	C.E. 17 / C.E. 18/ C.E. 19 / C.E. 20 / C.E. 21 / C.E. 22/ C.E. 39/ C.E. 56/ C.E. 59 /C.E. 65	Coexistencial	Darse cuenta
C.E. 60. Claridad (docente) del trabajo que debe realizarse para el desarrollo de las competencias del ser.	1	Vinculada con C.E. 58 / C.E. 60	Ontopedagógico	Metodología
C.E. 61. Ver al otro.	1	Vinculada con C.E. 58 / C.E. 60	Psicosocial	Alteridad
C.E. 62. Valentía espiritual	1	Vinculado con C.E. 13 / C.E. 14/ C.E. 39 /C.E. 62	Psicosocial	Valentía espiritual
C.E. 63. Dignidad en la elección docente.	1	Sin vinculación	Psicoeducacional	Vocación docente
C.E. 64. Consciencia del proceso personal de construcción del propio ser.	1	Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E. 7/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 15/ C.E. 16/ C.E. 48/C.E. 56/ C.E. 64 /C.E. 68.	Psicoespiritual	Autodesarrollo personal
C.E. 65. Capacidad de ser testigo de sí en la relación.	1	C.E. 17 / C.E. 18/ C.E. 19 / C.E. 20 / C.E. 21 / C.E. 22 / C.E. 39/ C.E. 56/ C.E. 59 /C.E. 65	Coexistencial	Consciencia de sí

C.E. 66. Confianza dinámica en el otro.	1	Vinculada con C.E. 6/ C.E.8 //C.E. 28 / C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35 / C.E. 40/ C.E. 49 / C.E. 51/ C.E. 57 / C.E. 66.	Coexistencial	Validación del otro
C.E. 67. Inseparabilidad entre ser una buena persona moral y ser un buen educador.	1	Vinculado con C.E. C.18 y C.E. 34	Psicoeducacional	Desarrollo Moral
C.E. 68. Inculcar en los estudiantes la potenciación ilimitada de su ser.	1	Vinculada con las C.E.1/ C.E.2/ C.E.3/ C.E. 7/ C.E.9/ C.E.10/ C.E. 15/ C.E. 16/ C.E. 48/C.E. 56/ C.E. 64 /C.E. 68.	Psicoespirital	Desarrollo del ser
C.E. 69. Inseparabilidad entre ser una buena persona moral y ser un buen educador.	2 (C.E. 67/ C.E. 69)	Vinculado con C.E. C.18 y C.E. 34 C.E. 12/ C.E. 29/ C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35/ C.E. 67/ C.E. 69/ C.E. 70.	Psicoeducacional	Desarrollo Moral
C.E. 70. Inseparabilidad entre ser una buena persona moral y ser un buen educador.	3 (C.E. 67/ C.E. 69/ C.E. 70)	C.E. 12/ C.E. 29/ C.E. 33/ C.E. 34/ C.E. 35/ C.E. 67/ C.E. 69/ C.E. 70.	Psicoeducacional	Desarrollo Moral

3.1.8. Análisis e interpretación de los datos

3.1.8.1. Análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario semi-abierto para docentes.

Sólo en 18 de las 72 preguntas los docentes eligieron la opción *casi nunca*, en 7 casos constituyó el 5%, en 8% correspondió al 10%, sólo en un caso la elección correspondo a un 20% de los docentes que respondieron esa pregunta, que corresponde a la pregunta: ***Los estudiantes están conscientes de que sus acciones están relacionadas con el modo en que me comporto.*** Que corresponde al indicador: *3.1.2. Vivencia de la recursividad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa.* A la categoría 3.1. *Intimidad educativa coexistencial ecosistémica (dialógica recursividad)* y esta a su vez a la dimensión: Intimidad Educativa. Este

resultado que constituye comparativamente un excepción, Resulta revelador en dos sentidos; primero que los docentes consideren posiblemente como una característica negativa de sus estudiantes su falta de consciencia recursiva para entender el modo en que se comportan con ellos y también puede constituir una autocrítica en relación a dificultad para explicitar el objetivo de sus acciones para con ellos. Y escapando numéricamente al resto de las preguntas el 50 % de los docentes señaló que casi nunca los estudiantes confiaban en ellos¹¹³, esto dentro del indicador: 3.4.1. Confianza en las diferencias del otro, de la categoría 3.4. Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente y de la dimensión intimidad educativa, a la que coincidentemente pertenece la otra pregunta que obtuvo la segunda mayoría de la opción “casi nunca”, en este caso la valoración de la otredad da cuenta de una de las condiciones menos potenciadoras de la validación del otro y por ello de la intimidad educativa. Dos preguntas que entregan más información por lo excepcional que por lo común.

En cuanto a la opción “a veces”, para este análisis se consideró sólo las preguntas que fueron respondida en dicha opción en un porcentaje igual o superior al 35%, cabe señalar que en el mayor número de casos sólo fue elegida por el 5% de profesores. Ha continuación se realizara este análisis a partir de una tabla resumen ordenada de menor a mayor porcentaje:

Cuadro N° 19: Resumen de la opción “a veces” del cuestionario aplicado a los docentes.

Pregunta	%	Indicador	Categoría	Dimensión	Análisis
----------	---	-----------	-----------	-----------	----------

¹¹³ La pregunta 65, que es a la que se hace referencia contiene la siguiente afirmación: “Los estudiantes confían en mí”.

Nº 38: Los estudiantes son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.	35%	1.1.1. Conciencia Corporal de sí	1.1. Conciencia corporal	1. Mismidad: Presencia – presente de sí, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	Este porcentaje de respuesta resulta coherente con los fundamentos teóricos planteados por teorías socioafectivas, por autores como Susan Branch ¹¹⁴ , Daniel Goleman ¹¹⁵ , Humberto Maturana ¹¹⁶ , Juan Cassasus ¹¹⁷ , Amanda Céspedes ¹¹⁸ que señalan las dificultades y requerimientos que implica tener una adecuada capacidad para expresar las emociones, especialmente en este caso que está asociado a la conciencia corporal ¹¹⁹ .
Nº 51: Los estudiantes valoran mi forma de ser cuando se relacionan conmigo.	35%	2.2.2. Relacionarme con el otro fortaleciendo su identidad.	2.2. Validación de sí mismo en la convivencia educativa	2. Otredad: Presencia – presente del otro, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	También este aspecto de la otredad, se encuentra dentro un porcentaje, que puede considerarse esperable, igual queda la duda sobre cuantos docentes se ese 35%, efectivamente son capaces de lograr una presencia-presente en el dominio político y ¿cuántos son capaces de vivenciar conscientemente cuando el estudiante valora y fortalece su identidad?
Nº 72: Los estudiantes me valoran y me tratan bien.	35%	3.5.2. Convivencia validadora.	3.5. Intimidad educativa coexistencial matrizica	3. Intimidad educativa	Esta dimensión, aparentemente es más factible de ser percibida conscientemente. El sentir valoración y buen trato de parte de los estudiantes, es una experiencia probablemente más fácil de discriminar, especialmente por los docentes que no son indiferentes al sentir de los estudiantes y a lo que sus actos generan en ellos.
Nº 41: Los estudiantes permanecen concentrados y entregados a la tarea educativa.	40%	1.2.1. Conexión integral (mente-emociones-cuerpo)	1.2. Alineación	1. Mismidad: Presencia – presente de sí, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	Es posible que en este 40% de respuestas (lo que sin duda es un problema con la estructura de la pregunta) más que a la mismidad manifestada en una presencia-presente en los estudiantes, los docentes valoren fundamentalmente el proceso cognitivo de la atención.
Nº 65: Los	40%	3.4.1.	3.4.	3. Intimidad	Es un alto porcentaje para una

¹¹⁴ “El Alba de las emociones”

¹¹⁵ “La inteligencia emocional”

¹¹⁶ “Emociones y Lenguaje en Educación y Política”, “Transformación en la convivencia”

¹¹⁷ “La educación del ser emocional”

¹¹⁸ “Educar las emociones: educar para la vida”

¹¹⁹ Esta vinculación ha sido estudiada y desarrollada ampliamente por la psicología humanista experiencia, especialmente la gestáltica, con técnicas como el *focussing* y por el psicoanalista Wilhem Reich con su tema sobre *las corazas emocionales* y por Rolando Toro con su propuesta de *biodanza*.

estudiantes confían en mí.		Confianza en las diferencias del otro.	Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente.	educativa	cualidad fundamental de la intimidad coexistencial, la confianza, descrita por Humberto Maturana, como la base del amor y la cultura matrízica. Cuesta aceptar esta valoración porque el formato de la educación superior está sobrepoblados de sistemas de control y castigo. (que constituyen la contra-cara de la confianza)
N° 17: Lo que yo hago o dejo de hacer afecta a mis estudiantes.	45%	3.1.1. Conciencia de recursividad en la coexistencia educativa	3.1. Intimidad educativa coexistencial ecosistémica (dialógica recursividad)	3. Intimidad educativa	También es un alto porcentaje, de valoración de la recursividad en la intimidad educativa, en este caso resulta más factible adjudicársela a la cada vez mayor incorporación en la formación de docentes: de los principios de la cibernética de segundo orden (que perciben al sujeto como sistemas observantes), del paradigma de la complejidad (y su principio dialógico o de la doble dialéctica) y del constructivismo (que describe al sujeto como constructor de su objetividad)
N° 39: Los estudiantes comprenden y reflejan adecuadamente mis emociones.	45%	1.1.2. Conciencia corporal del otro	1.1. Conciencia corporal	1. Mismidad: Presencia – presente de sí, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	Este alto porcentaje de respuestas “a veces”, es a lo menos esperanzador para los autores y educadores que impulsan la valoración e incorporación de la emocionalidad en la educación. Desde los principios teóricos de este estudio ese rasgo de la mismidad: asociado comúnmente a la “empatía” es un vehículo de sanidad y existencia.
N° 42: Los estudiantes disfrutan integralmente su quehacer educativo durante las clases.	45%	1.2.1. Conexión integral (mente-emociones-cuerpo)	1.2. Alineación	1. Mismidad: Presencia – presente de sí, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	Aunque la alternativa sea que “a veces” el 45% de los estudiantes disfrutan su quehacer educativo, es un interesante dato, porque esa es una de la demostraciones más explícita de cuando se está haciendo adecuadamente la tarea educativa.
N° 57: Los estudiantes me hacen sentir que mis opiniones y experiencias son importantes para el desarrollo de mis clases.	45%	3.2.1. Validación del multiverso	3.2. Coexistencia dialógica	3. Intimidad educativa	45 % de respuestas “a veces” respecto a la valoración del multiverso del docente, también es un índice importante, siempre cuando no se confunda con valoración del intelecto y conocimientos del docente o con la autoridad académica de éste. También en es caso surge el

					desafío de mejorar la pregunta.
N° 20: Siento que cuando hablo bien o mal de mis estudiantes de algún modo estoy hablando de que yo hago bien o mal en esa relación.	50%	3.1.2. Vivencia de la recursividad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa.	3.1. Intimidad educativa coexistencial ecosistémica (dialógica recursividad)	3. Intimidad educativa	Considerar que la mitad de las veces se tiene algún nivel de consciencia de que es el docente quién construye el modo en que los estudiantes se comportan con él, es un dato significativo y esperanzador para los que anhelan una intimidad educativa más eco-sistémica.
N° 63: Los estudiantes vinculan las materias tratadas con su contexto vivencial.	50%	3.3.2. Vivencia de la hologramatidad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa	3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática	3. Intimidad educativa	También resulta significativo que los docentes valoren que los estudiantes vinculen los temas académicos con su existencia. Apunta a una educación más de cara a la vida.
Los estudiantes articulan los temas específicos tratados en clase con el sentido global de la asignatura y de la carrera.	50%	3.3.2. Vivencia de la hologramatidad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa	3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática	3. Intimidad educativa	Esta dimensión, si bien parece más propia de una propuesta curricular global o ecléctica, lo que busca explorar es fundamentalmente la valoración que los docentes le otorgan a hologramatidad coexistencial, al vivir una vida universitaria integrada e interconectada con los diferentes instancias existenciales de su quehacer universitario, en este caso con todas las asignaturas que cursa. Nuevamente aparece la necesidad de revisar la estructura de las preguntas.
Los estudiantes confían en mí.	60%	3.4.1. Confianza en las diferencias del otro.	3.4. Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente.	3. Intimidad educativa	Nuevamente surge y ahora por sobre el 50% la valoración de la confianza, esta vez la que el docente genera en el contexto de la intimidad educativa. Componente fundamental de una otredad nutricia.

La opción “Por lo general” en el caso de los docentes el porcentaje de respuesta estuvo por sobre el 90%, para el análisis de los datos obtenidos se consideró, por su excepcionalidad a las preguntas que en 100% habías sido

respondidas en esta opción por los docentes, a continuación se incluye una tabla y análisis de estas preguntas.

Cuadro N° 20: Resumen de la opción “Por lo general” del cuestionario aplicado a los docentes.

Pregunta	Porcentaje	Indicador	Categoría	Dimensión	Análisis
N° 9: Valido y acepto a mis estudiantes tal como son.	100%	2.1.1. Legitimación del otro como diferente.	2.1. Validación del otro en la coexistencia educativa	2. Otredad: Presencia – presente del otro, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	Este es un dato interesante el 100% de los docentes considera que valida y acepta a los estudiantes, en el lenguaje de Humberto Maturana, reconoce y valora que “ama” a sus estudiantes. Principio fundamental para una co-vivencia saludable y nutricia en todo contexto de intimidad humana.
N° 32: Valido las diferencias e individualidades de mis estudiantes.	100%	3.4.2. Validación de las diferencias del otro.	3.4. Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente.	3. Intimidad educativa	Esta dimensión está íntimamente relacionada con la anterior pregunta, con un 100% consideraciones en opción “por lo general”, porque también está vinculada con la validación del otro, en este caso con la diversidad de los estudiantes (diferencias individuales). Llama la atención esta valoración dentro de un sistema educativo superior que se caracteriza por la homogenización y discriminación explícita socio-económico- cultural.
N° 36: Valoro y trato bien a mis estudiantes.	100%	3.5.2. Convivencia validadora.	3.5. Intimidad educativa coexistencial matríztica	3. Intimidad educativa	Esta tercera elección con un 100%, también está completamente ligada a las dos anteriores, reitera la valoración de los estudiantes en la dimensión “Intimidad educativa” y la de un trato congruente con dicha valoración. Especial en tanto el sentido común y los antecedentes empírico, consideran a muchos estudiantes disconforme por el trato recibido por algunos docentes en el ambiente universitario.

El análisis general de los datos recopilados en el cuestionario aplicado a los docentes da cuenta de que es su mayoría y en más del 90% de los casos, éstos valoraron las distintas dimensiones y categorías de la mismidad y la otredad en el contexto de la intimidad educativa. La reflexión lo que genera principalmente son interrogantes: ¿los docente cuanto se ven a sí mismos (mismidad) y a los estudiantes (otredad) en la intimidad educativa?

Estos datos tan positivos sobre la valoración de la mismidad y la otredad, porque da cuenta de que la experimentan son a la vez esperanzadores como dubitativos, ¿cuánta disonancia cognitiva puede estar presente?, ¿lo pensaban, lo sentían o lo experimentaban?, ¿respondieron las respuestas desde el ser o el deber ser?.

Estas interrogantes más que a la frustración abre las puertas hacia nuevos desafíos investigativos.

3.1.8.2. Análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario semi-abierto para estudiantes. El análisis de los resultados se realizó de acuerdo a la frecuencia de las respuestas a las preguntas del cuestionario: en cada una de las tres opciones posibles.

Para la opción “casi nunca” , que es la que tienen menos elecciones de las tres, se seleccionaron para su análisis, las que se aproximaban al 25%, se resumen y analizan en la siguiente tabla, ordenadas de menor a mayor:

Cuadro N° 21: Resumen de la opción “Casi nunca” del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Pregunta	%	Indicador	Categoría	Dimensión	Análisis
N° 14: Asumo como una tarea fortalecer la identidad de los profesores(as).	24 %	2.2.1. Relación con el otro fortaleciendo la propia identidad	2.2. Validación de sí mismo en la convivencia educativa	2. Otredad: Presencia – presente del otro, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	Los estudiantes de modo contundente señalan que casi nunca asumen la tarea de fortalecer la identidad de sus profesores, este hecho puede ser otro producto de la unilateralidad de la educación, que permite ver con claridad sólo la responsabilidad (la cumpla o no)

					del docente respecto al desarrollo identitario de sus estudiantes. En este caso la carencia delatada es la dificultad para incorporar la recursión en la dimensión de la intimidad educativa.
Nº 20: Siento que cuando hablo bien o mal de mis profesores(as) de algún estoy hablando de que yo hago bien o mal en esa relación.	26.3%	3.1.2. Vivencia de la recursividad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa.	3.1. Intimidad educativa coexistencial ecosistémica (dialógica recursividad)	3. Intimidad educativa	Nuevamente la débil incorporación de la recursión, dificulta el darse cuenta, de que lo que le sucede al otro (otredad) tiene que ver con lo yo hago (mismidad). Se ha asumido la tendencia a ver la otredad como separado e independiente de la mismidad.
Nº 17: Lo que yo hago o dejo de hacer afecta a mis profesores(as).	32.3 %	3.1.1. Consciencia de recursividad en la coexistencia educativa	3.1. Intimidad educativa coexistencial ecosistémica (dialógica recursividad)	3. Intimidad educativa	En la respuesta a esta pregunta se reitera lo señalado en las dos anteriores, la dificultad para asumir conscientemente el principio del acoplamiento estructural congruente (de Humberto Maturana) o el principio dialógico (de Edgard Morin) o de la pauta que conecta (de Gregory Bateson)
Nº 61: Mis profesores(as) conocen mi vida y su relación con la carrera que estudio.	42.4 %	3.3.1. Consciencia de hologramatidad en la coexistencia educativa	3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática	3. Intimidad educativa	Esta pregunta da cuenta sobre la escasa incorporación de las existencias de los docentes y los estudiantes en la intimidad educativa coexistencial.

La opción “A veces” es la segunda más elegida para responder las preguntas del cuestionario, 36 de ellas están por sobre el 40 %, siendo la más baja 40,4 % y la más alta 66,7. Se incluyen en una tabla para su análisis la preguntas que superaron el 50% de preferencia, ordenadas de menor a mayor:

Cuadro Nº 22: Resumen de la opción “a veces” del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Pregunta	%	Indicador	Categoría	Dimensión	Análisis
Nº 3: Yo comprendo y reflejo adecuadamente las emociones que expresan mis	50.5 %	1.1.2. Conciencia corporal del otro.	1.1. Conciencia corporal	1. Mismidad: Presencia – presente de sí, en el	Que el 50% de los estudiantes señale que a veces es empático con sus profesores, es un dato que respalda la valoración que éstos le otorgan a la mismidad de los otros y da cuenta de su nivel de conciencia corporal.

profesores(as).				dominio político (en el aquí y el ahora)	
N° 63: Los profesores(as) vinculan las materias tratadas con el contexto vivencial de los estudiantes.	50.5 %	3.3.2. Vivencia de la hologramatidad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa	3.3. Intimidad educativa coexistencial hologramática	3. Intimidad educativa	También dentro de la medianidad de los datos, resulta interesante que la mitad de los estudiantes reconozcan que sus profesores vinculan los contenidos tratados con su contexto vivencial.
N° 1: Logro que los profesores(as) se sienta presente o existiendo integralmente en el contexto educativo.	51.5 %	1.1.1. Conciencia Corporal de	1.1. Conciencia corporal	1. Mismidad: Presencia – presente de sí, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	Este es un dato interesante, porque da cuenta de que la mitad de los estudiantes reconocen que a veces logran que sus profesores existan integralmente, lo que requiere previamente que los estudiantes también sean capaces de existir integralmente. También cabe la posibilidad de la pregunta no haya sido comprendida cabalmente.
N° 12: Mi modo de ser enriquece la relación con mis profesores(as).	51.5 %	2.1.2. Generación de intimidad educativa.	2.1. Validación del otro en la coexistencia educativa	2. Otredad: Presencia – presente del otro, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	La toma de conciencia del principio de “acomplamiento estructural congruente” en el dominio de la intimidad educativa, aunque sea a veces, es destacable para la valoración que busca conocer este estudio.
N° 50: En la relación educativa los profesores(as) asumen la tarea de fortalecer mi identidad.	51.5 %	2.2.1. Relación con el otro fortaleciendo o la propia identidad	2.2. Validación de sí mismo en la convivencia educativa	2. Otredad: Presencia – presente del otro, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	También es destacado que la mitad de los estudiantes perciben que a veces sus profesores asumen la tarea de fortalecer su identidad. Acción inusual en la educación tradicional homogenizadora y segregadora de la diversidad.
N° 60: Los profesores(as) son capaces de encontrar fortalezas en mis debilidades.	52.5 %	3.2.2. Incorporación de la doble dialéctica	3.2. Coexistencia dialógica	3. Intimidad educativa	También es interesante la percepción de los estudiantes sobre la capacidad dialéctica de sus docentes de ver en ellos simultáneamente las “dos caras de la moneda”
N° 62: Los profesores(as)	52.5 %	3.3.1. Conciencia	3.3. Intimidad	3. Intimidad	También en la media de los puntajes los estudiantes

incorporan en sus actividades académicas la mayor parte de sus áreas de desarrollo (socio-afectiva, cognitiva, cultural, corporal o espiritual).		de hologramática en la coexistencia educativa	educativa coexistencial hologramática	educativa	consideran que sus docentes se incorporan integrativa y holísticamente en los procesos académicos.
N° 10: Veo y reflejo a mis profesores(as) tal como son.	53.5 %	2.1.1. Legitimación del otro como diferente.	2.1. Validación del otro en la coexistencia educativa	2. Otredad: Presencia – presente del otro, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	Esta capacidad empática, por su complejidad asociada a la inteligencia emocional y a la capacidad de existir o de ser donde se está, tiene mucha relevancia aunque corresponda a datos circunscritos a la tendencia central.
N° 20: Siento que cuando hablo bien o mal de mis profesores(as) de algún estoy hablando de que yo hago bien o mal en esa relación.	53.5 %	3.1.2. Vivencia de la recursividad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa.	3.1. Intimidad educativa coexistencial ecosistémica (dialógica recursividad)	3. Intimidad educativa	Esta conciencia ecosistémica expresada por más de la mitad de los estudiantes, igualmente resulta relevante en este estudio sobre la valoración asignada a la intimidad educativa, porque es una dimensión coexistencial difícil de desarrollar, porque implica dos pasos: conciencia de sí (mismidad) y conciencia del otro (otredad).
N° 70: Los profesores más que criticar mis debilidades y equivocaciones me colaboran a ser más autónomo y eficiente.	56.6 %	3.5.1. Convivencia colaborativa	3.5. Intimidad educativa coexistencial matrizica	3. Intimidad educativa	La promoción de la autonomía en los estudiantes implica un estilo de vínculo coexistencial potenciador de la identidad del otro, por ello requiere habilidades especiales para la otredad, que sea destacado por el 56,6 % de los estudiantes resulta relevante para este estudio.
N° 55: Los profesores(as) están conscientes de que sus acciones están relacionadas con el modo en que me comporto.	57.6 %	3.1.2. Vivencia de la recursividad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa.	3.1. Intimidad educativa coexistencial ecosistémica (dialógica recursividad)	3. Intimidad educativa	Esta pregunta también hace referencia a la valoración de la doble dialéctica y de los principios eco-sistémicos tanto en los estudiantes como en los docentes.

N° 23: Soy capaz de transformar en oportunidad los errores de mis profesores(as).	58.6 %	3.2.2. Incorporación de la doble dialéctica	3.2. Coexistencia dialógica	3. Intimidad educativa	Un 58.6 % de los estudiantes opta por señalar que a veces los docentes tienen la capacidad de deconstruir o resignificar los errores como positivos u oportunidades.
N° 39: Los profesores(as) comprenden y reflejan adecuadamente mis emociones.	58.6%	1.1.1. Conciencia Corporal de	1.1. Conciencia corporal	1. Mismidad: Presencia – presente de sí, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	Esta habilidad de los docentes de comunicarse empáticamente, señalada por el 58.6 % de los estudiantes, también es un dato relevante para los fines de este estudio.
N° 46: Me siento visto y reflejado tal como soy por mis profesores(as).	59.9 %	2.1.1. Legitimación del otro como diferente.	2.1. Validación del otro en la coexistencia educativa.	2. Otredad: Presencia – presente del otro, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	Esta pregunta es coherente con la anterior, también da cuenta de la valoración del vínculo ecosistémico en el contexto educativo, ahora desde la incorporación del otro en este proceso interrelacional.
N° 38: Los profesores(as) son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.	60.6 %	1.1.1. Conciencia Corporal de	1.1. Conciencia corporal	1. Mismidad: Presencia – presente de sí, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	También esta pregunta, que alcanza a más de un 60% de preferencias, hace referencia a la valoración de las habilidades de comunicación empática de los docentes, que es un dato relevante para este estudio.
N° 2: Soy capaz de expresar adecuadamente mis emociones a los profesores(as).	62.6 %	1.1.1. Conciencia Corporal de	1.1. Conciencia corporal	1. Mismidad: Presencia – presente de sí, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	También al igual que la otra pregunta, valoriza la comunicación empática, en este caso desde la mismidad del estudiante.
N° 34: Más que criticar las debilidades y equivocaciones de mis profesores(as) colaboro en	66.7 %	3.5.1. Convivencia colaborativa	3.5. Intimidad educativa coexistencial matríztica	3. Intimidad educativa	La omisión de la crítica en la intimidad educativa, es un factor relevante para el tema estudiado, sobre todo si los estudiantes reconocen que son capaces de colaborar para que sus profesores sean mejores.

sean cada vez mejores.					
------------------------	--	--	--	--	--

En un análisis general de estos datos se puede calcular que siete de las preguntas seleccionadas corresponden la dimensión “Mismidad”. Cuatro a la dimensión “Otreidad” y siete a la dimensión “Intimidación Educativa”. Seis corresponden a la categorías corresponden “Conciencia Corporal” y seis también a la categoría “Intimidación educativa coexistencial”.

El “a veces”, corresponde a la opción intermedia y por ello más fácil de elegir, lo que también puede ser un error en la construcción del instrumento, parece que a los estudiantes les resultó más fácil y menos comprometedor tomar el camino del medio, más neutro que los otros dos de los extremos. Igual cabe indicar que este fenómeno no se repitió con los docentes donde la opción más elegida fue “Por lo General”.

La opción por lo general, si bien es la más elegida, tiene un porcentaje de elección muy por debajo de la que se observó en la respuesta de los docentes. Sólo cuatro preguntas obtuvieron un porcentaje de elección igual o sobre el 80%, las que se detallan y analizan en la siguiente tabla:

Cuadro N° 23: Resumen de la opción “Por lo general” del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Pregunta	Porcentaje	Indicador	Categoría	Dimensión	Análisis
N° 70: Los profesores más que criticar mis debilidades y equivocaciones me colaboran a ser más autónomo y eficiente.	80.0 %	3.5.1. Convivencia colaborativa	3.5. Intimidación educativa coexistencial matrística	3. Intimidación educativa	Resulta interesante que el 80% de los estudiantes perciba a sus profesores como colaboradores de su autonomía, la que está relacionada con la libertad que de acuerdo al marco teórico de este estudio, es el componente que convierte la intimidación en coexistencial o nutricia.
N° 13: Yo valoro como personas a mis profesores(as).	83.8 %	2.2.1. Relación con el otro fortaleciendo la propia identidad	2.2. Validación de sí mismo en la convivencia	2. Otreidad: Presencia – presente del otro, en el dominio	El 83% de los estudiantes señala que por lo general valora a sus profesores como personas, un dato relevante sobre el estudio de la valoración de la otreidad.

			educativa	político (en el aquí y el ahora)	
N° 4: Yo escucho a mis profesores(as) cuando me comparten algo de su vida.	87.9 %	1.1.2. Conciencia corporal del otro	1.1. Conciencia corporal	1. Mismidad: Presencia – presente de sí, en el dominio político (en el aquí y el ahora)	Un alto porcentaje de los estudiantes señala que escucha a sus profesores cuando les comparten su vida. Componente fundamental para la constitución de una intimidad coexistencial.
N° 36: Valoro y trato bien a mis profesores(as).	89.9 %	3.5.2. Convivencia validadora.	3.5. Intimidad educativa coexistencial matríztica	3. Intimidad educativa	El 89.9 % de los estudiantes señala que por lo general valora y trata bien a sus profesores. Dato relevante respecto a la valoración de la intimidad educativa coexistencial.

En relación al análisis general de estos datos, se puede observar la aparición de las tres variables en estudio, con una mayor reiteración de la intimidad educativa. Lo que más llama la atención en estos datos es la percepción distinta que existe entre estudiantes y docentes sobre el mismo tema. Más que lo respondido llama la atención la falta de valoración que los estudiantes le otorgan a la pautas vinculares coexistenciales que los docentes asumen con ellos en la intimidad educativa. No obstante los docentes se auto perciben diferentes en estos mismos aspectos, se consideran a sí mismos con cualidades más pro mismidad y otredad en el dominio de la intimidad educativa.

3.1.8.3. Análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes.

Los datos recopilados en la entrevista semiestructurada, permitió ampliar en varios aspectos la información obtenida en el cuestionario:

(a) Amplio el número de categorías, a las 18 iniciales, generadas a partir de las investigaciones previas y los fundamentos teóricos se sumaron otras 70, sin duda que

la cantidad de categorías está determinada por el nivel de integración de esta misma. Pudiendo partir de una sola megacategoría que las agrupe a todas las que los análisis permitan. En este caso los criterios se acotaron a la necesidad de responder la pregunta de investigación y al marco teórico que lo delimita.

Se diversificó el tipo de categorías, dentro de estas cabe destacar las siguientes: **Cultivar el espíritu**, en la textualidad se hace referencia espíritu compasivo para entender al otro, si bien puede relacionarse fácilmente con la empatía, se hizo la distinción porque hace referencia aun trabajo previo y personal para entender al otro, dentro del marco teórico este desarrollo o cultivo del espíritu se relaciona con prácticas que no son habituales entre los docentes de la educación superior como, la meditación, los retiros de silencio, el yoga y taichi entre otras prácticas asociadas al cultivo o alimentación del espíritu, cabe recordar lo señalado por Ismael Quiles cuando distingue en el hombre tres cuerpos; el físico, el espíritu y el alma, para el segundo establece como sus alimentos principales el silencio menor y la belleza.

Con proximidad a esta categoría emergente, también se enuncia el **Trabajo Intencionado por la superación de las barreras personales**, la que puede asociarse a la decisión responsable de los profesionales de la educación y/o de sus empleadores de que toda profesión que trabaje con el prójimo debería incluir co-sustancial a su ejercicio el trabajo de desarrollo personal y eventualmente psicoterapéutico. Otra categoría emergente es **Distinción consciente entre las propias necesidades y la que los otros requieren para la vida**. Se destaca por la necesidad que requiere toda relación para que sea saludable, incluyendo las que se generan en los contextos educativos, que se mantenga el deslinde, la distancia o la semipermeabilidad entre las mismidades y otredades de los coexistentes. Otro grupo de categorías relevaron la relación o inseparabilidad entre desarrollo ético y desarrollo óntico.

Otras categorías emergentes interesantes y como todas también vinculadas son las que dicen relación con la **Capacidad de asombro** y la **Poesía coexistencia o terapéutica**. Es una categoría asociada a las variables en estudio, que hacen referencia a las características naturales (por ello se ha señalado tantas veces que los mejores maestros son los niños y el propio Maturana destaca el versículo (Mat. 5.8) del evangelio que señala que se debe ser como niño para entrar al reino de los cielos” , para el contexto de esta tesis, es saber existir y coexistir, la capacidad de asombro, también es una característica distintiva de un ser vivo, una máquina artificial y por tanto no viva se sustenta en la certeza y la predicción, lo opuesto a las habilidades del ser humano vivo. En cuanto a la categoría emergente, vinculada con la poesía coexistencia también está vinculada como la capacidad estética de los niños de vivir en espacios míticos y atemporales propios de la poesía y de muchos ejercicios de desarrollo psicoespiritual que permite enfatizar las cuatro dimensiones del ser, incluidos los que coexisten en el ámbito educativo: el ser en sí, el ser de uno, el ser de otro y el ser trascendente. Estableciendo categóricamente que la apertura de lo poético es un excelente aliado de la coexistencia.

Otras categorías emergentes destacables don: **Valentía espiritual e Incorporación de la triada ecológica en el contexto de la intimidad educativa**. En el contexto de la entrevista Se describió *valentía espiritual*, como entrar al espacio educativo o terapéutico para hacerse cargo del trozo de vida de una persona. Así como se habla del “coraje de ser” en este caso se puede hablar del coraje de co-ser o coexistir, no sólo la valentía para entrar en el juego de la intimidad arriesgando la identidad, sino que el coraje hacerse cargo de la otredad. En relación a la triada ecológica dentro del contexto de la intimidad educativa, reafirma la importancia de la consciencia hologramática; estableciendo la importancia de considerar tres realidades: el estudiante, el docente y el contexto en que coexisten.

El tipo de categorías emergentes surgidas al analizar las textualidades, permitió además, complementar la operacionalización de las variables en estudio,

generar nuevas clasificaciones y análisis de éstas nuevas categorías. Primero permitió establecer una vinculación temática entre ellas, predominando las relacionadas en alguna forma con las variables en estudio, la intimidad educativa y los fenómenos de la mismidad y la otredad, se realizó un análisis y se construyó una tabla donde se explicita un análisis vincular, para cada una de las categorías emergentes. También su análisis permitió relacionarlas con dimensiones de desarrollo, surgiendo los siguientes: **Desarrollo psicosocial** (28 de 70), que hace referencia a los procesos originados a nivel sistémico relacional, la suma de experiencia de la historia de interacciones con todas las formas y niveles de asimilación que estas pueden tener a nivel individual y colectivo, que incluyen fenómenos complejos como la comunicación, la alteridad, la mismidad, la validación de la diversidad, los procesos de actualización de la persona, entre otros. Otra dimensión fue el **Desarrollo Psicoespiritual** (26 de 70) casi en igual cantidad que la primera dimensión, autores como Burt Hellinger, Ken Wilber, Carl Jung o Claudio Naranjo distinguen entre desarrollo psicológico y espiritual; si bien, las visiones integrativa y transpersonal la perciben como un todo inseparable, en este estudio se hizo una distinción principalmente porque no se hace frecuentemente en educación superior y lo que mas aún, la dimensión espiritual a no ser que se homologue con la religiosa es casi inexistente. Psicólogos transpersonales y transgeneracionales, suelen considerarse a si mismo educadores o psicólogos del alma, de hecho dado que la palabra *psique*, etimológicamente significa alma, anhelan que la psicología retorne a su origen teleológico. Las categorías emergentes mas vinculadas con este desarrollo, son las que hacen referencia al yo profundo en lenguaje junguiano, a la intuición o sabiduría extraída directamente del alma, cabe mencionar que incluso Tomás de Aquino, aceptaba dentro de su gnoseología esta posibilidad a través del acto cognoscente que el denomino *cogitativa*. También se mencionó en las textualidades, del mismo modo que lo explicitó el filosofo Ismael Quiles, en consonancia con la filosofía y religión oriental, que el espíritu se nutre y fortalece con silencio menor (alineación, contracción, meditación, ensimismamiento) y de belleza (disfrute del ser de la gente y del mundo en el aquí y el ahora). Es sabido que muchas universidades de la India,

han incluido estas practicas entre sus docente y estudiantes, en el caso de las carreras estudiadas en esta investigación sólo se manifestó con algún énfasis en la carrera salud integrativa de la UPV, sin embargo, y este es un antevente interesante, prácticamente en la totalidad de las otras carreras estudiadas fue posible encontrar algún docente con interés y capacidad de distinguir entre temas psicosociales y del alma.

Los otros desarrollos que en número bastante inferior se pudieron detectar son: **Desarrollo Psicoeducacional** (9 de 70), esta es una dimensión de uso mas frecuente tanto en la formación de educadores como psicólogos y tanto sus descripciones teórico como prácticas hacen referencia a procesos que integran lo psicológico y lo educativo a nivel de procesos humanos, psicosociales, patológicos y educacionales.

También se detectó la mención del **Desarrollo coexistencial** (7 de 70) que llama la atención, porque si bien es el tema del estudio, constituye en sí misma, como ha sido definida teóricamente una nueva propuesta epistemológica para leer el problema educativo.

En un análisis general se puede inferir que la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes, se obtuvo valiosa información para mejorar los instrumentos de medición para futuras investigaciones y nuevas vertientes teóricas para estudiar e integrar al tema de la pedagogía de la coexistencialidad.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

“Abordar el Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que implicaría un pensamiento. Es pues, recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no-violenta se produce la epifanía misma del rostro”

Emmanuel Lévinas

4.1. En relación al objetivo general

Los resultados de los instrumentos aplicados permitió lograr el objetivo general planteado en distintas dimensiones: (a) La primera dimensión vinculada

fundamentalmente con el resultado de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes, permitió inferir que ciertas categorías y preguntas son desconocidas, y por tanto los entrevistados, realizan diferentes cierres semánticos de sus contenidos y distintos cierres gestálticos supeditados a los puntos ciegos que tienen sobre la temática. Lo señalado fue detectado por las contradicciones que fue posible dilucidar, debido a que todas las preguntas tienen dos versiones las del “yo” que se autoevalúa en la categoría y subcategoría previa correspondiente y la del “tú” que es evaluado en la misma dimensión, por el “yo” ya indicado. De lo señalado se puede inferir que el valor que le otorgan los docentes y estudiantes de la educación superior a la mismidad y la otredad, no es de acuerdo al nivel de incompreensión de sus descripciones, una dimensión de la intimidad o co-vivir a la que le hayan otorgado, a lo menos tiempo para comprenderlas teóricamente.

Otra dimensión es (b) en relación al rol asumido dentro del contexto de la intimidad educativa: estudiante o docente, al ser ambas complementarias (en este estudio no se consideraron las relaciones complementarias entre estudiantes o entre docentes) la valoración de la temática estudiada, de acuerdo a los resultados obtenidos, informó que los docentes se sobrevaloran respecto a la importancia y su hacer en las temáticas estudiadas (mismidad, otredad, intimidad educativa coexistencial), en el cuestionario sus respuestas son por el sobre el 90% dentro de la opción generalmente. Puede inferirse entre otras razones; la idealización de su rol o el temor a la evaluación. Los estudiantes por su parte, en una edad de autoafirmación, de una identidad probablemente reprimida durante la enseñanza media, aprovechan la oportunidad para criticar o explicitar lo que no ven en sus docentes, en el caso de ellos sólo 4 de las 72 preguntas obtuvo un puntaje sobre el 80 % en la alternativa “Por lo general”.

También puede considerarse otra dimensión (c) los resultados de la entrevista realizadas a los docentes destacados por los estudiantes, ellos superaron ampliamente las categorías previas, generando nuevos e interesantes aportes, como por ejemplo la

validación de la dimensión ética y psicoespiritual de la intimidad educativa. Tema que se desarrolla con mayor profundidad en el apartado sobre los logros de la investigación.

En cada una de estas dimensiones se logro el objetivo de describir el valor que otorgan docentes y estudiantes de educación superior a la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad educativa coexistencial. El valor que le otorgan varían en algunos aspectos considerados en la especificación de la muestra, primero como se señaló entre docentes y estudiantes, también varió respecto a las dimensiones, se le otorgó en general mayor valoración a la intimidad educativa, al parecer es un tema más cercano y familiar, por otras temáticas asociadas como es la convivencia escolar a la calidad de la relación profesor-alumno, que las dimensiones: mismidad y otredad. Además para ambos casos, por operar en congruencia con el marco teórico, implicaban principios complejos propios de teorías poco consideradas en la formación educativa superior, como son la cibernética de segundo orden, la psicología transpersonal y los principios bioenergético.

Del análisis *cuanti-cuali* de los datos recogidos, del cuestionario aplicado a los profesores, se puede concluir que sólo en 18 de las 72 preguntas los docentes eligieron la opción *casi nunca*, en 7 casos constituyó el 5%, en 8% correspondió al 10%, sólo en un caso la elección correspondo a un 20% de los docentes que respondieron esa pregunta, que corresponde a la pregunta: *Los estudiantes están conscientes de que sus acciones están relacionadas con el modo en que me comporto*. Que corresponde al indicador: 3.1.2. *Vivencia de la recursividad en el dominio de las acciones en la coexistencia educativa*. A la categoría 3.1. *Intimidad educativa coexistencial ecosistémica (dialógica recursividad)* y esta a su vez a la dimensión: Intimidad Educativa. Este resultado que constituye comparativamente una excepción, resulta revelador en dos sentidos; primero que los docentes consideren posiblemente como una característica negativa de sus estudiantes su falta de consciencia recursiva para entender el modo en que se comportan con ellos y también

puede constituir una autocrítica en relación a dificultad para explicitar el objetivo de sus acciones para con ellos. Y escapando numéricamente al resto de las preguntas el 50 % de los docentes señaló que casi nunca los estudiantes confiaban en ellos, esto dentro del indicador: 3.4.1. Confianza en las diferencias del otro, de la categoría 3.4. Intimidad educativa coexistencial validadora del otro como diferente y de la dimensión intimidad educativa, a la que coincidentemente pertenece la otra pregunta que obtuvo la segunda mayoría de la opción “casi nunca”, en este caso la valoración de la otredad da cuenta de una de las condiciones menos potenciadoras de la validación del otro y por ello de la intimidad educativa. Dos preguntas que entregan más información por lo excepcional que por lo común. En cuanto a la opción “a veces”, cabe señalar que en el mayor número de casos sólo fue elegida por el 5% de profesores, datos que refuerzan lo planteado sobre la posible dificultad de los docentes de ser testigo de sí mismo o del probable desconocimiento de la temática abordada. Este hecho permite concluir que el instrumento elaborado, para futuros estudios debe considerar esta información para disminuir la posibilidad de que prevalezcan estas dos problemática.

También se puede concluir respecto al logro del objetivo general, que los datos recopilados en el cuestionario aplicado a los docentes da cuenta de que es su mayoría y en más del 90% de los casos, éstos valoraron las distintas dimensiones y categorías de la mismidad y la otredad en el contexto de la intimidad educativa. La reflexión lo que genera principalmente son interrogantes: ¿los docente cuanto se ven a sí mismos (mismidad) y a los estudiantes (otredad) en la intimidad educativa?

Estos datos tan positivos sobre la valoración de la mismidad y la otredad, porque da cuenta de que la experimentan son a la vez esperanzadores como dubitativos, ¿cuánta disonancia cognitiva puede estar presente?, ¿lo pensaban, lo sentían o lo experimentaban?, ¿respondieron las respuestas desde el ser o el deber ser?.

Estas interrogantes más que a la frustración abre las puertas hacia nuevos desafíos investigativos.

En relación al análisis general de estos datos del cuestionario semi-abierto para estudiantes, se puede observar la aparición de las tres variables en estudio, con una mayor reiteración de la intimidad educativa. Lo que más llama la atención en estos datos es la percepción distinta que existe entre estudiantes y docentes sobre el mismo tema. Más que lo respondido llama la atención la falta de valoración que los estudiantes le otorgan a la pautas vinculares coexistentiales que los docentes asumen con ellos en la intimidad educativa. No obstante los docentes se auto perciben diferentes en estos mismos aspectos, se consideran a sí mismos con cualidades más pro mismidad y otredad en el dominio de la intimidad educativa.

En relación al análisis general de estos datos del cuestionario aplicado a los estudiantes, se puede concluir que se observa la aparición de las tres variables en estudio, con una mayor reiteración de la intimidad educativa. Lo que más llama la atención en estos datos es nuevamente, la percepción distinta que existe entre estudiantes y docentes sobre el mismo tema. Más que lo respondido llama la atención la falta de valoración que los estudiantes le otorgan a la pautas vinculares coexistentiales que los docentes asumen con ellos en la intimidad educativa. No obstante los docentes se auto perciben diferentes en estos mismos aspectos, se consideran a sí mismos con cualidades más pro mismidad y pro otredad en el dominio de la intimidad educativa.

4.2. En relación a los objetivos específicos

Respecto los objetivos específicos: operacionalizar la variable intimidad educativa coexistencial y operacionalizar mismidad y otredad en el contexto educativo, se logro mediante el enunciado de categorías previas a partir de análisis teórico y de las categorías emergentes surgidas en la información obtenida a través de las entrevistas

en profundidad realizadas a los docentes. A partir de la revisión y análisis bibliográfico, se logró enunciar 10 categorías previas: Ver en el Cuadro N°12¹²⁰: Dimensión, categorías, indicadores y preguntas elaboradas previamente para la construcción del cuestionario para docentes y estudiantes.

Y a partir del análisis de las textualidades obtenidas a través de las entrevistas realizadas a un grupo de docentes, se logró enunciar otras 71 categorías emergentes. Las que se describen y analizan en el Cuadro N°18¹²¹: Registro y análisis de los datos obtenidos en la entrevista realizada a los docentes.

El objetivo específico que tenía por propósito elaborar instrumentos para describir el valor que docentes y estudiantes de educación superior otorgan a la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad coexistencial, se cumplió cabalmente, siguiendo los siguientes pasos revisión y análisis teórico de bibliografía relacionada con las tres variables en estudio, luego elaboración previa de dimensiones, categorías e indicadores, elaboración de un cuestionario con una versión para los docentes y otra para los estudiantes, análisis de ítems y validación del instrumento elaborado, mediante la aplicación de una experiencia piloto y juicio de expertos. Extrayendo del cuestionario de los estudiantes las propuestas de docentes que ellos consideraban más validadores de las variables en estudio, se elaboró una entrevista semiabierta, con la que se obtuvo, como se señaló, un valioso aporte para conocer y ampliar el tema investigado.

El tercer objetivo específico que buscaba aplicar instrumentos elaborado a una muestra de docentes y estudiantes de educación superior, también se cumplió a cabalidad aplicándose a 25 docentes y 100 estudiantes de cuatro universidades: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Mayor, Universidad

¹²⁰ Página 146.

¹²¹ Página 161.

Pedro de Valdivia, Universidad Tecnológica Metropolitana y de tres carreras: Trabajo social, educación diferencial y Salud Integrativa.

El último objetivo específico: *Analizar los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos, también se logro de manera plena*, también se logro del todo, los cuestionarios, mediante el enfoque mixto de triangulación primero se analizó cuantitativamente utilizando el paquete estadístico SPSS, obteniendo fundamentalmente información de la frecuencia de respuestas, las que luego se seleccionaron en más o menos frecuentes en estudiantes y docentes y luego se analizaron según dimensión, categoría e indicadores comparativamente y a la luz de la teoría que sustenta el estudio. Por esta vía también se obtuvo información sobre frecuencias asociadas a los datos de la especificación de la muestra: sexo, años de estudio o de ejercicio docente, universidad, carrera, etc., lo que permitió algunos análisis menores debido a lo pequeño de la muestra, no obstante se pudo detectar algunas diferencia entre carreras y universidades.

4.3. En relación al problema estudiado

En relación al problema estudiado o pregunta de investigación, redactada como: *¿Qué valor otorgan los docentes y estudiantes de educación superior a la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad coexistencial?*, está respondida de modo más específica en las conclusiones sobre el logro de los objetivos y en forma general en la suma de todas las conclusiones. No obstante se puede concluir que la pregunta fue también en gran medida respondida, le otorgan un valor, sólo que diferenciado de acuerdo a los roles y los contextos y quedan obviamente algunas dudas, principalmente por la calidad de los instrumentos, principalmente los cuestionarios, sobre la comprensión sobre lo preguntado y por tanto respecto a la validación de las respuestas. Sin embargo, se debe hacer una distinción, la respuesta fue ampliamente respondida en la entrevista semi-abierta aplicada a los docentes, en ella se obtuvo no sólo 70 nuevas categorías emergentes, si no que además la valoración expresada fue

complementada con sugerencia que se distribuyeron desde muy concretas y operativas para ser instaladas en el ámbito de formación universitaria, a otras muy trascendentes y transpersonales, novedosas por las dimensiones humanas que consideran necesaria para ser incorporadas a las tres variables en estudio y por la teorización que hacen de cada una de ellas.

4.4. En relación a los logros del trabajo

Los logros del trabajo en relación a la búsqueda de información para conocer la valoración que tanto estudiantes como docentes otorgaban a la mismidad y la otredad en el contexto de la intimidad educativa, pueden categorizarse en dos tipos: (a) Logros relacionados con la contrastación de la categorías formuladas a partir del trabajo teórico con las respuestas de estudiantes y docentes al cuestionarios diseñados por ello conceptualmente, para luego realizar la aproximación a la realidad, el intento fue estudiarlo recursivamente, el instrumento fue intencionalmente creado de ese modo, para que el evaluado estuviera obligado de establecer una relación ecosistémica entre su mismidad (como estudiante o docente) con la otredad (del estudiante o docente). El primer logro, entiéndase separado de su connotación de acierto esperado, fue descubrir que tal recursividad no era evidente, se observó una diferencia (evaluada cuantitativamente) entre la descripción que hacían los docentes y los estudiantes respecto a sus pautas interaccionales en el contexto de la intimidad educativa. Los docentes se perciben con altos índices en la mayor parte de las categorías, muy diferente al modo en que sus estudiantes los perciben compartiendo el mismo contexto de intimidad educativa. Tienen como es lógico percepciones distintas de la misma realidad.

Este fenómeno no tiene nada de original, se ha repetido tanto en las autoevaluaciones docentes como en las de los estudiantes. Esta dificultad asociada desde el marco teórico a la dificultad de ser testigo de sí, precisamente un desarrollo o actualización insuficiente de la mismidad, posiblemente por un sistema sociocultural, que promueve más la crítica al prójimo que la autocrítica, más el locus de control externo que el interno, más la alteridad (en el sentido de *estar fuera de sí*, con la infinidad de posibilidades que para ello entrega el mundo moderno) que el ensimismamiento (en el sentido de estar dentro de sí).

Al respecto se puede concluir que en la intimidad educativa, claramente no nutricia o no coexistencial, los interactuantes se observan y encuentran desde atalayas de diferentes alturas, de distintas aperturas, mirando con lentes psicocioculturales disonantes. El docente productos de las *pautas de pautas que conectan* (Bateson, 1997), continúan quedándose al margen del encuentro, fuera del “circulo” de la intimidad educativa, porque siguen mirando al otro, como inferior (en cultura, aprendizaje, edad, tamaño según el nivel educativo), como incompleto (en madurez psicobiosocial, cognitivamente, moralmente, culturalmente, etc.), como dependiente (de su poder, de su generosidad personal y pedagógica), como deudor (de su vocación, de su sacrificio, de sus postergaciones). En definitiva perduran componentes de negación de la otredad del estudiante, surge como otro negado en su ser, porque es descrito desde un deber ser (más inteligente, más ordenado, más motivado, menos vulnerables, con menor nivel de riesgo social, con menos dificultades de aprendizaje, con menos factores de riesgo, etc.), como otro negado es su existir en el único contexto posible de la existencia o de la intimidad, para que ocurra el fenómeno de que el ser del docente y estudiante se constituyan en el aquí y el ahora en *seres- en- el mundo*, deben existir plena y conscientemente donde son y no arrancar a otro lugar o tiempo “fuera del mundo”, abandonando el dominio político del *ser* (hermenéutico ontológico) para sumergirse en dominio semántico del *no ser* (ontología del explicar).

En cuanto a los estudiantes ubicados en la otra trinchera de la no existencia o de la negación de la otredad, además de la tendencia contestaria, crítica. Más allá de una inclinación a la victimización, sumadas todas las “ganancia” secundarias que ello conlleva, no son más validadores de sus docentes que estos de ellos, por tanto a partir de los resultados de este estudio, también tienden a excluir al otro-docente y dejar fuera de la intimidad su mismidad-estudiante.

(b) El segundo logro se consiguió a través de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas por los docentes, que fueron señalados por cinco o más estudiantes, como las personas que contribuyeron en su desarrollo personal e identitario y en su vinculación con los demás. El logro principal en la recolección de los datos por esta vía, fue descubrir que los entrevistados proponían nuevas categorías sobre el tema de la mismidad y la otredad. Se logró registrar 70 nuevas categorías (emergentes) y si bien muchas de ellas estaban vinculadas de algún modo con las generadas con antelación, surgieron algunas completamente nuevas y por ellos de un gran valor, para ampliar y complejizar la lectura del tema estudiado.

Dentro de estas nuevas categorías cabe destacar la que fue descrita por la entrevistada como “Cultivar el espíritu”, en la textualidad se hace referencia al espíritu compasivo para entender al otro, si bien puede relacionarse fácilmente con la empatía, se enfatiza una distinción, porque hace referencia a un trabajo previo y personal para entender al otro, dentro del marco teórico este desarrollo o cultivo del espíritu se relaciona con prácticas que no son habituales entre los docentes de la educación superior de universidades (sin embargo, si lo son en muchas universidades de la India), como la meditación, los retiros de silencio, el yoga y *tai chi* entre otras prácticas asociadas al cultivo o alimentación del espíritu.

Otras categorías emergentes interesantes de incorporar en estas conclusiones son la **Capacidad de asombro** y la **Poesía coexistencial o terapéutica**, que como ya se señaló en su análisis dicen relación con procesos naturales u ontogénicos de la

condición humana, los que han sido aprovechados en los aprendizajes instrumentales del lenguaje y el cálculo, pero todavía no el contexto de la intimidad, porque se continúa describiendo a los niños como inmaduros relacionales y emocionales, en el caso de la psicogénesis se tuvo que superar ese prejuicio (generado fundamentalmente a partir de la epistemología genética evolucionista de Piaget) para que comenzaran a proliferar los lectores y escritores “espontáneos” y los “sorprendentes” niños con talentos artísticos o científicos extraordinario (extra o fuera del orden determinista o evolucionista). A partir de las textualidades obtenidas se puede concluir que también debería aflorar con el abono de la educación una **psicogénesis vincular**, que sin negar o atrofiar la capacidades socio-afectivas-comunicacionales “naturales” de los niños y niñas, permitiera que los adolescentes que ingresan a la educación superior, llegaran lo más intacto posible con su capacidad de asombro para con la otredad (ver siempre al otro como si fuera por primera vez) y con la **poesía coexistencial de la vida** (capacidad de gozar sólo por que sí, la presencia del ser de otro).

En un análisis general se puede inferir que la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes, se obtuvo valiosa información para mejorar los instrumentos de medición para futuras investigaciones y nuevas vertientes teóricas para estudiar e integrar al tema de la pedagogía de la coexistencialidad.

También la información, especialmente de la Carrera Salud Integrativa que consideran en su formación seis semestre de desarrollo psicoespiritual¹²², en general permitió inferir tres categorías o niveles para la comprensión de la intimidad educativa. Las que podrías subclasificarse en tres niveles: (a) **Intimidad educativa afectivo-corporal**; que siendo escasa, es valorada por a lo menos tres de los docentes entrevistados, tanto como un modo de explicitación afectiva y un modo de favorecer

¹²² Dos iniciales para el desarrollo intrapersonal (“Constitución del ser” y “Proceso de individuación”) dos intermedios (Desarrollo coexistencial I y II) y dos finales (Desarrollo Transpersonal I y II)

la conexión comunicacional-emocional consigo mismo y el otro. (b) **Intimidad educativa psico-vincular**; que hace referencia a los procesos más estudiados por la psicología, especialmente por la sistémica con sus principios y axiomas sobre la teoría de la comunicación humana. De acuerdo a lo señalado por lo entrevistados, puede concluirse que no por ser la dimensión más estudiada es la más presente y la mejor aplicada en el dominio de la intimidad educativa, realidad que vale la pena considerar para estudiarla e intervenirla, dado que es un componente de la intimidad educativa donde se juega la condición de liberación o dependencia, el fortalecimiento o debilitamiento de la estructura de personalidad, la calidad y efectividad de las habilidades sociales y comunicacionales. El tercer nivel señalado con mayor énfasis, por este grupo de docentes indicados fue (c) **Intimidad educativa psico-espiritual**; esta dimensión es sin duda la más original y por ello menos presente en el contexto educativo estudiado. Los entrevistados en general la consideraron primordial y necesaria, considerando que ese era un tipo de intimidad a nivel del alma. Asociada al nivel de la *autorrealización* en la Pirámide de Necesidades de Maslow, a las *órdenes del amor* de Hellinger, el *inconsciente colectivo* de Jung; o la *conciencia expandida* de Naranjo o Wilber., Las sugerencias realizadas por los entrevistados en relación al modo de instalar estos niveles en la educación superior es un producto interesante de incorporar en estudios posteriores.

Respecto a los resultados generales y particulares de los cuestionarios aplicados a los estudiantes, se puede concluir que en relación a la pregunta abierta del cuestionario sobre las características de los docentes que consideraban como aportadores para la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad educativa. La primera conclusión general al respecto, es que los estudiantes (100 casos) entregaron un amplio espectro de cualidades (un promedio de cuatro por docente) y si bien todas estas estaban relacionadas y en su mayoría vinculadas con los conceptos estudiados, puede establecerse como un aspecto positivo que para los estudiantes evaluados no existe un estereotipo de docente ideal en relación a las dimensiones estudiadas, también resulta positiva la coherencia de las características enunciadas, respecto a su connotación

humana, vincular, identitaria y comunicacional. Los estudiantes de modo espontáneo destacaron a los docentes con rasgos propios de quienes han alcanzado un mayor desarrollo humano con todas las relaciones teóricas que ello puede tener con la mismidad. También destacaron habilidades que dependen directamente de ese desarrollo identitario y de la validación del otro, como la comunicación empática, la explicitación del afecto, la pasión y entrega, que puede asociarse a amar lo que se hace y la autenticidad o congruencia, otra cualidad que la psicología humanista considera uno de los tres rasgos fundamentales de una persona actualizada. Estos resultados sin duda que contribuyen a responder en parte la pregunta de investigación sobre la valoración que los estudiantes le otorgan a la mismidad y la otredad en el contexto de la intimidad educativa, porque da cuenta de que valoran en sus docentes tanto su mismidad a través de sus versiones y matices: Identidad, autenticidad, congruencia, el ser únicos, etc.; y la otredad en vinculación con su empatía, expresión de afecto, interés y compromiso por el otro, etc.

En relación a las características incluidas a los docentes por los entrevistados en el cuestionario, se puede concluir que las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, sobre las características de los estudiantes que consideraban como aportadores para la mismidad y otredad en el contexto de la intimidad educativa. Los docentes en su mayoría no la respondieron de lo cual se puede inferir que le era difícil detectarlas o que simplemente no las veían, de las pocas señaladas (5): responsabilidad, respeto, motivación, consecuencia y amplitud de criterio, al menos las tres primeras son fácilmente asociables las características de los considerados tradicionalmente, desde la estereotipia pedagógica tradicional. Como “buenos alumnos”, cualidades que más que favorecer el crecimiento integral de ellos, facilita la relación de poder que algunos docentes establecen para mantener el control e influencia social sobre sus estudiantes.

De las dos últimas, se puede establecer con mayor facilidad, una valoración de mismidad y otredad de los estudiantes por las relaciones que se pueden instaurar con las dimensiones más identitarias y de validación de lo diverso en la otredad.

Finalmente cabe destacar el logro que implica instalar el tema de intimidad coexistencial y de la pedagogía de la coexistencia, en el nivel de la educación terciaria, después de haber transitado en los niveles de pre-grado, post-título y magíster. Para los fines de estudio implica colocar la problemática ontológica a lo menos a la par que las otras tres profundamente valoradas y estudiadas en el ámbito educacional: las problemáticas teleológicas, antropológicas y metodológicas. Validar la reflexión, la discusión y la profundización en la temática del ser del docente y del ser del estudiante en coexistencia, considerando todas las repercusiones transformacionales que esta teoría propone para las otras tres problemáticas, puede considerarse en mayor y más anhelado logro.

4.5. Conclusiones generales en relación al tema central

La experiencia de esta investigación, permite concluir que sólo se han dado básicos y humildes pasos en la dirección de conocer el valor y el modo de instalar una educación verdaderamente coexistencial, con todo el trasfondo y proyección ontológica que ello conlleva.

Sin duda que la cantidad y nivel de existencia que se considere en esta búsqueda y propuesta, dependerá de la descripción que se tenga de ser, por ello se pueden clasificar visiones de pedagogía coexistencial, pudiéndose por ejemplo generar propuesta por desde la metafísica aristotélico-tomista o desde la ontología de las diferentes propuestas existencialistas o fenomenológicas.

Utilizar como matriz o principio, que la coexistencialidad es lo que permite una educación real y plena, favorece esta multiplicidad de lecturas y este crisol de posibilidades. No obstante esta propuesta tiene a la base la integración y articulación que muy bien describe Edgar Morin con el principio hologramático. No es una parte o partes desarticuladas del ser, lo que se estima como imprescindible para que ocurra la coexistencialidad, es todo el ser donde sus partes son más que la unión de su todo y su todo más que la unión de sus partes.

Por lo señalado, resulta posible proyectar desde la pedagogía de la coexistencia a una pedagogía del alma, transpersonal, noosférica o de conexión con el todo. Una educación que transite desde el si mismo (yo individual) a la otredad (yo relacional) a una condición de unión donde los yo y los tú desaparecen como tal para integrarse en la indiferenciación de un ser único.

4.6. Propuestas

Las propuestas que surgen después de realizado este estudio son innumerables, se indicarán sólo una breve selección de ellas.

Sobre la temática abordada : la mismidad y la otredad en el contexto de la intimidad educativa coexistencial, la propuesta es relevarla, ponerla como un foco fundamental del cambio educacional, como la posibilidad de que todos los docentes sean “Beethoven y sus estudiantes la Novena Sinfonía”, vale decir que tanto docentes como estudiantes desde un coexistir pleno y nutricional, experimenten el contexto educativo, como un dominio de acciones y retroacciones, que es sólo vivir en presencia-presente, en el aquí y el ahora, en el dominio político, en la ontología hermenéutica, y que por ello siempre se puede coexistir en la intimidad educativa con

la conciencia de que se está en el mejor lugar y con las mejores personas. Mejores que equivale a perfectas y completas como una obra de arte y los docentes maestros creadores del ser, pueden transformar en cada instante a sus estudiantes en la obra de arte perfecta que son.

Validar esta temática en educación, para compartir algo el espacio que ocupan las grandes problemáticas educativas actuales, como los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, el financiamiento, la retención, las acreditaciones de calidad, las innovaciones didácticas, etc., se debe hacer un arduo y sostenido trabajo. Primero seguir multiplicando las investigaciones, algunas propuestas se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 24: Propuesta de estudios futuros relacionados con la autoexistencialidad.

Propuestas de estudios futuros relacionados con la autoexistencialidad del profesor.	Propuestas de estudios futuros relacionados con la autoexistencialidad del estudiante.
Estudios de correlación entre la autonomía del docente y su consciencia coexistencial	Estudios descriptivos y correlacionales sobre la identidad del estudiante y su capacidad de expresión libre y creadora
Relación entre frustración existencial ¹²³ y las pautas interaccionales que establece con sus estudiantes.	Estudios sobre el discurso de los estudiantes negados existencialmente por sus profesores y los estudiantes legitimados existencialmente por éstos.
Estudios sobre el discurso auto negador, auto descalificador y la desligimitización existencial de los docentes.	Investigar sobre metodologías que faciliten el autodescubrimiento o autovalidación existencial de los estudiantes.

Cuadro N° 25: Propuesta de estudios futuros relacionados con la coexistencialidad.

Propuesta de estudios futuros relacionados con la coexistencialidad a partir del docente.	Propuesta de estudios futuros relacionados con la coexistencialidad a partir del estudiante.
Estudio descriptivo y correlacional sobre las pautas interaccionales del docente y su capacidad de coexistencialidad en la relación profesor-alumno.	Estudio etnográfico de estudiantes con alta capacidad para la coexistencialidad ¹²⁴ y su impacto en su aprendizaje escolar integral.
Estudio que permita una transición conceptual y metodológica desde relación profesor-alumno tradicional a una relación y proceso enseñanza –	Estudio sobre las pautas interaccionales del estudiante (comunicacionales, socio-afectivas. Consciencia corporal, etc.) que favorecen o

¹²³ Frustración existencial es el modo en Víctor Frankl desde su logoterapia denomina al sentimiento de falta de sentido de la propia existencia.

¹²⁴ Capacidad de coexistencialidad es la que naturalmente tienen los niños, aproximadamente hasta los dos años, cuando aún conservan se capacidad de estar donde está su cuerpo, la capacidad de sentir sus emociones y la de operar como una totalidad.

aprendizaje coexistencial.	perjudican la coexistencialidad estudiante-docente.
Análisis del contenido del discurso de los docentes en el dominio de la pedagogía coexistencial	Estudio y clasificación de los niveles de capacidad coexistencial y su relación con factores psico-socio-espirituales del estudiante.

Cuadro N° 26: Propuesta de estudios futuros relacionados con la intimidad educativacoexistencial.

Propuesta de estudios futuros relacionados con la intimidad educativa coexistencial	Propuestas de estudios futuros relacionados con la mismidad y la otredad en el contexto de la intimidad educativa.
Estudio exploratorio y descriptivo, sobre el dominio de acciones que constituyen la intimidad educativa en coexistencial o nutricia.	Evaluación del impacto que tiene un programa de fortalecimiento de la intimidad educativa coexistencial en la identidad de los estudiantes y docentes.
Estudio sobre la intimidad educativa colusiva, conflictiva o psicopatológica y desarrollar estrategias para transformarla en coexistencial o nutricia.	Generar un estudio para descubrir o proponer diferentes tipos de intimidad educativa coexistencial, y el modo de generarla.
Estudio empírico para generar a través de la intimidad educativa coexistencial pautas sanadoras y liberadoras en la convivencia de los distintos estamentos educativos.	Estudiar el impacto el impacto que puede tener en la mismidad y la otredad, la práctica de ejercicio socio-emotivo-corporales en su desarrollo y consciencia.
Evaluar la instalación de un plan de promoción de la Intimidad educativa coexistencial y su impacto en el rendimiento escolar, académico, personal y relacional.	Instalar experimentalmente la dimensión psico-espiritual en el desarrollo de la mismidad y la otredad en el dominio de la intimidad educativa coexistencial.

También es imprescindible que en la formación de los estudiantes se incorpore con algún grado de importancia, junto con las otras tres problemáticas fundamentales de la educación; la teleológica, antropológica y metodológica. La ontológica, que se incluya de una buena vez, lo que bien podría ser el objetivo principal de la educación el existir pleno, que junto con enamorar de la vida, permite asumirla sanos y felices, teniendo a la base otros dos aprendizajes fundamentales: aprender a amar y aprender a ser libres, lo que para muchos sistemas de pensamiento es exactamente lo mismo. Por ello es urgente que los docentes aprendan a existir para que puedan enseñar existir a sus estudiantes. No es posible enseñar lo que no se ha experimentado. Sólo existiendo se puede hacer existir al otro. Sólo coexistiendo es posible lograr una intimidad que fortalezca o nutra de modo simultaneo la mismidad y la otredad.

A modo de ejemplo, se incluye en esta propuesta, las posibilidades que permite la comprensión holística de la intimidad educativa y su experiencia cotidiana. Un modo no sólo de mejorar los procesos de aprendizaje cognoscitivo, que tanto preocupan a las autoridades académicas y estatales. También una forma de prevenir problemáticas psicosociales que en estos días están desbordando las capacidades resolutorias de los especialistas. Como son por ejemplo las problemáticas de la violencia intraescolar; psicológicas, físicas, sexuales (todas ellas inseparables desde la óptica teórica de este estudio). ¿Por qué desarrollar la intimidad educativa coexistencial desde lo teórico y desde la praxis cotidiana, puede ser una buena propuesta para generar importantes cambios en la co-vivencia educativa?

Porque la intimidad educativa coexistencial interactúa con la conciencia hologramática, desde la convicción de que el *acceso al objeto forma parte de ser del objeto*. Vale decir, que lo que yo hago o dejo de hacer en el contexto del aquí y el ahora en que coexisto con el otro, será parte de todo su devenir personal, transpersonal y transgeneracional. Por ello Morin sostiene que asumir el principio de la hologramatidad activa de modo simultáneo la responsabilidad y la solidaridad. Se toma conciencia de que “no da lo mismo”, respecto a lo que se hace o se deja de hacer consigo mismo y con el otro en el contexto de la intimidad, porque todo lo hecho, por oculto, secreto, encerrado y oscuro que se haga, tendrá consecuencias en cada una de las dimensiones de los interactuantes PsicoBioSocioEmocionalesÉtico-EspiritualEnergéticoTrans-personalEstéticoTransgeneracional...); así como en cada uno de los componentes de su redes de interacciones (familiares, amigos, compañeros de trabajo, otros) y desde una óptica más transpersonal tendrá impacto ecosistémico a nivel planetario y universal, también en cada una de sus partes, dimensiones, niveles y esferas.

En síntesis la más pequeña *chispa* en una interacción a nivel destructivo puede quemar todo el *bosque* existencial del o los interactuantes, del mismo modo que una

verdadera caricia sustentada en el amor maduro puede incidir en que el tataranietao del o los interactuantes sea más sano y feliz.

Porque la intimidad educativa coexistencial es un momento completo y suficiente en sí mismo, cuando se vive nada falta ni nada sobra, el *uno* y el *otro* se describen y operan como obras estéticas y éticas perfectas y completas, no cabe la imperfección (pérdida de la unidad, del bien, de la verdad o la belleza).

Porque la intimidad educativa coexistencial implica dos procesos simultáneos, co dependientes y recursivos, (de desarrollo, actualización, madurez o sanación); el de *mismidad* y el de *otredad*. Si en determinada interacción se debilita en alguna medida o aspecto estos procesos, deja de ser una intimidad coexistencia y puede recibir nombres como relación conflictiva, vínculos sociopatológicos o pseudointimidad.

Porque la intimidad educativa coexistencial responde al requerimiento de acciones intencionadas y conscientes, tales como: “silencio menor¹²⁵”, alineación, presencia presente, empatía y asertividad, validación de sí mismo y del otro como legítimo en la convivencia, estos requerimientos dejan fuera la posibilidad de negación o daño personal, interpersonal o transpersonal.

Porque la intimidad educativa coexistencial requiere de tener conciencia respecto las necesidades afectivas primarias insatisfechas propias y en lo posible del otro. Utilizando la terminología de Jürg Willi¹²⁶, haber hecho consciente el tipo de colusión al que se tiende, a partir del tipo de estructura de personalidad que se posee; conocer el juego predominante con el que se participa con los otros (en lenguaje del análisis transaccional¹²⁷), saber la pauta de pautas que conectan sistémicamente con

¹²⁵ El silencio menor que según el filósofo Ismael Quiles es uno de los alimentos del espíritu, se puede homologar a la presencia o conciencia de ser; donde y cuando se es.

¹²⁶ Leer más en su obra, “La pareja humana: Relación y Conflicto”

¹²⁷ Más información en “Juegos en que participamos” de Eric Berne

los otros (de acuerdo a los postulados de la ecología de la mente¹²⁸), o haber identificado los tipos más frecuentes de acomplamiento estructural que se tiene con los otros en el dominio de la co-vivencia¹²⁹. Esta consciencia ecosistémica e intrapersonal evita la utilización del otro como satisfactor, de cualquier tipo de necesidad, especialmente de las más primitivas y primarias.

Porque la intimidad educativa coexistencial requiere de preparación integrativa: ontológica, psicológica, sociocultural, emocional, mental, y desde una óptica más integrativa y transpersonal: energética y espiritual. (Este requisito debieran tenerlo muy presente los centros de formación de docentes, mínimo debieran tener una asignatura semestral para trabajar el desarrollo *éticopsicoespiritual*, con la convicción de que la principal herramienta de trabajo es la *persona* del docente y no fundamentalmente los conocimientos y las estrategias didácticas como se suele priorizar). En tanto la interacción a nivel escolar incorpore como condición la integridad o actualización¹³⁰ de los docentes, no habrá acción en el currículo implícito o explícito que dañe a estudiante alguno en ninguna de sus dimensiones coexistentiales.

Porque el momento de la intimidad educativa coexistencial es el mejor momento y mejor lugar, por tanto es una instancia del todo incoherente desaprovecharla, y aún más absurdo, ensuciarla en medida o dimensión alguna.

Porque la intimidad educativa coexistencial opera en el dominio político¹³¹ (del aquí y ahora; único contexto posible del cambio, del amor y de la existencia), como condición generadora de la coexistencialidad, este nivel de conciencia existencial inhibe el dominio de la mente y la racionalización, no existe el autoengaño ni la

¹²⁸ De acuerdo a la teoría de Gregory Bateson

¹²⁹ Buscar más información la obra de Humberto Maturana.

¹³⁰ Cabe recordar que para la psicología humanista experiencial de Carl Rogers: las características de un profesor actualizados son: autenticidad, aceptación incondicional positiva del otro y empatía.

¹³¹ También denominada dimensión *hermenéutico ontológica*

utilización de mecanismo alguno que permita caer en la pasividad moral o en la inconciencia de no imputabilidad¹³².

Porque la intimidad educativa coexistencial se basa en el co-fortalecimiento de la mismidad y la otredad, en la co-liberación de los interactuantes, en la co-salud integral y en la co-validación de los coexistentes como legítimos sí mismos y legítimos otros. Estas bases esenciales reducen o anulan toda posible psicopatologización o daño en una relación profesor-estudiante.

Porque la intimidad educativa coexistencial constituye en sí misma una oportunidad única e irrecuperable de nutrir el desarrollo integral de los estudiantes y de reparar los daños de vínculos psicopatológicos actuales o previos. Permite en el aquí y ahora que el docente fortalezca la autoestima global y fortalezca la pertenencia y el soporte afectivo de los estudiantes, cualquiera sea su edad e historia psicosocioafectiva. Por ello nada más opuesto al abuso sexual que la intimidad educativa coexistencial, ésta en sí le otorga sentido y amor a la vida, fortalece todos los recursos para el autocuidado y educa el ser pleno del estudiante, incluido el desarrollo y madurez psicosexual, de un modo integrado y hologramático.

La propuesta final y posiblemente la más holística de todas, es que sugierencia de que la educación debería estar constituida por una sola macroasignatura: ***Projimología***. Lo que los seres humanos-vivos o existentes lo que requieren para hacer de su vivir una cotidianidad sana y feliz, es aprender a ver y amar al prójimo como a sí mismo. No parece ser ninguna invención en el decir y redecir, pero es algo aún por descubrir, posiblemente en cada una de sus dimensiones respecto al hacer. Como dice el viejo adagio del dicho al hecho. Esa que para algunos es la principal

¹³² Es precisamente por la dificultad de existir en el dominio político y por la facilidad (producto del predominio de la cultura racionalista occidental) de existir en el dominio semántico o mental (vale decir en un tiempo y lugar distinto al que se está o encuentra el cuerpo) que estudios norteamericanos mostraron que el 80% tanto de hombres y mujeres mientras hacen el amor, se encuentra semántica o mentalmente en otro lugar o con otra persona.

enseñanza del cristianismo, parece haber sido muy bien enseñada pero muy mal aprendida.

Todavía, al parecer somos partes de la humanidad, que se levanta con algunos pensamientos negativos, prejuiciosos e incluso a veces destructivo con respecto a otro. Es posible que durante el día se nos olvide tratar con el debido respeto y cantidad suficiente de confianza con el cohabitamos en el trabajo, en nuestra casa en que vivimos.

¿Cómo podríamos imaginar una pedagogía projimológica?

En ella lo más probables que se trataran con especial énfasis: confianza en el otro, amor al otro, aceptación del otro, convicción en la modificabilidad del otro.

Se trabajaría cada uno de estos aspectos y muchos otros, todo ellos trabajándolos conciente y simultáneamente en sí mismo.

Se aprendería de manera hologramática y también conciente de que cada vez que criticamos o enjuiciamos a un prójimo lo estamos haciendo a una parte o un todo de nuestros. Que cuando marchamos en la calles en contra del otro lo estamos también haciendo en contra de nosotros mismos.

Se enseñaría 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.

No se separaría nunca más el “yo” del “tú”, el feliz sabe que en ese acto íntimo esta colaborando con la felicidad de toda la otredad, el que con sus acciones y

hábitos de vida saludable colabora para una otredad saludable lo hará consciente de que está trabajando simultáneamente para su plena salud. Sabría que cuando ama o legitima a los otros se está amando y legitimando a sí mismo. Que cuando se ama y se libera, está amando y liberando no sólo a sus sistemas circundantes, sino que además a todo el planeta y a todas las generaciones venideras.

BIBLIOGRAFÍA

“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

Alarcón, P. *Diagnóstico y Antidiagnóstico de las Capacidades de Aprendizaje*. Revista de Educación N° 96, Santiago de Chile, 1981.

Alarcón, P. y Meza G. *El niño con baja autoestima*. Revista de Educación N° 97, Santiago de Chile, 1982.

Alarcón, P. y L. Reyes *El niño etiquetado*. Revista de Educación N° 103, Santiago de Chile, 1983.

Alarcón, P. *Fundamentos teóricos para una pedagogía de la coexistencialidad*. Tesis para optar al Grado de Magíster. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. 2004.

Alarcón, P. *Hacia una pedagogía de la coexistencialidad*. Revista Paulo Freire N°3. U.A.H.C. Santiago de Chile. 2005.

Alarcón, P. *Distinciones y reflexiones sobre una integración educativa Coexistencial*. Revista Paulo Freire N° 5. UAH. 2006.

Alarcón P. *Corazonada: Manual para desarrollar la expresión afectiva y la inteligencia emocional*. Arcángel Editores, Santiago Chile. 2001.

Alarcón, P. y Martínez, B. *Descripción de la metodología utilizada en el aula durante la formación de psicólogos y una propuesta a la luz del paradigma de la complejidad*. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. 2003.

Arent, H. *Entre el pasado y el futuro*. Ediciones Península, Barcelona España, 1996.

Arent, Hanna (1993) *La condición humana*. Editorial Paidós. Barcelona España, 1993.

Barcena, F y Melinch, J. La educación como acontecimiento ético, Editorial Paidós Ibérica, Barcelona España, 2003.

Bateson, G. *Pasos hacia una ecología de la mente* Editorial Planeta, Buenos Aires, 1997.

Beck, D y Cowan, C. *Spiral Dynamics: Mastering Values, Leadership, and Change*, 1996.

Briones, G. *La investigación en el aula y en la escuela*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 2004.

Buendía, L. Colás, P. Hernández, F. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, Mc Graw-Hill Interamericana de España, S.A.U. 1999.

Buendía, L. González, D. Pozo, T. *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Editorial La Muralla. Madrid. 2004.

Casassus, J. *Educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio, Santiago de Chile, 2007.

Colas, M. Pilar y Buendía, L. *Investigación educativa*. Ediciones Alfar, Sevilla. 1998.

Coreht, E. *Qué es el hombre*. Editorial Herder. 1985.

Coreth, E. *Metafísica*. Ediciones Ariel, Barcelona. 1964.

Campenhoudt, Q. *Manual de investigación en ciencias sociales*. Editorial Limusa, México. 2000.

Correa, V. *Evaluación del desarrollo psicomotor y pondoestatural en niños, posterior a un programa de escolarización en Muketurri, Etiopía*. Tesis presentada en la U.P.V. para obtención del grado de Terapeuta en Salud Integrativa. Santiago de Chile, 2011.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.

Dreyfus, H. *Ser-en-el-mundo*. Cuatro Vientos Editorial, Santiago de Chile, 2003.

Heidegger, M. *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1998.

Fernández, P. *La afectividad colectiva*. Departamento de Psicología Social. UNAM. 1996.

Laing, R.D.: *Wisdom, Madness and Folly: The Making of a Psychiatrist 1927-1957*. London: Macmillan, 1985.

Willi J. *La pareja humana, relación y conflicto*. Ed. Morata, Madrid. 1993.

Kundera, M. *El arte de la novela*. Tusquets Editores, 1994.

Fuhrmann, I y Chadwick, M. *Fortalecer la familia*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1995.

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

Grinberg, M. *La educación permanente hacia una holo-pedagogía*. Nueva Mirada, Santiago de Chile, 2003.

Levinas, M. *De la existencia al existente*, Editorial Arena, Madrid, 2000.

Levinas, M. *La huella del otro*. Taurus, México, 2000.

Levitas, M. *Entre nosotros: Ensayos para pensar al otro*. Pretextos, Valencia, 1993.

Ortega, P. *La educación Moral como pedagogía de la alteridad*. En: Revista española de pedagogía, vol.62, N° 227, págs. 5-30, 2004

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

Rogers, C. *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, Barcelona, 1981.

Sampieri, R. y otros. *Metodología de la investigación*, Mc Graw-Hill, México, 2004.

Maturana, H. *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones, Santiago de Chile, 1999.

Maturana, H. *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile, 1994.

Maturana, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette. Santiago de Chile, 1994.

Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. París Francia, 1999.

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

Naranjo, C. *Cambiar la Educación para cambiar el mundo*. Editorial La Llave. Vitoria. 2007.

Naranjo, C. *Entre Meditación y Psicoterapia*. (Ediciones La Llave – D.H.) Vitoria – 2ª edición 1999.

Toro, R. *Biodanza .Índigo/ Cuarto Propio*. Santiago de Chile, 2009.

Weinstein, L. *Manual de autoayuda para la promoción de la salud integral*. Editorial Universidad Bolivariana. Santiago de Chile, 2007.

Wilber, K. *Una teoría de todo*. Editorial Kairos, Barcelona, 2001.

Wilber, K. *Los tres ojos del conocimiento. La búsqueda de un nuevo paradigma*. Kairós, Barcelona, 1991

Wilber, K. *Una visión integral de la psicología*. Alamah, México, 2002.

Wilber, K. *Antología. Textos escogidos*. Barcelona. Barcelona, 2001.

ANEXOS

*“Más allá de breves y terroríficas iluminaciones,
los hombres mueren
sin haber siquiera sospechado lo que era el Otro.”*
Jean Paul Sartre (*El ser y la nada*).

Anexo 1: Cuestionario aplicado a los estudiantes

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

En el contexto de una investigación sobre el valor de la identidad (*mismidad*) y de la calidad de la relación con los demás (*otredad*) en el dominio de la INTIMIDAD EDUCATIVA dentro del ámbito de la educación superior. Te invitamos a responder el siguiente cuestionario, marcando con una “X” la alternativa que mejor de cuenta de la percepción que tienes del aspecto evaluado. El cuestionario busca conocer tu percepción global respecto a tu relación profesor↔estudiante en la carrera que está estudiando.

		RESPUESTAS		
		Por lo general	A veces	Casi nunca
1	Logro que los profesores(as) se sienta presente o existiendo integralmente en el contexto educativo.			
2	Soy capaz de expresar adecuadamente mis emociones a los profesores(as).			
3	Yo comprendo y reflejo adecuadamente las emociones que expresan mis profesores(as).			
4	Yo escucho a mis profesores(as) cuando me comparten algo de su vida.			
5	Me siento presente y existiendo integralmente en las actividades que se realizan en clase.			
6	Disfruto integralmente la experiencia de estar en clases.			
7	En el contexto educativo actúo con autenticidad haciendo lo que siento y pienso.			
8	Integro mis dimensiones socioemocionales, espirituales y valóricas en mi participación en clases			
9	Valido y acepto a mis profesores(as) tal como son.			
10	Veo y reflejo a mis profesores(as) tal como son			
11	La calidad de mi relación con los profesores(as) enriquece su forma de ser.			
12	Mi modo de ser enriquece la relación con mis profesores(as).			
13	Yo valoro como personas a mis profesores(as).			
14	Asumo como una tarea fortalecer la identidad de los profesores(as).			
15	Valoro la forma de ser de mis profesores(as) cuando me relaciono con ellos.			

16	La calidad de la relación que tengo con mis profesores(as) enriquece mi forma de ser.			
17	Lo que yo hago o dejo de hacer afecta a mis profesores(as).			
18	Tengo responsabilidad en la actitud que los profesores(as) asumen conmigo.			
19	Mi conducta académica está relacionada con el modo en que los profesores (as) se comportan conmigo.			
20	Siento que cuando hablo bien o mal de mis profesores(as) de algún estoy hablando de que yo hago bien o mal en esa relación.			
21	Yo hago sentir a los profesores(as) que sus opiniones y experiencias son importantes para el buen desarrollo de las clases.			
22	Acepto que los docentes interpreten las materias y temas tratados, con un criterio distinto al mío.			
23	Soy capaz de transformar en oportunidad los errores de mis profesores(as)			
24	Soy capaz de encontrar fortalezas en las debilidades de mis profesores			
25	Conozco de la vida de mis profesores(as) y su relación con su profesión y/o asignatura que desarrollan.			
26	En mis actividades académicas incorporo la mayor parte de mis áreas de desarrollo (socio-afectiva, cognitiva, cultural, corporal o espiritual).			
27	Vinculo mis actividades académicas con mi contexto vivencial.			
28	Articulo las actividades y tareas académicas con el sentido global de la asignatura y de la carrera.			
29	Confío en mis profesores(as).			
30	Valoro y respeto la libertad de mis profesores(as).			
31	Valido a los profesores(as) como legítimos otros en la convivencia escolar.			
32	Valido las diferencias e individualidades de mis profesores(as).			
33	Colaboro con mis profesores(as) en su proceso de enseñanza.			
34	Más que criticar las debilidades y equivocaciones de mis profesores(as) colaboro en sean cada vez mejores.			
35	Contribuyo activamente en crear un ambiente nutritivo y de respeto durante las clases.			
36	Valoro y trato bien a mis profesores(as).			
37	Los profesores(as) logran que me sienta presente en clase o existiendo integralmente en el contexto educativo.			
38	Los profesores(as) son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.			
39	Los profesores(as) comprenden y reflejan adecuadamente mis emociones.			
40	Los profesores(as) me escuchan cuando les hablo sobre mi vida personal.			
41	Los profesores(as) permanecen concentrados y entregados a la tarea educativa.			
42	Los profesores(as) disfrutan integralmente su quehacer educativo durante las clases.			
43	Los profesores(as) son auténticos (as) , actúan en consecuencia con lo que sienten y piensan.			
44	Los profesores(as) integran sus dimensiones socioemocionales, espirituales y valóricas en el desarrollo de las clases.			
45	Los profesores(as) me validan a mí y me aceptan como soy			
46	Me siento visto y reflejado tal como soy por mis profesores(as).			
47	La calidad de la relación que los profesores(as) tienen conmigo enriquece			

	mi modo de ser.			
48	El modo de ser de mis profesores(as) enriquece la calidad de mi relación con ellos.			
49	Los profesores(as) me valoran como persona.			
50	En la relación educativa los profesores(as) asumen la tarea de fortalecer mi identidad.			
51	Los profesores(as) valoran mi forma de ser cuando se relacionan conmigo.			
52	El modo de ser de mis profesores(as) enriquece la calidad de mi relación con ellos.			
53	Lo que los profesores(as) hacen o dejan de hacer me afecta.			
54	Los profesores(as) tienen responsabilidad en la actitud que asumo con ellos.			
55	Los profesores(as) están conscientes de que sus acciones están relacionadas con el modo en que me comporto.			
56	Cuando los docentes me critican o me felicitan están expresando, de algún modo lo que hacen bien o mal conmigo.			
57	Los docentes me hacen sentir que mis opiniones y experiencias son importantes para el desarrollo de la clase.			
58	Los profesores(as) aceptan los distintos modos de interpretar las materias y temas tratados en clase.			
59	Los profesores(as) son capaces de transformar mis errores en oportunidades.			
60	Los profesores(as) son capaces de encontrar fortalezas en mis debilidades.			
61	Mis profesores(as) conocen mi vida y su relación con la carrera que estudio.			
62	Los profesores(as) incorporan en sus actividades académicas la mayor parte de sus áreas de desarrollo (socio-afectiva, cognitiva, cultural, corporal o espiritual).			
63	Los profesores(as) vinculan las materias tratadas con el contexto vivencial de los estudiantes.			
64	Los profesores(as) articulan los temas específicos tratados en clase con el sentido global de la asignatura y de la carrera.			
65	Los profesores(as) confían en mí.			
66	Los profesores(as) valoran y respetan mi libertad.			
67	Los profesores(as) me validan como un legítimo otro en la convivencia educativa.			
68	Los profesores validan mis diferencias e individualidad.			
69	Los profesores(as) me colaboran en mi proceso de aprendizaje.			
70	Los profesores más que criticar mis debilidades y equivocaciones me colaboran a ser más autónomo y eficiente.			
71	Los profesores(as) logran crear un ambiente de respeto y nutritivo en la sala.			
72	Los profesores(as) me valoran y me tratan bien.			

Datos personales

Para poder interpretar los resultados, necesitamos que responda a las siguientes preguntas:

1. Sexo: ___ Hombre ___ Mujer

2. Edad: ___ Entre 18 y 25 años ___ Entre 26 y 32 años ___ Más de 33 años

3. Semestre que cursa de la Carrera: _____

4. Pregrado _____ Post-grado _____ Post-título _____

5. Ha realizado fuera de la carrera cursos o actividades que favorezcan su crecimiento identitario (mismidad)

y relacional con los otros (otredad): ___ SI ___ NO

6. De considerarlo así, enumere en orden jerárquico las tres asignaturas que más han contribuido en el desarrollo de sus competencias del ser (mismidad) y del convivir (otredad)

1° _____

2° _____

3° _____

7. Escriba tres características (en orden jerárquico) del profesor o profesora, que considere la persona que ha más contribuido en su desarrollo personal e identitario

(mismidad) y en su relación y vinculación con los demás (otredad). Si estás de acuerdo escribe su nombre, para realizarle una entrevista sobre el tema estudiado.

Nombre docente destacado: _____

Característica 1: _____

Característica 2: _____

Característica 3: _____

MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN

Anexo 2: Cuestionario aplicado a los docentes

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

En el contexto de una investigación sobre el valor de la identidad (*mismidad*) y de la calidad de la relación (*otredad*) en el dominio de la INTIMIDAD EDUCATIVA.

Le invitamos a responder el siguiente cuestionario, marcando con una “X” las alternativas que mejor de cuenta de la percepción que tienes del aspecto evaluado.

		RESPUESTAS		
		Por lo general	A veces	Casi nunca
1	Logro que los estudiantes se sienta presente o existiendo integralmente en el contexto educativo.			
2	Soy capaz de expresar adecuadamente mis emociones a los estudiantes.			
3	Yo comprendo y reflejo adecuadamente las emociones que expresan los estudiantes.			
4	Yo escucho a mis estudiantes cuando me comparten algo de su vida.			
5	Durantes mis clases me siento presente y existiendo integralmente en las actividades que realizo.			
6	Disfruto integralmente la experiencia de hacer clases.			
7	En el contexto educativo actúo con autenticidad haciendo lo que siento y pienso.			
8	Integro mis dimensiones socioemocionales, espirituales y valóricas en la realización de mis clases			
9	Valido y acepto a mis estudiantes tal como son.			
10	Veo y reflejo a mis estudiantes tal como son			
11	La calidad de mi relación con los estudiantes enriquece su forma de ser.			
12	Mi forma de ser enriquece la relación que tengo con mis estudiantes.			
13	Yo valoro a mis estudiantes como personas.			
14	Asumo como propio de mi quehacer educativo fortalecer la identidad de los estudiantes.			
15	Valoro la forma de ser de mis estudiantes cuando me relaciono con ellos.			
16	La calidad de la relación que tengo con mis estudiantes enriquece mi forma de ser.			
17	Lo que yo hago o dejo de hacer afecta a mis estudiantes.			
18	Tengo responsabilidad en la actitud que los estudiantes asumen conmigo.			
19	Mi conducta académica está relacionada con el modo en que los estudiantes se comportan conmigo.			
20	Siento que cuando hablo bien o mal de mis estudiantes de algún modo estoy hablando de que yo hago bien o mal en esa relación.			
21	Yo hago sentir a los estudiantes que sus opiniones y experiencias son importantes para el buen desarrollo de las clases.			
22	Acepto que los estudiantes interpreten las materias y temas tratados, con un criterio distinto al mío.			

23	Soy capaz de transformar en oportunidad los errores de mis estudiantes.			
24	Soy capaz de encontrar fortalezas en las debilidades de mis estudiantes.			
25	Conozco de la vida de mis estudiantes y su relación con la carrera que estudian y/o asignatura que desarrollan.			
26	En mis actividades académicas incorporo la mayor parte de mis áreas de desarrollo (socio-afectiva, cognitiva, cultural, corporal o espiritual).			
27	Vinculo mis actividades académicas con mi contexto vivencial.			
28	Articulo mis actividades académicas con el sentido global de la asignatura y de la carrera.			
29	Confío en mis estudiantes.			
30	Valoro y respeto la libertad de mis estudiantes.			
31	Valido a los estudiantes como legítimos otros en la convivencia escolar.			
32	Valido las diferencias e individualidades de mis estudiantes.			
33	Colaboro con mis estudiantes en su proceso de aprendizaje.			
34	Más que criticar las debilidades y equivocaciones de mis estudiantes colaboro en sean cada vez mejores.			
35	Contribuyo activamente en crear un ambiente nutritivo y de respeto durante mis clases.			
36	Valoro y trato bien a mis estudiantes.			
37	Los estudiantes logran que me sienta presente en clase o existiendo integralmente en el contexto educativo.			
38	Los estudiantes son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.			
39	Los estudiantes comprenden y reflejan adecuadamente mis emociones.			
40	Los estudiantes me escuchan cuando les hablo sobre mi vida personal.			
41	Los estudiantes permanecen concentrados y entregados a la tarea educativa.			
42	Los estudiantes disfrutan integralmente su quehacer educativo durante las clases.			
43	Los estudiantes son auténticos y actúan en consecuencia con lo que sienten y piensan.			
44	Los estudiantes integran sus dimensiones socioemocionales, espirituales y valóricas en el desarrollo de las clases.			
45	Los estudiantes me validan y me aceptan como soy			
46	Me siento visto y reflejado por mis estudiantes tal como soy.			
47	La calidad de la relación que los estudiantes tienen conmigo enriquece mi modo de ser.			
48	El modo de ser de mis estudiantes enriquece la calidad de mi relación con ellos.			
49	Los estudiantes me valoran como persona.			
50	En la relación educativa los estudiantes asumen la tarea de fortalecer mi identidad.			
51	Los estudiantes valoran mi forma de ser cuando se relacionan conmigo.			
52	El modo de ser de mis estudiantes enriquece la calidad de mi relación con ellos.			
53	Lo que los estudiantes hacen o dejan de hacer me afecta.			

54	Los estudiantes tienen responsabilidad en la actitud que asumo con ellos.			
55	Los estudiantes están conscientes de que sus acciones están relacionadas con el modo en que me comporto.			
56	Cuando los estudiantes me critican o me felicitan están expresando, de algún modo lo que ellos hacen bien o mal conmigo.			
57	Los estudiantes me hacen sentir que mis opiniones y experiencias son importantes para el desarrollo de mis clases.			
58	Los estudiantes aceptan el modo en que interpreto las materias y temas tratados en clase.			
59	Los estudiantes son capaces de transformar mis errores en oportunidades de aprendizaje.			
60	Los estudiantes son capaces de encontrar fortalezas en mis debilidades.			
61	Los estudiantes conocen mi vida y su relación con la profesión y la docencia que realizo.			
62	Los estudiantes incorporan en sus actividades académicas la mayor parte de sus áreas de desarrollo (socio-afectiva, cognitiva, cultural, corporal o espiritual).			
63	Los estudiantes vinculan las materias tratadas con su contexto vivencial.			
64	Los estudiantes articulan los temas específicos tratados en clase con el sentido global de la asignatura y de la carrera.			
65	Los estudiantes confían en mí.			
66	Los estudiantes valoran y respetan mi libertad.			
67	Los estudiantes me validan como un legítimo otro en la convivencia educativa.			
68	Los estudiantes validan mis diferencias e individualidad.			
69	Los estudiantes me colaboran en mi proceso de enseñanza.			
70	Los estudiantes más que criticar mis debilidades y equivocaciones me colaboran a ser más autónomo y eficiente.			
71	Los estudiantes contribuyen a crear un ambiente nutritivo y de respeto en la sala.			
72	Los estudiantes me valoran y me tratan bien.			

Datos personales

Para poder interpretar los resultados, necesitamos que responda a las siguientes preguntas:

1. Sexo: ___ Hombre ___ Mujer

2. Nacionalidad: ___ chilena ___ extranjera

3. Edad: ___ Entre 25 y 35 años ___ Entre 36 y 45 años ___ Más de 46 años

4. Años de experiencia profesional: ___ menos de 5 años ___ entre 6 y 10 años
 ___ más de 11 años

5. Título profesional: _____ Especialización _____

6. Años de experiencia como docente en educación superior:

 ___ menos de 5 años ___ entre 6 y 10 años ___ más de 11 años

7. Ha realizado algún tipo de formación o actividades que favorezcan su crecimiento identitario (mismidad)

 y relacional con los demás (otredad): ___ SI ___ NO

8. Carreras en que imparte clases:

9. Señale las tres características (en orden jerárquico) del estudiante que usted considere “el mejor estudiante que ha tenido” en su historia como docente universitario, en relación a su desarrollo personal e identitario (mismidad) y su relación y vinculación con los demás (otredad):

Característica 1: _____

Característica 2: _____

Característica 3: _____

Anexo 3: Entrevista semi-estructurada aplicada a los docentes más destacados por los estudiantes en los cuestionarios semi-abierto.

1. ¿Podría presentarse brevemente, señalando profesión, experiencia vivencial con el tema del desarrollo del ser y de su relación con la otredad, y si ha abordado algunas de estas temáticas dentro del proceso formativo de la educación superior?

Por ejemplo:

- a) Nombre
 - b) Profesión
 - c) Experiencia y relación con el tema del desarrollo del ser y la otredad
 - d) Relación de estos temas con la formación en educación superior
 - e) Relación con la carrera salud integrativa
2. ¿Qué valor o relevancia le otorga al trabajo **intencionado** de desarrollar el ser (la mismidad, la identidad), del ser del estudiante dentro del contexto del aula, como el lugar aún más utilizado y reconocido como lugar principal del aprendizaje académico?
 3. ¿Cuál es su experiencia o descripción existencial sobre la mismidad, la otredad y la coexistencia en el contexto microsociedad del aula?

4. ¿Qué sugerencias podría hacer sobre como construir en el contexto señalado, una **coexistencialidad** potenciadora del ser de los interactuantes (profesores, estudiantes) y de la “**intimidación educativa**” entre ellos, para la educación en general y para la carrera(s) en que trabaja en particular?
5. Finalmente, tiempo para cualquier comentario y sugerencia, lo que quiera decir del tema del desarrollo de la mismidad y la otredad en el aula de educación superior, y también cualquier sugerencia sobre esto, para la formación de los profesionales en que se encuentra involucrado.

Anexo 4: Transcripción de las entrevistas realizadas a los docentes destacados por los estudiantes

1.5.1. Docente Entrevistada 1 (D.E.1): / Profesora Carrera Salud Integrativa en la asignatura Atención Integral de Emergencia. Profesión Enfermera.

- *¿En qué contexto vivenciado real terapéutico, educativo u otro tú te has sentido toda siendo más existente, más plenamente en tu ser?*

En el trabajo con la gente con VIH porque ahí de partida te pide grandes capacidades técnicas, uno tiene que saber muy bien lo que esta haciendo, saber muy bien la farmacología, muy bien el procedimiento, pero tienes que tener una gran herramienta para poder acoger y comprender a ese ser, esa herramienta es poder conectarte de alguna forma con el corazón de esa persona y eso se hace cuando tú le hablas de corazón, cuando tú logras tocar esa fibra que ellos tienen, que todos tenemos, cuando tú les hablas de verdad con sinceridad, cuando tú dices lo que esta sucediendo bien y lo que anda mal y que es lo que pueden corregir o que es lo que pueden cambiar o que es lo que pueden arreglar, cuando tú les enseñas desde la base de que tú eres su apoyo pero que ellos hacen el 95% de la pega. Eso es lo que permite poder conectarte con las emociones de una

enfermedad que traspasa lo físico, una enfermedad que incluye lo emocional y que incluye lo espiritual, los pacientes se sienten castigados por Dios, entonces deben liberarse la sensación de culpa, la sensación de suciedad, la sensación de traición , porque además tiene que ver con el amor, muchas veces una persona con VIH hizo todo bien, pero su pareja no lo hizo y lo traicionaron y entorno a este contexto uno tiene que tomarlos, agarrarlos y mostrarles de que forma u orientarlos como volver a reconstruir sus vidas y diciéndole mira primero vamos a arreglar tus dolores, primero vamos a arreglar todo lo arreglable fácilmente que es lo con fármacos, primero vamos a arreglar tu diarrea, vamos a matar los hongos, vamos a corregir la neumonía, vamos a partir con los medicamentos y después cuando tu tengas más fuerza y más vitalidad vamos a empezar a ver que esta pasando en ese corazón que te hizo sufrir, porque no estas recuperándote tan bien, porque hay gente que anda tan rápido y gente que no ¿por qué?. Y ahí empezó la búsqueda ¿qué es lo que hacía diferente? y es el sufrimiento del alma de esos seres que se sienten abandonados, entonces ellos al sentir no un partner, porque yo no soy un partner para ellos, no soy un socio yo soy la señora Claudia, la enfermera encargada del programa del área con mucho respeto, los reto y los abrazo por igual, si se comportan inadecuadamente tienen que retirarse de mi oficina, golpear de nuevo y empezamos todo de nuevo (RELACIONES COMPLEMENTARIAS) y lo hacen personas de 50 años de 40 años de 30 años independiente de la edad porque tiene que ver con la forma en que uno lo plantea, con la forma en que esto te puede parecer mal pero te aseguro que vamos a andar bien, porque tú también sientes que es así y el respeto, el día que tú me digas no más yo nunca más te presiono, yo nunca más te digo nada, porque lo primero es tu libertad, es lo que tu quieres, pero si me dices que quieres seguir que quieres dar la batalla yo te ayudo hasta el final porque yo soy un guerrero y eso les impacta mucho, el como tú tienes un gran corazón para contener a tanta gente que sufre. Yo le digo por ejemplo, cuando andan mal y empiezan y cuando me voy a morir, todos nos vamos a morir, es lo único seguro que tenemos, con los avances que tiene el VIH hoy en día es más probable que tú me entierres a mí y

eso es algo que esta destinado a peces mas grandes que yo le digo a los pacientes, el saber cuando te vas a morir es para un pez más grande que yo, yo soy muy chica para decir eso y eso empieza a hacer que los cabros empiecen a cambiar su actitud, entonces vienen y me dicen, yo no le voy a contar a nadie, y yo les digo bueno no le cuentes a nadie si esa es tu decisión como me voy a meter yo en tu decisión, es como si tú te metieras en algo de mi casa, entonces empiezan a bajar la guardia y si yo les sonrió y si ellos me responden es porque logre abrir su corazón y podemos empezar a hablar cuando tú quieras, pero pide una hora para educación porque te voy a educar y ahí podemos hablar una hora de los temas que tu quieras, entonces algunos me preguntan de religión otros de sus enfermedades especificas, otros me preguntan si alguna vez van a volver a amar, entonces hay que tener una gran preparación en todo sentido, aplicar una técnica es un pedazo de algo, en pincharlo, en puncionarlo yo me demoro un minuto, pero yo me doy en tiempo y preparo los medicamentos. Les hago bromas, conversamos, nos reímos y les digo que todo va a cambiar si soy yo la que esta ahí y eso comienza a generar un entorno de empatía, por ejemplo tú sabes si yo tengo VIH, tú sabes si mi esposo tiene VIH o alguna vez podré saber si mi hija tendrá VIH, entonces con que cara yo puedo tratarte a ti de esta manera, con que cara te cierro las puertas si mañana pueden ser mis hijos o mis nietos y eso los cabros lo sienten de corazón y llegan de todo tipo, pelos largos cortos medios hombres o mujeres, de lo que tú te puedas imaginar y todos son tratados por igual, no, no son tratados por igual, eso es algo que aprendí aquí. La justicia para manejar los pacientes no esta en tratarlos a todos igual, esta en descubrir y darles lo que cada uno necesita y eso es lo que te forja ese gran corazón que tienes que tener tú como terapeuta, el poder distinguir, el poder ver lo que el otro necesita en base a la confianza, el cariño, el respeto y la compasión, porque para manejar algunos casos difíciles vas a tener que tener un corazón más grande aun porque te van a aburrir, no vas a querer verlos, saber hasta donde tu puedes llegar, ser honesta y decir este caso necesita un corazón mas grande que el mío, a mí esta situación me esta provocando cosas que yo no puedo manejar, me

provoca molestia, me provoca rabia, me provoca sensaciones con las que yo no puedo realizar un trabajo terapéutico, porque no tenemos porque llevarnos bien con todos los pacientes, no tienen porque caernos bien o gustarnos todos nuestros pacientes y a ellos no tiene porque gustarles la enfermera, lástima que ellos no pueden elegir porque soy la única, entonces yo le digo mire aquí usted puede elegir al médico pero no puede elegir a la enfermera porque yo soy su única opción y se matan de la risa, no le digo yo, puede elegir entre la psicóloga y la enfermera si no quiere conversar con la enfermera, pero en general eso anda muy bien, y decidir tú hasta cuando puedes manejar a un paciente y hasta cuando no, o sea en que minuto yo manejo mi paciente con las flores y en que minuto, sabes que tu anda a ver a Andrés, en que minuto les digo oye quédate conmigo en que minuto digo yo esto se me esta saliendo de las manos.

Como enfermera siempre he sido muy respetuosa con los médicos, lo que genera un gran respeto de ellos por mí también y un gran respeto por lo que yo hago y genera en ellos también el decir Claudita no entiendo que lo pasa a este paciente, tu podrías hablar con él y eso es mágico, porque ese es trabajo en equipo y eso es parte de la magia y para mi magia tiene que ver con vivir, o sea las cosas vitales son magia, como tu vives, como tu mueres, como lo haces, eso básicamente es el trabajo más lindo que yo he hecho, sin embargo cuando trabajé con gente con mucho dinero en la Clínica las Condes ellos tenían un gran sufrimiento, gente que estaba muy sola, que parte de su tratamiento es estar acompañado era poder tener una enfermera casi exclusiva para ellos y como yo tenía tan pocos pacientes iba después que hacía mis pegos y me instalaba a conversar con ellos y a veces mi presencia, la presencia es terapéutica, eso es lo que te da un gran corazón de terapeuta que tu presencia, que tu mirada ayude a curar a otro, que a veces puede ser ni siquiera hablando, tu solo mirando puedes hacer que el otro se recupere y que este mejor, pero tu tienes que ser también un ser humano normal, que ríe que va a fiestas esto no quiere decir que yo sea una monja escolástica bajo ningún punto y que también tiene muchas cosas que trabajar y muchas cosas

que descubrir, entonces como voy a entender yo a mis pacientes desde no fume no tome no baile apretado , no haga esto , no haga lo otro, no te puedes oponer a una fuerza.

- *¿Qué se debe incluir en las pautas interaccionales en el contexto terapéutico u otro para que el cliente o el paciente sea más todo él y tú más toda tú, en definitiva como es posible crear una holorelación donde tú estés y el otro esté desde el modo más completo posible?*

Es hablando con sinceridad, planteando las cosas con sinceridad, no pretender mostrarte tu como una persona que lo sabe todo, de partida, mostrarte como un ser humano con límites y que muchas veces parte de tu sabiduría y parte de tu aprendizaje radican en el deseo que tienes por aprender.

- *¿Existirá un modo de hacer transferible, es decir, formar o educar terapeutas en un tipo de relación más coexistencial, es decir donde tanto el terapeuta como el paciente existan en ese contexto interaccional?*

Yo creo que si, yo creo que va basado en la experiencia básicamente, por eso yo te digo, ponme al frente a unos cabros a conversar de esto.

- *¿Como lo harías tú para lograr que exista en ellos, que aprendan lo que tú sabes?*

Yo lo que les quiero contar la forma en la que se podría abordar a un paciente y la forma particularmente en que yo trabajando con gente que sufre mucho lo hago.

- *¿Y será suficiente?*

Lo que pasa es que por eso yo creo que tienen que tener otro elemento que forje esto y que es la disciplina, por eso yo insisto tanto con las artes marciales, por eso me gustan tanto porque a la vez tu corazón y tu cuerpo tienen que estar disciplinado para tolerar a otro, otro que entra a tu propia interacción porque si la otra persona empieza a razonar más que tu y empieza a expandirse más que tu, tu vas a terminar chico en el suelo pidiéndole perdón. No tienes que forjar solamente terapeutas tienes que forjar espíritus fuertes, firmes compasivos, compasivos tiene que ver con entender al otro, con entender el sufrimiento del otro, un poco con pensar que haría yo con ese sufrimiento, por ejemplo un hijo que se esta muriendo, la hermana que entiende que el hermano se muere sin embargo la madre no y solicita desesperadamente que este hijo este internado, pero no hay camas en el hospital, no hay forma de hacerlo, que hago yo, le digo a la madre señora ya córtela si su hijo se va a morir o le digo mijita no lo ves cansado, ven para acá siéntate, hasta cuando va a sufrir este pobre hombre no lo ves cansado, mira su sufrimiento, abrázalo, hazle cariño tenlo calentito en tu casa duerme con él esta noche, que te gustaría a ti en su lugar, si tu fueras el, tu no estarías acá cierto, eso es compasión.

- *¿Tú crees que es posible generar una especie de pedagogía, una educación que considere el máximo desarrollo y presencia del ser, del terapeuta y del paciente?*

A mi me gusta mucho la forma oriental de ver las cosas y la pedagogía, yo tomo a un cabro y que me siga muchos meses que tengan seminarios conmigo, que revisen casos clínicos, que vean pacientes, yo creo que esa experiencia es invaluable quedan con el corazón abierto.

- *¿Me puedes compartir una experiencia como terapeuta en la que te hayas sentido mas plenamente siendo con el otro, como una gota integrada al océano?*

Por algún motivo me ubicaron unos amigos y me contaron que tenían un amigo que su mamá estaba muriendo de cáncer y que los amigos estaban muy desorientados, la señora estaba con dolor, necesitaba analgesia que por favor si la podía ayudar yo siempre he sido corazón de abuela y partí con mi bolsito a quedarme a dormir allá, llegué allá y la señora estaba muy mal, le quedaba muy poco tiempo, estaba viendo ángeles ya, le dije hola yo soy Claudia, soy enfermera, no le gustaría a usted que yo le ayudara a ponerse un poquito más feliz, si me dice, entonces le voy a pedir que se afirme de mi hombro, llega un momento y le digo, que lindos son sus hijos, que grandes son, ellos son hombres grandes, que bien los criaste, que lindos son, ¿y tú estas muy cansada?, si me dice y ¿que te pasa?, ¿por que estas cansada? Es que voy a dejar solos a mis hijos, los hijos lloraban, imagínate como lloraban si yo le hablaba así a la madre, los cabros estaban desechos y yo le hablaba pero también me corría la lagrima, si no soy de fierro, tu no puedes hacer esta pega si no tienes esa capacidad de emocionarte con las cosas, y yo le digo, pero quédate tranquila, porque no descansas, yo te voy a acompañar hasta donde me dejen ir, duérmete ahora que yo también voy a dormir, me despierto en la mañana y le digo hola, tienes dolor, si me dice, te pongo un profenil, ya dice, me doy vuelta y sus hijos están ahí y me dicen, no se lo ponga.

- *¿Entonces esto de sentirse todo uno y de sentir al otro todo uno es acompañarlo, porque el acompañamiento es tan especial, que la persona finalmente se da permiso para morir?*

Es una seguridad que tú le das, es fortaleza, es espíritu, es amor, porque dejan de temer, dejan de sufrir, porque además yo los apoyo en todo lo que ellos me dicen, pura luz y cariño para que ellos mueran en paz, todo lo oscuro chao.

1.5.2. Docente Entrevistada 2 (D.E.2): / Profesor Carrera Salud Integrativa en la asignatura Desarrollo transpersonal. Profesión Psicólogo (transpersonal):

- *¿Podrías presentarte brevemente señalando profesión, estudios, experiencia vivencial con el tema del desarrollo del ser y de su relación con la otredad, o del ser en relación con el otro y si has abordado esta temática en tu rol como docente universitario, incluyendo tu experiencia en la carrera de salud integrativa?*

Me llamo Alejandro Celis Iriarte, soy psicólogo, estudié en la Universidad de Chile, egresé el año 77. La experiencia que tengo digamos es fundamentalmente experiencial justamente, yo no tuve la beca de Pinochet, ni tuve estudios en el extranjero, ni nada por el estilo, porque mucha gente digamos aprovechó esa beca para estudiar y sacar doctorados, pero ahora recién están habiendo más oportunidades en Chile y yo me interesé más por la búsqueda interna, estuve en el instituto Arica, los que trajeron el eneagrama a occidente, estuve 5 años, estuve con el maestro que ahora se conoce como Osho, Rasnich estuve 7 años y la verdad fue lo que más me interesó, lo que más me movió y después estuve con otro caballero que era discípulo de Rasnich, Paul Lov, como 20 años, un inglés, toda esa experiencia yo la fui traduciendo inmediatamente a clases, porque la verdad que he tenido como una motivación por comunicar de inmediato lo que aprendo, entonces ya desde la época que estaba en la Universidad de Chile enseñando que son del 75 al 85, hacía ejercicios con eso, de Rogers también, siempre hubo un lazo comunicante entre lo

que yo experimentaba y lo que fue la enseñanza, después todas las cosas yo las fui incorporando a clases, hacía la meditación dinámica con gente de la Universidad de Chile primero, de la Central después, esto fue continuo, o sea hice un curso de psicología transpersonal, que no puede ser teoría para mi gusto, en el año 76 o 77 y después hice cuando llegue a la universidad Diego Portales, en el año 87 en que todavía estaba en ese Colegio Aconcagua, en que estábamos juntos, el curso que yo di se llamaba psicología humanista y transpersonal, entonces todas estas cosas yo las metía y hacía ejercicios, que tuvieran introspecciones y eso yo lo hallaba muy bueno, después en la Portales que estuve 12 o 13 años, en la Central estuve otro tanto, y la verdad es que la respuesta de la gente varía, uno tiene que fijarse en la selección o fijarse con quien está trabajando, porque lo que pasa con la gente muy joven es que no necesariamente va a entender de que estamos hablando, ni va a estar interesado siquiera en el tema, en la Central por ejemplo me fue súper bien, la gente era muy receptiva, en la Chile también digamos, estamos hablando de los años 70 – 80, la situación ha cambiado en este minuto, aquí también la he aplicado, he hecho lo más posible las cosas experienciales.

- *¿Y la relación entre los estudiantes, ser y ser, has podido trabajar en eso también, en la interacción de estas dos entidades?*

Bueno ahí es donde la cosa se puede complicar, en términos de cuál es el grupo con el que estamos trabajando, porque ocurre que hay gente que o es muy joven, o está en una situación en Chile que es un poco general en este minuto, estamos hablando del año 2010, en donde no hay una verdadera introspección, a mi de repente me desconcierta eso, no necesariamente es fácil eso, entonces yo lo he intentado trabajar, pero no siempre con mucho éxito, por ejemplo en la misma Universidad Diego Portales, al principio fue muy fácil y había gente muy receptiva y al final cuando ya me iba, el año 2000, había gente que parecían niños de pecho digamos, o sea yo les decía cierren los ojos para hacer un ejercicio y les parecía bizarro.

- *¿Y tu propio desarrollo del ser con esta tarea, como la vinculas tú?, ¿Cómo relacionas tu propio trabajo con esta tarea en la educación superior?*

Una cosa es experimentar cosas uno, y otra es transmitirla digamos, eso es un arte en sí, y realmente yo nunca deo de aprender, en términos de con quién estoy trabajando, acá mismo en la Pedro de Valdivia, me han tocado dos cursos fundamentalmente, uno que realmente me quemó los tapones, no tengo otra manera de referirme a ellos, no así la gente del curso vespertino, que son mucho más esforzados en principio por venir después del trabajo, en fin, tienen otra motivación, algunos de ellos respondieron muy bien, pero hay otra gente que es difícil, me encontré con la sorpresa el semestre pasado que les pregunte directamente a los diurnos, les comunique mi extrañeza de que la cosa no produjera mayor efecto, y me dijeron: bueno es que ya hemos escuchado estas cosas, ya me suenan, ya sabemos que es estar aquí y ahora o el despertar espiritual, y yo me quede como en una pieza, porque claro que han leído, les han contado esto, pero no saben lo que es y ese obstáculo no me lo había encontrado. Entonces son cosas que uno tienen que encontrarse en el camino y ver que hace con eso, porque realmente uno no termina nunca de aprender, en los postítulos en la misma historia, siempre los grupos son diferentes, eso es lo otro que hago, postítulos.

- *¿Qué valor o relevancia le otorgas al trabajo intencionado de desarrollar el ser del estudiante dentro del contexto de aprendizaje académico?*

Bueno yo lo hayo súper importante, una declaración de intención muy loable, el tema es que los cabros digamos, te dicen: no, si yo sé, estoy dispuesto a trabajar experiencialmente, a hacer ejercicios, me encanta y a la hora de los que quiubos uno se encuentra con alguien que no tienen idea lo que es eso y que no está motivado, no tienen interés, o sea de la boca para afuera uno puede decir lo que sea, entonces la selección tiene que ser hecha por gente que sabe lo que es el desarrollo personal, que

sabe lo que implica, que sabe que la persona que va a ser el receptor requiere como actitud y que por lo tanto va a seleccionar gente que no va a responder digamos, porque ese es un obstáculo grande.

- *¿Tú pondrías en el currículum de las carreras el trabajo del desarrollo del ser, lo aplicarías tú como una parte importante en el currículum universitario?*

Yo lo pondría en absolutamente todas las carreras, lo que yo creo es cuando uno se mira hacia adentro, se conoce un poquito más, desarrolla una ética, desarrolla una sensibilidad, desarrolla una perceptibilidad con el otro, una empatía, hay un montón de cualidades que hacen falta en el mundo de hoy que hasta un diseñador, un publicista necesitan, o sea toda esa gente para no convertirse en robots tecnócratas necesitarían un trabajo interno para realmente transformar su profesión en algo más humano, o sea no solamente los psicólogos, sino que todo el mundo.

¿Y los profesores, como lo hacemos con ellos?, ¿será posible capacitarlos?

Es que yo creo que responden mal, lo que pasa es que hay estructuras mentales en la sociedad, que te contratan en un empleo y tu cumples una función, pero no espera nadie que le pidan que trabaje personalmente, o sea eso extrañamente mientras menos formación tiene la gente, mientras más sencilla, más humilde, estoy pensando en telefonistas, por ejemplo, en enfermeras, no universitarias ellos están muy receptivos, porque están estresados, porque están agotados, porque sienten la necesidad, pero los profesionales desgraciadamente no tanto, porque en general no cachan de que les están hablando.

- *¿Cuál es tu experiencia o descripción existencial sobre la mismidad, la otredad y la coexistencia en el contexto académico o tu experiencia de vida?*

Mira yo tengo la experiencia de que mientras más yo me he revisado, mientras más he trabajado conmigo, no solamente me conozco más digamos, sino que además estoy más receptivo y más genuinamente interesado en el otro, ahora venía conversando con mi señora sobre esto, estábamos escuchando un programa de radio sobre los grafitis, estoy graficando un montón de cosas, pero en general la cultura de lo vulgar, de la falta de amabilidad, de la falta de urbanidad, de la falta de modales finalmente y yo no soy conservador, yo soy bastante atípico en ese sentido, o sea eso yo creo que está realmente en crisis en Chile, hablando que en el centro todos los edificios históricos están llenos de grafitis, bueno entonces un camino es trabajar con uno, el otro camino es enseñar habilidades, conductualmente desde afuera, diciendo mira: estos son los requerimientos, estoy hablando de la escuela primaria básica, no sé si eso se pudiera enseñar en la universidad, o sea se puede, pero no se cual sería la recepción, nunca he hecho la prueba, o sea generar un genuino interés en el otro no es tan fácil.

- *¿Qué sugerencia podrías hacer para construir en el contexto académico, un coexistir potenciador del ser de los 2 interactuantes y que fortalezca la intimidad educativa entre ellos en la educación en general y en esta carrera en particular?*

Yo lo hayo complicado, estoy citando descripciones no solo mías, sino de gente que está en la universidad, o sea los alumnos dicen que la gente del centro de alumnos siente que no tiene posibilidad alguna de generar un movimiento de ningún tipo, como de aglutinar digamos voluntades, descripciones de otros lados dicen que se juntan para no sé qué propósito sin embargo escuchando el celular, saliendo al baño, entremedio conversando, o sea hay una dispersión en esta muestra concreta de gente que sinceramente yo no sé a qué se debe, porque cualquier fórmula que yo te pudiera decir, ya sea meditar junto con el profesor, ejercicios en que uno abre la comunicación entre profesores y alumnos, yo creo que sería muy bueno, es que el problema para mi es con que público estamos trabajando, o sea acá yo solo conozco

2 cursos, son los 2 primeros, el segundo para mi gusto es mucho mejor digamos, pero igual hay una sensación de que hay varios de ellos que no sé que hacen aquí, esa es mi sensación y es grave digamos, o sea antiguamente cuando yo estudié, habían hijos de gente muy pobre que estaban realmente muy motivados por estudiar, no había nadie que estuviera marcando el paso o haciendo algo porque no se le ocurría nada mejor, y aquí sí, o sea eso es raro, a mi me desconcierta, lo siento si soy muy negativo, pero eso es lo que estoy viendo, porque cualquier cosa como cosmética, como hagamos ejercicios juntos, conversemos, no sé qué efecto tendría, o sea yo lo he intentado, pero no hay una súper respuesta, puede que sea una falla mía obviamente.

- *¿O tú crees que esto es mejor trabajarlo en un espacio distinto a la universidad, como que la universidad tiene que renunciar al objetivo de desarrollar el ser?*

Yo esperaría que no, ahora siempre desde los principios que nosotros trabajamos con esto en la Chile, el trabajo interno, el desarrollo del ser, es complicado evaluarlo, porque la gente no está acostumbrada, yo creo que perfectamente se puede evaluar, o sea que alguien esté comprometido trabajando, que es un requisito para aprender estas cosas, bueno se puede evaluar, el otro día le puse mala nota a una alumna porque simplemente en el ejercicio que era participativo no estaba abriendo la boca. Yo no renunciaría a una cosa así, me parece escindido y una muestra de los tiempos que la universidad sirva para generar un intelecto importante y todo eso sin generar atención a lo que es el ser humano, porque tú puedes transmitir cosas muy brillantes, pero ser un sicópata.

- *Cualquier comentario o sugerencia, lo que quieras decir del tema sobre el desarrollo del sí mismo y de la otredad en la educación superior y también cualquier sugerencia respecto a la formación de terapeutas integrativos en esta carrera.*

Yo creo que la selección es básica, tiene que ser hecha por gente que entienda del desarrollo del ser y que sabe cuando se le puede sacar a una persona, o sea en el postítulo, por ejemplo que viene gente con otra motivación, nosotros simplemente mandamos para la casa a la gente que nos va a dar demasiado trabajo, digamos y que no va a entender lo que estamos haciendo, o sea yo creo que la gente viene más directamente a lo que nosotros ofrecemos, pero igual nosotros podemos decir: bueno mira contigo no nos va a resultar, no va a ser fácil, y ya hemos tenido demasiados inconvenientes con gente que no calza con lo que nosotros estamos tratando de hacer, como para querernos repetir el plato, entonces si uno tienen una idea clara de que es lo que quiere lograr aquí, entonces puede ver quien calza y quien no calza y si el criterio es bueno cualquiera entra porque todos los seres humanos son maravillosos, simplemente yo sugiero un enfoque más práctico, o sea que vamos a hacer contigo en 4 años o sea va a recibir algo de lo que estamos haciendo o no, porque si hay que mandarte al siquiátrico primero, no es algo que nosotros hacemos acá, o sea tiene que venir una persona relativamente sana con la disposición, sino no es el lugar, esto no es un sanatorio, es una universidad.

1.5.3. Docente Entrevistada 3 (D.E.3): / Profesor Carrera Salud Integrativa en la asignatura Desarrollo transpersonal. Profesión Profesora y Comunicadora Social.

¿Podrías presentarte brevemente, señalar tu profesión, estudios, experiencia vivencial sobre el desarrollo del ser y su relación con la otredad y si lo has abordado alguna vez en tu tarea profesional en la educación superior?

Soy Niza Solari Oyarso educadora popular, comunicadora social, fotógrafa y un montón de cositas que se van juntando y van formando la vida, es difícil definirse de una sola manera, y en cuanto a trabajo de educación, mayoritariamente yo he hecho un trabajo de educación popular, en el aula he estado poco, he tenido algunas

experiencias, pero las que he tenido siempre han sido desde la educación popular, llevando la comunicación para la salud, haciendo trabajo en desarrollo comunitario, traspasando desde la práctica a la teoría, más que de la teoría a la práctica, entonces en ese contexto, en el contexto de trabajar desde la práctica a la teoría, llevar al aula en educación, en carrera de salud y comunicación más que nada he trabajado en la otredad y en la mismidad también para poder llegar a entender a otredad si o si una tiene que mirarse a sí misma y no hay otra forma, la manera de conocer es conociéndose como dice la educación popular, la manera de aprender es haciendo y esto como lo mismo, si tu quieres conocer al otro tienes que empezar por conocerte a ti mismo y no poner en el otro expectativas que tú no has sido capaz de cumplir contigo, entonces cuando una está en educación, sea esta una tradicional o popular, yo prefiero la popular porque sea donde sea, sea en el aula, me gusta así porque tiene el concepto de desarrollar la otredad. La educación popular va directamente al desarrollo de la otredad y por lo tanto de la mismidad, porque para llegar a ser educadora popular tú tienes que tener un concepto de ti en donde tú no lo sabes, donde tú no eres la palabra santa ni eres la última chupá del mate, entonces parte siempre de reconociendo al otro como una entidad de saber, de conocimiento, entonces cuando tu partes reconociendo al otro como una entidad de conocimiento ya no hay jerarquía, solo hay diversidad de conocimientos y ese es el enriquecimiento que se produce, que debiera producirse digamos dentro de un sistema educativo, para que seamos complejos tenemos que ser diversos, sino nos volvemos lineales, unilaterales, somos clones, somos uno igual al otro, entonces a mí me gusta el concepto en educación popular llevarlo al aula me parece primordial porque se genera la horizontalidad, no así eso que se confunde a veces yo siento que hay una confusión en el hecho de que la igualdad o la horizontalidad es pasar por encima del otro, cuando se trabaja respetando la otredad desde sí misma por sobre todas las cosas, no se trabaja desde la densaturización del patriarcado, por lo tanto cuando tu empiezas a desnaturalizar el patriarcado no hay mejores ni peores, por lo tanto no hay jerarquías, no hay formas de sometimiento, no hay obligación, no hay deber, entonces siento que eso es lo que nos falta en el desarrollo educativo, en el

aula, en el metro, yo soy provinciana, y los chicos no les dan el asiento a los mayores, van ensimismados en sus aparatos electrónicos que desarrollan el individualismo a más no poder, que no ven, si hay un señor de edad no lo ven, hay una chica con cuello ortopédico y no lo ven, entonces eso a mí me tiene impresionada, en las grandes capitales o en las grandes ciudades es muchísimo más alto.

¿Y en la educación superior?

En la educación superior yo siento que no se hace universidad, porque universidad habla de universo, de abrir un mundo, de diversificar y no de estropear el pensamiento personal ni propio, en cambio como hemos desarrollado la educación superior sobretodo en Chile de un nivel tan mercantil, donde solo está presente el producto de mercado, no el desarrollo de los sujetos estudiantes, de los educandos, desde que se les llame alumnos en adelante, porque se están educando, están en un proceso de desarrollo, entonces la universidad no acoge, sino que expulsa, genera sujetos individuales, no genera sujetos integradores, porque los hacen competir, tu eres mejor que el otro, tu eres peor que el otro, tu eres más lindo, tú te vistes mejor, entras en una competencia de todo tipo, donde los profesores no quieren ser cuestionados, por sus educandos, el educador quiere ser una verdad, por lo tanto ahí ya no está respetando la otredad, no valora ni valida al otro, al que está educando, quiere que el otro sea un clon suyo, no que piense, sino que repita de memoria lo que él piensa, que tenga su pensamiento filosófico, su pensamiento ideológico, aquí hay algo que se ha impuesto y que se ha desarrollado que tiene que ver con la opresión del otro, la opresión de su verdad y la verdad solo está dentro del corazón, no está en ninguna otra parte, la verdad está ahí, no hay verdades escritas, lo que está escrito es solo un reflejo de lo que el otro creyó su verdad, por lo tanto son una mínima parte de lo que se está diciendo, yo la comparto contigo, nos comunicamos, entrelazamos, nos enredamos en esas verdades, pero nos vamos pasando mil veces por los mismos lugares y eso nos va haciendo aprender, y eso no

sucede en la universidad, la universidad sesgo eso, hay una sola forma de aprender la historia de Chile, hay una sola forma de aprender biología, hay una sola forma de ver la salud, entonces se ha vuelto un pensamiento absolutamente totalitario, dominante, irrespetuoso, flagelante, entonces la universidad ya no cumple un rol. Hoy leía un artículo, una entrevista al rector de la Universidad de Chile y era muy interesante, él decía: hay que volver a la universidad pública, al derecho de la educación, a educar, educar es desarrollar inquietud, que el otro se haga la pregunta, no que tú le des la respuesta, para eso educación online. Si la interacción de los seres humanos, no de los saberes, es lo que vale en un aula, lo otro todo lo puedes obtener, esta internet, donde tienes toda la información que quieras, es como tú las explicas, como haces que el otro se desarrolle a través de esa información y genere su propia verdad y esa verdad tenga validez.

- *¿Qué valor o relevancia le otorga al trabajo intencionado de desarrollar el ser, la dignidad de identidad del ser del estudiante dentro del contexto académico?*

Mira vuelvo a decir, mi experiencia en el contexto académico es poca, yo tengo muchísima más experiencia y un gran trabajo sectorial, yo siempre he trabajado en sectores vulnerados, a mí me gustaría decir que siento, que creo yo que falta, yo ayer fui a la Universidad Católica de Valparaíso acompañando a una amiga y miraba a las chicas y a los chicos en los patios, donde tú ves que hay una falta de desarrollo del ser, lo ves, es evidente, hay una desconexión, están afuera, entonces si tú veces: yo estoy formando gente que se va a relacionar con gente, que va a tener una educación superior, un concepto súper patriarcal, donde hay mejores y peores, entonces hay una educación que es superior y por lo tanto hay una educación que es inferior y también tienes una educación inferior en la educación superior de hoy, solo es superior porque va un grado más allá de lo establecido como ley, eso es lo que la hace superior, pero no hay una superioridad en que la persona este superando sus propias barreras y haga un desarrollo del ser, donde se encuentre a sí mismo,

por lo tanto siento yo que en la educación superior, no hay nada de superior, no hay un desarrollo que no vaya a hacer mejores, sino que estamos siendo acá vez peores, tenemos que trabajar en nuestro desarrollo del ser para ser mejores y eso en la educación superior no se da, porque nos enseñan a competir, no nos enseñan a competir o a integrar, si mi compañero es mejor en matemáticas y yo soy mejor en lenguas, no me potencian, me ponen a competir, yo tengo otras potencialidades, otras habilidades del conocimiento, por ejemplo yo soy una persona que nunca me fue bien en la prueba de aptitud académica y me considero una persona más inteligente, pero nunca me fue bien, en el colegio nunca me fue bien porque nunca estude, yo escuchaba y luego yo rendía, pero a mí me ponen a competir en habilidades que no son mías, que me las enseñaron mal además, que no me dejaron desarrollarlas, que cuando yo hice una pregunta me dijeron esto es así y es así, porque es dictadura, entonces donde está el desarrollo del ser en la educación superior, no está, no es importante, generamos clones, yo quiero que el otro sea igual que yo, porque yo me creo importante, porque yo soy profesor, entonces si yo me creo importante ahí está el gran problema, porque yo no soy importante, nadie es importante.

- *¿Cuál es tu experiencia o descripción existencial sobre la mismidad y la otredad en el contexto académico o en otro contexto que tú hayas participado?*

Tengo dos experiencias que las guardo en mi corazón porque me transformaron profundamente, yo creo que ahí es donde se hace carne el concepto de la mismidad y la otredad, no es solo en la educación superior, sino que son en una villa ambas, en distintas villas en Buenos Aires, una con mujeres jóvenes y la otra con mujeres adultas. La con mujeres jóvenes fue una que hice a través de la fotografía, un taller de fotografía social y empezamos a hacer un trabajo sobre lo que representa ser una mujer joven y de lo que ellas son, que se aleja completamente a lo que se representa, ellas no son ni flacas, ni rubias, ni bien vestidas, no son lo que uno imagina del

porteño, entonces ahí hubo un desarrollo completo de mi misma porque yo me tuve que trabajar mucho a mi misma para no condicionar mi propia búsqueda a ser las de ellas, para no llevar mi búsqueda a un reflejo, sino que construyeran, crearan y desnaturalizaran sus propias condiciones de existencia, aprendieran a desnaturalizar sus condiciones de existencia, que eso no era porque si para siempre, que ellas podían ver, optar y obtener resultados de su vida aunque estos no fueran académicos, aunque estos fueran simplemente querer algo distinto a lo que estaba establecido que es ser madre adolescente y repetir las historia, de esas 5 chicas con las que trabaje, 2 hasta el día de hoy no tienen hijos, ya tienen 25 años, trabajamos durante 5 años, entonces hay un desarrollo propio de la otredad donde ellas encontraron, donde se hicieron preguntas, donde hurgaron en su corazón, donde vieron el abuso y lo desnaturalizaron, donde vieron la preferencia por el hermano y no la encontraron buena, donde vieron que no querían ser como su madre y no porque no la quisieran, sino porque querían ser ellas mismas, no la otra. Entonces ese trabajo a mí me marco de por vida y yo creo que lo llevo en el alma y lo llevo tan en el ama que esas dos que todavía no son madres siguen luchado y revirtiendo su condición porque la presión social es fuerte a que sean madres, porque o sino no pertenecen, porque toda la villa les dice que se creen distintas, que se creen superiores, vinieron a verme acá a Chile porque necesitaban la pregunta, necesitaban hacerse la pregunta del dialogo, sentían que les faltaba algo, que estaban dando un salto en sus vidas y que necesitaban la pregunta y con quien desarrollarla y eso en su vida había sido yo, y eso a mí me cambió la vida, porque entendí que uno puede aportar en el desarrollo de otro.

- *¿Qué sugerencia podrías hacer para construir en el contexto académico, de formación, un coexistir potenciador del ser de los dos interactuantes y de la intimidad educativa entre ellos en esos momentos en que hay contacto y conexión, un tú y yo, que podemos hacer para favorecer la coexistencialidad, la identidad y la intimidad de estos actores en el sistema educativo, específicamente universitario?*

Bueno yo creo que lo básico para llegar a lo universitario nosotros deberíamos partir por los jardines infantiles, cuando los seres son pequeños, cuando están aun conectados, cuando todavía hay una libertad interior profunda, cuando no estamos adiestrados, donde la educación es todavía más libre, donde se permite el juego, yo creo que ahí hay un gran trabajo por hacer, yo creo que ahí los verdaderos valores humanos debe ser desarrollado, desde la más tierna edad, entonces creo que ahí tiene que haber un trabajo de desarrollo personal donde, desde mi cabeza socialista diría yo, utópica, anarquista, creo en la autorregulación de las persona, pero lamentablemente las personas no se auto regulan si no saben lo que es una regulación, entonces en ese sentido yo creo que debe haber una formación en desarrollo personal permanente, que fuera dirigida creo yo por dos entidades el ministerio de educación y el ministerio de salud, deben cruzarse porque el desarrollo del ser es un desarrollo de la salud integral. La violencia en Colombia es entendida como un problema de salud pública, acá es un problema del ministerio del interior, mira que ridículo, entonces nosotros tenemos un gran tema en la salud pública que es la violencia y tenemos grandes problemas en la salud emocional y quien se ocupa de ella, tenemos un gran número de psicólogos que se forman que no han terminado de verse a sí mismos, porque no hay un desarrollo personal en sus carreras, hay solo una formación, pero no hay desarrollo, entonces siento que la cosa parte por los niveles más primarios, si nosotros hiciéramos eso llegaríamos a tener una educación superior realmente superior, donde seríamos seres integrados, seríamos seres superiores, superaríamos lo que nos ata, ese adiestramiento a la conciencia de ser seres consientes. El problema en la educación son los educadores y los educandos, porque si son modelos, sin ser peyorativa, si yo tengo una profesora que no se quiere a sí misma, y que eso yo lo veo en cómo se viste, en como camina, en lo que hace con su cuerpo, está diciendo que no tiene ningún amor por la vida y eso es lo que a mí me está educando, y ahí hay un modelo, ahí hay un sin querer, no hay una preocupación por el otro ni por sí mismo, nadie puede preocuparse por otro sin antes preocuparse por sí mismo, eso es desarrollo personal. Si yo me quiero desarrollar humana y

personalmente lo tengo que hacer conmigo primero, entonces los educadores tienen que tener una formación permanente, pero no en una cosa como el SIMCE y la prueba de aptitud y el no sé que, este es uno de los pocos países en que tu no entras a estudiar lo que quieres, sino lo que puedes, lo que te da prestigio, tú no puedes estudiar lo que quieres en este país, no eres libre de elegir lo que quieres estudiar esta impuesto, está determinado, y superior es ser arquitecto que profeso, pero a ese arquitecto lo forman profesores, entonces hay una contradicción, subvaloro lo que debería valorar más, el que me está educando, el que me va a formar para que yo sea arquitecto es menos que yo, entonces ahí hay algo que está muy mal planteado con respecto a nuestros valores sociales, yo creo que nosotros hemos perdido el norte o el sur hace mucho rato, entonces yo creo que en ese sentido de que se trata, como podemos transformar esto, con un desarrollo permanente del desarrollo humano, no nos podemos alejar de eso, donde todos seamos iguales, si somos todos iguales, estamos en distintas posiciones, cumpliendo distintos roles, pero somos todos iguales, quien dice que profesor es diferente a ser educando, entonces espacios de encuentro en que yo pueda ver al otro como humano, en que no me tenga que hacer 7 años de psicoanálisis para que sepa que mi mamá es una persona y verla como a una mujer, y sin echarle la culpa, que responde a las mismas falencias del patriarcado que respondemos todos y que con gracia llego hasta donde llego y que yo soy un resultado de que ella ya hizo algunos procesos anteriores, sino yo no sería lo que soy, me entiendes, entonces dejar de responsabilizar tanto afuera, tanto al otro, la mismidad para que se desarrolle la otredad es básica, no existe sino, pero aquí tenemos un montón de egos que creen que van a ayudar a otros, nadie puede ayudar al otro si el otro no se quiere ayudar y si tú no te ayudas a ti mismo, será muy simple quizás, pero así lo veo.

- *Lo que quieras comentar sobre el desarrollo de la mismidad y la otredad en la educación superior y también si quieres hacer una sugerencia para esta carrera de salud integrativa en esta universidad*

Me parece maravilloso, como dos o tres años atrás, en mi intento por estudiar psicología, por esta cosa de que en Chile todo se valida a través de un título, yo cada vez me doy más cuenta que soy una tremenda terapeuta, con lo que me devuelve la gente que va a mi consulta, menos mal que encontré a alguien que me dio una luz en el camino y me dijo no pierdas tu tiempo, no estudies psicología, bueno y en esas búsquedas también me encontré con la carrera de salud alternativa que tenía la universidad la Aconcagua, por problemas éticos no podía estudiar en la universidad la Aconcagua, pero me pareció maravilloso que eso ya se estuviera proponiendo a la vez me pareció contradictorio que el mercado estuviera ofreciendo una cosa, y cuando vi la carrera de salud integrativa, que el concepto me agradó mucho más, que eso es lo que necesitamos para el futuro, para el cambio de conciencia que se viene, algunos le llaman las profecías mayas, otros le dan el poder a no sé quien, yo por mi parte creo que es porque Plutón llegó a capricornio, astrológicamente eso paso en el renacimiento, para que nos hagamos una idea, entonces yo creo que se viene un tiempo maravilloso, de mucho desastre, pero maravilloso, el caos siempre conduce a algo bueno, entonces a mi me parece que hay algo que no se puede dejar de lado y que es el desarrollo humano, y que si bien podemos formar en muchas terapias complementarias y dar muchos elementos no podemos dejar de lado la formación humana de los educandos, entonces los educandos tienen que tener una cosa transversal que todos los semestres ellos estén haciendo un trabajo de desarrollo personal porque o si no vamos a seguir formando profesionales que no se miran y no se tocan, entonces vamos a reproducir el método no más, vamos a tener gente que sabe bastante de reiki, de medicina china, pero sin haberse tocado nada, sin haber hecho un trabajo interior, sin haber tocado las profundidades del subconsciente, las grandes heridas por donde seguimos sangrando, los dolores humanos, colectivos, sociales, entonces siento yo que eso no puede quedar fuera y que ese desarrollo humano tampoco debe casarse con nadie, que tiene que ser integrativa, que tiene que ir en la búsqueda de la recapitulación, en donde miremos nuestra vida como una experiencia de vida única y que nos demos cuenta que estamos llenos de luz y que eso somos, seres de luz, y que no necesitamos a los mayas

ni a los peridianos, que nosotros somos seres de luz y que esa luz la tenemos que buscar, pero para encontrarla hay que tocar fondo y eso solo se hace mirándose, autoanalizándose, primordial para crear terapeutas sanos, que no estén transmitiendo sus rollos al otro, que no proyecten.

1.5.4. Docente Entrevistada 4 (D.E.4): / Profesor Carrera Salud Integrativa en la asignatura Salud Pública. Profesión Médico Psiquiatra. (Filósofo y educador)

En el contexto del doctorado vamos a hacer esta entrevista al Dr. Luís Weinstein

- *Podría presentarse brevemente señalando profesión, experiencia vivencial con el tema del desarrollo del ser, su relación con la otredad y sin ha abordado alguna de estas temáticas dentro del proceso formativo de la educación superior.*

Yo agradezco esta oportunidad de estar cerca de esta escuela tan interesante que es la salud integrativa, ahora la pregunta es complicada porque lleva al tema del misterio del ser, donde la explicación suele llevar al terreno de lo nebuloso, de lo inefable, yo diría aunque parezca que estoy evadiendo la respuesta que fundamentalmente soy una persona al que el tema del ser le ha sido algo muy impersonal, muy profundo, muy propio desde yo recuerdo los cuatro años de edad, empecé a sentir esta emoción, esta especie de acoso del tema del asombro por ser. Ahora esto se ha traducido me parece a mi en un largo período de coexistencia, de intereses sociales, interpersonales, con la preocupación por el ser, por el trasfondo

de la realidad, escribir en torno a preguntas existenciales y preocuparme muchísimo de esto que podemos llamar la coexistencialidad en relación con el tú, en relación de ser a ser, en la vida de todos los días, en la docencia intento llevar al tema hasta comunicar.

- *¿Qué valor o relevancia le otorga al trabajo intencionado de desarrollar el ser del estudiante dentro del contexto del aula en la educación superior?*

Mira a mi me parece esencial, me emociona esto de que exista una preocupación definida sobre el tema dándole prioridad, porque mi sentir es que desde los inicios de la humanidad se tomo el camino de privilegiar el hacer, el tener, el estar, el gozar, el evitar el sufrimiento, la normatividad sobre el ser. El ser es lo básico, es decir, podríamos no ser o ser un ser que somos nosotros, y ese me parece a mi que es el punto de partida de una ética y de un proyecto de vida y con más razón en relación a la formación de personas que van a tener responsabilidad con otro, ya sea educacional, de salud o de trabajo social, por lo tanto a mi me parece esencial y creo que este parecer me ha conducido coherentemente con eso a hacer un tipo de educación que no cabe bien dentro de la educación tradicional que es más universitaria que multiversitaria, es decir más cerca de un canal de formación que se refiere a la información, al conocer más que realmente a la sabiduría, una mirada de conjunto, esa mirada de conjunto que me parece a mi tendría que poner la relación con el ser, la relación persona a persona sosteniendo, como vertebrando cualquier tipo de quehacer.

- *¿Cuál es su experiencia o descripción existencial sobre la dignidad, la otredad y la coexistencia en el contexto microsocia del aula universitaria?*

Yo empecé participando en el aula universitaria apenas me recibí en el año 1958 en la Universidad de Chile en la cátedra de medicina preventiva en cabecada por el Dr.

Benjamín Viel, teníamos nosotros un centro de demostración de medicina integral. A mi se me pidió recién recibido que me hiciera cargo de la parte de salud mental, precisamente porque tenía una inclinación hacia la salud integradora y esta visión integradora incluía el trabajo en equipo, incluía la persona, incluía el respeto a la comunidad y por lo tanto en ese entonces mi docencia estaba ceñida con eso. Yo recuerdo de ese entonces que tome la iniciativa de hacer con los alumnos un seminario sobre distintas visiones de la adolescencia en que los propios alumnos espontáneamente llevaron el tema a su propia adolescencia siendo ellos ya de una edad un tanto mayor, eran jóvenes, no adolescentes. En esta mirada al adolescente ellos fueron mirando su propio ser, como es natural en una edad en que el ser está más cerca que en otra y ahí en adelante de alguna forma la vida siempre me ha llevado a estar cerca de experiencias en que lo integral es importante. Luego yo forme un centro de antropología neurosocial, forme otro centro después de investigación XX, estoy trabajando ahora en los focos culturales en que el ser aparece como lo central.

- *¿Qué sugerencias podría hacer sobre como construir en el contexto educativo superior una coexistencialidad que potencie el ser como interactuante y potencia también la intimidad educativa entre ellos?*

Yo tenía una buena experiencia en trabajar hace algunos años con una metodología de desarrollo personal que llamamos formación de autodesarrollo en salud integrativa. En esa metodología lo básico es plantearse dos preguntas ¿Quién soy? y ¿Quién quiero ser? Por ahí está el ser en sentido pleno, pero además se trata de integrar un canal autoformativo individual, trabajo con uno, con otro vincular, es decir el trabajo con otro, y con otro grupal, es la perspectiva de que también se está en contacto con lo comunitario, o sea aparece un ser vinculado a un quehacer de estar permanentemente en la exploración de uno mismo que incluye el trabajo con las 24 horas que ya pasaron, con la anticipación de las próximas 24 horas y el

trabajo sobre niveles de conciencia, entonces ahí emerge con bastante facilidad el tema de la relación entre profundidad personal, profundidad de otra naturaleza, profundidad del ser, profundidad en la relación con los otros y esto se acentúa, se legitima, se le ven mas ángulos en la medida en que hacemos también un trabajo llamado vincular que es otra persona la cual en forma lo mas perdurable posible se esta compartiendo en un tren de igualdad, es una relación que es distinta a la relación didáctica, a la relación de consejería todos iguales, estas trabajando tratando de hacer algo amoroso en el sentido básico de ayuda al desarrollo del otro a que el otro sea más ser, lo mismo ocurre en una tercera instancia en una actividad grupal. Son los tres elementos que van interactuando en un horizonte en que se le da mucha importancia a lo comunitario pero además las preguntas básicas son ¿quien soy? y ¿qué hago yo con esa libertad relativa que tengo para influir en mi mismo?

- *Algún comentario, alguna experiencia en relación a este trabajo que busca potenciar el ser y la coexistencia en un espacio universitario*

Primera cosa que me gustaría subrayar es que yo creo que uno tendría que tener una aproximación de conjunto en el tema de la coexistencia, planteándose la relación de cada uno con el ser, entonces la relación con el ser con el otro y la relación con si mismo y una cuarta dimensión abierta que seria la relación con el terreno ultimo del ser, que algunos llaman mas allá del ser, lo que permite el ser, ese es un elemento. Lo otro es como destacar la responsabilidad especial de quienes están trabajando en servicio en torno a esto, es decir, quien ayuda al desarrollo de aquellos están ayudando al desarrollo de otros y por ese lado esto de coexistir me parece tremendamente relevante, tremendamente sanador. Lo otro es mi experiencia personal me ha llevado paulatinamente a acercar paulatinamente dos dimensiones de mi interés, el social de servicio, con el poético - filosófico por así decirlo, con la percepción de la visión poética de la realidad, es decir el énfasis en la sensibilidad, en la intuición, en la imaginación, en la analogía, en la belleza, complementa esta

realidad que esta como dada desde nuestra relación con la naturaleza, desde nuestra relación con la cultura vigente, con el pragmatismo XX es decir, la prosa que se trata de establecer un dialogo mas de iguales entre lo proteico y lo prosaico y en ese sentido como que la invitación a liberarse para combinar lo que podría ser aproximaciones de acuerdo con el sentido común habitual pragmático, lógico, científico con otro que sea mas libre de creación, de búsqueda, de formas muy personales de expresión, es decir de canalización de la sensibilidad en conjunto con la imaginación, con el mundo poético en general resulta como enaltecedor de alguna manera de lo que es esta visión coexistencial. A mi me llama mucho la atención en los cursos en que he tratado de llegar a esta visión general de relación con el ser en si, con el ser de uno, con el ser de otro, con lo trascendente como se van formando vínculos muy apoyados a esta apertura de lo poético, yo diría que la apertura de lo poético es un excelente aliado de esta intencionalidad de la coexistencia.

- *La última pregunta va en relación a la formación de los terapeutas, ¿cuál es el valor que puede tener en su proceso formativo esta conexión con el desarrollo propio del ser y con el otro?*

A mi me parece que un tema grande en la formación de terapeutas es poder hacer una relación adecuada, una buena dialéctica en lo que es la valoración del servicio en si, como algo que se aporta más allá de uno, con el reconocimiento de las condiciones de uno que son tanto potencialidades como flaquezas, entonces el nivel de la coexistencia permite ir abriéndose camino para una visión que podríamos llamarla con un lente distinto acerca de cómo son las limitaciones del terapeuta y cuales son sus potencialidades que es especialmente importante en este momento en que afloran visiones terapéuticas distintas de la que todavía en la dominante dentro de gran parte del mundo, iba a decir el mundo occidental pero en realidad es dentro del mundo en general la científica racional ortodoxa occidental por así decirlo uno ve terapeutas de otras tendencias sin un referente que separe claramente lo que son tendencias narcisistas de exaltarse a si mismo o exaltar así su orientación

terapéutica en contraste con lo que son sus límites, los límites de su orientación, los límites de lo que es la receptividad del otro a sus servicios, entonces esta cosa superior de fondo, como sentirse criaturas dentro del mundo con un puente con otro que está en esa misma condición. Yo creo que ayuda a dejar esta cosa tan fuerte de autodefensa narcisista en función de adherirse a esta postura filosófica, espiritual o terapéutica.

1.5.5. Docente Entrevistada 5 (D.E.5): / Profesor Carrera Salud Integrativa en la asignatura Antropología de la Salud. Profesión Médico. Magíster en antropología y Especializado en Medicina Tradicional China.

- *¿Podrías presentarte brevemente, señalar tu profesión, estudios, experiencia vivencial sobre el desarrollo del ser y su relación con la otredad y si lo has abordado alguna vez en tu tarea profesional en la educación superior?*

Bueno mi nombre es Gabriel, de formación soy médico, estudié en la Universidad de Chile, trabajé mucho como médico general, volví a hacer mi especialidad que es salud pública, además hice un magíster en antropología, entonces ahí tuve una formación mucho más integrada a parte de la formación médica formal o del trabajo clínico, ahora en relación a lo que tu me comentas de mi experiencia en relación al desarrollo del sí mismo y la otredad, sobre todo yo diría que hay una vivencia que tiene que ver con mi impresión y con trabajar acá en Chile en sectores rurales, que tiene que ver con las herramientas que a uno le entregan en la formación médica específicamente son muy técnicas, muy profesional, pero en el contexto más comunitario, más social, hay varios elementos que uno va desarrollando que tienen que ver con uno. Yo tuve gracias a Dios la experiencia de trabajar en comunidades pequeñas donde hubo una relación mucho más cercana con la comunidad y donde la motivación principal que tiene que haber es el rol del médico y eso me llevó a estudiar después antropología. Y la salud pública es mucho más que dar

medicamentos, mucho más que dar indicaciones, pedir exámenes o solo examinar a una persona. Tiene que ver con el trabajo con la comunidad, tiene un rol social mucho más fuerte. Y ahí aparece la sensación mía de entender los temas de la salud, de la enfermedad desde una perspectiva del contexto cultural, que no es que uno se enferma solamente porque se agarro un virus y ahí se enfermó, también un contexto donde esta y en ese sentido emerge intuitivamente en mí la sensación de que uno se construye en base a su contexto a sus circunstancias y eso para mí fue súper marcado en mi deseo que en un principio lo vi como un aprendizaje de antropología, entretenido aprender de la cultura, pero después de estar formado y empezar a trabajar claramente emerge la sensación de que es una herramienta para la labor de uno como médico o como persona o como profesional que trabaja en un contexto social y cuyo objetivo último es ayudar a la gente, entonces ahí fácilmente se dieron varias situaciones que me toco trabajar tanto en la Universidad de Chile, en la Facultad de Medicina, en la escuela de salud pública y trabajar en el ministerio de salud en la unidad de salud y pueblos indígenas, entonces ahí trabajé durante tres años específicamente donde el tema de la salud intercultural como concepto que se trabaja principalmente desde la perspectiva que ha hecho la asociación panamericana de la salud, desde la perspectiva del contacto donde estamos sujetos nosotros en Latinoamérica, ahí emerge claramente la distinción en el tema de la vivencia de la salud y la enfermedad propiamente tal tiene que ver con la definición de uno en su contexto con otro que tiene otro marco, otro concepto. Ahí me tocó trabajar mucho con comunidades mapuches en el sur de Chile, trabajar como médico, trabajar como profe, trabajar con las comunidades apoyado proyectos y ahí emerge claramente un tema que después me toco trabajar en proyectos en universidades, en como yo puedo apoyar la formación de los profesionales de la salud, no solo los médicos, en termino de que ellos visualicen que su labor es mucho más productiva, es mejor, es más humana si hay un conocimiento, una comprensión del otro en su contexto cultural, entonces desde la mirada más antropológica tiene que ver con la comprensión del otro, la comprensión del otro en su contexto cultural. No es solo la comprensión de grupo, la comprensión de las personas, sino también tu

inserción, donde vives, donde te criaste, donde te educaste, con que personas te relaciones, cuál es tu marco valórico, tu eros, y de esa perspectiva, por lo menos las experiencias que a mí me han tocado tienen que ver con trabajar arduamente por tratar de insertar eso y no ha sido fácil, y no ha sido exitoso. He tenido experiencias súper positivas, pero no han sido todo lo que a uno le gustaría.

- *¿Cuál crees que haya sido la causa?*

Yo creo que tiene que ver con primero con la perspectiva del reconocerse, del mirarse uno con su disciplina en un contexto institucional, es decir en una universidad formal que tiene este marco con el cual yo enseñé medicina por ejemplo, siento que hay un proceso que todavía falta que es reconocerse el desarrollo y la enseñanza de la medicina. Siento que se ha tecnificado mucho el proceso de formación, se ha marcado mucho por el tema de la ciencia y está bien, lo entiendo, pero eso debe complementarse con otras cosas, o sea yo no saco nada con formar médicos, como es el caso de Chile donde hay excelentes médicos, pero los llevo por ejemplo a trabajar a comunidades mapuches, en el sector público o en el privado, no entiendan nada y no sepan lo que significa la salud para esa gente y eso yo creo que es clave, tiene que ver con la construcción de la profesión de uno en su contexto, es lo mismo que si yo me quisiera ir a trabajar, que se yo a otro país en Europa o América Latina yo tengo que conocer su contexto, y tener herramientas que me permitan a mí no solo visualizar esa diferencia, sino que empezar un proceso de comprensión del otro y yo creo que esa es la labor más bonita en términos de la medicina, comprender el proceso de salud y enfermedad en el otro.

- *¿Qué crees tú que se puede hacer a nivel de formación universitaria para preparar esa capacidad de dignidad y de otredad, de conciencia del otro?*

Yo visualizo que por ejemplo a mí me tocó trabajar en la Universidad Católica y ahí fue muy interesante la experiencia, porque estaba presente la mirada más bien

religiosa, la presencia teológica, me tocó trabajar con teólogos y logramos insertar una mirada desde las ciencias sociales en general al trabajo de los profesionales del área de la salud. Ahí partimos primero con la parte teórica, que entrega conceptos, que entrega ideas, que ellos sepan (médicos, enfermeras, etc.,) que existe un profesional que es antropólogo, sociólogo, sicólogo, filosofo, que en el fondo también desarrolla y tiene actividades dentro del contexto de la salud, que también es un tema social, no del cuerpo solamente, entonces esa experiencia fue súper positiva, pero obviamente ahí se venía con la otra patita del tema pedagógico que tiene que ver con la práctica, con la experiencia, uno puede hacer excelentes clases, puede dar excelentes libros, puede ser súper entretenido, los estudiantes pueden entender, pero otra cosa es con guitarra como dicen, otra cosa es tener su experiencia en concreto, la enseñanza tiene que ver con esta sensación como el arte, yo puedo saber mucho de medicina, pero tocando al paciente, hablando con el paciente, hablando con la persona, con el otro, yo me empapo y logro internalizar los conceptos teóricos con los prácticos y eso que es tan básico, todas las disciplinas tienen su parte teórica y su parte practica, unas más que otras por supuesto, yo creo que es clave armonizar eso, y esa armonía justamente parte por que el estudiante sepa lo que está pasando afuera.

¿Y para esta carrera de salud integrativa, que valor le das tú al desarrollo de la dignidad y la otredad?

Yo creo que es clave, sobre todo por los cambios que se están viviendo socialmente y en el mundo de la medicina hay un cambio que ha sido muy técnico que tiene que ver por ejemplo en la medicina basada en la evidencia, pero también hay un cambio social que esta por detrás, un cambio social del paciente que deja de ser paciente, pasivo y vuelve a ser “actiente”, activo en su proceso y también como pasa a ser activo yo empiezo a pedirle un tema de calidad, un tema de respeto, un tema de certificación y que el personal que yo tengo al frente, sepa, me explique, me informe, ahí hay un tema muy potente con la bioética y aparece otro elemento que yo

visualizo que ha superado a las instituciones, siempre en los cambios sociales la realidad supera a la ficción, los cambios sociales van adelantados y las instituciones reaccionan tardíamente a eso, eso lo vivimos en el mundo mapuche. Yo partí de la base que el mundo indígena tenía toda su concepción, yo siempre muy respetuosos, entendiendo entonces que cuando una persona mapuche estaba teniendo un problema de salud, yo decía, ha entonces yo respeto que tu vayas donde la machi, pero él dice, bueno para algunas cosas voy donde la machi y para otras necesito al médico y para otras necesito otro tipo de ayuda, entonces ahí uno empieza a visualizar que la búsqueda de bienestar es una búsqueda de integración y es complementaria. Y eso ya se está dando en la realidad, la gente ya está pidiendo, ya está necesitando eso, y eso como ya está pasando las instituciones se están adaptando, y aparece una carrera como esta que trata de integrar esa posición, pero la integración ya la vive uno, no la institución y en ese sentido siento que hay un desfase y el desafío de la institución, que la forman personas por supuesto, es que ese proceso de integración lo visualicen tan claramente en lo cotidiano, que les permita visualizar la integración acá, en la sala de clases, en el laboratorio, en donde sea.

- *El valor o relevancia que le otorgas al trabajo intencionado de desarrollar el ser en el contexto del aula, en el contexto académico.*

Yo creo que ahí yo hago distinciones, porque en las disciplinas tienen diferentes perspectivas. Esta la disciplina que trabaja directamente con un otro, ese proceso es mucho más fuerte y hay un proceso, aquí voy a meter conceptos antropológicos, hay una perspectiva ritual, que es un rito muy potente y hay una perspectiva del maestro alumno muy potente. Si yo estudio ingeniería, el maestro, el profesor tiene que ver con un tema de conocimientos, tiene que ver con un tema de prácticas, pero no es tan profundo como el tema de tener un maestro, que tiene que ver con la lógica con la cual se enseña en las carreras del área de la salud, porque hay otro presente, uno en su ejercicio profesional está basado también en el ceder del otro que también tiene un problema y que se entrega a uno para resolver una situación, muy potente en el

tema de la sicología con la lógica del terapeuta, entonces dentro de la formación para nosotros en la medicina hay elementos súper rituales y claves que se forman en un momento, por ejemplo cuando el profe dice: ustedes son estudiantes de medicina, no son médicos, recién pueden empezar a pensar que son médicos cuando se ponen su delantal blanco y su fonendo, ahí hay un rito, el rito de que yo me uniformo, yo me envisto, que tiene que ver con una lógica media militar y religiosa, yo creo que como muchas culturas, como el tema chamánico, el tema de la sanación, que hay una investidura y en ese momento no solamente tengo el conocimiento, sino que en términos visuales y prácticos una distinción, yo me diferencio de ti en base a que yo tengo un delantal, un fonendo, entonces yo tengo la responsabilidad de ejercer sabiamente, dignamente, decentemente ese poder y eso yo creo que es clave, lamentablemente eso no se puede institucionalizar, se ha intentado, te lo digo por experiencia, yo tuve la suerte en la universidad de tener un profesor, un cardiólogo, un medico connotado que tenía una lógica muy clara, nosotros llegábamos con nuestro delantales al hospital y en términos muy coloquiales nos dijo: al primero que no salude al paciente yo lo rajo, al primero que le falte el respeto a un paciente, yo lo rajo, al primero que no le pida permiso al paciente para examinarlo, para preguntarle, para acercarse a él, yo lo rajo. Y eso yo no sé si tu lo pueden institucionalizar, yo creo que ahí hay un tema de azar, por eso creo yo que tiene que ver con el tema del maestro, que uno se basa en ejemplos, como uno construye su identidad basada en ejemplos, como el adolescente que busca unirse a un grupo, tener un discurso, tener una lógica, ser parte de algo y tener a su vez que empezar a apropiarse, y a su vez uno lo va desarrollando, entonces yo he tratado de emular lo que él me dijo con los alumnos que me han tocado, pero si lo dices recién salido no es lo mismo que decirlo ahora, cuando uno ya tiene su experiencia, ya tiene su visión, entonces siento que ahí, la construcción de esa intimidad entre el profesor, el alumno, el estudiante, es una construcción muy dinámica que no puede ser institucionalizada, puede ser orientada, donde haya relaciones más transversales, pero también esa relación transversal tiene que ir entre comillas transversalizándose, porque desde el momento que él nos dice eso cuando entramos,

el tema de la jerarquía, de la autoridad, el es el doctor, el es el profesor, yo tengo que respetar eso y si me equivoco uuh! Y a medida que voy avanzando, vamos respondiendo a su confianza, la relación se va relajando y terminamos siendo amigos, en el fondo ese es un tema súper lindo. Yo no sé si hay escuelas que se han dedicado a eso, lo que tiene que ver con la mirada más pedagógica, mas de los niños, pensando específicamente en el desarrollo personal, en la educación más personalizada, con los métodos más específicos, pero ahí hay in equilibrio que es difícil, pasar del tema jerárquico, autoritario a pasar a otro que sea más libre.

- *¿Cuál es tu experiencia o descripción existencial respecto al tema de la dignidad, de la otredad, puedes referirte también al espacio educativo?*

Siento que cuando las instituciones, y aquí pongo de ejemplo la Universidad Católica, cuando en la institución por lo menos hay una disposición del decano, del director, que se yo, no tenían la menor idea de lo que significaba todo esto, con suerte tenían una noción, pero la intuición de ellos era decir: nosotros tenemos que hacer algo mejor, mejor que la educación que yo tuve y dejar ese espacio de libertad, al menos yo me sentí, cosa que me sorprendió mucho, porque uno tiene una imagen desde la perspectiva de la iglesia católica hay un marco más bien dogmático, entonces yo creo que en el espacio educativo si los que tienen que tomar las decisiones, los directores, los jefes de carrera visualizan y tienen un olfato, una intuición en relación a lo que está pasando alrededor y permiten que eso empiece a permear el proceso formal de enseñanza, yo creo que ahí se empieza a producir un cambio que tiene que ver con la conexión con el medio y que eso no tengo mucha noción en otros países, pero en Chile es complejo, me ha tocado estudiar en México, y en México es mucho más fluido, si bien siempre las universidades han tenido una lógica desde el saber, desde la academia, versus lo que pasa en la realidad, en lo cotidiano, en lo popular, pero hay instancias donde eso se permea más, creo que esa es la mejor opción, porque en el fondo ahí no me construyo yo solo desde la academia, no es que yo sea solo médico, yo también soy ser humano, yo también vivo

en una ciudad, vivo en un país, tengo una cultura, entonces eso yo creo que es súper importante, el contacto con lo que está pasando afuera, que no se forme un abismo en el fondo.

- *¿Qué sugerencias podrías hacer sobre cómo construir en el contexto académico una coexistencialidad que potencie el ser de los interactuantes en este contexto, que favorezca una intimidad educativa, otro tipo de vínculo?*

Yo creo que aquí tienes una opción muy potente con el tema de la salud integrativa, primero porque son pocos, sumado a lo que yo te decía el gran elemento es permearse, es estar atento, es estar ahí con todas las antenas paradas viendo lo que está pasando afuera, también hay que tener la capacidad de introspección, me refiero como institución, que a ti te permita crecer, comprender, visualizar quiénes son tus estudiantes, de donde vienen, que es lo que quieren, a que aspiran, porque ahí te canalizas por un lado los que realmente tienen vocación, que es una palabra que a estas alturas es difícil de encontrar, puedan seguir en esta ruta, los que no puedan visualizar que este no es su espacio, pero eso parte institucionalmente, docentemente conocer a tu estudiante, tener claro lo que uno tiene y tener claridad para transmitirlo y ver si ahí hay complementariedad, si la hay, mas aun con las antenas paradas hacia fuera puede hacer ahí como una triada, docente, estudiante en un contexto, en salud pública se habla de la triada ecología: el agente, el ambiente y el huésped y la interacción de esta triada tiene que ver con la enfermedad. Yo me imagino que en proceso pedagógico, en este caso el proceso de construcción de sí mismo, estoy yo, estoy construyendo un yo, pero tengo otro con el cual me diferencio o con el cual me acerco y me permite a mí también. Hay una distinción entre individuación e individualización que sobretodo lo trabajo mucho en esta escuela del intervencionismo simbólico ahí yo creo que hay un elemento clave en términos de cómo yo me construyo como individuo en relación a una institución y en relación a como me construyo yo afuera, y como esa institución puede leer eso y

complementarlo y no sentir que en una sala de clase me aísló de lo que me pasa a mí en mi cotidiano.

- *Tiempo para cualquier comentario o sugerencia, también en el área de la formación integrativa*

A parte de lo que te he dicho, siento que al estar verbalizándolo se me ocurren algunas cosas que no había pensado o no habían emergido tan claramente, me gusto esta lógica de la triada, me gusto esto de cómo se tiene que interrelacionar, yo creo que por ahí va, o sea una carrera como esta, una carrera como medicina, una carrera que tiene que ver con el sufrimiento, el malestar el dolor de un otro, no puede no tener esto, no puede ser aislada, no existe eso ya.

1.5.6. Docente Entrevistada 6 (D.E.6): / Profesor Carrera Salud Integrativa en la asignatura Psicología Integrativa. Profesión Psicólogo. (gestáltico)

- *¿Podrías presentarte brevemente señalando profesión, estudios, experiencia vivencial con el tema del desarrollo del ser y de su relación con la otredad, o del ser en relación con el otro y si has abordado esta temática en tu rol como docente universitario?*

Soy de profesión sicólogo y específicamente en relación al desarrollo del ser las experiencias mas importantes que he tenido han sido un grupo de terapia en el que tuve que fue muy largo duró 2 años que adema de que era un grupo terapéutico aprendíamos algunas cosas en relación a como hace terapia, esa fue una experiencia bien importante. Después de eso me metí mucho en el tema de la meditación que considero que también fue un tema muy relevante y ahora estoy terminando un magíster en terapia gestáltica en donde además de aprender a hacer terapia

gestáltica la parte mas importante es el trabajo con uno mismo y yo diría que esas serian las cosas mas relevantes para mi.

- *¿Y cómo has desarrollado esto en tu acción como docente, al aula, en el proceso educativo de la educación superior?*

Bueno como mis cursos son precisamente de desarrollo personal, todo lo que he hecho lo llevo al aula, es decir todo eso me ha servido para trabajar como trabajo, lo que yo hago es justamente reproducir lo que yo hice en otros lugares, entonces para mi no es que aplicar una cosa de un ámbito y llevarlo la otra, sino que para mi es como lo mismo.

- *Claro, es que en el formato tradicional de educación superior el ser no existe, no está presente y para ti ha sido como algo natural, tú has llevado lo que has aprendido del desarrollo del ser como terapeuta al aula.*

Claro precisamente lo que me han pedido es que mi ramo sea un ramo de desarrollo del ser siempre en esta universidad y en otras que he estado, lo que si quizás seria más interesante decir es que siempre me he sentido un bicho raro al hacer estos cursos.

- *¿En qué sentido?*

Porque las instituciones (te estoy hablando de las otras universidades, acá es distinto) te piden que te adaptes al formato de un curso tradicional, entonces te piden evaluaciones cierto tipo, reglas de cierto tipo, te asignan salas de cierto tipo y todas esas cosas me resultan tremendamente incomodas y complejas de armonizar con lo que realmente quiero hacer en la clase, no sé lo que primero tengo en contra al realizar una clase es que los alumnos creen que van a un ramo teórico, entonces se sientan en la sala esperando que le llenes la cabeza de conocimiento, y esa es una de

las primeras dificultades porque aquí la idea no es llenarle la cabeza de conocimientos a nadie, sino que la gente se descubra a si misma, entonces no tiene nada que ver con ir a la clase a pensar algo, mas bien es una clase donde uno va a vivenciar algo y no hay cultura de eso, entonces toma mucho tiempo que los alumnos se den cuenta de la importancia que tiene y se lo tomen en serio, entonces de repente me pasaba en otra universidad que tenia un taller de desarrollo personal de tres semestres y recién al tercer semestre decían: ah parece que esta cuestión tiene sentido, parece que esto podría servirme y antes de eso no entendían bien de que se trataba lo que yo trataba de enseñar.

Me ha pasado mucho que la institución apoya muy poco el trabajo del desarrollo del ser, excepto acá en esta universidad, porque en esta universidad tenemos el plan de que sea en toda la carrera, de que haya l posibilidad de apoyo terapéutico, los otros profesores también están pendientes del proceso de los alumnos, entonces yo siento que vengo acá y hay mucho apoyo, el trabajo se facilita mucho dentro de la clase, es un esfuerzo muy pequeño, en cambio en las otras instituciones no hay ningún apoyo, ósea no hay buenos servicios de atención psicológica, si un alumno necesita mas apoyo no hay mucha mas opción, entonces uno no puede entrar y abrir procesos mas profundos, hay que irse con mucho cuidado, todo juega en contra.

- *¿Cómo pones en tus clases este trabajo de desarrollo del ser en relación?*

Mira lo que yo hago mucho es hacerlos hablar de uno mismo y sierre que alguien habla acerca de si mismo después le pido a los demás que cuenten que les ha pasado al escuchar a esa persona e insisto mucho en esto de no dar consejos sino simplemente decir que es lo que sentí yo, entonces insisto mucho en hacer que la gente muestre lo que siente, mas que lo que piensa, y eso de a poco empieza a generar un red de realmente poder comprender a los demás, es como que la gente empieza a desarrollar la compasión en el sentido de empatía, entonces ir insistiendo mucho en

decir lo que sientes y mostrárselo al resto del grupo siento que va facilitando el ver al otro y diría que de todas las cosas que conozco en lo mas útil porque cuando la gente se pone a hablar de lo que piensa de lo que le pasa al otro, diría que eso no termina en un ponerme en el lugar del otro, entonces es muy importante que la gente pueda decir lo que siente y ese trabajo es difícil porque les cuesta mucho distinguir lo que piensan de lo que sienten, entonces el trabajo de poder ver al otro comienza por un poder verme a mi mismo primero y ese verme a mi mismo es poder comprenderme realmente a mi, primero que nada empatizar conmigo, darme cuenta de lo que realmente estoy sintiendo y necesitando mas allá de las ideas que pueda tener de mi mismo y una vez que me empiezo a reconocer a mi, empiezo a ver a otro y empiezo reconocer lo que yo siento con el otro y entonces empiezo a reconocer al otro en mi. Entonces es un proceso que yo siento en el que hay que ir conectando ciertos cables que están sueltos, primero que la persona pueda conectarse con su cuerpo, sus sentimientos, sus emociones y una vez que ese cable se empieza a conectar, puede empezado a darse cuenta de lo que le pasa al otro de una manera mucho mas empática, mucho mas amorosa y también en el proceso de ir viendo al otro me empiezo a reflejar a mi mismo y empiezo a verme reflejado y eso empieza también a conectar estos cables internos por decirlo así entonces es un proceso como dialéctico mientras escucho al otro eso hace conectar ciertas cosas adentro o si conecto algunas cosas dentro también puedo ver mejor al otro.

- *El valor que tú le das al desarrollo del ser en relación a esta carrera de salud integrativa*

Yo soy un convencido de que lo que permite la existencia de toda la vida, de todos los seres vivos, de todos los ecosistemas tiene que ver con la relación con como es la calidad de las relaciones, estoy habando a todo nivel, como se relacionan las células de este árbol con el sol y los animales con este árbol y nosotros con los animales y nosotros con nosotros. Entonces yo entiendo que el desarrollo del ser es un proceso de mejorar la calidad de mis relaciones, mis relaciones con otros, mis relaciones

conmigo mismo, como me relaciono con mis propios pensamientos, con mis propios sentimientos, con mi propio cuerpo y si puedo mejorar esa relación conmigo por supuesto que mejora la relación con los demás y si mejora la relación con los demás recibo un mejor trato y eso mejora la relación conmigo mismo. Entonces en esta carrera en lo que se pretende es tener terapeutas integrativos que es decir mucho yo creo que lo primero que hay que comprender es que el origen de toda enfermedad tiene que ver con un problema en la calidad de las relaciones en el nivel que sea, así es como yo entiendo la enfermedad, entonces no es posible hablar de terapeutas integrativos que no hayan hecho un proceso de mejorar la calidad de relación consigo mismos y con los demás porque eso va a repercutir con como trabajan, va a repercutir en que tipo de trabajo realmente están haciendo, me parece una cosa rarísima, una cosa que yo no puedo llegar comprender como hay tantos profesionales que trabajan en el área humanista o de la salud que no han hecho un trabajo de desarrollo del ser, es como hacer una casa sin puertas, así de absurdo, lo encuentro absolutamente inconcebible, entonces es así como yo comprendo que hay tantas cosas que no funcionan como debieran. Entonces ahí veo la importancia del desarrollo del ser que es el fundamento básico, en psicoterapia mucho más evidente aun porque y esta visto y requete contra visto que lo que hace que la relación sea terapéutica es como el terapeuta se relación con el paciente, mas allá de la técnica, del enfoque, etc. Entonces yo creo que en salud también, pesar que en salud quizás pueda pesar mas que se yo, donde hay que poner la aguja y todo eso igualmente no es posible ser un profesional de la salud si no establezco una relación sanadora con mi paciente. Y si yo se tener un relación sana conmigo voy a poder transmitir es actitud y una actitud sana conmigo no implica solo aceptarme y quererme sino hacerme responsable y un sin numero de cosas que son cosas que se necesitan transmitir, porque la enfermedad no es que me enfermo en una parte de mi ser, sino que todas las partes de mi ser están interrelacionadas, entonces si tiendo a alguien por una dolencia exclusivamente física es importante ver como la persona esta relacionándose consigo misma en todo nivel, entonces si yo tengo esa capacidad en distinto niveles en mi podré mirar en distintos niveles en el otro. Entonces si no

hacemos un trabajo de desarrollo del ser imposible que tenga acceso a eso niveles del ser del otro.

- *¿Qué valor o relevancia le otorgas al trabajo intencionado de desarrollar el ser del estudiante dentro del contexto de aprendizaje académico?*

Lo encuentro importantísimo, a mi me espanta la capacidad que tenemos los seres humanos de llevarnos mal y es impresionante como la gente sufre en sus lugares de trabajo, eso me resulta horroroso, entonces yo creo que la universidad podría ser un muy buen trabajo si le enseñara a la gente a como relacionarse mejor como parte del curriculum, es una cosa que no esta considerada y a mi me impresiona mucho por ejemplo cuando hago algunos cursos en otras universidades e digo a los alumnos bueno aquí vamos a trabajar este tema de la relación, como me relaciono conmigo y con los otros y me dicen: como no entiendo cual es el sentido de esto, si yo no vine hasta acá a habar de mis sentimientos, ¿ por que tengo que hablar de mis sentimientos?. Y después uno ve como la gente trabaja en sus trabajos y es una especie de analfabetismo del ser, los conflictos que ocurren en los lugares de trabajo son una cosa así, voy a hacer una comparación con el colegio, a uno en primero básico le enseñan a sumar, si al menos supiéramos sumar en el desarrollo del ser la cantidad de problemas que se evitarían el lo lugares de trabajo y lo mucho mejor que la gente lo pasaría. Cosas tan simples como que el jefe aprenda a pedir las cosas, cosas tan simples como que la gente aprenda a decir que no, son cosas básicas, básicas como sumar, y no las sabemos hacer, es una cosa espantosa, entonces yo creo que es urgente que el desarrollo del ser sea parte de curriculum de l universidad y del colegio, es mas las universidades debieran invertir para que su profesores tuvieran la oportunidad de formarse en este sentido, todos su docentes, yo creo que si pudiéramos hacer eso, esto seria el paraíso, pero estamos muy lejos de esto todavía.

- *¿Me pudieras definir desde tu punto de vista el tema del ser en relación y su valor dentro de espacio educativo.*

Porque en la sala en generalmente no un tejido relacional, están todo quietos, sentados mirando hacia adelante, se ven la nuca, entonces creo que es bueno que personas como tu pueda dar su opinión con respecto a eso, no sé si lo ves como una falta, si seria necesario establecer una relación dentro de espacio educativo, que involucre más que el cambio de conocimiento el cambio de existencia del ser de los estudiantes y también del profesor, cual es tu opinión de cómo se puede desarrollar, si vale la pena, tu opinión valórica y así como lo hiciste del ser, ahora del ser en relaciona.

Bueno en los cursos que hago es la materia co la que se trabaja, entonces si no trabajamos con eso no estamos haciendo nada, osea es el objetivo de mi trabajo hacer eso, entonces voy a pensar en un ramo que no sea como el mío y lo que me imagino que se podría hacer y que podría ser importante, porque de alguna manera el ser en relación con otro, estoy pensando cuando hablan de ser en relación con otro me doy cuenta de mi, me muestro al otro, el otro se da cuenta y se muestra menos, es como una cosa de contacto mas profundo con el otro. Cuando podemos ser con el otro las cosas tienen mas sentido, es como que empezamos a descubrir un sentido mas profundo, entonces es como de manera espontánea surge la ética, no desde la moral, pero descubro que lo que es bueno para mi es bueno para el otro, lo que me daña a mi, daña a otro, si yo me daño mi mismo al otro lo daño, si el otro se daña a mi eso m daña, es como que empezamos a descubrir una ética natural por decirlo así. Además empiezo sentir que o estoy solo en el mundo, sino que pertenezco a una red de personas que tienen algo en común conmigo, yo no soy un individuo aislado que esta en este mundo y el resto son unos alienígenas respecto a mi, sino que estoy en este mundo con toda esta gente y descubro que toda esta gente me importa y me doy cuenta que yo también le importo a esta gente, entonces si al enseñar en una clase todos los contenidos teóricos que se van trabajando pudieran ser mirados desde esta óptica, con este sentir a la base, tendría un sentido muy distinto o que estoy aprendiendo, pensaría lo que aprendo de una manera muy

diferente, entonces no sería lo mismo hacer un curso de psiquiatría pensando en que yo soy el único en el mundo a hacer un curso de psiquiatría pensando en que estamos todos juntos, sabiendo que a mi compañero quizás le tocó una mamá bipolar. Es otra la experiencia, es otro el significado que le doy y por supuesto que empiezo a pensar en una manera mucho más ecológica por decirlo así, ética en ese sentido. Y como hacer eso, yo creo que los docentes tendríamos que aprender mucho más a hacer este diálogo de sacarle al otro su verdad, estar mucho más pendiente de decir OK estos son los contenidos teóricos, pero ahora conversemos de que no pasa con estos contenidos teóricos, que significan para mí, que significan para ti y esa discusión es rara, también hay poca posibilidad de establecer un diálogo entre los estudiantes y el profesor en cuanto a cómo se están haciendo las clases y sin las clases están bien así para mí, si tienen sentido para mí si o no tienen sentido para mí así. También en mi experiencia como profesor en la medida que me he podido dar más cuenta de mí, de cómo estoy haciendo las clases, me he dado cuenta que cada vez quiero ser más abierto y transparente con mis alumnos en cuanto a lo que yo siento, a lo que a mí me pasa, porque eso me hace venir a hacer clases con más ganas, porque tiene más sentido para mí, entonces también generar esta red tiene que ver con sentirme bien con los otros, yo creo que es muy importante, porque si la gente aprende a compartir en un espacio donde yo me siento bien, me siento visto y puedo ver al otro, entonces ese es un aprendizaje en que se vuelve natural, después de manera espontánea uno lo va llevando a varios lugares.

- *¿Qué sugerencias podrías hacer sobre cómo construir coexistencia, interacción del ser, intimidad educativa en relación dos seres en contacto construyendo una relación producto de este encuentro de estos dos seres?, en la educación en general y para la carrera en particular*

Bueno lo que dije hace un rato, voy a pensar en lo ideal, lo ideal sería que las instituciones educativas le dieran un espacio a los profesores para tener un espacio de desarrollo del ser, además sería importante que las instituciones educativas

dieran mucho mas espacio para que los mismos docentes tengan contacto entre si y se forma esa red entre los docentes primero que nada, porque en este momento no existe esa red en casi ninguna institución y por ejemplo acá yo tengo mas contacto con la Betania y ha sido una experiencia súper rica porque hemos tenido harto espacio par conversar, par compartir ideas, hablar de nuestras teorías acerca de la terapia, y todas esas ideas que hemos ido comentando e traducen en como nos paramos frente a nuestros alumnos, entonces yo le escribo un mail a la Betania y le cuento mira, paso esto con este alumno y ella me responde, entonces los alumno sienten que estamos trabajando juntos y que también hay una red entre nosotros y nos ven que somos amigos y que no relacionamos de cierta manera y hay una bonita relación, entonces yo siento que hay que partir por ahí, o sea hay que predicar y practicar, sino es imposible que se genere eso dentro del aula, entonces yo creo que hay que partir por generar eso en los docentes y eso yo creo que es un sueño bastante grande en este momento porque no creo que haya instituciones dispuestas a invertir en eso, porque eso requiere plata, hay que pagar mas hors para que los profesores tengan ese espacio y eso es muy difícil, hoy en día nadie quiere contratar a un profesor de planta y eso ya es la aniquilación de cualquier posibilidad de hacer algo en este sentido, yo lo considero realmente criminal n porque eso genera justo lo contrario, genera una cosa así como que uno va a la universidad a hacer su ramo, no se relaciona con nadie y lo encuentro grave, porque es no darle la importancia a algo que es tan importante y después me puedo explicar porque los profesionales salen de la carrera sin haber aprendido que era importante ver al otro, ser visto por el otro, entonces yo partiría por ahí.

- *¿Y dentro del espacio del aula?*

Bueno y dentro del espacio del aula, me cuesta imaginar otra cosa, porque eso es lo que yo hago en el aula, bueno mi mujer tiene harta experiencia en ese sentido porque ella hace un ramo teórico en otra universidad, ella es fonoaudióloga y ella genera mucho ese espacio yo no sé muy bien como o hace, pero esta muy pendiente

siempre de cómo los alumnos están recibiendo lo que ella enseña, les pregunta mucho que te pasa con lo que te estoy enseñando, cuando ve a alguien que no le está poniendo atención, le dice rápidamente, sabes que siento que no me estás poniendo atención y no es que me moleste que no estés poniendo atención es que mira todo lo que estás generando a no poner atención, mira a tus compañeros cuando ponen atención y va generando un vínculo muy fuerte con sus alumnos en un espacio que o estaba destinado a eso en un principio. Yo creo que básicamente lo que ella hace y quizás se podría aprender a hacer es que el docente podría estar mucho más pendiente no solo de lo que está enseñando, sino de lo que está sintiendo cuando está con los alumnos y poder transparentar eso, porque eso y es una forma de ir haciendo que el otro vea al otro, o sea ser un otro visible, mostrarme a mi mismo en la sala, y eso no es tan difícil, es re sencillo, o sea basta con entrar a la sala y darme cuenta de mí, ver como me siento hoy y decir hoy me siento así, son cosas muy simples, y ver si mi alumno está haciendo algo, en vez de retarlo o felicitarlo decirle que siento yo con lo que él hace, que en las evaluaciones por ejemplo incluyan siempre un ítem en donde tengan la posibilidad de decir que piensan, porque en las pruebas te piden que repitas como loro nomás, pero nunca te preguntan cual es tu opinión de esto y es muy divertido, porque cuando uno hace esa pregunta no saben que responder, porque nunca les han preguntado, ser apoyador en el sentido de que piensas tú, que sientes tú y que si bien la evaluación incluya eso, que eso no se evalúe, porque la evaluación cohibe mucho a la gente, yo eliminaría todas las evaluaciones, todas las notas, lo haría de otra forma la verdad, porque es un sistema premio castigo, tipo conductismo y los conductistas lo primero que dijeron es que no existe el interior y las notas yo siento que tienen algo de ese tipo, entonces habría que cambiar la forma en como evaluamos, en como medimos.

- *¿Algún comentario o sugerencia sobre el tema de desarrollo y de la otredad en la educación superior o en la función de los terapeutas de esta universidad?*

En esta universidad en particular concretamente es lo que te dije recién, es que tendría que haber un espacio donde los profesores pudieran compartir más y ser un espacio de desarrollo del ser para los profesores y entre los profesores, suena utópico, pero yo creo que eso sería súper necesario, porque eso nos generaría una red en donde podríamos estar viendo que nos pasa a nosotros y viendo realmente a los alumnos desde una visión un poco mas unitaria, yo siento que eso está faltando porque creo que muchas cosas están bien hechas aquí en relación al desarrollo del ser, de partida que dure toda la carrera eso es un lujo, que este también la idea de que firmen el contrato y los que necesiten hacerse una terapia lo hagan, me parece que esa es una cosa que esta muy bien hecha también. Hay que tener una visión común de que es la terapia, que es l enfermedad y que queremos hacer.

1.5.7. Docente Entrevistada 7 (D.E.7): / Profesor Carrera Salud Integrativa en la asignatura bioquímica. Profesora de Biología y Dra., en Química. (Especializada en psicología sistémica transgeneracional)

- *¿Podrías presentarte brevemente señalando profesión, grados académicos, experiencia vivencial con el tema del desarrollo del ser y su relación con la otredad, con la existencia y si has abordado alguna vez estas temáticas tu como docente en la educación superior?*

Mi nombre es Betania Sebastián mi profesión de origen es la biología y desde ahí tuve una trayectoria profesional dividida entre investigación científica y en terapia. Yo en algún momento pienso que estudié biología porque estaba interesada en preguntas sobre la vida, así que estudie biología para poder responder preguntas sobre la vida. Desde la biología vi satisfecha muchas de estas preguntas, pero todavía tenía algo incompleto así que lo empecé a buscar y lo encontré en el ámbito de las terapias complementarias y alternativas.

- *¿En qué lugar estudiaste y que estudios hiciste?*

Un momento bisagra para mi fue como bióloga, estando en un grupo de investigación en clínica de plantas, en un grupo de investigación en Perú me tropecé con un grupo de químicos que se dedicaban a estudiar las plantas que usaban los chamanes y ahí tuve un punto de contacto muy auténtico, porque accedí a chamanes poco publicitados, algo muy genuino y ahí comencé a contactarme con niveles de espiritualidad a los que no había accedido antes y se me abrió una puerta. Ahí empecé un camino donde con reiki, empecé a practicar y eso es una secuencia de preguntas contestadas y nuevas preguntas que tienen que ver finalmente en como estas tu en la vida y como estas tu con los demás, mi formación culminó con las constelaciones familiares y quizás una de las cosas mas importantes que escuché durante la formación en constelaciones fue cuando me dijeron que lo terapéutico es una forma de estar con el otro y deje de diferenciar lo terapéutico como una intervención en el contexto de una consulta y paso a ser una manera de estar y una manera de estar con los demás. Y es relevante que Hellinger, que es el creador de las constelaciones familiares todo el tiempo insiste en que las constelaciones dejaron de ser una terapia, sino que son una filosofía porque te muestran una manera de mirar, una manera de estar, una manera de contextualizarte en el mundo y en definitiva, si bien se pueden usar de manera terapéutica, finalmente terminan permeando todo lo que haces, y eso me paso a mi, finalmente todo lo que yo estudié terminó permeando todo lo que yo hago, entonces ser un cargo docente o ser un cargo administrativo o sea una velada con los amigos uno esta conectado consigo mismo y con el otro y con lo que esta pasando y a veces surgen ocasiones e intervienes y eso para mi es profundamente terapéutico.

- *¿Qué valor o relevancia le otorgas al trabajo intencionado de desarrollar el ser, es decir, la identidad, la dignidad, del estudiante dentro del contexto del aula reconocido como el lugar más utilizado para el aprendizaje académico?*

Bueno para mi ahí la palabra clave es intención, porque yo mientras lo fui aprendiendo me quedo claro que siempre la intención le pone el sello a lo que estas haciendo y a mi me parece que el ámbito universitario el ser se fue dejando de lado, quizás la intención original estuvo presente, pero en algún momento y por algún motivo se fue dejando de lado y da la sensación que profesionalizar fuera deshumanizar, digo da la sensación porque el concepto que yo tengo de profesional es la capacidad de separar el ámbito personal del trabajo, sin embargo esto no es una tarea fácil, porque muchas cosas personales tuyas las tienes en puntos ciegos y se te presentan en el trabajo y si tu no te percatas de ello, si no lo puedes reconocer y hacer una separación limpia esto es personal, esto es trabajo, entonces yo creo que la estrategia para abordar esta dificultad ha sido ir anulando la parte personal del ser y nos fuimos maquinizando, la metáfora que trae el cine que en el futuro el poder lo han tomado las maquinas, que los humanos están en guerra con las máquinas, tiene que ver con el peligro que nos hemos ido maquinizando. Bueno ahora hay muchos intentos de traer de vuelta, de reconocer, de validar nuestra humanidad y de no dejar eso al lado cuando estas trabajando, pero se nota que hay mucha confusión y mucho solapamiento cuando tratas de traer las dos cosas al mismo tiempo se desdibujan y se empiezan a mezclar, entonces no es un movimiento muy fácil de hacer, pero es un movimiento que hay que ir haciendo, eso es algo que casi todas las personas reconocen, casi siempre el debate termina estribando en como, como haces eso, en como lo haces sentir, como lo canalizas en los demás. A mi me da la sensación que es un proceso (**desarrollar el ser**) que nos da miedo asumir, porque estamos hablando del ser humano, y eso es muy grande, ver la grandeza que hay detrás, eso es muy grande. Entonces cuando tu estas en el aula y tienes un grupo de seres humanos delante de ti y te dedicas a mirarlos a cada uno como un ser humano eso es muy grande y yo creo que es asustador, junto con lo que trae cada uno, trae cosas bellas y cosas difíciles y generalmente nos sentimos muy desprovistos de herramientas para lidiar con lo difícil, entonces la estrategia que se consigue lograr fácilmente es que mejor no te veo como ser humano, mejor te veo como un alumno, como una parte y así nos relacionamos mejor, entonces me quedo con eso porque

con eso se lidiar y si no puedo lidiar con lo otro, lo evito. Y lidiar con las otras personas como seres humanos implica un crecimiento personal propio, porque necesitas ver que hace esa interacción con el otro.

- *¿Cuál es tu experiencia o descripción vivencial sobre el sí mismo y sobre el otro y la coexistencia de este sí mismo con la otredad en el contexto del aula?*

Para mí no es diferente de cómo me planteo una consulta terapéutica y el primer planteo ahí es como estar en contacto con el otro sin perder el contacto conmigo, entonces estas existiendo en muchos planos al mismo tiempo, porque estas en el hacer en la docencia y al mismo tiempo estas en un observador, te observas a ti y lo que te está pasando y observas al otro y lo que tu interpretas que le está pasando y al mismo tiempo observas que te está pasando a ti con lo que le está pasando a esa persona, entonces son muchos niveles de observación y es todo muy rápido, el tiempo se va deslizando y tu sigues dando la clase y vas mirando todo esto y es un poco de lo que te decía cuando estas en una consulta terapéutica. La primera vez que yo hice clases, yo coloqué la intención, coloqué el propósito de que mientras estas enseñando una materia también estas formando a un ser humano y yo nunca encontré una manera de disolver eso, entonces me he preocupado tanto de tener las herramientas pedagógicas para transmitir la materia como las herramientas humanas para estar en la sala como ser humano con seres humanos y desde las mismas constelaciones y las rama de las constelaciones que se dedica a lo pedagógico, que se llama la pedagogía sistémica, básicamente lo que viene a decirte es que los problemas de aprendizaje vienen de que la persona no esta disponible para el aprendizaje porque está tomada por otros temas, y si tu como profesor eres capaz de mirar a esta persona en el contexto de estos temas, la persona se siente vista y se siente mas liberada y un poco más disponible para el trabajo académico, entonces yo probé esto y fue una buena experiencia y agotadora, porque es una experiencia de uno a uno.

- *¿Podrías describir un ejemplo de cómo operaste en ese hacer?*

La primera vez que lo viví de forma muy conciente fue con una alumna que tenía problemas de conducta en la sala, no fue en la carrera de salud integrativa, fue en el contexto de una educación tradicional, con presencia de asesora académica, pero un programa muy tradicional de enseñanza y tenía varios estudiantes con problemas de conducta para mantener una sala lo suficientemente ordenada para que el aprendizaje fuera bueno. Y fue una experiencia muy sencilla, yo mire a los ojos a la estudiante y en ese momento caí en la cuenta de lo que me habían enseñado en constelaciones, de que claramente toda su rebeldía por decirlo así estaba asociada con algo no resuelto del sistema y a mi lo que me paso fue que caí en la cuenta de eso, plenamente, no como algo contextualizado, fue como energético y en ese momento se soltó algo en el estudiante, lo pude ver en su conducta y lo pude ver en su corporalidad, porque me quedo mirando como si yo le hubiese dicho algo, siendo que yo no le había dicho nada, me quedo mirando con cara de sorpresa, entonces tu ahí percibes que claramente hubo un cambio fruto de algo intencionado mío que tenía que ver con verlo en su contexto sistémico y con eso no voy a decir que se resolvió el problema de conducta pero para mi fue un anclaje de cómo yo tenía que mirarlos, entonces mucho tiene que ver con como tu miras y yo ahí también empecé a medir la dimensión del reto, porque yo no estaba todos los días ahí con la paciencia, ni con la energía, ni con la capacidad amorosa para mirarlos con buenos ojos a todos, siento que es muy latero tener una clase donde varios estudiantes tienen problemas de conducta, entonces tu tienes que armas mucha fuerza como docente y eso me ha llevado a muchas reflexiones acerca de cómo se arma todo un equipo en un lugar de enseñanza conciente de esto para que todo el equipo pueda sostener el trabajo con los estudiantes. Lo otro que aprendí a hacer en la sala es tratar a los estudiantes de forma humanizada pero no personal, respetando mucho el espacio personal de ellos, no inmiscuyéndome.

- *¿Podías hacer la distinción entre esos dos conceptos?*

Digamos que en el momento en que tú como docente intentas hacerte cargo de lo que le pasa al estudiante entraste en un espacio personal, en el momento en que lo tu miras como un ser humano en el contexto de su sistema lo miras como ser humano. Lo que me enseñaron que funciona y lo que yo percibí que funciona con mi experiencia es mirar al estudiante con un profundo respeto hacia la persona y su sistema familiar, así estas siendo sus padres poco ejemplares para nuestros esquemas y nuestras expectativas de cómo deben ser los padres, mirarlos con en respeto de que le paso en la vida a estas personas, que es algo muy profundo, y mantenerme a mi en el rol de docente y no salirme del rol de docente o irme a otros roles que no me pertenecen, que tienen que ver con su sistema, pero al mismo tiempo mirar con comprensión lo que le ocurre en el marco de su sistema que puede implicar pena, que puede implicar dolor, que puede implicar rabia y es bien delgada la línea, entonces es fruto de una intención clara de aprender a hacer eso y colocarte en ese espacio y experiencia. Eso es lo que le trae a los estudiantes dignidad, sienten que tu los miras y que respetas profundamente su lugar de origen, entonces ellos ya no tienen que elegir entre su lugar de origen y tu como docente porque tu respetas de donde vienen. Si tú te colocas por encima de la familia diciendo: yo se mejor lo que es para ti y empiezas a entrar en esos espacios finalmente ocurre que el estudiante siente que tiene que elegir donde en realidad no tienen que elegir porque son cosas a las que tienen derecho su familia y su educación.

- *¿Qué sugerencias podrías hacer sobre como construir en el contexto señalado del aula una coexistencialidad potenciadora del ser de los interactuantes, vale decir profesores y estudiantes y de la intimidad educativa, de ese encuentro de esas identidades entre ellos para la educación en general y para la carrera de salud integrativa?*

¿Me podrías definir intimidad educativa?

- *Intimidad educativa en este contexto se define como cuando dos personas en el aquí y el ahora intercambian a partir de sus identidades, pero sin ocupar la identidad del otro, sin completarse ni completar al otro con su identidad, o sea la intimidad implica un compartir, de pronto no hay encuentro en esta intimidad, pero cuando se encuentran dos existencias compartiendo algo, conflictos, intimidad en contexto educativo.*

Siempre dos personas se van a complementar cuando van a compartir, pero ese es un nivel, hay otro nivel en el que tú intenta extraer algo del otro para completar algo que te falta. Yo pienso que parte de la tarea educativa de lo que es formar personas, formas seres humanos desde el colegio, no solo en la universidad y desde luego no a partir de la universidad, ni siquiera nuestra tarea como educadores sino nuestra tarea como sociedad de formar seres humanos tiene que ver con dignidad y la dignidad tiene que ver con tu ser capaz de recoger lo que tu necesitas en la fuente adecuada, en la fuente que corresponde, de ahí esta ese dicho no pidas peras al olmo, entonces si necesitas peras acércate a un peral a recogerlas y es de suma importancia orientar a los niños a hacer esto, diciendo: ¿qué necesitas?, es una pregunta muy terapéutica y ayudar a la persona a identificar la necesidad real, decir, bueno ahora que ya sabes lo que necesitas ¿dónde lo vas a buscar? Y ahí tienen una proactividad, no tienes una persona pasiva, ni una persona que lo coloca afuera, ni una victima, tienes una persona que reconoce lo que necesita y mira a ver donde lo va a buscar y ¿donde esta la legitimidad de eso también? Porque alguien dice: yo quiero un collar muy valioso y lo voy a conseguir, voy a buscar una joyería, reviento la cristalería y me lo llevo. Reconocer donde esta la legitimidad del proceso de tomar, donde están las fuentes correctas y eso se sabe cuando este proceso se hace bien y todas las partes quedan bien, entonces se sabe que se hizo en forma correcta, porque todas las personas quedan bien, quedan plenas y crecen a través de ese proceso. Entonces el desafío estaría en como vas haciendo esto con los niños en la sociedad ahí estaría la pregunta. Y es una pregunta, pero de nuevo es un proceso re complicado, o sea muchas veces yo miro y ya el diagnóstico que tengo de la

sociedad es que hay muchos adultos infantilizados, a ellos mismos les ha costado tomar, entonces como enseñar a tomar si tu no has tomado y cuando has tomado no necesariamente sabes enseñar a que otros tomen, en eso también me he fijado, desde siempre me ha llamado la atención estas situaciones que se dan con algún joven rebelde en una tribu de sabios, te los ponen en muchas novelas y en muchos libros de literatura, entonces tienes toda una tribu con conocimiento ancestral valido que hace que toda la civilización funcione de cierta forma, pero en alguna ocasión un joven se extravía y se pone en una conducta rebelde, quiere hacer las cosas de otra manera. Bueno eso me ha llevado a todo un hilo de pensamiento, porque esas personas también han tenido papeles en la historia que han conducido a aprendizajes muy profundos a nivel de la humanidad, pero yo creo que deberíamos centrarnos más en la dignidad del ser humano.

- *¿Podrías decir algo en relación a la salud integrativa en particular, qué sentido tiene potenciar y coexistir?*

Mira yo creo que si se puede hacer este trabajo de trabajar con las competencias del ser en algún lugar es en carrera de este tipo, por lo menos como punto de partida, por un motivo muy sencillo, como son carreras nuevas marcan un hito en la historia y es un trabajo para superar una inercia, entonces tu puedes aprovechar esa energía para superar varios tipos de inercia y una de ellas es restaurar que en la educación se trabaje con las competencias del ser, pero no desde el discurso, sino que el trabajo sea real, entonces ahí tienes un desafío, porque ahí requieres de un equipo que tenga una claridad y una disposición para desempeñar ese trabajo y valor, porque es un trabajo que requiere de valor, porque requiere de interactuar con los alumnos de ser humano a ser humano, requiere reconocer cuando tienes que trabajar con herramientas para catalizar el proceso del otro o cuando tienes que colocar límites externos y cual es el tipo de equilibrio que tiene que haber entre esas cosas y también supone un desafío que es el mas asustador para los docentes por lo que yo he visto y conversado, que tiene que ver con, hay competencias del hacer, las

transferimos, enseñamos la materia hacemos una prueba, luego evaluamos y ponemos una nota, con eso no tengo ningún conflicto, pero también tengo las competencias del ser, ¿Cómo las transfiero?, bueno ahora las transfiero, las converso o las induzco o las catalizo en el otro, pero ahora tengo que medir si las tiene, ¿me atrevo? Y ¿con qué instrumento?, incluso ¿con qué derecho? Con que derecho mido yo el proceso personal de desarrollo de crecimiento del otro y como compatibilizo eso con la misión omnipresente de cada persona de estar todo el tiempo haciendo lo mejor que puede, es un sentir común tanto de los profesores como de los alumnos ¿cómo te atreves a medirme en esto? Y es muy delicado porque empieza a haber una sensación de que se emiten juicios de valor, de ¿Quién eres tu para?, en lo académico es fácil, bueno yo soy bióloga, yo puedo evaluarte la biología molecular celular o yo soy medico con especialidad en medicina tradicional china, yo puedo evaluar que pongas correctamente o no la aguja y por otro lado yo soy un ser humano, yo puedo evaluar correctamente si tu tienes el grado de empatía, sin embargo es una responsabilidad que no podemos eludir, así que tarde o temprano nos vamos a tener que enfrentar a esto, porque si lo seguimos eludiendo lo que va a ocurrir es que vamos a insertar las competencias del ser, pero desde lo teórico y de nuevo vamos a perder el foco de lo que se pretende y entonces esto es muy duro, porque implica mirar una persona y decir: verdad que estas haciendo lo mejor que puedes en este momento, pero este mejor que estas haciendo en este momento no esta a la altura que de ese valor que alguien ha establecido que se necesita para egresar de acá, porque si egresas sin esta competencia del ser, entonces no estas con el perfil de egreso que se ha definido y si las competencias del ser se colocan en el perfil de egreso, no podemos eludir la evaluación de estas competencias y entonces tenemos como una obligación estar en un proceso de ampliar la mirada, ampliar la claridad y desarrollar los instrumentos si los instrumentos no están y ser muy claros es ello desde el perfil de ingreso, el rayado de cancha que se le da a los estudiantes, el trabajo que se hace, la evaluación que se hace del profesional que egresa, pero igual yo me hago preguntas ¿Qué pasa con los que no ingresan? O ¿Qué pasa con el sistema?, expulsa porque aprobaron mas de lo que permite las pautas de la

universidad, ¿Qué pasa con las personas que se van quedando fuera de este sistema? Soñemos muy amplio no es solo estudian la carrera de salud integrativa, todos los colegios, todas las carreras se preocupan de las competencias del ser fuéramos una sociedad muy coherente, muy integrada que nos preocupamos profundamente como sociedad, no solo como individuos del desarrollo de nuestros niños. Como abor das eso, como abor das que se te van escapando los que siguen teniendo dificultades y no logras comprender por donde vienen, en el fondo es la historia de la humanidad avanzando.

- *Cualquier comentario o sugerencia, lo que quieras decir sobre el tema del desarrollo del ser y de la relación de los seres entre ellos en el aula de la educación superior y también cualquier sugerencia sobre esto para la formación de terapeutas integrativos en la Universidad Pedro de Valdivia.*

Desde que trabajo acá y me he ido exponiendo a este tema y experimentando ser docente en ramos de desarrollo personal , en ramos mas tradicionales de ciencia, hacerme cargo de coordinación hay varias cosas que me han ido quedando claras, uno que es un trabajo constante, no es solo un trabajo en la sala de aula, es un poco conectando con lo que dije al principio, lo terapéutico es una manera de estar con el otro, lo educativo también es una manera de estar con el otro, me queda claro que el éxito de traer las competencias del ser a la universidad esta en el equipo docente que armas y en la claridad que el equipo docente tiene en este tipo de trabajo. Cualquiera universidad esta poco preparada para recibir esto, porque se chocan modelos y por mucho que tengamos en el discurso las competencias del ser y el ser humano, todavía lo tenemos mucho en el discurso, entonces tu tienes reglamentos universitarios, tienes procedimientos universitarios, la propia lección de los docentes y los decentes se eligen de acuerdo a sus perfiles académicos, entonces se cae, aunque nosotros queremos formar estudiantes con perfiles académicos y estén desarrollados como ser humano, entonces tienes que tener docentes que tengan perfiles académicos y que están también con sus propias competencias del ser capacitados para sostener el

proceso de los demás y ¿Qué sucede? Que vas a tener el sistema por ahora todavía con nuestra tendencia de fijarnos solamente en la parte profesional y entonces por ahí tu te das cuenta que tienes una persona profesionalmente muy buena, pero como ser humano, no digo que sea un ser humano malo, pero de repente es una persona con poca fuerza para sostener una sala de aula, sostener la mirada del ser humano, entonces no puedes tener un docente así porque es muy simple, te va a hacer perfecto la parte académica y lo otro lo va a descuidar, y vas a decir: bueno lo formaste, lo tienes que formar también en lo que es la aproximación al paciente, la empatía, la capacidad de escucha y la persona va a medir eso desde su capacidad de empatía, desde su capacidad de escucha, entonces el gran peligro que yo le veo a todo esto es entrar en piloto automático y que de nuevo se nos quede en el discurso, ese es el peligro que yo le veo y veo que efectivamente esto puede ocurrir con relativa facilidad porque lleva ocurriendo con relativa facilidad en la historia de la humanidad que perdemos de vista al otro, ese es nuestro problema, se podría decir que el problema de la humanidad tiene que ver con el problema de ver al otro, para mi Claudio Naranjo tiene una frase brillante que describe el problema en una frase que en vez de amarnos, nos ignoramos, nos evitamos, nos combatimos o nos utilizamos mutuamente y todo eso son cosas que haces cuando no puedes ver al otro, cuando no puedes realmente ver al otro, entonces esto ya no se trata solo de lo que haces con el sistema educativo, esto cala muy profundo, esto tiene que ver con nuestro desarrollo como sociedades muy grandes que se nos han ido de las manos, donde estamos todos solos en compañía de mucha gente, donde el día a día es un esfuerzo emocional al menos que te refugies en tus grupos de contención o grupo espiritual o tener un grupo de amigos con quienes ver un partido de fútbol, pero visto con ojos crudos, yo me encuentro en una sociedad cruda, difícil, con muchos problemas emocionales, muchas dificultades del ser, estamos haciendo un esfuerzo para crecer, para mejorar estamos preocupándonos y la educación es uno de los frentes. Así que ese es el peligro que yo le veo, que se nos pierda de vista y la sugerencia es que no se nos ocurra perderlo de vista y la valentía de hacerse cargo de una cosa de ese porte, el mismo tipo de valentía cuando decides hacerte terapeuta

y entras a una consulta y te haces cargo del trozo de la vida de una persona, este proyecto requiere de un tipo de valentía, lo podemos llamar valentía espiritual

1.5.8. Docente Entrevistada 8 (D.E.8): / Profesor Carrera Salud Integrativa en la asignatura Introducción al Pensamiento Complejo. Profesora y psisociologa. (Dra., en Sociología)

- *Primera pregunta ¿en qué contexto vivencial real educativo u otro te has sentido más existente o más todo siendo?*

Más que responderte de una situación en específico tengo que responderte de una etapa de la vida que empieza aproximadamente en el año 2000, o sea hace ocho años yo creo que a partir de cómo lo define el pensamiento complejo de una gran crisis personal yo cambie mi actitud frente a la vida y en relación a cambiar la actitud frente a la vida lo que uno cambia es la multidimensionalidad, yo he logrado una gran paz espiritual desde el punto de vista en que yo aplico el pensamiento complejo a mi vida, es decir es una postura existencial no es una postura intelectual y es algo como visceral, entonces yo no tomo clases que para mi no tengan un sentido para lo que yo estoy promoviendo y quiero hacer entonces lo que yo hago en la sala es lo que yo soy y lo que yo soy es algo muy inconcluido muy semiconstruido, la propuesta de búsqueda que yo le ofrezco a los demás es mi propuesta de búsqueda personal, es decir para mi hacer clases es terapéutico absolutamente, yo me interrogo, respondo en conjunto con la gente que me toque en ese momento acompañarles porque en realidad es como un acompañamiento testigo, lo que pasa es que hay gente que por inmadurez seguramente, no necesariamente tiene que ver con la edad cronológica pero si con lo que uno quiere lograr a través de lo que hace de pronto hay un alumno que lo único que quiere es aprobar un ramo y en un momento dado del proceso descubre que le ha pasado algo que es absolutamente inesperado porque el sólo quería aprobar un ramo, entonces yo creo que eso hace a la presencia del docente lo

convierte en un guía, en una relación testigo para el que lo quiera encontrar y eso es muy fascinante porque es acompañar al otro en la vida y la vida con todo lo doloroso que tiene, con todo lo complejo que tiene, con todo lo desconcertante que tiene, eso es lo que yo quería hacer entender a unas personas que son profesionales y que ellos hacen una clara distinción entre su vida privada y ámbito profesional, yo digo mira por mi casa pasan tesis, ex alumnos, conocen como yo vivo porque yo he hecho un esfuerzo de integración, entonces cuando la gente esta empeñada es separar muy bien el ámbito privado de su profesión, yo estoy exactamente en el lo opuesto, yo estoy en integrarlo.

- *¿Qué se debe incluir según tu criterio en las pautas interaccionales en el contexto educativo u otro, para que el estudiante sea más todo él y tú más toda tú, en definitiva cómo es posible generar una holorelación donde tú estés y el otro esté desnudo lo más completamente posible?*

Yo creo que el elemento fundamental para lograr eso es tener una relación de confianza cosa que es muy difícil porque vivimos en una sociedad que según el PNDO sufre de una reconfianza estática, tu sabes que es una relación que esta yendo desde un 65 a un 75 de desconfianza más 25 a 30 de confianza y esta es una proporción que se invierte en países como Noruega, Suecia, Canadá, la gente es confiada con la gente con la cual trata día a día, acá tu te ves ocho horas al día con las mismas personas seis días a la semana y desconfías, eso es patologizante para cualquiera.

Bueno yo creo que el tema de la confianza es realmente clave porque al menos el curso que de es un curso de desarrollo personal, entonces yo necesito como herramienta de trabajo que esa sea la base de lo dialogable yo creo que ahí somos capaces de mostrarnos desde adentro hacia fuera, de dejar fluir los pensamientos con libertad, de poder preguntar lo que a uno se le ocurra, de poder responder desde la vivencia, a mi no me da vergüenza hablar de una vivencia mía por más que sea

una vivencia de dolor, vivencia de perdida, yo creo que a eso a uno lo torna humano frente al otro que te ve viniendo de una sociedad funcionalista, verticalista te ve desde la distancia, el tema es como interlocutar con el otro desde una condición de humanidad en paridad, sentir que el otro es como un par a un nivel de humanidad, es decir a ti te pasan los mismos horrores que me pueden pasar a mi seguramente tienes las mismas necesidades que yo solo que llamo distintos satisfactores.

Yo creo que el alumno cuando reconoce la humanidad en el otro y tu ves justamente que no hay falseamiento, o sea que lo que te está diciendo es como vive el otro, no hay una segunda parte no es que ese tipo se va de ahí y es algo que tu no podrías reconocer, eso yo creo que refrenda mucho una relación de confianza que se construye a partir de que tu reconoces una misma humanidad y a partir de que hay un vinculo de confianza cosas que ni siquiera les ocurre muchas veces en sus casas entonces ahí el docente pasa a ser un referente creíble desde mi experiencia.

- *¿Tú crees que existirá un modo de hacer transferible a la educación un tipo de relación más coexistencial o más de confianza, vale decir donde tanto el educador como el estudiante existan como totalidad en ese contexto interaccional, habrá un modo de hacer transferir a la educación, cómo se podrá enseñar la confianza?*

Lo que tú estás ahora preguntando es ahora más contextual y cuando uno sale del ámbito de la intimidad de la sala y lo trasladadas a un número, a un nivel educativo la cosa se te dispara a lugares súper perversos porque nuestro sistema educativo es absolutamente perverso.

- *¿Habrá alguna forma que se te ocurra a ti de avanzar en esa dirección?*

Yo creo que para seleccionar a un tipo como profesor habría que hacerle un test de desarrollo moral, yo creo que un ser humano que no ha logrado moral de medio a

superior no debiera ser docente. Por eso yo te digo que el sistema educativo es muy perverso y finalmente tú no tienes como echar a esa gente porque los evalúan, salen mal evaluados y van quedando y yo me horrorizo cuando un niño la única oportunidad que va a tener en su vida a lo mejor de descubrir una parte del universo se lo pierden porque se encuentra con ese aparato que tiene como profesor que le toca que lo único que le hace es cerrarle el universo en vez de abrírselo y a lo mejor ese chico no va a tener otra oportunidad de encontrar un modelo diferente del que encuentra en la casa y se encuentra con un personaje que le reafirma lo que ve en su casa en vez de mostrarle que hay un mundo diferente entonces esta idea de que somos más de lo que realmente somos debería estar metido en la cabeza de todo docente e insuflar eso en las nuevas generaciones nosotros somos más de lo que de lo que creemos que somos, este es un país que esta en el ápice de las estadísticas en el mundo de lo depresivo de las enfermedades de tipo afectivo y emocionales entonces tu dices como conjugas eso mucha de esa gente esta en el ámbito educativo, tanto como en la iglesia como las fuerzas armadas es donde se concentra los mayores niveles de autoritarismo entonces como te puedo contestar eso si realmente el contexto educativo es un horror entonces ojala que gente como tu yo y mucha otra gente que damos clases a los futuros profesores los tipos se encuentren con uno de lo diferente y ellos sean los multiplicadores, pero lo que actualmente están viviendo los niños de enseñanza básica, media, muchas veces es una historia de terror. La pregunta es para redondear quien formara a los futuros profesores esa es la gran pregunta.

- *¿Será posible generar una pedagogía que considere el máximo desarrollo y presencia del docente y del estudiante?*

Yo creo que es posible, pero es posible generando criticidad, que no necesariamente es un rasgo que los docentes tienen, tú sabes que dentro de los gremios es uno de los que menos lee, no se cultivan, no les interesa lo que pasa con la cultura en el mundo, curiosamente una sociedad que se ha modernizado a nivel

económico es realmente retrograda a nivel de otros elementos positivos que la globalización tiene, es la ley del menor esfuerzo hay mucho además del autoritarismo, además a nivel de la depresión hay mucho de flojera de sacar la vuelta, de hacer lo menos posible porque sin duda el rol de la educación es un rol de verdadera entrega y de que tu te tienes que dar vuelta de adentro hacia fuera y tu tienes que ser mejor persona, tienes que ser una buena persona para ser un buen profesional, ¿como haces eso en educación? ¿Cómo se traduce el ser una buena persona para ser un buen educador? ¿Cómo lo mides?, de la única manera que tu lo puedes hacer es midiendo su desarrollo moral, esa es mi hipótesis y lo sostengo.

- *Me puedes compartir una experiencia como docente en que te hayas sentido plenamente siendo con los otros, con los educandos, como una gota integrada al océano, un momento puntual.*

Fue una experiencia muy dolorosa, a mi se me murió un alumno hace tres años de sida y de ahí escribí un artículo que se llama “El retorno de Renzo” y yo fui una más entre el grupo de compañeros que lo acompañó en su agonía que fueron pocos, mi ex pareja en aquel momento fue una de las pocas personas que lo iba a masajear porque nadie lo tocaba, no lo tocaban ni las enfermeras ni lo tocaba su mamá, su mamá llegaba, se paraba a los pies de la cama y le tocaba los pies a través de las mantas, pero Renzo necesitaba que lo tocaran, entonces yo creo que esa fue una experiencia de comunión muy potente.

- *¿Qué elementos habrán habido ahí para que se diera esa especie de comunión?*

Dolor, pérdida, luchar contra la infinidad, porque su familia ocultaba que el era enfermo de sida, entonces hacía ver que era enfermo de cáncer. A mi me revelaba y a sus compañeros más cercanos esa cosa de impunidad que hasta la propia familia

puede tener respecto a alguien que se está muriendo que falsea la imagen para sacar un beneficio de no verse expuesto a asumir una realidad.

Esa yo creo que fue una experiencia en donde uno llevó al nivel empírico muchas cosas que habíamos trabajado en el curso respecto de la discriminación, del prejuicio, de la relación entre la vida y la muerte que es un tema muy fuerte dentro de la complejidad y de lo que es capaz de hacer una persona con voluntad porque Renzo estando casi en su fase terminal él dio los recuperatorios por los días que había faltado en las asignaturas que había faltado, él terminó el año en ese estado y recién se interno cuando terminó de dar las recuperatorias.

El se cayó en el casino de la academia haciendo la cola para comprarse un café y la gente no se acercó a levantarlo y te digo es un dolor que yo tengo metido en el corazón.

En relación a esa conjugación que son dos caras de una misma moneda de las maravillas que somos capaces y de lo demonios que podemos ser, de nuestras cosas más primitivas, yo creo que eso me unió más, ese momento más mancomunado en relación a la muerte de Renzo.

Anexo 5: Resultados por respuesta del cuestionario aplicado a los estudiantes:

Pregunta 1				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	51	51,5	51,5
	Casi nunca	1	1,0	52,5
	Por lo general	46	46,5	99,0
	Sin respuesta	1	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 2				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	62	62,6	62,6

	Casi nunca	5	5,1	5,1	67,7
	Por lo general	32	32,3	32,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	50	50,5	50,5	50,5
	Casi nunca	4	4,0	4,0	54,5
	Por lo general	44	44,4	44,4	99,0
	Sin respuesta	1	1,0	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	11	11,1	11,1	11,1
	Por lo general	87	87,9	87,9	99,0
	Sin Respuesta	1	1,0	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	53	53,5	53,5	53,5
	Por lo general	45	45,5	45,5	99,0
	Sin repuesta	1	1,0	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	48	48,5	48,5	48,5
	Por lo general	51	51,5	51,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	24	24,2	24,2	24,2
	Casi nunca	3	3,0	3,0	27,3
	por lo general	3	3,0	3,0	30,3
	Por lo general	69	69,7	69,7	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	29	29,3	29,3	29,3
	Casi nunca	1	1,0	1,0	30,3
	Por lo general	68	68,7	68,7	99,0
	Sin Respuesta	1	1,0	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	43	43,4	43,4	43,4

	Casi nunca	1	1,0	1,0	44,4
	Por lo general	55	55,6	55,6	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	53	53,5	53,5	53,5
	Casi nunca	1	1,0	1,0	54,5
	Por lo general	45	45,5	45,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	48	48,5	48,5	48,5
	Casi nunca	8	8,1	8,1	56,6
	Por lo general	43	43,4	43,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	51	51,5	51,5	51,5
	Casi nunca	3	3,0	3,0	54,5
	Por lo general	45	45,5	45,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	11	11,1	11,1	11,1
	Casi nunca	5	5,1	5,1	16,2
	Por lo general	83	83,8	83,8	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	47	47,5	47,5	47,5
	Casi nunca	24	24,2	24,2	71,7
	Casi Siempre	3	3,0	3,0	74,7
	Por lo general	25	25,3	25,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	30	30,3	30,3	30,3
	Casi nunca	4	4,0	4,0	34,3
	Por lo general	65	65,7	65,7	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	42	42,4	42,4	42,4

	Casi nunca	8	8,1	8,1	50,5
	Por lo general	49	49,5	49,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	46	46,5	46,5	46,5
	Casi nunca	32	32,3	32,3	78,8
	No responde	1	1,0	1,0	79,8
	Por lo general	20	20,2	20,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	36	36,4	36,4	36,4
	Casi nunca	3	3,0	3,0	39,4
	No responde	1	1,0	1,0	40,4
	Por lo general	59	59,6	59,6	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	38	38,4	38,4	38,4
	Casi nunca	15	15,2	15,2	53,5
	Por lo general	46	46,5	46,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	53	53,5	53,5	53,5
	Casi nunca	26	26,3	26,3	79,8
	Por lo general	20	20,2	20,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	40	40,4	40,4	40,4
	Casi nunca	4	4,0	4,0	44,4
	Por lo general	55	55,6	55,6	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	21	21,2	21,2	21,2
	Casi nunca	1	1,0	1,0	22,2
	Por lo general	77	77,8	77,8	100,0

Total	99	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Pregunta 23

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	58	58,6	58,6
	Casi nunca	4	4,0	62,6
	Por lo general	37	37,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 24

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a veces	2	2,0	2,0
	A veces	45	45,5	47,5
	Casi nunca	5	5,1	52,5
	No responde	3	3,0	55,6
	Por lo general	44	44,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 25

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	48	48,5	48,5
	Casi nunca	17	17,2	65,7
	Casi siempre	3	3,0	68,7
	No responde	3	3,0	71,7
	Por lo general	28	28,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 26

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	35	35,4	35,4
	Casi nunca	1	1,0	36,4
	Por lo general	63	63,6	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 27

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	21	21,2	21,2
	Casi nunca	1	1,0	22,2
	Por lo general	77	77,8	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 28

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	23	23,2	23,2
	Casi nunca	2	2,0	25,3
	Por lo general	73	73,7	99,0
	Sin Respuesta	1	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 29

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	41	41,4	41,4
	Casi nunca	1	1,0	42,4
	Por lo general	57	57,6	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 30

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	8	8,1	8,1
	Casi nunca	4	4,0	12,1
	Por lo general	87	87,9	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 31

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	21	21,2	21,2
	Casi nunca	1	1,0	22,2
	Por lo general	77	77,8	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 32

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	21	21,2	21,2
	Casi siempre	1	1,0	22,2
	Por lo general	77	77,8	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 33

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	35	35,4	35,4
	Casi nunca	4	4,0	39,4
	Por lo general	60	60,6	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 34

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	66	66,7	66,7
	Casi nunca	6	6,1	72,7
	Por lo general	27	27,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 35

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	35	35,4	35,4
	Casi nunca	1	1,0	36,4
	Por lo general	63	63,6	100,0

Total	99	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Pregunta 36

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	10	10,1	10,1	10,1
Válidos Por lo general	89	89,9	89,9	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 37

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	48	48,5	48,5	48,5
Válidos Casi nunca	2	2,0	2,0	50,5
Válidos Por lo general	49	49,5	49,5	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 38

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	60	60,6	60,6	60,6
Válidos Casi nunca	6	6,1	6,1	66,7
Válidos Por lo general	32	32,3	32,3	99,0
Válidos Sin Respuesta	1	1,0	1,0	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 39

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	58	58,6	58,6	58,6
Válidos Casi nunca	17	17,2	17,2	75,8
Válidos Por lo general	22	22,2	22,2	98,0
Válidos Sin Respuesta	2	2,0	2,0	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 40

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	32	32,3	32,3	32,3
Válidos Casi nunca	8	8,1	8,1	40,4
Válidos Por lo general	59	59,6	59,6	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 41

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	32	32,3	32,3	32,3
Válidos Por lo general	65	65,7	65,7	98,0
Válidos Sin respuesta	2	2,0	2,0	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 42

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	47	47,5	47,5
	Casi nunca	1	1,0	48,5
	Por lo general	51	51,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 43

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	46	46,5	46,5
	Casi nunca	2	2,0	48,5
	Por lo general	51	51,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 44

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	41	41,4	41,4
	Casi nunca	1	1,0	42,4
	Por lo general	57	57,6	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 45

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	30	30,3	30,3
	Casi nunca	1	1,0	31,3
	Por lo general	67	67,7	99,0
	Sin Respuesta	1	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 46

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	59	59,6	59,6
	Casi nunca	4	4,0	63,6
	Por lo general	36	36,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 47

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	39	39,4	39,4
	Casi nunca	4	4,0	43,4
	Por lo general	56	56,6	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 48

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	46	46,5	46,5
	Casi nunca	2	2,0	48,5
	Por lo general	51	51,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 49

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	40	40,4	40,4
	Por lo general	57	57,6	98,0
	Sin respuesta	2	2,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 50

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	51	51,5	51,5
	Casi nunca	11	11,1	62,6
	Por lo general	36	36,4	99,0
	Sin Respuesta	1	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 51

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	43	43,4	43,4
	Casi nunca	2	2,0	45,5
	Por lo general	52	52,5	98,0
	Sin respuesta	2	2,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 52

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	49	49,5	49,5
	Casi nunca	3	3,0	52,5
	Por lo general	46	46,5	99,0
	Sin respuesta	1	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 53

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	39	39,4	39,4
	Casi nunca	21	21,2	60,6
	Por lo general	36	36,4	97,0
	Sin Respuesta	3	3,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 54

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	37	37,4	37,4
	Casi nunca	22	22,2	59,6
	Por lo general	40	40,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 55

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	57	57,6	57,6
	Casi nunca	14	14,1	71,7
	Por lo general	28	28,3	100,0

Total	99	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Pregunta 56

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	37	37,4	37,4
	Casi nunca	19	19,2	56,6
	Por lo general	41	41,4	98,0
	Sin respuesta	2	2,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 57

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	46	46,5	46,5
	Casi nunca	5	5,1	51,5
	Por lo general	45	45,5	97,0
	Sin Respuesta	3	3,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 58

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	40	40,4	40,4
	Casi nunca	4	4,0	44,4
	Por lo general	55	55,6	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 59

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	46	46,5	46,5
	Casi nunca	9	9,1	55,6
	Por lo general	44	44,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 60

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	52	52,5	52,5
	Casi nunca	13	13,1	65,7
	Por lo general	34	34,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 61

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	39	39,4	39,4
	Casi nunca	42	42,4	81,8
	Por lo general	13	13,1	94,9
	Sin respuesta	5	5,1	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 62

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	52	52,5	52,5	52,5
	Casi nunca	3	3,0	3,0	55,6
	Por lo general	44	44,4	44,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 63

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	50	50,5	50,5	50,5
	Casi nunca	5	5,1	5,1	55,6
	Por lo general	43	43,4	43,4	99,0
	Sin respuesta	1	1,0	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 64

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	41	41,4	41,4	41,4
	Casi nunca	2	2,0	2,0	43,4
	Por lo general	56	56,6	56,6	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 65

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	49	49,5	49,5	49,5
	Casi nunca	1	1,0	1,0	50,5
	Por lo general	49	49,5	49,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 66

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	37	37,4	37,4	37,4
	Casi nunca	3	3,0	3,0	40,4
	Por lo general	59	59,6	59,6	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 67

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	29	29,3	29,3	29,3
	CAS	2	2,0	2,0	31,3
	Casi nunca	3	3,0	3,0	34,3
	Por lo general	65	65,7	65,7	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Pregunta 68

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	22	22,2	22,2
	Casi nunca	8	8,1	30,3
	Por lo general	69	69,7	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 69

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	26	26,3	26,3
	Casi nunca	1	1,0	27,3
	Por lo general	71	71,7	99,0
	Sin Respuesta	1	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 70

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	56	56,6	56,6
	casi nunca	3	3,0	59,6
	Por lo general	40	40,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 71

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	41	41,4	41,4
	Casi nunca	4	4,0	45,5
	Por lo general	54	54,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Pregunta 72

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	23	23,2	23,2
	Casi nunca	3	3,0	26,3
	No responde	1	1,0	27,3
	Por lo general	72	72,7	100,0
	Total	99	100,0	100,0

Anexo 6: Resultados por respuesta del cuestionario aplicado a los docentes:

Pregunta 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	1	5,0	5,0	5,0
Por lo general	19	95,0	95,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	4	20,0	20,0	20,0
Por lo general	16	80,0	80,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	6	30,0	30,0	30,0
Por lo general	14	70,0	70,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	1	5,0	5,0	5,0
Por lo general	19	95,0	95,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	2	10,0	10,0	10,0
Por lo general	18	90,0	90,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	2	10,0	10,0	10,0
Casi nunca	1	5,0	5,0	15,0
Por lo general	17	85,0	85,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	1	5,0	5,0	5,0
Por lo general	19	95,0	95,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0
	Casi nunca	1	5,0	10,0
	Por lo general	18	90,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Por lo general	20	100,0	100,0

Pregunta 10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	4	20,0	20,0
	Por lo general	16	80,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0
	Por lo general	19	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0
	Por lo general	19	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Por lo general	20	100,0	100,0

Pregunta 14

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	5	25,0	25,0
	Por lo general	15	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 15

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0
	Por lo general	19	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 16

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	2	10,0	10,0	10,0
Válidos Por lo general	18	90,0	90,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 17

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	9	45,0	45,0	45,0
Válidos Casi nunca	2	10,0	10,0	55,0
Válidos Por lo general	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 18

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	3	15,0	15,0	15,0
Válidos Casi nunca	1	5,0	5,0	20,0
Válidos Por lo general	16	80,0	80,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 19

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a veces	1	5,0	5,0	5,0
Válidos A veces	2	10,0	10,0	15,0
Válidos Casi nunca	2	10,0	10,0	25,0
Válidos Por lo general	1	5,0	5,0	30,0
Válidos Por lo general	14	70,0	70,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 20

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	10	50,0	50,0	50,0
Válidos Por lo general	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 21

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	1	5,0	5,0	5,0
Válidos Por lo general	19	95,0	95,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 22

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	5	25,0	25,0	25,0
Válidos Por lo general	15	75,0	75,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	5	25,0	25,0	25,0
	Por lo general	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	5	25,0	25,0	25,0
	Por lo general	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	12	60,0	60,0	60,0
	Casi nunca	1	5,0	5,0	65,0
	Por lo general	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	5	25,0	25,0	25,0
	Por lo general	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	3	15,0	15,0	15,0
	Por lo general	17	85,0	85,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	4	20,0	20,0	20,0
	Por lo general	16	80,0	80,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	3	15,0	15,0	15,0
	Por lo general	17	85,0	85,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0	5,0
	Por lo general	19	95,0	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 31

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	2	10,0	10,0	10,0
	Por lo general	18	90,0	90,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 32

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Por lo general	20	100,0	100,0	100,0

Pregunta 33

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0	5,0
	Por lo general	19	95,0	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 34

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0	5,0
	Por lo general	19	95,0	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	
Perdidos		0			

Pregunta 35

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0	5,0
	Por lo general	19	95,0	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 36

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Por lo general	20	100,0	100,0	100,0

Pregunta 37

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	5	25,0	25,0	25,0
	Casi nunca	1	5,0	5,0	30,0
	Por lo general	14	70,0	70,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 38

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	A veces	7	35,0	35,0	35,0
	Por lo general	13	65,0	65,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 39

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	9	45,0	45,0	45,0
	Por lo general	11	55,0	55,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 40

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	4	20,0	20,0	20,0
	Casi nunca	1	5,0	5,0	25,0
	Por lo general	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 41

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	8	40,0	40,0	40,0
	Casi nunca	2	10,0	10,0	50,0
	Por lo general	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 42

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	11	55,0	55,0	55,0
	Por lo general	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 43

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	5	25,0	25,0	25,0
	Por lo general	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 44

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	5	25,0	25,0	25,0
	Por lo general	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 45

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0	5,0
	Por lo general	19	95,0	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 46

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	2	10,0	10,0
	Por lo general	1	5,0	15,0
	Por lo general	15	75,0	90,0
	Por lo general	2	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 47

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	2	10,0	10,0
	Por lo general	18	90,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 48

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0
	Por lo general	19	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 49

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Por lo general	1	5,0	5,0
	Por lo general	19	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 50

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	2	10,0	10,0
	Por lo general	18	90,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 51

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	7	35,0	35,0
	Casi nunca	1	5,0	40,0
	Por lo general	12	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 52

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0
	Por lo general	19	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Pregunta 53

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	3	15,0	15,0	15,0
	Por lo general	17	85,0	85,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 54

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	6	30,0	30,0	30,0
	Casi nunca	2	10,0	10,0	40,0
	Por lo general	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 55

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	4	20,0	20,0	20,0
	Casi nunca	7	35,0	35,0	55,0
	Por lo general	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 56

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	6	30,0	30,0	30,0
	Casi nunca	4	20,0	20,0	50,0
	Por lo general	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 57

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	9	45,0	45,0	45,0
	Casi nunca	2	10,0	10,0	55,0
	Por lo general	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 58

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	4	20,0	20,0	20,0
	Por lo general	16	80,0	80,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 59

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	4	20,0	20,0	20,0
	Por lo general	15	75,0	75,0	95,0
	Por lo general	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 60

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	2	10,0	10,0	10,0
Casi nunca	2	10,0	10,0	20,0
Por lo general	16	80,0	80,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 61

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	6	30,0	30,0	30,0
Casi nunca	2	10,0	10,0	40,0
Por lo general	12	60,0	60,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 62

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	12	60,0	60,0	60,0
Casi nunca	2	10,0	10,0	70,0
Por lo general	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 63

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	8	40,0	40,0	40,0
Por lo general	12	60,0	60,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 64

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	10	50,0	50,0	50,0
Por lo general	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 65

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	8	40,0	40,0	40,0
Casi nunca	1	5,0	5,0	45,0
Por lo general	11	55,0	55,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 66

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Pregunta 67

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	1	5,0	5,0	5,0
Por lo general	19	95,0	95,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 68

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	2	10,0	10,0	10,0
Válidos Por lo general	18	90,0	90,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 69

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	4	20,0	20,0	20,0
Válidos Por lo general	16	80,0	80,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 70

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	4	20,0	20,0	20,0
Válidos Por lo general	16	80,0	80,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 71

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	6	30,0	30,0	30,0
Válidos Casi nunca	2	10,0	10,0	40,0
Válidos Por lo general	12	60,0	60,0	100,0

Pregunta 72

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	7	35,0	35,0	35,0
Válidos Por lo general	13	65,0	65,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	