

Visión Docente Con-Ciencia

CONTENIDO

Presentación.....	pág. 3
Las nociones-bifurcaciones en la investigación-acción..	pág. 5
<i>Dr. René Barbier</i>	
Procesos de (trans)formación del profesor: diálogos transdisciplinarios	pág. 21
<i>Dra. Eleide Cunico Furlanetto</i>	
Historias de Primitivo, el extranjero	pág. 31
<i>Lic. Jezabel Casella Peyrat</i>	
Poemas	pág. 36
<i>Armando Martínez Solís</i>	
Canción Huichol	pág. 38
<i>Jerónimo Sánchez y Julián Jiménez</i>	
Portada: "Estructura". Serie Acuática <i>Artista plástica: Jimena Odetti</i>	
Fotografías: <i>Pascal Galvani</i>	



PUERTO VALLARTA, JALISCO
"Educar es formar Hombres Libres"

DIRECTORIO

Ing. Eduardo Espinosa Herrera. Director General.
dirgeneral@ceuarkos.com
Ing. Alejandra Espinosa Martínez. Jefe de Redacción.
info@ceuarkos.com
M.C.E. Ana Cecilia Espinosa Martínez. Jefe de Edición.
sdacademico@ceuarkos.com
Isdel Tacuba Pillado. Asistente.
izdelt@gmail.com

NORMAS EDITORIALES

La serie de cuadernos Visión Docente Con-Ciencia, pretende ser un espacio donde los que viven la experiencia de la educación superior, puedan difundir sus trabajos, investigaciones, reflexiones y experiencias.

Los trabajos deberán ser originales e inéditos y enviarse a:

Universidad Arkos

M.C.E. Ana Cecilia Espinosa Martínez

Francisco I. Madero 529

Col. Emiliano Zapata.

Puerto Vallarta, Jal.

Tels. (3) 2223538 y 2220588

E-Mail: sdacademico@ceuarkos.com

E-Mail: ceuarkos@hotmail.com

O entregarse a:

M. en C.E. Ana Cecilia Espinosa Martínez

I.B.Q. Alejandra Espinosa Martínez

En las instalaciones que ocupa la dirección de la Universidad Arkos.



Los escritos se turnarán al Comité Editorial, quien se encargará de revisar y dictaminar sobre los mismos, y cuyo resultado será enviado a su vez a los autores. En caso de resultar positivo el dictamen, y el trabajo sea publicado, se obsequiará a los autores tres ejemplares.

* Los trabajos deberán presentarse en original y copia, a doble espacio y en papel tamaño carta, dejando un margen de tres centímetros de cada lado y el uso de guiones al final del renglón, excepto en los cortes de palabra. También se recibirán trabajos en disco en formato de 3½ en Word para Windows.

* Cada trabajo tendrá una hoja de presentación conteniendo los siguientes datos:

* Título del trabajo, lo más concreto y explícito posible.

* Nombre del o los autores, con una breve referencia académica o de trabajo.

* Domicilio y teléfono de los autores

* En caso de ser una elaboración institucional, hay que referir el nombre y domicilio de la institución de procedencia.

* La redacción deberá apegarse a las normas de la real academia de la lengua.

* Al final se anotarán los agradecimientos, citas bibliográficas y bibliografía.

* Deberá contener todos los elementos de una ficha bibliográfica.

* La bibliografía se anotará en orden alfabético.

* Los artículos son responsabilidad del autor.

Impreso en el Centro de Estudios Universitarios Arkos

Francisco I. Madero 529, Col. E. Zapata

Puerto Vallarta, Jal.

Noviembre de 2008. Tiraje: 500 ejemplares.

Reserva: 04-2007-072416515700-102



Presentación

Por: Ana Cecilia Espinosa Martínez

El presente número de *Visión Docente Con-Ciencia* retoma el trabajo del René Barbier, Doctor en sociología y profesor emérito en Francia de las universidades en ciencias de la educación cuya experiencia en la investigación acción rebasa los veinte años. En esta ocasión, el autor plantea que nociones-bifurcaciones son susceptibles de emplearse en la perspectiva de ese método.

Barbier aclara que utiliza el término de "nociones-bifurcaciones" preferentemente al de "concepto" porque en el seno de cada una de estas nociones, varios conceptos pueden surgir en función de la singularidad de la situación de trabajo. Además, considera que la idea de noción es más apropiada para la investigación-acción, ya que esta no es una nueva disciplina en las ciencias sociales sino una manera filosófica de existir y de hacer la investigación interdisciplinaria para un investigador implicado.

Las nociones-bifurcaciones pueden ser concebidas como medios praxeológicos para comprender lo que une investigación y acción en nuestra problemática. Dichas nociones incluyen: la complejidad, la escucha sensible, el investigador colectivo, el cambio, la negociación-evaluación, los procesos y la autorización.

Particularmente hablando de la noción *escucha sensible*, el autor nos explica: "¿Pero a qué llamamos la escucha sensible?"

Se trata de un 'escuchar/ver', que pide prestada la visión rogeriana de las ciencias humanas, pero que desciende hacia la actitud meditativa en el sentido oriental del término. La escucha sensible se apoya en la empatía. El investigador debe saber sentir el universo afectivo, imaginario y cognoscitivo del otro para comprender -desde el interior- actitudes y comportamientos; el sistema de ideas, de valores,

de símbolos y de mitos (o la 'existencialidad interna', en mi lenguaje). La escucha sensible reconoce la aceptación incondicional del otro. No juzga, no mide, no compara. Comprende sin adherirse por eso a las opiniones o identificarse con el otro (enunciado o practicado). La escucha sensible afirma la congruencia del investigador"



Por su parte, la Dra. Ecleide Furlaneto, profesora, investigadora y coordinadora del programa de posgraduación de Educación en la Universidad de la Ciudad de Sao Paulo, Brasil UNICID, quien desarrolla investigaciones en el área de formación de profesores con el interés de comprender los



procesos de construcción, ampliación y transformación de las matrices pedagógicas de los docentes, aborda en "*Procesos de (Trans)formación del profesor: diálogos transdisciplinares*" la formación de los maestros desde la perspectiva transdisciplinar. Para ello, discute los principios que dan sustento a la Transdisciplinariedad y a la Formación de Profesores. Con base en el diálogo establecido con la Psicología Analítica, busca ampliar la concepción de sujeto construida por la Ciencia Moderna y describe el concepto de Matriz Pedagógica. Para la autora, los profesores poseen matrices pedagógicas las que recurren en el ejercicio de su práctica. Los procesos de formación implican revisión, ampliación y transformación de esas matrices.

"En pesquisas anteriores... procuré explorar los procesos formativos de los profesores y pude observar que poseían una especie de profesor interno que se mostraba cuando estaban ejerciendo la docencia en el aula y dando respuestas a la innumerables solicitudes que les eran hechas. Al salir del aula, algunos parecían distanciarse de ese profesor y asumir un discurso pedagógico desligado de sus prácticas. Observé, también, que los proyectos de formación posibilitaban, la mayoría de las veces, que el discurso del profesor fuera más elaborado, sin que ocurriesen cambios en sus prácticas.

Esa constatación me desafió. Con base en estudios y pesquisas, desarrollé un concepto que denominé Matriz Pedagógica. Comprendí que las matrices se presentan como archivos existenciales que contienen imágenes, contenidos colectivos y personales a los que se accede cuando el profesor ejerce en los espacios pedagógicos. Ese concepto se pauta en la concepción de sujeto desarrollada por Jung, un sujeto que aprende articulando dimensiones concientes e inconcientes."

En otro orden de ideas, con Jezabel Casella Peyrat,

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Argentina, asistimos a "*Historias de Primitivo el extranjero*". Se trata de un cuento que relata los andares de un viejo por los pueblos. A través de él, conocemos las historias de personajes entrañables como 'la Muda' y cuestionamos la vida.

De la pluma de Ángel Armando Martínez Solís, presentamos dos poemas que recogen emociones que acompañan cotidianamente a los seres humanos, la incertidumbre y la contradicción: "*Todo es vaga incertidumbre*" y "*Vulgar dilema*".

Finalmente, con Jerónimo Sánchez y Julián Jiménez estudiantes de origen Huichol de este centro de estudios, tenemos un primer acercamiento su lengua y su cultura a través de la canción "*Yeliema*".





Las nociones-bifurcaciones en la investigación-acción

Por: Dr. René Barbier

El Estudio

Por: René Barbier ¹

"Aprender a domar el infinito"
(Jaques Lacarrière)

Las nociones-bifurcaciones de la Investigación-Acción

Parece oportuno presentar qué nociones claves son susceptibles de utilizarse en la perspectiva de una Nueva Investigación-Acción de corte existencial e integral.

Empleo el término de "nociones-bifurcaciones" preferentemente al de "concepto" porque en el seno de cada una de estas nociones-bifurcaciones, varios conceptos pueden surgir en función de la singularidad de la situación de trabajo. Además, la idea de noción me parece más apropiada para la investigación-acción, ya que esta no es una nueva disciplina en las ciencias sociales sino una manera filosófica de existir y de hacer la investigación interdisciplinaria para un investigador implicado.

"La noción destaca más la comprensión (el cómo) y el razonamiento heurístico en la medida en que ella enuncia que lo que formula es considerado como hipotético, provisional y como plausible (no cierto); es el razonamiento por aproximaciones, incertidumbres, analogías, astucia. El concepto destaca más la explicación (el porqué) y el razonamiento lógico y algorítmico" escribió Jean Yves Barreyre en "Lo complejo de Nerón" (*Sociétés*, 1993, p. 331).

En la Investigación-Acción (I-A) se trata por excelencia de "reconocer el pleno empleo de las fuerzas subjetivas", como dice Edgar Morin a

propósito de su propio método de investigación (la simpatía; la convivialidad, el "vivir con"). Se trata de estar lo más posible dentro de los efectos de emergencia y de auto-organización de la complejidad del mundo. El concepto -necesario para toda investigación- es siempre reductor, como la teoría que le da sentido. El recorte de la realidad apoyado, en la mayoría de los casos, en el paradigma de la separatividad impone 'objetos locos' al investigador; es decir: objetos sin territorio y sin frontera, sin persona real, encajonados en prototipos y redondeados de modo sistemático y racional (Morin, *Sociétés* 1993). Hay una ilusión en querer beber el océano que representa la realidad con la canulilla de un concepto.

Las nociones-bifurcaciones pueden ser concebidas como medios praxeológicos para comprender lo que una investigación y acción en nuestra problemática. Dichas nociones incluyen: la complejidad, la escucha sensible, el investigador colectivo, el cambio, la negociación - evaluación, los procesos y la autorización. Ver Figura 1.

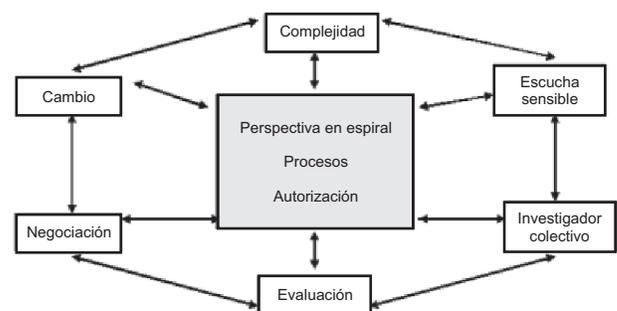


Figura 1. Las nociones-bifurcaciones en la Investigación-Acción

1. La complejidad

No hay I-A sin una justa apreciación de la complejidad de lo real. Uno puede, como Jacques Ardoino, aceptar el no confiar en que lo real tiene

¹ René Barbier es doctor en sociología y profesor emérito de las universidades en ciencias de la educación, se interesa desde hace más de veinte años por la investigación-acción en educación. Es responsable de las formaciones de los últimos años de la enseñanza media en ciencias de la educación, del diploma universitario de formadores de adultos y del Centro de Investigación sobre el Imaginario Social y la Educación (CRISE) en la universidad París 8. Recientemente ha creado el "Institut Supérieur des Sagesses du Monde" donde seminarios y cursos a distancia sobre filosofía de la educación y sabiduría mundial tradicional pueden encontrarse en: <http://www.barbier-rd.nom.fr/> *Traducción al español: Ana Cecilia Espinosa Martínez.



una estructuración compleja, absteniéndose de todo juicio definitivo. O incluso, a la manera de Edgar Morin o como Huber Reeves, pensar que la complejidad está ligada a la naturaleza misma de la evolución de lo real. Lo importante, me parece, es considerar la noción en todas sus dimensiones y entrar en un pensamiento complejo.

El paradigma de la complejidad -es decir, lo que constituye un sistema de relaciones lógicas entre las nociones claves de inteligibilidad de la complejidad del mundo- se opone al paradigma de la simplificación concebido como un análisis que tiende a deconstruir la totalidad en unidades separadas. Edgar Morin, en una obra fundamental para nuestra propuesta, escribió que el paradigma de la simplicidad: "pone en orden el universo y persigue el desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve ya sea lo uno, o ya sea lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede ser al mismo tiempo Múltiple. El principio de la simplicidad separa lo que está ligado (disyunción), unifica lo que es diverso (reducción)" (Morin, 1990. p. 79). El ser humano es una totalidad dinámica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indisociable. Las ciencias positivistas no reconocen, aparentemente, este punto de vista porque ellas lo estudian como si el objeto de estudio -la persona- fuera una u otra de esas dimensiones subdivididas sin cesar y cada vez con mayor especialización. Estas ciencias no habrían podido ir muy lejos en esta dirección si no hubieran obtenido resultados parciales irrefutables. Pero esta tendencia las hace tomar riesgos mayores. Desconociendo la totalidad, las ciencias experimentales aceptan "posturas" que ultrapasan los resultados previstos, como la explosión de la primera bomba atómica arrojada por los E.U.A. Varios sabios habían creído que podía producirse una reacción en cadena cuyas consecuencias serían totalmente imprevisibles: ella explotó a pesar de

todo. Después de Hiroshima hubo Nagasaki: dos bombas nucleares que, lo reconocemos hoy, no tenían interés estratégico mayor sobre el plano militar. Hoy, cerca de veinte países tienen o van a poseer la potencia nuclear, con los riesgos evidentes del descontrol. Las investigaciones actuales sobre la genética y la biología molecular van en el mismo sentido, a pesar de los frenos relativos del Comité de Ética.

La complejidad (habría que decir las complejidades) se apoya en los trabajos científicos de punta que sostienen que un orden organizacional (torbellino) puede nacer a partir de un proceso que produce el desorden (turbulencia). El universo se organizó desintegrándose. La vida tolera todavía más desorden que el mundo físico. El orden y el desorden aumentan a medida que se pasa de la primera materia -física- a la segunda -biológica- para ir hacia la tercera -social- (Stéphane Lupasco).

Hoy, en las ciencias distintas a las ciencias humanas y sociales todo es cuestionado.

La partícula es un universo en sí. La noción de materia se diluye en la matemática, las partículas pueden "comunicar" a velocidades infinitas y parecen confirmar el principio de no-separabilidad de lo real último (experiencia de Alain Aspect). Algunos científicos se abren entonces a una nueva metafísica: "Estos nuevos metafísicos buscan en la mística, particularmente de Extremo Oriente, y notablemente budistas, la experiencia del vacío que es todo y, del todo que no es nada. Ellos perciben allí una suerte de unidad fundamental, donde todo está relacionado, todo es armonía, en cierto modo, y tienen una visión reconciliada, yo diría eufórica, del mundo" (Morin, 1990, p. 86). Sobre este punto los científicos más abiertos también son menos exaltados en sus análisis, lejos de las frivolidades y



embustes entre los que son muy aficionados los medios de comunicación y ciertos adeptos "new age". La reflexión sobre las ciencias cognoscitivas y el budismo, desarrollada por el biólogo Francisco Varela y los dos psicólogos orientalistas Evan Thompson y Eleanor Rosch (1993), es una ilustración de lo que quiero decir. La física actual parece estar, a la vez, dentro y fuera del tiempo y del espacio.

La complejidad se caracteriza igualmente por una auto-eco-organización permanente. Ella reconoce a la vez el sitio absoluto del 'yo' (por ejemplo en la impresión genética, o en el sistema de defensa inmunitaria) y la inserción en un conjunto donde el ego se diluye en las interacciones de los campos de energía que interfieren: "ser sujeto es ser autónomo, todo en estado dependiente. Es ser alguien provisional, parpadeante, incierto; es casi ser todo para sí, y casi nada para el universo." (Morin, p. 89). Así, la noción de autonomía emerge en el mismo seno de un estado de dependencia.

La complejidad acepta la incertidumbre, el azar, el no saber y la contradicción. Reconoce la solidaridad que tiene todo -la religación, como dice Marcel Bolle de Bal- y la multirreferencialidad, añadiría Jacques Ardoino.



Querer tratar al ser humano en situación problemática como un 'homo economicus' hasta purificarlo en un 'homo rationalis', con Raymond Boudon, me parece una aberración. El individualismo metodológico tomaría todo su sentido sólo reintegrando la dimensión propiamente imaginaria. Cercar al ser humano por las fronteras de las ciencias positivistas monodisciplinarias puede conducir a la ilusión de la completud o de un estudio de la complicación. Esta actitud es opuesta al paradigma de la complejidad que sabe que una bacteria es ya más complicada que el conjunto de las fábricas que rodean Montreal, como decía E. Morin. La complejidad utiliza lo complicado como constituyente pero lo desborda sin cesar.

La complejidad se inscribe en el orden de la razón concebida racionalidad, pero ella rehúsa todos los desbordamientos provenientes de la racionalización. La racionalidad dialoga con aquello que lo resiste, es decir, lo real. Ella no apunta, como la racionalización que devuelve toda la realidad coherente, con desprecio hacia la vida en acción. Hay que permanecer sin duda ampliamente dionisiaco, como lo propone Michel Maffesoli, y dotado de una buena dosis de epistemología libertaria, con Paul Feyerabend, para no marchitarse en las celdas de la racionalización en ciencias sociales. Pero así como escribía el poeta Rene Char: "El que viene al mundo para no cuestionarse no merece nada ni consideraciones ni paciencia"

Para Edgar Morin tres principios dominan en la complejidad. El dialógico, el recursivo organizacional y el hologramático.

En el *principio dialógico* la vida es el mayor ejemplo para hacer dialogar los inconciliables en una lógica de la complementariedad antagónica.



El principio de *recursión organizacional* (la turbulencia) sostiene que el fenómeno complejo es a la vez producto y productor de su existencia. Así la sociedad es producida por las interacciones entre los individuos, pero ella retroactúa sobre los individuos y los produce también a la vez que se produce.

El *principio hologramático* señala que la parte está en el todo y que el todo está en la parte, a la manera del collar de Indra donde cada perla, en la mitología hindú, devuelve el conjunto de las perlas (y del mundo). Así, el principio de la auto-eco-organización tiene valor hologramático.

El todo, en tanto todo del que nosotros formamos parte, está presente en nuestro espíritu. La visión compleja afirma que el todo está en el interior de la parte que está en el interior del todo (lo que no quiere decir que todo está en todo y recíprocamente, según la buena broma del humorista). Cada célula de nuestro organismo contiene la totalidad del código genético presente en nuestro cuerpo. Si no ¿cómo habríamos podido hacer plausible la resurrección de monstruos a partir de un 'fósil' de mosquito en el filme de ciencia ficción de Jurassic Park?

Para el investigador en I-A, la asunción de un paradigma de la complejidad implica una visión sistémica y abierta. Hace combinar la organización, la información, la energía, la retroacción, las fuentes, los productos y los flujos, entradas y salidas del sistema sin caer en una barrera (adonde la empuja generalmente su espíritu teórico). Así, la disciplina psicológica, a la vez académica y profesional-clínica, puede ser concebida bajo este ángulo como lo propone el canadiense Yves Saint-Arnaud (1979). El organismo humano es concebido allí como un sistema abierto donde se articulan un

sistema plástico, un sistema material, un sistema energético, un sistema estructurado y un sistema consciente. En el área de las ciencias de la educación, la perspectiva de Gastón Mialaret va también en ese sentido sistémico cuando aborda la relación educativa en el congreso mundial de las ciencias de la educación sostenido en París, en 1973.

2. La escucha sensible

No nos asombraremos pues de ver ahora aparecer la noción de escucha sensible. Ella me parece indispensable en la nueva I-A. Ya hablé de una vuelta a lo 'sensible' en las ciencias humanas (Barbier, *Pratiques de formation/Analices*, 1993, 1994). Otros investigadores en ciencias sociales se refieren a ello cada vez más (Luc Boltanski, Jaques Cosnier, Michel Lobrot, Max Pagès, Pierre Sansot, etc.) Sentimos transparentarse, cada vez más con Pierre Bordieu, esta llamada a lo sensible en sus últimas obras. Los filósofos contemporáneos no lo ignoran (M. Buber, A. Compte-Sponville, M. Henry, E. Lévinas, G. Steiner, etc.)

¿Pero a qué llamamos la escucha sensible?



Se trata de un 'escuchar/ver', que pide prestada la visión rogeriana de las ciencias humanas, pero que desciende hacia la actitud meditativa en el sentido oriental del término. La escucha sensible se apoya



en la empatía. El investigador debe saber sentir el universo afectivo, imaginario y cognoscitivo del otro para comprender -desde el interior- actitudes y comportamientos; el sistema de ideas, de valores, de símbolos y de mitos (o la 'existencialidad interna', en mi lenguaje). La escucha sensible reconoce la aceptación incondicional del otro. No juzga, no mide, no compara. Comprende sin adherirse por eso a las opiniones o identificarse con el otro (enunciado o practicado). La escucha sensible afirma la congruencia del investigador. Éste comunica sus emociones, su imaginario, sus interrogaciones, sus sentidos. Está 'presente' es decir consistente. Puede no aceptar más trabajar con un grupo si ciertas condiciones chocan su núcleo central de valores, su filosofía de la vida.

La escucha sensible va hacia un proceso 'negativo' en el sentido de vía negativa de la teología negativa del Maestro Eckhart y de los filósofos orientales u occidentales de la no dualidad, como Shankara y nuestros contemporáneos, Nisargadatta o Jean Klein.

Para hablar de esta escucha, debemos, pues, emplear una suerte de dialéctica negativa. Lo que la escucha no es, para poder perfilar, en cóncavo, lo que podría devenir en el acto mismo de vivir. La multirreferencialidad está ligada a esta asunción de una 'vida creadora' en la complejidad del objeto. Ella es una suerte de cuestionamiento permanente a propósito de este vacío. La práctica humana y social es percibida, de golpe, como portadora de una multitud de referencias que nadie, ni el propio sujeto, podrá agotar en el análisis.

2.1 La escucha sensible es multireferencial no es una etiqueta social

Este principio hace referencia a la teoría sociológica del hábitus en la línea de Bourdieu,

pero también a la teoría de los roles y del estatus de la psicología social.

Por cierto, nosotros somos presa de los esquemas de percepciones, de representaciones y de acciones que nos vienen de nuestra familia, de nuestra clase social y, que nos entrenan hacia un conformismo social inconsciente. Por cierto, los roles y los estatutos sociales que asumimos en diversas organizaciones donde nos insertamos nos obligan a no contravenir en nada el orden establecido y nos tranquilizan sobre una ilusoria estabilidad vinculada, a menudo, a un poder que deniega nuestra angustia de muerte como lo vieron bien Eugène Enriquez o Max Pagès. Hay que saber, sin duda, apreciar el 'sitio' diferencial de cada uno en un campo de relaciones sociales para poder escuchar su palabra o su aptitud "creadora".

Pero la escucha sensible se rehúsa a ser una obsesión sociológica que fija a cada uno en su sitio denegándole una apertura sobre otros modos de existencia que los impuestos por el rol y el estatuto. Más todavía, la escucha sensible supone una inversión de la atención. Antes de situar a una persona en su sitio comencemos por reconocerla en su ser, en su cualidad de persona compleja dotada de una libertad y de una imaginación creativa.

2.2 La escucha sensible no es la proyección de nuestras angustias o nuestros deseos

No es fácil. El mismo Freud no ha escapado, como lo señaló Serge Leclair en su Libro *Psicoanalizador*. Acordémonos de la relación entre Freud y Jung, y de la circunspección de este último a someter a Freud a los sueños en los que él entendía, por anticipado, las interpretaciones contra-transferenciales que el 'padre del psicoanálisis' iba sistemáticamente proponiendo.



La escucha sensible supone, pues, un trabajo con arreglo a nuestra relación con la realidad, con la ayuda eventual de un tercero que escuche (psicoanalista, psicoterapeuta, maestro o sabio al sentido oriental, etc.). La elección de un tercer-escucha incumbe íntimamente a la persona. Destaca su perspicacia intuitiva y no un aire de tiempo que impone su violencia simbólica ("Deberías consultar un psicoanalista", así como hasta hace poco se decía "deberías ver a tu confesor")

2.3 la escucha sensible y multireferencial no se puede fijar por la interpretación de los hechos

Esta propuesta va a hacer rechinar los dientes de los ideólogos de sistemas de pensamiento bien estables. Por definición, un ideólogo es aquél que interpreta los hechos, un fenómeno, a partir de una posición teórica supuesta como rigurosa y no discutible. La escucha sensible comienza por no interpretar sino por suspender todo juicio. Ella busca comprender mediante la 'empatía' en el sentido rogeriano -el 'surplus' de sentido- que existe en la práctica o situación.

La escucha sensible comienza por no interpretar sino por la empatía en el sentido rogeriano en la práctica o la situación. Acepta dejarse sorprender por lo desconocido que, sin cesar, anima la vida. Desde hecho, ella cuestiona las ciencias humanas y la lucidez sobre sus fronteras y sus zonas de incertidumbres. Sobre este plano, ella es más un arte que una ciencia, porque toda ciencia procura circunscribir su territorio e imponer sus modelos de referencia, hasta que se demuestre lo contrario. Es un arte de esculpir sobre piedra que, para hacer aparecer la forma, debe primero pasar por el trabajo del vacío y soltar lo que es exceso, para tomar forma. En el dominio de la expresión humana, aquello que está demás se derrumba frente al

silencio que interroga. Es, en efecto, con el silencio que no rechaza los beneficios de reformulación, que la escucha sensible permite al sujeto liberar sus 'residuos' interiores.

En un segundo tiempo, solamente y después de la instalación estable de una confianza del sujeto con respecto a su tercer-escucha, proposiciones interpretativas podrán hacerse con prudencia. Aprecio la expresión de Jaques Ardoino en este momento: "se trata de 'prestar sentido' y no de imponérselo". El préstamo implica un capital. El investigador, el clínico, posee uno, evidentemente. Está compuesto de su experiencia, su formación y sus lecturas en ciencias antropo-sociales que puede poner a disposición del sujeto, si este último lo desea. Pero él debe saber que cada experiencia personal es única y no reducible a un modelo cualquiera. Todo lo que puede reducirse a la Misma, a la Invariable, a la Estructura, en el orden de las manifestaciones existenciales, es ilusorio y refleja una ideología elitista, según la pertinente observación de Henri Lefebvre.

Para una persona, todo es sin cesar una retraducción en función del contexto. Esta retraducción sólo puede ser descifrada, en última instancia, por la persona en cuestión. En este sentido, yo estoy de acuerdo con los etno-metodólogos. Los imperialistas cristianos que, en su tiempo, querían imponer su doctrina a los Gnósticos, no comprendían que estos últimos podían responder afirmativamente a todo lo que se les decía. Los cristianos no habían entendido que la lógica interna del pensamiento gnóstico no concedía importancia a lo que pasaba "en este mundo", considerado como del orden de un sub-mundo ilusorio. Fue necesario esperar a Cathares para que una fe volviera a ser del mundo y que aceptaran pasar a ser, ipso facto, mártires.



2.4 la escucha sensible apunta a la totalidad compleja de la persona:

La actitud requerida para la escucha sensible es de una apertura holística. Se trata de entrar en una relación con la totalidad del otro en su existencia dinámica. Una persona existe sólo por la postura en acto de un cuerpo, de una imaginación, de una razón, de una afectividad en interacción permanente. El oído, el tacto, el gusto, la vista, el olfato, tienen que ser desarrollados en la escucha sensible. ¿Podemos ser psico-sociólogos clínicos que tienen fobia a lo corporal? ¿Cómo ser psicoanalista, en la actualidad, y ser incapaces de sostener la mirada de otro, como Freud?

Es posible que esta neurosis le haya hecho inventar el dispositivo del diván. ¿Creemos comprender realmente a un paciente que nos habla de un estado modificado de conciencia si negamos todo sentido a la meditación? Desde hace una o dos décadas, la 'piel y el tacto', según la expresión de Ashley Montagu, se volvieron señales en la expansión y apertura del potencial humano. Sabemos que en E.U.A. varias decenas de millones de personas participaron en grupos de masaje de todo género. En Europa la moda también se intensifica. El fenómeno de reconocer la dimensión corporal es en sí benéfico, incluso si puede ser cuestionado como lo hicieron Juan Baudrillard o Jacques Ardoino en su tiempo. René Zazzo, John Bowlby y Hubert Montagner esclarecieron la importancia esencial del contacto corporal, del calor maternal, 'del afecto' desde los primeros días de la vida. Puede que el psicoanálisis sobre este punto tenga un error grosero en su conceptualización del amor por apuntarse sobre la necesidad primaria de alimentarse. El amor, la ternura, la seguridad relacional -me parece- son mucho más del dominio de una necesidad primaria, si lo juzgo por los trabajos de los autores anteriormente citados.

Pero aún queda una etapa que hay que salvar: el reconocimiento de la parte no racional y no activista (no rentable, según las técnicas de creatividad en boga). Quiero hablar de la parte meditativa del ser humano.

2.5 la escucha sensible y multireferencial es sobre todo una presencia meditativa

La meditación no tiene nada que ver con un éxtasis exuberante o un trance vudú. Es simplemente la plena conciencia de estar con lo que está, aquí y ahora, al menor gesto, en la menor actividad de la vida cotidiana. Demanda otro género de epoché (Husserl): una suspensión no sólo de toda teoría y conceptualización, sino de toda representación imaginaria del mundo, incluso de todo deseo de "hacer" algo. Sé que esta concepción de la meditación es la más abrupta. Ciertas vías orientales se apoyan sobre la actividad imaginaria para meditar (Budismo tibetano). Sin embargo, creo que la escucha sensible que defiendo aquí, pide mucho más saber entrar en la meditación 'sin objeto'. Jiddu Khrisnamurti como Karlfried Graf Dückheim eran unos maestros en la materia. Es sin duda la razón por la cual eran hombres de una sensibilidad tan fina respecto de otros como con respecto del mundo.

Si se quiere pedir prestado un eje de reflexión a propósito de la meditación a partir del imaginario, pidámoslo a Carl Gustav Jung que, en su "vida simbólica", nos muestra los beneficios psicoterapéuticos de un reconocimiento de esta facultad de ver míticamente el mundo.

Subrayemos un hecho de la experiencia. La persona que se encuentra en este estado meditativo está en un estado de hipervigilancia, de atención suprema -lo contrario de un estado de conciencia dispersa. Es



por eso que la escucha, en ese caso, es de una finura sin igual. La escucha es siempre una escucha-acción espontánea. Ella actúa incluso sin pensar. La acción es completamente inmediata y se adapta perfectamente al acontecimiento.



3. El investigador colectivo y su escritura

Propuse esta noción de grupo-sujeto en los años 70 en oposición a aquella de grupo-objeto, examinando lo que nombré: "Los siete principios base de la investigación-acción institucional" (Barbier, 1977, p. 119-120).

3.1 El investigador colectivo

El investigador colectivo un grupo-sujeto de investigación constituido por: los investigadores profesionales (provenientes de organismos de investigación o de universidades) y los miembros de pleno derecho (particularmente implicados en la población concernida por la investigación participativa).

En la óptica de la nueva investigación acción, el investigador colectivo puede estar constituido sólo por practicantes facultativos. ¿Corre entonces peligro de fallar sobre cuestionamientos-clave que pueden venir sólo de un tercero?

El investigador colectivo representa una entidad que no podría ser reducida a la suma de sus miembros. Michael Bataille, que examina sus dimensiones, sostiene que hay que <<separar el sujeto individual de un sujeto trans-individual que no es ni práctico, ni investigador sino que introduce cambios en el plano de la producción de los conocimientos y en el plano de las prácticas>> (Bataille, 1981, p. 33.). Está dotado de una estrategia, de una historia y de una afectividad singular.

Florencia Giust-Desprairies analizó finamente lo que nombra el <<imaginario colectivo>> de tal grupo de prácticos en su investigación-intervención en una escuela nueva (Giust-Desprairies, 1989). A partir de este imaginario colectivo se constituye una cohesión ilusoria del grupo que mediatiza y moviliza diversas visiones individuales y el imaginario social del momento, concerniente al objeto de conocimiento. Vimos, con ella, en el momento de la codirección de una investigación-acción en un marco franco-alemán, que este tipo de análisis podía articularse muy bien en una actitud de investigación existencial (Barbier, Giust-Desprairies, Müller, Golpear, *Informe de investigación sobre la autoformación en el marco intercultural*, CRISE/OFAJ, 227 páginas 21/29, 1987-1988).

El investigador colectivo es un grupo-albergue indispensable para una I-A. Debe ser objeto de gran prudencia a nivel de su constitución. Se trata de situar, en la población sometida a la investigación, a las personas movilizadas, a los líderes de opinión, suficientemente interesados por una acción ligada a la reflexión.

Lo esencial de la elaboración de la investigación-acción pasará en su pecho, sin conflicto. Hay que ocuparse de no reencontrarse con personalidades



demasiado ideológicas y cerradas al análisis crítico de su propia existencialidad.

Fuente de información de primera mano y multiplicador, acelerador o difusor del cambio, el investigador colectivo es el órgano por excelencia de la co-formación de los investigadores profesionales y de los investigadores prácticos. Se crea poco a poco en la confianza y en la convivencia entre los participantes. Implica un sentido agudo de la mediación y una paciencia, un arte de la escucha, por parte de los investigadores profesionales. Es en el corazón del investigador colectivo donde se piensan todas las estrategias de intervención. Su función de animación pedagógica en relación intrínseca con la investigación acción es primordial, en el sentido de Charles Delorme, (1982).

3.2 La escritura colectiva

En la investigación clásica, el investigador está encargado de la redacción final del reporte de investigación. Incluso en las historias de vida, a menudo es él quien se encarga de eso, volviendo a poner en forma las declaraciones de su informante. Él da así la unidad de estilo y de tono al informe. En la investigación acción con dominante existencial e integral no se puede aceptar ese método. La credibilidad de la Investigación-Acción está en su redacción colectiva. Los escritos son propuestos a la lectura y discusión de todos. Todos los textos deben ser escritos colectivamente. Pero el conjunto del informe debe implicar partes escritas por el número más ancho posible de los miembros del investigador colectivo. El investigador profesional acepta los inconvenientes del sistema: el reporte no se presenta bajo una visión muy académica. Encontraremos allí partes más personales, a veces ingenuas, a costa de elementos descriptivos y teóricos. La dimensión iconográfica puede estar

muy presente: dibujos y poemas son susceptibles de encontrar su sitio en el informe. Esto puede chocar con <<el hábitus universitario>> del investigador profesional que tenderá a pensar que no es serio, que esto parece demasiado lúdico y apenas demostrativo con respecto a sus colegas. Él se equivocaría entonces muy seriamente y debería cambiar más bien de orientación de investigación. Es justamente en el estilo del informe que se encuentra mejor la naturaleza esencial de la investigación-acción implicada. Simplemente, es al investigador que toca la tarea de equilibrar las partes de tal modo que la dimensión más teórica no sea aplastada por la más afectiva, imaginativa y personal. Nada impide al investigador profesional, en otro momento y para otro público académico, escribir un artículo más <<científico>> en una revista especializada, tratando a pesar de todo de dar a entender lo que quiso hacer y lo que sobrepasa los marcos de 'la ciudad sabia'. Sobre el plano técnico, se requieren las capacidades de invención, de improvisación y de rigor del investigador con el fin de permitirle a cada uno autorizarse a escribir (A. Morin, 1992, vol. 2, p. 141).

4. El cambio

La Investigación-Acción busca el cambio de actitudes, de prácticas, de situaciones, de condiciones, de productos, discursos... en función de un proyecto que expresa siempre un sistema de valores, una filosofía de vida, individual y colectiva, supuestamente mejor que la que rige en el orden reinante.

Si hay un problema a resolver es porque el orden reinante fue incapaz de solucionarlo o no quiso que hubiera cambio. Bajo este ángulo la investigación-acción es siempre un cuestionamiento político en el sentido etimológico de una organización de la ciudad. Así, la muerte es por cierto -ineluctable-



pero, las condiciones sociales y personales de <<morir>> son determinadas por los aires del tiempo, los mitos, los símbolos, los valores, y los intereses económicos, profesionales y sociales de la sociedad considerada. A través de su acción de cambio, la investigación-acción remueve <<el barro>> de lo social. Para la I-A, no se trata de generar agitación bajo el pretexto del análisis, como en ciertas formas de socioanálisis institucionales (un poquito en desuso hoy). La I-A no podría cumplirse sin poner un cierto número de preguntas provocadoras para el orden establecido, incluso en el seno de su propio proceso. Cuál fue el asombro de Max Pagès y de Bürckard Müller, en una investigación-acción binacional sobre las nuevas formas de animación del grupo llamado <<grupo de innovación>> en los años setenta, cuando al cabo de tres años, nosotros llegamos a cuestionar el pago exclusivo del equipo de <<investigadores profesionales>>.



Nuestra petición de colectivización de la bolsa de investigación, correspondiente a nuestras implicaciones y a nuestros compromisos reales en la investigación, cuestionó el orden de las cosas sobre el financiamiento académico acostumbrado por las instituciones que separan a los

investigadores oficiales y a otros participantes del investigador colectivo. Varios días de debates agitados fueron necesarios para elaborar una carta equitativa.

No entraré aquí en las discusiones sobre el cambio que es objeto de numerosos capítulos en los manuales de sociología. Pero los investigadores en investigación-acción no pueden eludir esa pregunta ya que ella está en el corazón de su problemática. A. Morin o Charles Delorme la tratan explícitamente en uno o varios capítulos (Morin, 1992, vuelo. 2, 71-89; C Delorme, 1982, 125-218). La revista *Conexiones* le consagró un número importante (1985, n° 45). Recordemos que, según Kurt Lewin, una investigación-acción supone que el grupo pase por tres fases de cambio: una fase de *décrystallisation* que desbloquea las costumbres, una fase de cambio propiamente dicho (*moving*) y una fase de fortalecimiento y de cristalización de un nuevo equilibrio (*freezing*). Por su parte, Alain Touraine advierte a los investigadores contra toda tentativa de reducción de la dinámica de los movimientos sociales a una ideología vaga del cambio. Habría que estudiar entonces las formas de respuesta de los actores sociales con arreglo a la adaptación a un medio ambiente variable, lo que vuelve a una moral de statu quo. A menos que se imponga al investigador ver todo en términos de poder de Estado y de anti-cambio ligado a una negativa de modernización, o que ponga por delante la interpretación de la potencia absoluta de un orden que se resiste al cambio: <<en un caso como en el otro la sociedad parece sometida a un principio central y no a los informes sociales>> (Touraine, 1978, p. 62). Por su parte André Levy concibe el cambio como el proceso irreversible y discontinuo cuyo momento crucial está constituido por un acto de decisión. En tanto que acto de palabra, es un acto decisorio, a la vez expresión subjetiva y compromiso público. Dialectiza los



cambios individuales y colectivos totalmente <<realizando>> la interpretación. Paradójicamente, el análisis <<no directivo>> aparece entonces como conservador (Levy, *Conexiones*, 1985).

5. Negociación y evaluación

Aunque estos dos términos tengan que ser distinguidos aparecen, de hecho, juntos en la investigación-acción. La negociación es primera y permanente a lo largo de la I-A. Todo consenso tiene que ser criticado si no produce más preguntas: el conflicto es inherente a la investigación-acción. Pero se trata de un conflicto creativo necesario para la vida y no de un tartufo jurídico-institucional que ahoga los verdaderos problemas. La negociación se abre a la mediación/desafío de cada instante, particularmente en los grupos interculturales (Barbier, *Prácticas de formación/Análisis*, 1983). No puede desarrollarse sólo en un universo de evaluación, es decir, de discusión sobre los valores, sobre los sentidos. Se trata menos de un control que de una evaluación, por recuperar la problemática de Guy Berger y de Jacques Ardoino.



El control se refiere a un objeto-marco en referencia, cuantificable, mensurable. Es necesario para la evolución táctica de la acción. Los especialistas del control son los guardias del

ensueño bachelardiano. Insaciables. Debemos desconfiar de estos hambrientos dado que a menudo se disfrazan de especialistas multicolores, siempre preparados para hacer saltar las cifras o los conceptos insignificantes pero '*griffus*', para defender la razón de estado. La evaluación reposa en el orden de lo vago, de lo incierto, de la ambivalencia, es decir del sentido dinámico de la vida. De cierta manera, la evaluación es siempre <<práctico-poética>> y en dimensión simbólica, incluso mítica. Son estos mitos creativos los que animan el flujo de la historicidad. El investigador evalúa la acción controlando sus variaciones y no sus variables. Es más un director de orquesta que interpreta la sinfonía del diario que un encargado al metrónomo. La vida no se apega a la medida, es la medida la que procura desesperadamente reatrapar la vida: <<Me gusta que me deslumbren pues acentúa lo oscuro dentro de mí>> escribió René Char.

6. Los procesos

¿A qué llamamos 'procesos' dentro de una perspectiva de investigación acción?

Un proceso es una red simbólica y dinámica, presenta un componente a la vez funcional e imaginario, construido por el investigador a partir de elementos interactivos de la realidad, abierto al cambio y necesariamente inscrito en el tiempo y el espacio. Un procedimiento, por el contrario, busca controlar para su formalización reglamentaria y arbitraria, todo lo que podría entrañar un cambio en conjunto, teniendo en cuenta la influencia conmovedora de los efectos de la ambivalencia del ser humano en el tiempo y notablemente en su negatividad" (Jacques Ardoino). Es decir, en su capacidad de frustrar todas las estrategias, reales o no, que buscan englobarse en el deseo del otro, por la ejecución de una contra-estrategia.



Un proceso presenta una polarización de autonomía franqueada de incertidumbre. Un procedimiento, por el contrario, no se comprende sino por una polarización de heteronomía que garantiza lo instituido.

Un procedimiento se puede controlar, pero un proceso se evalúa.

Un proceso trabaja un conjunto dado (A) según un modo de estructuración, des-estructuración, reestructuración de los elementos de este conjunto. -Todo proceso de un conjunto (a) se encuentra por lo menos en contacto con un proceso de un conjunto (A), considerado como un sistema que engloba, y que interactúa con él y viceversa.



-Todo proceso implica el paso de un conjunto A al intervalo T.0 a un conjunto B a intervalo T +1 de tal modo que B sea diferente de A.

-Los procesos de un conjunto A operan con los elementos de este conjunto sucesivamente o simultáneamente, una reproducción parcial, una evolución (una oscilación) o una mudanza de elementos, de subconjuntos de elementos o de la totalidad de este conjunto A.

En la evolución, la estructura del conjunto A no es transformada fundamentalmente, incluso si puede ser cambiada y relativamente diferente. La oscilación (por ejemplo en la lógica taoísta del Yin/Yang) es una forma de evolución.

En la mutación, asistimos a la emergencia de una nueva estructura. El paso de la evolución a la mutación en los procesos es del orden de lo indecible. En investigación-acción existencial, el cambio se manifiesta por <<flashes existenciales>> para saber coger el pasaje para el investigador (Barbier, 1992).

Yo nombro <<estructura>> a la esquematización científica de la disposición real de los elementos de un medio y a la introducción de las interrelaciones elementales, relativamente estables y, sin embargo, precarias en el largo plazo; las cuales, bajo el efecto del movimiento de estructuración, desestructuración, reestructuración o del estallido - resultado de la relación caótica de la estructura con su totalidad englobante- se transforman decisivamente; es decir, de cambios subsecuentes que aseguran la persistencia de la estructura en acto, sea un caos fundamental de ésta e, incluso, en la medida en que esta estructura es esencial para un sistema dado, considerando como su totalidad englobante, más significativa, una mudanza correlativa de este sistema.



Los procesos y sus lógicas

Las lógicas y los referentes teóricos para interpretar un proceso son muy diversificados, paradójicos y pluridisciplinarios. En la perspectiva multi-referencial, que es la mía, ellas pueden ser:

- Lógicas dialécticas: <<síntesis>>, <<rebasamiento>> de tipos hegel-marxistas e institucionales (René Lourau) o psicoanalítico(a) (<<resolución>> del complejo de Edipo, con su parte de <<artificio>> (Jacques Lacan);
- lógicas dialécticas no sintéticas como la bipolaridad antagonista de Stéphane Lupasco (con el estado T de equilibrio entre actualización y potencialización de ambas tendencias a la homogeneización y a la heterogeneización) o incluso la lógica taoísta de Yin/Yang;
- Lógicas de la paradoja (Yves Barel, Escuela de Palo Alto, lógica de Koân Zen);
- lógicas del intercambio simbólico (Juan Baudrillard) o vida simbólica, y espiritual (Karl Gustav Jung, Roberto Assagioli, Karlfried Graf Dürkheim);
- lógicas de trance y de estado de modificación de conciencia (Georges Lapassade, Catherine Clément, Sudhir Kakar);
- Lógicas inspiradas de la lógica de los magmas (Cornelius Castoriadis);
- lógicas del acontecimiento y de la complejidad (Edgar Morin, Michel Maffesoli);
- lógicas de la acción de la historicidad y del movimiento social (Alan Touraine);

- las lógicas inspiradas por la teoría de las catástrofes (René Thom);
- lógicas de <<todo, no, tal vez>> o de que el espíritu místico y el espíritu científico son coexistentes (Henri Atlan);
- lógicas del rizoma y de <<máquinas deseantes>> (Deleuze y Guattari);
- lógicas del interaccionismo simbólico, etno-metodológico y antropológico (Escuela de Chicago, Erving Goffman, Harold Garfinkel, Etnografía de la escuela anglosajona;
- lógicas de tipo praxeológico (de Pierre Bourdieu y Robert Castel);
- lógicas estructurales y de conjunto-identitarias al nivel de los subconjuntos de elementos (Claude Lévi-Strauss, Michel Foucault);
- lógicas de <<sistema-persona>> y de la distinción <<saber-epistémé>> y <<saber - reflexión>> (Georges Lerbet).

7.-De la autorización

La I-A con dominante existencial e integral favorece la emergencia de una capacidad de ser su propio autor, según Ardoino. A mí me gusta el nombre 'autorización noética', es decir devenir en el propio autor de su desarrollo espiritual a largo plazo (Barbier, Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación, Colloquio de Angers, mayo 1995).

A través de los procesos de acción, pretendiendo resolver preguntas existenciales a la vez personales y colectivas, la I-A debería desembocar en un aumento de sabiduría para cada participante. No se trata de producir, pues, más saber sino de conocer



mejor la realidad del mundo tal como la percibimos en nuestras interacciones. La autorización final puede entonces enunciarse así, con R. Robin, que analiza finamente el mito de Jonathan, La Gaviota, de Richard Bach: "Devenir en actor de sí mismo para apropiarse de su existencia por la capacidad de tenerse confianza, de amarse y amar, en congruencia con su persona global (sexual, afectiva, social y espiritual).

Ser capaz de afrontar la realidad, la violencia simbólica y la física, los determinismos sociales y familiares, independientes pero relacionados, autónomos y lúcidos, en la maestría, la apertura y la inteligencia de sí mismo y sus situaciones. Es improvisar su vida de momento en momento y en la permanencia de sus valores fundamentales>>.



Referencias bibliográficas:

- * Alinsky, S. (1976) Manuel de l'animateur social. París. Le Senil.
- * Ardoino, J. (1989) Editorial, Investigación-acción y formación. El trabajo de terreno, Prácticas de Formación/Análisis, n° 18, diciembre 1989, París. Universidad de París 8, Formación Permanente.
- * Ardoino, J., Barbier R., (1993) La perspectiva mulireferencial en formación y en ciencias de la educación, Prácticas de Formación/Análisis, n° 25-26, abril 1993, París. Universidad de París 8, Formación Permanente.
- * Barbier, René (1996) La Recherche Action. Anthropos. Francia. 112 pp.
- * Barbier, René (1977) La Investigación-Acción en la institución educativa. París. Gauthier-Villars.
- * Barbier, René (1983) La Investigación-Acción Existencial, para, La investigación-acción. París. Privat. N° 90, junio-julio, 1983, pp. 27-31
- * Bareye J-Y (1993) Lo complejo de Néron, Sociétés, Approches méthodologiques. N° 42. París, Dunod, 327-333.
- * Bataille, M. (1981) El concepto de "investigador colectivo" en la investigación-acción. Las Ciencias de la Educación. N° 2-3, abril-septiembre 1981, 37-38.
- * Fernandez, B. y Barbier, r. (1988). Ecoute-moi, je vais partir... Une recherche-formation existentielle



à l'écoute des souffrants et des mourant à l'hôpital. Paris. Crise. Universidad de Paris 8. Junio 1988, 156 p.21/29.

* Giust-Desprairies, F. (1989), L' enfant rêvé. Signification de imaginaires d'une école nouvelle. Paris. A. Colin.

* Levy, A. (1985) La recherche-action : une autre voie pour les sciences humaines. Du discours à la action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes. Dir. P. Boutinet. L'Harmattan. P. 50-68.

* Lessard, H. (1987) Recherche-action en milieu éducatif. Montréal. Québec. Editions d'Agence d'Arc."Moser, H. (1975) Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München, Kösel.

* Maffesoli, M. (1993) La raison séparée. Sociétés. Aproches méthodologiques. N° 42. Paris. Dunod. P. 403-410. (1996), Eloge de la Raison sensible. Paris. Grasset.

* Morin, E. (1990) Introducción al pensamiento complejo. Paris. E.S.F. comunicación y complejidad.

* Morin, E. (1993) Entretien. Sociétés. Aproches méthodologiques. N° 42. Paris. Dunod. P. 335-349.

* Morin, A. (1992) Investigación-acción integral y participación cooperativa. Vol. 1 (metodología y estudios de caso) y Vol. 2 (teoría y redacción del reporte), Montreal, Québec, Ediciones de Agencia Arc.

* Nédelec, F. (1993) Notas de campo. Sociétés. Aproches méthodologiques. N° 42. Paris. Dunod. P. 367-372.

* Pagès, M. (1993) Psicoterapia y complejidad. Paris. Epi. Hombres y perspectivas.

* Touraine, A. (1978) La voix et le regard. Paris. Seuil.

* Touraine, A. (1984) Le retour de l'acteur. Essai de sociologie. Paris. Fayard.





Procesos de (trans)formación del profesor: diálogos transdisciplinarios

Por: Dra. Ecleide Cunico Furlanetto



La Conclusión

Por: Eleide Cunico Furlanetto¹

"Las matrices epistémicas representan el trasfondo existencial, y vivencial, el mundo-de-vida y, a su vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer; son el modo propio y peculiar que tiene un grupo humano de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, su capacidad y forma de simbolizar la realidad"

(Miguel Martínez)

Resumen

El texto aborda la Formación de profesores en perspectiva transdisciplinar. Para ello, discute los principios que dan sustento a la Transdisciplinariedad y a la Formación de Profesores. Con base en el diálogo establecido con la Psicología Analítica, amplía la concepción de sujeto construida por la Ciencia Moderna y describe el concepto de Matriz Pedagógica. Considera que los profesores poseen matrices pedagógicas que contienen imágenes, contenidos colectivos y personales a los que recurren cuando ejercen en los espacios pedagógicos. Los procesos de formación implican revisión, ampliación y transformación de esas matrices.

Palabras clave

Transdisciplinariedad; Formación de Profesores; Matriz Pedagógica; Símbolo; Proceso de Individuación. La Transdisciplinariedad es una noción reciente en la cultura occidental, el término aparece por primera vez en el Primer Seminario Internacional sobre Pluridisciplinariedad e Interdisciplinariedad realizado en la Universidad de Niza, en 1970, organizado por el CERI -Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (Sommerman, 2006). Pesquisas realizadas por el autor relatan que Piaget fue el primero en definir Transdisciplinariedad. Las relaciones interdisciplinares serían sucedidas por otras que las

ultrapasan y compondrían un cuadro conceptual que atravesaría las disciplinas y situaría sus relaciones en un sistema superior, sin fronteras estables como las de las disciplinas.



La Transdisciplinariedad fue discutida y ampliada de acuerdo con las contribuciones de innumerables pensadores. Fueron organizados eventos que reunían investigadores de diversas áreas del conocimiento que se dedicaban a comprender y repensar el papel de la Ciencia en el mundo contemporáneo. En esas ocasiones, fueron elaborados, colectivamente, algunos documentos entre ellos, la *Declaración de Venecia*, síntesis del Coloquio de la Ciencia Ante las Fronteras del Conocimiento realizado en Venecia en 1986; *Ciencia Tradición* propuesto por el Congreso de Ciencia y Tradición: Perspectivas Transdisciplinares para el siglo XXI, realizado en París, en 1991 y la *Carta de la Transdisciplinariedad* escrita y firmada por diversos investigadores en el I Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad en Arrábida, Portugal. Esos documentos enfatizan que el mundo pasa por mudanzas aceleradas y urge la toma de conciencia respecto de las transformaciones ocurridas. En caso que eso no ocurra, se corre el riesgo de provocar la destrucción del planeta. "Los desafíos de nuestra época: el desafío de la autodestrucción de nuestra especie, el desafío de la informática, el desafío de la

¹ Eleide Cunico Furlanetto es Doctora en Educación y Maestra en Psicología de la Educación por la PUC de Sao Paulo, Brasil. Coordinadora, investigadora y profesora del Programa de Pos-graduación en Educación en la Universidad de la Ciudad de Sao Paulo, Brasil UNICID. Desarrolla investigaciones en el área de formación de profesores con el interés de comprender los procesos de construcción, ampliación y transformación de las matrices pedagógicas de los profesores. Traducción al español: Ana Cecilia Espinosa Martínez.



genética, etc., muestran de una manera nueva la responsabilidad social de los científicos en relación con la iniciativa y la aplicación de la investigación." (Declaración de Venecia, 2000, p. 184)

Investigadores renombrados se abren al diálogo y a la posibilidad de una construcción conjunta de la Transdisciplinariedad. Enfatizan que ella no se configura como una nueva especialización, mas como una apertura para la comprensión de la realidad, una disposición para dialogar con formas de producción de conocimiento diferenciadas y una nueva actitud frente a los desafíos y problemas enfrentados por el planeta.

En esa perspectiva, la Transdisciplinariedad es multireferencial, además de dialogar con la Ciencia, dialoga con otras lógicas como la Tradición, la Mitología, el Arte, la Filosofía y la Religión procurando crear zonas de intersección que permitan ampliar las formas de producción de conocimiento.

"El conocimiento científico, debido a su propio movimiento interno llegó a los límites en que puede comenzar el diálogo con otras formas de conocimiento. En este sentido, reconociendo las diferencias fundamentales entre la Ciencia y la Tradición, constatamos no su oposición mas su complementariedad. El encuentro inesperado entre la ciencia y las diferentes tradiciones del mundo permite pensar en la aparición de una nueva visión de la humanidad, incluso un nuevo racionalismo, lo que podría conducir a una nueva metafísica." (Declaración de Venecia, 2000, p. 183)

Para Nicolescu (2000), la Transdisciplinariedad procura comprender lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas y, de esa forma, rompe con la organización del conocimiento en disciplinas estancas y separadas. Esclarece que para el pensamiento clásico no existe nada en esos espacios, mas, para otros niveles de realidad, esos espacios como los vacíos cuánticos, se encuentran llenos de innumerables posibilidades. Para explorarlos, se torna necesario tener herramientas teóricas apropiadas. En ese sentido, la Transdisciplinariedad ofrece tres conceptos:

complejidad, niveles de realidad y lógica del tercero incluido que serán explorados a lo largo del texto.

Los ámbitos de la formación de los profesores
 Cuando hablamos de los Ámbitos de la Formación, observamos que ellos se vienen reorganizando con base en nuevas concepciones de lo que es ser profesor y del sentido atribuido a enseñar y aprender. Cuando observamos sus panoramas, constatamos que ellos no son uniformes y planos, pero sí marcados por las diferentes imágenes de lo que es ser profesor. Según Gómez (1992) el profesor puede ser considerado un transmisor de conocimientos, un modelador de comportamientos, un técnico, un planeador, o alguien que resuelve problemas. En cada una de esas metáforas subyace una concepción de escuela, de currículo, de enseñanza, de aprendizaje y de formación.

El autor enfatiza que los principios de la Ciencia Moderna que prevalecerán a lo largo del siglo XX propiciarán que la metáfora predominante fuese la de un profesor técnico-especialista, capaz de enfrentar los problemas que emergen en los contextos de sala de aula, sustentado en conocimientos científicos derivados de pesquisas. La racionalidad técnica generó una jerarquía entre los niveles de conocimientos: los producidos por la Ciencia fueron considerados más valiosos que aquellos producidos por la experiencia. Esa jerarquización, a su vez, generó diferentes estatutos académicos y sociales. "En la práctica, se asiste a una auténtica división del trabajo y de un funcionamiento relativamente autónomo de los profesionales en cada uno de los niveles. La racionalidad técnica impone, por la propia naturaleza de producción de conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y próximos de la práctica a los niveles más abstractos de producción de conocimiento, al mismo tiempo que las condiciones para el aislamiento de los profesionales y para su confrontación corporativa.

En el modelo de la racionalidad se da, inevitablemente, la separación personal e



institucional entre la investigación y la práctica. Los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que derivan las técnicas de diagnóstico y de resolución de problemas en la práctica." (Gómez, 1992, p. 97)



La formación del profesor, en esa perspectiva, se ancla, preferentemente, en la transmisión de los conocimientos científicos básicos y aplicables, colocando el desarrollo de competencias personales y actitudes profesionales en segundo plano. Esa concepción simplificada, lineal y rígida de formación fue y sigue siendo un horizonte a alcanzar. Ella tiene impregnado proyectos de formación que tienden a organizarse en torno a contenidos disciplinares y de prescripciones respecto de cómo el profesor debe actuar en el aula. Algunas pistas sugieren que ese modelo de profesor y de formación presenta señales de agotamiento. El escenario en el cual el profesor actúa es singular, incierto y complejo, exigiendo respuestas que no pueden ser producidas con base, solamente, en conocimientos técnicos. Los problemas que emergen en el contexto del aula exigen que el profesor articule diferentes tipos de conocimientos, algunas veces producidos fuera de los ámbitos de la Ciencia.

Ese modelo, al considerar al profesor un técnico, tiene ignoradas otras dimensiones del profesor. Nóvoa enfatiza que el profesor es una persona y:

Urge por eso (re) encontrar espacios de interacción entre las dimensiones personales y profesionales, permitiendo a los profesores apropiarse de sus procesos de formación y darles un sentido en el marco de sus historias de vida. (Nóvoa, 1992, p. 25) Teniendo en cuenta esas constataciones, fueron emergiendo nuevas imágenes de profesor: el profesor reflexivo, el profesor investigador, el profesor artista. Según Gómez (1992), esas metáforas se aproximan a la tentativa de superar a linealidad y la simplicidad del modelo anterior.

En la medida en que algunos proyectos de formación se abrieron a la comprensión del universo personal del profesor, del aula, de la escuela y de la comunidad, se observó que los ámbitos de formación necesitaban ser rediseñados. Para eso, se tornó necesaria la expansión de las referencias teóricas.

El sujeto contemporáneo

Como señalamos anteriormente, una de las características de la Transdisciplinariedad es estar abierta al diálogo con diversas formas de conocimiento, Random enfatiza su posibilidad de trascender las visiones tradicionales y de abrirse hacia nuevas formas de conocer.

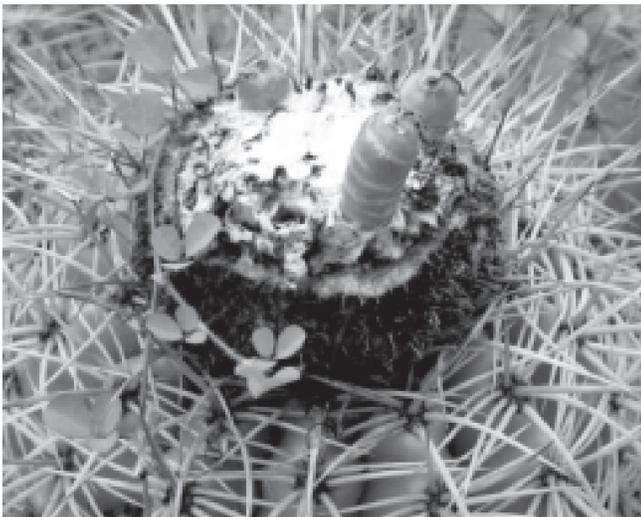
El prefijo "trans", como en "transvisión" plantea la idea de ir más allá y a través de la visión, de conjugar la verticalidad y la horizontalidad. Lo mismo se da en "transgredir" ir más allá de las prohibiciones para transformar lo real, para acrecentar la esencia y la forma, para concebir una "transpolítica" una "transcultura". "Trans" implica apertura y ultrapasarse. Un mundo "trans" aparece como la actitud donde el espíritu y el corazón que se abren para lo visible y para lo invisible - en la forma y en la vibración de la forma, en la esencia y en la sustancia. El conocimiento surge, deja la esfera aséptica del saber, de la objetividad glacial y deshumana. (Random, 2000, p.26)

Para pensar en la Formación en una perspectiva de (trans)formación es necesario repensar las concepciones de sujeto que han dado sustento a la formación.

El conocimiento científico, incluso al inicio del



siglo XX, buscó el orden tras el desorden, lo que implicaba revelar las leyes simples que gobiernan los fenómenos observados. Hubo una lucha exacerbada contra la ambivalencia, la confusión, la imprecisión y lo inesperado. En ese contexto, se gestó el hombre moderno. Maroni (2008) destaca que éste dejó de ser parte integrante de un todo: familia y tribu. La conCiencia ya no revela más lo que él es, su destino ya no está orientado colectivamente y se olvida de lo que lo liga a todo, mitos, dioses y moral tradicional, tornándose en un individuo. Ocurren separaciones, entre los hombres, vivos y muertos, entre cada hombre y su propio cuerpo, sus impulsos, sus procesos fisiológicos y sus voluntades. La concepción de sujeto moderno, racional, pensante y consciente situado en el centro del conocimiento con identidad estable, cede lugar a la concepción del sujeto descentrado de sus certezas. (Hall, 1999). Su identidad es dinámica y reconocida en constante relación con los sistemas culturales a los cuales está vinculada y con las innumerables instancias psíquicas contradictorias que emergen y lo colocan en contacto con la ambivalencia.



Cabe, sin embargo, comprender esa nueva concepción de sujeto que está emergiendo. Algunos pensadores posibilitan una aproximación y, entre ellos, podemos destacar a Jung que por muchos (Staudé, 1981) fue considerado el precursor de los

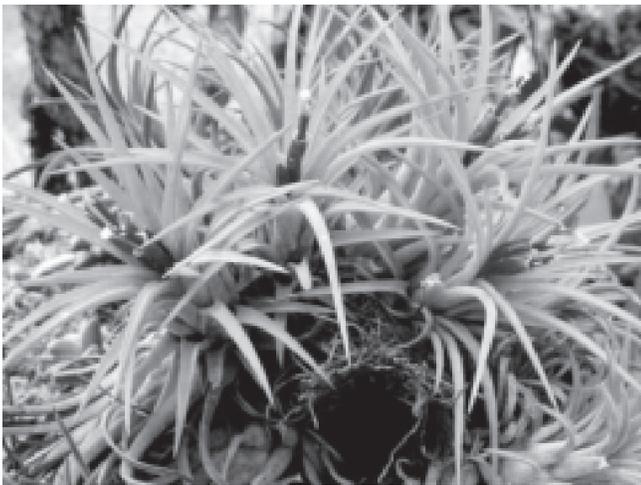
estudios respecto del adulto. Su experiencia como analista posibilitó las inmersiones en la interioridad humana con vistas a comprender su multiplicidad psíquica. El sujeto para Jung es multifacético, dinámico y racional, pero capaz de sentir, intuir, imaginar y principalmente de simbolizar. Él está en tránsito, en busca de sentidos para su existencia. Para eso, lleva a cabo los pasajes, muere y renace, recreándose a sí mismo constantemente.

Jung nombró esa búsqueda de sentido para la vida: Proceso de Individuación. Ese concepto se transformó en hilo conductor de su obra y a ella se entremezclan otros que permitirán ampliar la comprensión de la Individuación. El individuo es requerido en la primera etapa de la vida a construir su lugar en el mundo; en la segunda, hay un llamado que provoca expansión de la conCiencia en el sentido de diferenciarse de las imágenes arquetípicas, percibiéndose humano y limitado. Es necesario renacer como alguien singular para ser capaz de religar los enlaces perdidos por el individuo moderno y percibir la existencia de otros. El hombre para Jung conoce, mas al mismo tiempo desconoce mucho respecto de sí y respecto del mundo. En ese sentido, es desafiado a expandir su conCiencia y dialogar con lo desconocido, con lo que está fuera de él y con las dimensiones inconcientes de su psique. El inconciente puede actuar como sombra de la conciencia, guardando características personales no asimiladas. Incluso, el inconciente puede también ser receptáculo de características colectivas. Su particularidad más inherente y es el carácter mítico. Es como si perteneciera a la humanidad en general y no a una determinada psique individual (Jung, 1983, p. 33)

El Inconsciente colectivo se organiza en torno de patrones denominados arquetipos, valiéndose de una expresión de San Agustín, Jung dice: "Arquetipo significa un "Typos" (impresión marca-impresión), un agrupamiento definido de caracteres arcaicos, que, en forma de significado, encierra motivos mitológicos, los cuales surgen en forma pura en los cuentos de hadas, en los mitos, las leyendas y el folclore". (Jung, 1983, p. 33)



El inconciente colectivo enraíza el sujeto en el Cosmos, explicitando su ligación al todo que, a su vez se expresa singularmente en cada individuo. El Proceso de Individuación requiere un diálogo del individuo con su sombra personal y también con el mundo arquetípico. El encuentro con las dimensiones inconscientes exige que el hombre confronte su sombra personal y dialogue con el mundo de los arquetipos en busca de diferenciación. Al percibirse único, es capaz de (re)ver lo real y ver lo que el hombre moderno no puede ver -el movimiento complejo y relacional entre los seres y los campos energéticos que se crean a partir de esas relaciones. En ese sentido, Jung aproxima al hombre contemporáneo a uno de los pilares de la Transdisciplinaria -la complejidad. Para Morin (2001), la complejidad emerge más como un desafío a la comprensión que como una respuesta. El hombre contemporáneo puede lograr un nivel de conCiencia que permite que posibilite percibirse ligado, parte de un tejido más amplio que lo coloca en interacción dinámica con otras partes permitiendo emergencias imprevisibles. "La complejidad reposa al mismo tiempo sobre el carácter tejido y sobre la incertidumbre" (Morin, 2001, p. 564), y de esa forma, el hombre es capaz de operar metamorfosis, recreaciones.



Establecer un diálogo con el inconciente exige un esfuerzo de la conciencia, en la medida en que

conCiencia e inconciente se estructuran con base en lógicas diferentes, lo que los torna niveles de realidad distintos. "Siempre que hay una ruptura de las leyes generales y la derogación de los conceptos que rigen determinados fenómenos, hay manifestación de otro *nivel de realidad*" (Sommerman, 2006, p.60)

Diferentes niveles de realidad siempre existieron y fueron percibidos por la Tradición (Paul, 1998), pero fueron expulsados de los ámbitos de la ciencia moderna, al ser considerados creencias y superstición. "Cuando las pesquisas en la física comenzaron a adentrarse a las escalas subatómicas, los conceptos de continuidad, causalidad local y determinismo de la física anterior, que trabajaba con escalas mayores, fueron contrapuestos por los conceptos de discontinuidad, causalidad local e indeterminismo." (Sommerman, 2006, p.60)

La Física cuántica posibilitó percibir que los pilares de la física clásica dan sustento a un nivel de realidad, otros niveles de realidad se organizan en torno de nuevos principios, con ese descubrimiento abrirán espacio para que otros niveles de realidad pueden ser acogidos e investigados en los territorios de la Ciencia. La Lógica de la conCiencia se aproxima a la de la lógica clásica, ejerce la función discriminatoria, produciendo movimientos de separación, clasificación y distinción entre el yo y el no yo entre o el sí y el no. En tanto la lógica inconciente es contradictoria ambigua, atemporal, permite desplazamientos y asociaciones libres, acoge la divagación y la imaginación. En la perspectiva clásica, conciente e inconciente aparecen como pares de opuestos que se excluyen, mas de acuerdo con el pensamiento complejo, se presentan como opuestos complementares que posibilitan la existencia tanto de uno como de otro. Su interacción constante crea campos energéticos, llenos de posibilidades imprevisibles. En un nivel de realidad, los pares de opuestos permanecen desunidos, sin embargo, pueden unirse en otro nivel de realidad. "En la lógica del tercero incluido los opuestos son antes contradictorios: la tensión entre los contradictorios promueven una unidad que



incluye y va más allá de la suma de los dos términos." (Nicolescu, 2000, p, 28)

Para Jung, conCiencia e inconciente interactúan a partir de símbolos: "El término deriva del griego *sybállo*, "colocado junto". En la Grecia antigua era común el uso de cortar en dos partes una moneda, un aro u otro objeto cualquiera y dar la mitad a un amigo o a un huésped. Conservadas por una y otra generaciones, tales mitades permitían a los descendientes de las dos reconocerse. En esta primitiva función práctica, el término designaba por tanto dos mitades de un objeto, y de ese modo cada una se tornaba señal de reconocimiento para la otra." (Pieri, 2000, p, 458)

Un símbolo remite inicialmente a la tensión existente entre el conciente y el inconciente, asume una función mediadora al posibilitar que esas dos instancias se comuniquen. Presenta otra función reveladora para mostrar a la estructura del mundo inconciente que no es evidente a la experiencia inmediata. Asume la función trascendente al permitir el tránsito entre niveles de realidad, por último, ejercer una función transformadora al favorecer que la conCiencia se expanda por medio de elaboración simbólica.

Para que un símbolo ejerza esas funciones, necesita estar vivo (Jung, 1983). Está vivo cuando guarda significados aún no aprendidos por la conciencia. Una vez elaborado, muere, y pasa a tener significado histórico. En ese sentido, los símbolos vivos no pueden ser creados por la consciencia, en la medida en que anuncian algo que aún no participa de esa dimensión.

Expandiendo los ámbitos de la formación

Pensar la formación implica pensar también en el aprendizaje docente. Investigaciones respecto al aprendizaje de adultos han resaltado que el mundo contemporáneo transformó la concepción de adulto. Antes, la edad adulta era considerada un estado a ser alcanzado, actualmente, ella se presenta como un problema a ser enfrentado (Boutinet, 1998). El adulto se ve lanzado en un mundo marcado por cambios acelerados que lo obligan a vivir en tránsito, sin horizontes claros y

seguros de alcanzar. En ese contexto, en que el tiempo de vida de los adultos está siendo dilatado, éste se encuentra siempre en proceso de construcción. Actualmente, el aprendizaje, antes visto como esencial en la infancia y la adolescencia, pasa a ser fundamental también en la edad adulta, lo que hace que algunos investigadores (Danis, C. y Solar, C, 2001) se inclinen sobre ese tema. Esas pesquisas relatan que lo que pone a los adultos en movimiento son los acontecimientos que los dislocan de sus zonas de confort y provocan el surgimiento de nuevas formas de pensar, hacer y ser.

Al vivir y describir el Proceso de Individuación, ya en la primera mitad del siglo XX, Jung hizo una gran contribución a la comprensión de los procesos de desarrollo de los adultos. Percibir que la vida no se estabiliza en la madurez, como muchos creían, sino que ella sigue su ritmo instigando a los individuos a entregarse a su flujo y a vivenciar constantes procesos de crecimiento. Muestra que el aprendizaje de los adultos acontece en la vida y que las experiencias ejercen un papel fundamental, en la medida en que posibilitan que otras plataformas de conCiencia sean alcanzadas.

Jung (1981) relata que los adultos no recorren los mismos caminos que los niños para aprender. Los niños están en el inicio de sus vidas y, por tanto, su bagaje experiencial es reducido lo que las hace más abiertos a nuevos aprendizajes. Los adultos, por el contrario, son portadores de cultura, lo que los torna más singulares, críticos y selectivos en relación a los nuevos aprendizajes. Muchas veces, lo nuevo no acrecienta, mas cuestiona lo que el adulto ya sabe, exigiendo que transforme sus creencias e ideas. En esas situaciones, es necesario desaprender para aprender, lo que no se configura como tarea fácil toda vez que lo que entra en juego no son factores racionales y concientes, sino factores inconcientes.

Jung (1981), alerta que el adulto es conservador, no se transforma si no es provocado por algo que lo saque de su zona de confort. Considera que para que el adulto aprenda, precisa sentir necesidad y deseo.



El crecimiento ocurre cuando el adulto se ve frente a acontecimientos que lo obligan a desprenderse de maneras antiguas de pensar, de ver la realidad y hacen que él se abra a nuevas posibilidades de pensar y hacer. El adulto que se compromete en demasía con papeles sociales, relaciones y responsabilidades corre el riesgo de quedar atado a una etapa determinada perdiendo la oportunidad de fluir con los ritmos de vida. (Staude, 1981).

Aprender, implica entregarse al flujo de la vida que da y quita. De esta forma, el aprendizaje no significa solamente la vivencia de acrecentar. Los aprendizajes más profundos hablan respecto de (trans)formar y para que eso sea posible es necesario liberarse de lo que pesa, aprisiona e impide que la vida siga su curso. En pesquisas anteriores (Furlanetto 2000, 2001a, 2001b 2002, 2003 2004 2005, 2006, 2007), procuré explorar los procesos formativos de los profesores y pude observar que poseían una especie de profesor interno que se mostraba cuando estaban ejerciendo la docencia en el aula y dando respuestas a la innumerables solicitudes que les eran hechas. Al salir del aula, algunos parecían distanciarse de ese profesor y asumir un discurso pedagógico desligado de sus prácticas. Observé, también, que los proyectos de formación posibilitaban, la mayoría de las veces, que el discurso del profesor fuera más elaborado, sin que ocurriesen cambios en sus prácticas.



Esa constatación me desafió. Con base en estudios y pesquisas, desarrollé un concepto que denominé Matriz Pedagógica. Comprendí que las matrices se presentan como archivos existenciales que contienen imágenes, contenidos colectivos y personales a los que se accede cuando el profesor ejerce en los espacios pedagógicos. Ese concepto se pauta en la concepción de sujeto desarrollada por Jung, un sujeto que aprende articulando dimensiones concientes e inconcientes.

Apoyados en el pensamiento de Jung (1983), es posible percibir que las primeras experiencias de aprendizaje ocurren en una dimensión inconciente, cuando el niño está inmerso en una relación con su madre o representante, en la cual no existe separación entre dentro y fuera; entre sujeto y objeto (Newmann, 1995). La capacidad de aprender de modo inconciente no se descarta sólo va ganando configuraciones distintas en la medida en que el sujeto crece, se diferencia, produce conciencia y gana sus propios contornos. De esa forma, el sujeto puede ligarse inconcientemente a objetos a partir de la identificación que se configura como una ligación a un objeto externo o interno que sea percibido como otro (personas, ideas, funciones psicológicas). Ese proceso es no intencional y no conciente (Pieri, 2000). Se trata de incorporar características del otro. Es como si el sujeto presintiese algo en el otro que necesita para su propio desarrollo y buscarse apoderarse de esas posibilidades. La identificación puede verse como una imitación inconciente, es parte del desarrollo infantil, mas también está presente en el adulto. Se torna un proceso creativo, en la medida en que permite el desarrollo de nuevas posibilidades, sin embargo, se torna defensivo cuando el sujeto permanece identificado sin poder dar continuidad a su proceso de desarrollo personal.

Observé que los profesores entran en contacto con los símbolos -que se agrupan en constelaciones- en sus procesos de formación, perciben que las raíces de sus prácticas no están marcadas únicamente, por los contenidos aprendidos en cursos de formación, sino que revelan que se aprende también a ser



profesor a partir de las relaciones en las cuales está en juego enseñar y aprender. En suma, los profesores descubren un "profesor interno", compuesto por dimensiones concientes e inconcientes que se revelan en su hacer docente.

¿Cómo pensar la formación?

Para esa pregunta, aún no tenemos una respuesta definitiva, apenas podemos hacer aproximaciones. Con base en el camino recorrido, es posible decir que todo proceso de formación se traduce en un proceso de trans(formación) lo que implica la expansión de la conciencia. El proceso de expansión de la conciencia ocurre, desde mi perspectiva, con base en la articulación de dos movimientos; de (re)ligación a sí mismo y de (re)ligación al otro (personas, conocimiento, cultura y naturaleza).

De acuerdo con las investigaciones y estudios que vengo realizando considero fundamental que los procesos de formación partan del presupuesto de que el profesor es un adulto multifacético, ambiguo, atravesado por innumerables estímulos del mundo externo e interno y para que él se abra a pensar en nuevas formas de ejercer la docencia, necesita abrirse a sí mismo, a la comprensión de su historia, de su manera de estar en la vida, de cómo sus matrices pedagógicas fueron construidas. Ese proceso puede ser vivido de diferentes maneras, por medio de la recuperación de historias de vida (Joso, 2004; Pineau, 2003), en procesos de reflexión sobre la práctica (Schön, 1992) y sustentado en la utilización de técnicas expresivas como diseños, collages, dramatizaciones y otras estrategias que puedan ser creadas. El contacto con sus historias y prácticas posibilita la emergencia de símbolos compuestos por polos opuestos. Al entrar en la conciencia, los símbolos provocan tensión que necesita ser apoyada para que puedan ser elaborados. La elaboración simbólica no consiste en anular los contrastes existentes entre los polos, sino en intentar reunirlos en oposición, lo que requiere transitar entre niveles de realidad.

Pude observar que el profesor, al entrar en contacto con sus matrices pedagógicas, percibe que es el

fruto de su historia y de su cultura; descubre que las respuestas de la vida no son singulares, sino que están enraizadas en contenidos más profundos, a los cuales está irremediamente ligado. Así, inicia un proceso que implica desligamiento de maneras inconcientes de estar en la vida y de (re)ligar la danza de la vida. Desde esa perspectiva, al asumir su proceso de desarrollo, el profesor se torna capaz de tomar decisiones y de seleccionar cuales son los conocimientos que responden a sus necesidades. De esa forma, se aproxima a los contenidos disciplinares y pedagógicos, no como un consumidor de nuevas tendencias, sino como alguien capaz de dialogar con quien ya exploró los ámbitos que él necesita conocer para dar cuenta de los desafíos impuestos por la docencia.



REFERENCIAS

- * Basarab, N. Un nuevo tipo de conocimiento - Transdisciplinariedad en (Org.) Nicolescu, B. et al. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000.
- * Boutinet, J. P. L' Imaturité de la vie adulte. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- * Danis, C. e Solar, C. Aprendizagem e desenvolvimentos dos adultos: uma perspectiva. In (Org.) Danis, C. e Solar, C. Aprendizagem e



desenvolvimentos dos adultos. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

* Declaración de Venecia. En (Org.) NICOLESCU, B. et al. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000.

* Furlanetto, E. C. Formação de professores: desvelando símbolos para pesquisar interdisciplinarmente. In Org. Roldão, M. do C. Inovação, currículo e formación.. Porto: Porto Editora, 2000.

* _____ A formação do professor: possibilidade de transformação. Acesso- Revista de Educação e Informática. São Paulo, 15: 39-43, dez, 2001a.

* _____ La formation des enseignants: aspects symboliques d'une recherche interdisciplinaire. In Org. Lenoir, Y, Rey, B. Fazenda, I. Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001b.

* Aspectos simbólicos de la formación continua del los profesores, Anais da 25a.Reunião Anual da ANPED:- Educação manifestos e utopias. ANPED: Rio de Janeiro, 2002.

* _____ Formação de professores: a transformação das matrizes pedagógicas. Anais da 26a. ANPED- Novo Governo, novas políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

* _____ Formación contínua de professores: aspectos simbólicos. Psicologia da Educação. São Paulo, no. 19, 2o. sem., pp. 39-53, 2004.

* _____ Matrizes pedagógicas e formação de professores. Cadernos. São Paulo, vol.11, no. 3, julho-setembro, pp. 11-16, 2005.

* _____ A sala de aula e seus símbolos. São Paulo: Ícone, 2006.

* _____ Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação, 4a. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

* Hall, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

* Josso, M.C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

* Jung, C. G. O desenvolvimento da personalidade. Petrópolis: Vozes, 1981.

* _____ Fundamentos da psicologia analítica. Petrópolis: Vozes, 1983.

* Gómez, A. P. O pensamento prático do profesor . In (Org.) Nóvoa, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quichote, 1992.

* Maroni, A. A. Eros na passagem. São Paulo: Idéias e Letras, 2008.

* Morin, E. Os desafios da complexidade. In (Org.) Morin, E. A religação dos saberes: os desafios do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

* Newmann, E. A Criança. São Paulo: Cultrix, 1995.

* Nóvoa, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

* Schön, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In (Org.) NÓVOA, A. Os profesores e a sua formación . Lisboa: Dom Quixote, 1992.

* Sommerman, A. Inter ou transdisciplinaridade? São Paulo: Paulus, 2006.

* Staude, J.R. O desenvolvimento adulto C. G. Jung. São Paulo: Cultrix, 1981.

* Paul, P. Os diferentes níveies da realidade: o paradoxo do nada. São Paulo: Polar, 1998.

* Pieri, P. F. (Org.) Dicionário junguiano. São Paulo: Paulus, 2000. " Pineau, G. Temporalidade e transformação, São Paulo: Triom, 2003. "

Random, M. O pensamento transdisciplinar e o real. São Paulo: Triom, 2000.



Historias de Primitivo, el extranjero

Por: Prof. Manuel López Zapata



El Cuento

Por: **Jezabel Casella Peyrat**¹

Yo no he viajado mucho, soy una de las tantas personas que se morirá sin saber lo que es París. Pero tampoco me he quedado quieto en un lugar; he andado entre los pueblos de la montaña y los del río, nunca me sentí bien cerca del mar. Sin embargo, la historia que voy a contar sucedió en unos de esos pueblos, en un pueblo de pescadores del cabo.

A mí gusta pensar, quizás por eso parezco tristón. Me gusta ver cómo vive la gente y contar historias. Para mí, la gente en el río es más feliz, en la montaña es entregada y seria, y la gente del mar no tiene estas cualidades. Pero de tanto andar y andar he visto que las historias se repiten, mejor dicho: las decepciones se repiten; lamentablemente, no por eso, no por repetirse digo, causan menos dolor. He visto a muchas mujeres arrastrar su destino con dignidad, con una mirada dura y el entrecejo fruncido; he visto a muchas otras llorar, muchas veces me tocó llorar con ellas... tan hondo me llegaba su tristeza.

Lloraban por las decepciones de la vida, porque esperaban una cosa y tenían otra, lloraban por las mismas ausencias, por los mismos dolores. Sin embargo, cada vez que estuve frente a una

mujer desconsolada, no hallé la forma de mostrarles una posible manera de ser feliz. También los hombres sufren, no crean... He visto muchos hombres a quienes no les estaba permitido llorar, pero que seguramente lo hubieran hecho con ganas si no se viera mal. A veces perdían su mujer, casa... a veces perdían sus tierras. No sé si puedo decir lo que quiero, no sé si me hago entender. La cosa es que, aunque suene sencillo, todos somos humanos.



La muda, aunque no me gusta llamarla así porque me suena feo, era distinta a todas las personas que conocí. La muda... me sigue sonando mal pero para llamarla de otro modo tendría que inventarle un nombre y eso sería falsear las cosas... nació con espíritu salvaje. Su madre tendría 13 años cuando la parió, la dejó en el pueblo y se fue. Muchas mujeres se van de los pueblos y dejan los chicos, pero ellos no les salen como la Muda. La Muda era una

¹Jezabel Casella es Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es miembro de la Unidad de Investigación Arkos y del taller piloto transdisciplinario del C.E.U.A., donde funge también como catedrática en el área de sociales.



verdadera montaraz. No se dejaba vestir ni en verano ni en invierno, desde chiquita pegaba unos gritos que espantan a quien sea. Tampoco nunca comió del plato o sentada a la mesa. Cuando apenas caminaba la agarraban y la vestían y ni bien la ponían en el suelo se sacaba hasta los calzones y salía para el monte. Esto me lo contaron, yo la conocí después, mucho después. O sea que de chiquita nomás le tiró el monte. Como a los 4 años sospecharon que la chica no iba a hablar y efectivamente: jamás dijo una palabra. Yo no sé por qué, pero creo que no habló porque no quiso.

La cosa es que como la chica no hablaba no encontraron forma de criarla como a las otras y la dejaron que haga lo que se dé la gana. Todos la querían y la aceptaban como parte del pueblo y no le buscaban muchas vueltas a sus rarezas. En los pueblos es raro que las mujeres pasen los 14 ó 15 años sin tener un hombre, pero a la muda nadie se le acercó. A mí esto siempre se me hizo extraño porque he visto muchas tontitas en los pueblos que cada dos por tres aparecían embarazadas porque nunca faltaba quien se las agarrara. Pero todos sabían que la muda se mantenía virgen y por lo mismo en el pueblo se la vio como una especie de santa o de ser sagrado. Pero claro, las cosas iban a cambiar.

La muda todas las tardecitas, pero todas, todas, bajaba a la playa a ver cómo se metía el sol. Para las personas del pueblo esto era tan común como que el perro mueva la cola cuando ve una toritilla. Si alguna tarde la muda no hubiera bajado, todo el pueblo la hubiera salido a buscar.

Un atardecer, mientras la muda estaba acucillada en la playa, llegó un velero, apenas más grande que una panga, y bajó un hombre que se vino hasta la playa en un kayak livianito y de plástico.



Seguramente se acercó a la muda porque era el



único cristiano que había... a la gente que vive por el mar, al contrario de lo que pudiera parecer, no le gusta mucho la playa. Y le habrá hablado, porque cómo iba a saber el hombre que la muda no hablaba. No sé que pasó exactamente pero seguro que a la muda le salió sangre de la nariz, cada dos por tres le pasaba lo mismo (yo digo que cuando se emocionaba), y el hombre la habrá ayudado. Estoy seguro que ahí se enamoró la muda, habrá pensado, como los indios, que al hombre lo trajo el sol... o no sé que tendría él que no tenía nadie más en el pueblo.

La cosa es que el hombre no vino solo. Después de tantear el pueblo volvió al velero y regresó a la playa con una rubia de pelo largo y con un loro en el hombro; a la gente le gustan muchos los güeros y esta güera parecía una persona dulce. Pero él no era güero, era igual de moreno que los otros del pueblo, pero eso sí: era más alto y con los ojos verdosos.

A la gente le gustaba escucharlo cuando hablaba y cuando se iba comentaban sus disparates y se reían, lo que decía no lo tomaban mucho en cuenta, quién le iba a hacer caso si era de lugares extraños. Decía que le gustaba el cabo y que era justo lo que buscaba para vivir, que se iba a quedar decía. La cosa es que doña Fausta, la dueña de la tienda, le rentó una palapa

vieja y desarreglada. Pero a los días la palapa estaba linda, cubierta y agrandada y pronto hasta tuvo su jardín. Doña Fausta le aumentó la renta y le explicó que antes se la había dejado barata porque no sabía que estaba en tan buenas condiciones, que así valía más. El hombre era medio explorador y le gustaba el monte, ahí se ha encontrado con la muda y han empezado sus amoríos. En el pueblo se dieron cuenta enseguida porque a la muda la quemaba la alegría. Le brillaban los ojos y andaba como loca de acá para allá.

Y hasta ha bajado con el extranjero a ver el atardecer, aunque él evitaba mostrarse con ella y era entendible.

En el pueblo estaban todos expectantes, olían que iban a acabar mal las cosas. La rubia tenía los ojos tristes, grises y tristes, pero llevaba las penas con una resignación que dejaba adivinar que no era la primera vez que pasaba por esas dolencias.

No sé si el hombre era malo, yo no sé decir lo que está bien y lo que está mal.

Me tocó conversar con él algunas veces y se veía un buen hombre, a mi me inspiraba confianza. Pero claro, cuando las cosas se complicaron hizo lo fácil: se fue con la rubia. Yo, desde que llegó, sospeché que a él y a la



rubia no los unía el amor. También pensé y pienso todavía que de la muda se enamoró. Como en tantas otras historias... la muda se embarazó y el extranjero se fue; pero esta historia fue más triste, lo entenderían si hubieran conocido a la muda. Si la hubieran visto buscarlo y esperarlo estoy seguro que hubieran sentido como un desgarró en el pecho. Yo pensé para mí que con la muda se iba a curar, cuando baje a ver cómo se mete el sol va a estar curada, me dije. Pero pasaron los meses y me fui, sin verla bajar al sol. A lo mejor por lo mismo de la muda me fui, o a lo mejor porque no me gustan los pueblos del mar.

La cosa es que volví a los años a pasar por el cabo. Iba a conocer a una nieta que había nacido, el pueblo me quedaba de paso. Pasé al atardecer y la historia me vino entera a la cabeza y me volvió a revolver las tripas. Me puse tan triste, y con los años peor, que me dije: "¿para qué voy a pararme?". Pero al final me detuve porque ya estaba viejo y veía poco para caminar de noche.

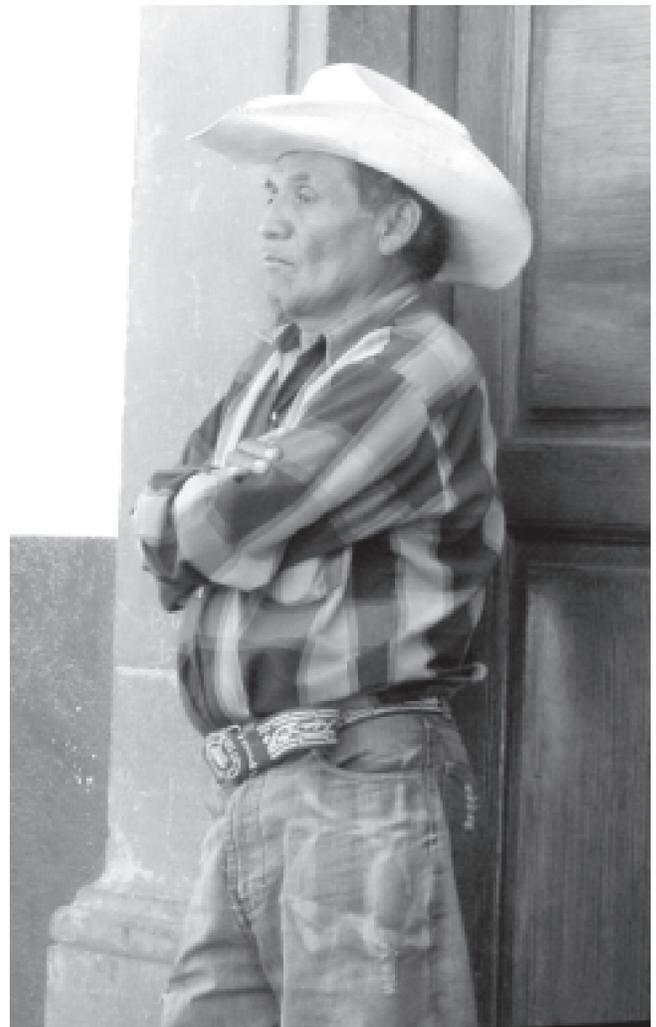
Me fui a la tienda y me pedí un trago y otro. No sé por qué no me atrevía a preguntar por ella, hasta que junté coraje y dije como al descuido: - Oiga, doña Fausta, dígame que ha sido de la muda.

Doña Fausta me contestó algo molesta:

-Ahí anda, por el monte.

-Y ya no baja para ver cómo se mete el sol.

-Ni pa' eso, ni pa' nada. -Dijo doña Fausta. Y yo ya supe lo que no quería terminar de saber pero adivinaba: la muda no se curó más. Le iba a preguntar por el niño, pero para qué... mejor me puse a pensar en otras cosas, menos tristes.





Poemas

Por: Armando Martínez Solís



Por: Ángel Armando Martínez Solís¹

Todo es vaga incertidumbre

Todo es vaga incertidumbre
en la vieja estación del sueño,
destinos sin principio ni cumbre,
posesiones propias y sin dueño.

Fragmentos de efímera corteza
en abstractas figuras cautivos
donde lo imposible viste certeza
y lo yaciente se torna vivo.



Vulgar dilema

Y volverá el pasado a tus horas
cual gaviota al lecho abandonado
a su paso brotarán entre las sombras
viejos aromas de un amor truncado.

Tú, plantada en el muelle del ocaso
lanzando pensamientos a la mar,
asediada por feroz duda, acaso,
acariciando dos nombres a la par.

Ambos, del tiempo murmullos
uno de hoy ataviado, el otro de ayer,
siendo ajenos y a la vez tan tuyos,
uno, alborada; el otro, atardecer.

Acosada por vulgar dilema
peregrinarás entre la noche y el día;
pues es grácil llama la que quema,
el temor a tomar decisión impía.

¡Ah penitencia de amante la mía!
Prometeo atado a la esperanza
acompañando al sol en su agonía
desnudando estrellas con su lanza.



¹Ángel Armando Martínez Solís es egresado de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación del Centro de Estudios Universitarios Arkos. Participa en el Taller Transdisciplinario de profesores y estudiantes y en el Taller Artístico de esa Casa de Estudios. Desarrolla trabajo de poesía y es miembro del Taller Literario el Tintero.



Canción Huichol

Por: Jerónimo Sánchez y Julián Jiménez



Por: Jerónimo Sánchez y Julián Jiménez¹

“Yeliema”
(en Huichol)

Ke yuri kutam†
Me matsi ‘uyuriek†
‘e tewa pait† ‘ari pepuveiku.

Nemana h†aweni
kenanieret†
‘aku yeliema pemititewa

X†ka xewit† ‘uta iwauni
M†k† mara h†awe
X†ka haineni

‘ari vapauku
Pemuta y†niri
H†netsi há h†awe
Pemu ta y†ni

Tsepatsukuta
pem†kaniniere
nakarakumaika
hakewa memeveika

Nekuycikat†
Muwa ne mauyeni
‘aku Yeliema, nimatse
kaxeiva

“Yeliema”
(en Español)

Qué te hice
Por qué me dejaste
y te fuiste tan lejos

Quiero que regreses Yeliema

Si alguien te pregunta si yo soy tu enamorado
contéstale que sí

Aunque no regreses conmigo
sé por donde andas
algún día iré a ese lugar
y luego te encontraré Yeliema



¹ La traducción del texto al Español fue realizada por Jerónimo Sánchez y Julián Jiménez, estudiantes de origen Huichol, del Primer Cuatrimestre de la Licenciatura en Derecho del Centro de Estudios Universitarios Arkos, lugar en el que también imparten el curso de lengua y artesanía Huichol, abierto a la comunidad.