

ENTRE LA EDUCACIÓN CORPORAL CAÓTICA Y LA ESCOLARIZACIÓN CORPORAL ORDENADA¹

Carlos Calvo Muñoz *

SÍNTESIS: Educar es crear relaciones posibles, mientras que escolarizar consiste en repetir relaciones preestablecidas. Las relaciones son posibles porque emergen del caos que tiende a ordenarse; por el contrario, están preestablecidas cuando siguen el ordenamiento curricular preinstituido. Educar es sorprender con el misterio, mientras que escolarizar es aprender a resolver problemas. El misterio fluye generando incertidumbre e improvisación. El problema se describe, se analiza y se soluciona si algún imprevisto no interviene.

En la escuela el cuerpo es un problema que se controla enclaustrándolo en salas cerradas y en tiempos restringidos, sentándolo en sillas que cansan y que dañan. Así, es difícil que la escuela recupere el cuerpo lúdico, explorador de senderos ignotos y experimentador de novedades; un cuerpo que es lugar y tiempo para ser y para estar, que se vive como misterio que hay que disfrutar, y no como problema que se debe soportar; como un cuerpo complejo, único, total, sinérgico, y no como un cuerpo complicado, dividido en partes, algunas de las cuales avergüenzan y se teme enseñar.

SÍNTESE: Educar é criar relações possíveis, enquanto que escolarizar consiste em repetir relações preestabelecidas. As relações são possíveis porque emergem do caos que tende a organizar-se; pelo contrário, estão preestabelecidas quando seguem o ordenamento curricular preestabelecido. Educar é surpreender com o mistério, enquanto que escolarizar é aprender a resolver problemas. O mistério flui gerando incerteza e improvisação. O problema se descreve, se analisa e se resolve se algum imprevisto não intervém.

Na escola o corpo é um problema que se controla enclausurando-o em salas fechadas e em tempos restringidos, sentando-o em cadeiras que cansam e que machucam. Assim, é difícil que a escola recupere o corpo lúdico, explorador de veredas ignoradas e experimentador de novidades;

¹ Artículo escrito gracias al proyecto FONDECYT (1030147/2003, Chile): «Procesos educativos y teoría del caos: potencialidades de la educación y limitaciones de la escuela».

* Universidad de La Serena, Chile.

um corpo que é lugar e tempo para ser e para estar, que se vive como mistério que há que usufruir, e não como problema que se deve suportar; como um corpo complexo, único, total, sinérgico, e não como um corpo complicado, dividido em partes, algumas das quais envergonham e se teme mostrar.

1. ESCOLARIZACIÓN DEL CUERPO

No es lo mismo educar el cuerpo que escolarizarlo. Se escolariza cuando la persona, sus acciones y todo su cuerpo, se enclaustran dentro de la red de relaciones del mundo escolar. La escuela, como toda institución, no es neutra, y su organización y funcionamiento responden a propuestas paradigmáticas y políticas complejas que la diferencian radicalmente de la educación.

La confusión entre educación y escuela es grave, porque la escolarización, esto es, el proceso educativo que se vive dentro de la escuela y en toda su área de influencia, no consigue que los estudiantes aprendan, y, cuando lo hacen, son pocos, y sólo han aprendido un porcentaje muy bajo de lo que se les ha enseñado. Los bajos resultados **escolares, en la mayoría de los países, son indicativos de esta situación**².

De hecho, aunque se les siga llamando Reformas Educativas, las reformas en boga emprendidas en muchos de esos países son reformas escolares. Aspiran a lograr grandes resultados, pero únicamente logran modificar la organización escolar, el currículo, las modalidades de evaluación, y, en alguna medida, ampliar el espacio de las salas de clase, mejorar los laboratorios e implementar los de computación, entre otros aspectos considerados importantes. Sin embargo, las reformas son escolares y no educativas, porque no toman en cuenta las verdaderas características de los procesos educativos. En general, se ocupan de lo que es conveniente mejorar, pero se desprecupan de lo que es necesario. Es por esto por lo que las propuestas casi nunca se constituyen como satisfactorios sinérgicos; por el contrario, se reducen a ser satisfactorios singulares o pseudosatisfactorios, en el mejor de los casos (Max-Neef y

² Como en todo, hay buenas excepciones, como Canadá, Corea, Cuba y Finlandia. No obstante, en la mayoría de los países, independientemente de su nivel de desarrollo relativo, no hay relación entre la inversión en capacitación, en infraestructura, en laboratorios, en bibliotecas y en capacitación del profesorado, entre otros, con los resultados obtenidos.

otros, 1988). Las reformas se han limitado a elaborar mapas de los territorios educativos.

Creemos que la escuela comenzó trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural; posteriormente lo abandonó, para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa, sin ambigüedades, dudas ni tropiezos. Finalmente, ha optado por elaborar un mapa complejo y autojustificable, que desconoce el territorio como el lugar original. La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene (Calvo, 2006, en prensa).

Uno de los aspectos que las reformas no consideran tiene que ver con el uso del espacio y del tiempo. Con respecto al espacio escolar, si bien hay nuevos diseños de edificios escolares, la sala de clase sigue siendo el centro, y las sillas los lugares donde el estudiante pasa la mayor parte de su horario académico. Muchas escuelas no cuentan con sillas ergonómicas, por lo que se causan graves defectos posturales y daños en la columna. El espacio escolar es un espacio monoproxémico, que favorece relaciones unidireccionales y dependientes. Si bien todo esto puede transformarse, no se vislumbran tendencias paradigmáticas que revelen nuevas perspectivas del uso educativo del espacio escolar, por lo que las esperanzas son escasas.

A pesar de lo dicho, el espacio escolar se ha modificado levemente, pero no así el tiempo escolar, que se mantiene inalterable a lo largo de los años, transformándose en un dogma que no se cuestiona. Incluso en el habla habitual y profesional, lo normal es que no se mencione el tiempo. Sólo se dice que se requieren espacios de reunión, espacios para investigar, etc., pero casi nunca se hace mención a que también se necesita tiempo para realizar esas actividades. Además, no tiene sentido hablar del espacio y del tiempo por separado, sino del espacio-tiempo para estudiar, para jugar, para conversar, etc. De hecho, son una sola realidad.

La duración de la hora de clase, que es de 45 minutos, y que se duplica para favorecer el aprendizaje escolar, no se ha cambiado a pesar de las reformas. Con facilidad se encuentra a escolares en su primer año que están tanto tiempo en sus aulas como los que están en el último. Las investigaciones que han examinado el tiempo que un escolar puede mantenerse atento, y la evidencia empírica de millones de profesores, no son causa suficiente para intervenir en la modificación radical del tiempo escolar destinado a la docencia.

Esto es extraño, porque una de las quejas más frecuentes del trabajador contemporáneo, y, por supuesto, del docente, es justamente la falta de tiempo y el estrés que le provocan las demandas laborales y la falta de descanso. La queja más común es la de «la falta de tiempo» y que «el tiempo es oro». De este modo, el tiempo escolar, cronológico y lineal, se constituye en una realidad omnipresente, pero invisible.

En la Reforma escolar chilena se establece la jornada escolar completa, para permitir que los estudiantes, sobre todo aquellos de nivel socioeconómico bajo, y que no cuentan con facilidades domésticas para estudiar, lo puedan hacer en la escuela. Sin embargo, la crítica generalizada de los estudiantes es la de que no «quieren más de lo mismo», concordando con el Ministerio de Educación y con la mayoría de los profesores, que se lamentan de esa circunstancia, obviando que ellos mismos son, en gran medida, los responsables de dicha situación.

El espacio tiempo-escolar es altamente normativo, generando una fuerte dependencia de los actores en torno al «deber ser», que no deja ni oportunidades ni lugares para el ocio de profesores y de alumnos. Estudio y ocio están separados en la escuela, del mismo modo que el orden y el caos no tienen relación de continuidad escolar. Resulta casi inconcebible pensar en la incorporación del recreo a la sala de clases. Claro está que algunos buenos docentes lo incorporan, gracias a la concepción educacional que los anima, a las metodologías que usan, y a la confianza y el respeto que les tienen a sus alumnos (López de Maturana, 2003).

El recreo, lugar y tiempo para la diversión, siempre es un añadido molesto en la planificación escolar. En general, los recreos son breves y se realizan en lugares que no facilitan el descanso, el juego o la eliminación de la tensión acumulada por los estudiantes, por los profesores y por los directivos a lo largo de la jornada, razón por la cual cada uno busca los medios que los puedan sustituir para hacerlo, siendo el salón de clases el sitio al que más recurren los estudiantes, provocando problemas de indisciplina escolar que se castigan, lo que induce a que se produzca la generación de una circunvolución viciosa de la que nadie escapa.

En este contexto, nuestro cuerpo, situado en el espacio y en el tiempo escolares, se halla constreñido al cumplimiento de normas que no consideran sus características y sus exigencias. Esto tiene diversas consecuencias, a saber: se consigue que los escolares aprendan que no

pueden aprender, que deben controlar su cuerpo y sus inquietudes, que son malos para tal o cual asignatura, etc. Revertir estas circunstancias es lento, y, las más de las veces, improductivo.

El cuerpo situado es un cuerpo sitiado (Politzer y Weinstein, 2003). La única parte del cuerpo que parece no sufrir esta represión es la cabeza, con el cerebro y la inteligencia, que serán acosadas de maneras más sutiles a través del aprendizaje de contenidos y de criterios preestablecidos que se deben asimilar tal cual se enseñan, sin importar mucho si la metodología utilizada es frontal o dialógica.

El estudiante aprende que debe usar su inteligencia todo el tiempo, pero no su corporeidad, excepto en ocasiones como las que brindan las clases de Educación Física. Lo normal es que permanezca sentado, quieto, atento a lo que le enseñan, sin distraerse y sin cansarse. Debe aprender a controlarse siempre; incluso debe hacerlo para dominar su cansancio.

Este control engloba el hecho de impedir que el estudiante se distraiga, pues para la escuela distraerse implica pérdida de tiempo y falta de aprendizaje. No se sospecha que la distracción pudiera ser la expresión de un asombro que conduce a la sorpresa por entender un proceso y por crear algunas relaciones inéditas, sin importar mucho si es correcta o falsa. La distracción altera la normalidad del proceso y se castiga. En la escuela no se permite que el alumno desatienda, pues en todo momento debe estar atento a lo que el profesor esté enseñando. No se acepta el descubrimiento abductivo ni el serendípico (Roberts, 1992), porque sólo se reconoce un valor al razonamiento inductivo, mientras el deductivo lo tiene en mucha menor medida.

Si alguna influencia ha ejercido la teoría de las inteligencias múltiples en la escuela y en los profesores³, puede situarse en el reposicionamiento que es posible que haya adquirido el cuerpo en las nuevas reformas escolares (Garner, 1987). Por desgracia, sus efectos únicamente se podrán ver a largo plazo y a condición de que no sean manipulados, y de que formen parte de una propuesta paradigmática que sea copernicanamente distinta a la actual.

³ Las inteligencias múltiples son: la lingüística, la lógico-matemática, la musical, la interpersonal, la intrapersonal, la espacial, la corporal kinética y la naturalista.

Siempre llama la atención cómo consigue la escuela que los niños y las niñas no aprendan lo que se les enseña en ella, cuando en la vida no escolar su capacidad de aprendizaje no tiene límites, y cuando cualquier observador del desarrollo de los pequeños se asombra ante sus respuestas sorprendentes y sencillas, que ya quisiéramos usar en nuestra docencia.

Un niño de cuatro años, cuyo vecino era un anciano a quien hacía poco se le había muerto la esposa, al ver al hombre sentado en una banca del patio y llorando, se metió a ese patio, se subió al regazo del anciano y se sentó en él. Cuando su mamá le preguntó qué le había dicho al vecino, el pequeño se limitó a contestar: «Nada, sólo le ayudé a llorar»⁴.

El niño confluye con el anciano sin perturbarlo. Sólo se acerca a él, se deja acunar y lo acompaña. No interrumpe. No objetiva el silencio ni el llanto, ni se convierte en un incapaz de comprender el dolor ajeno o de poder mitigar la tristeza. Simplemente se dedica a ser uno con la diversidad del otro. Cuando lo deja, no lo abandona; sigue unido a él por canales sutiles y afectivos. El anciano siente su presencia. No es externa ni interna. Se trata, ni más ni menos, de una presencia omnipresente.

2. EDUCACIÓN DEL CUERPO

La educación difiere en mucho de la escolarización. La escolarización es reciente en la historia de la humanidad. Lo común siempre fue y seguirá siendo la educación. Dependiendo de quien la quiera definir, a la educación se le llama de distintas maneras: socialización, según los sociólogos, y enculturación para los antropólogos. La escuela está constituida por el lugar y por el tiempo de la educación formal, mientras que los procesos educativos no escolarizados son clasificados como expresiones de la educación informal, a la que caracterizan como espontánea, refleja y asistemática, connotando con ello características negativas que serían superadas por la escuela.

Sin embargo, la espontaneidad no existe ni en las relaciones humanas ni en los procesos naturales. Lo que por lo general calificamos

⁴ Información recibida por correo electrónico sin indicación de fuentes fidedignas, por lo que puede no ser verdadera. No obstante, cualquiera que haya estado en relación directa con niñas y niños sabe que esto es del todo verosímil.

como espontáneo, se refiere a aquello que no podemos explicar en términos de causalidad. La espontaneidad acoge la emergencia de infinitas influencias sutiles, y de la autoorganización de los procesos. Antes que ser una cualidad negativa, expresa una característica que ayuda a simplificar los procesos educativos, no a hacerlos superficiales.

Se la acusa de asistemática, porque sus procesos educativos se hallan sujetos al azar y a la casualidad. En apariencia no crean sistema alguno, sino puro caos, des-orden. Ante este hecho, el sistema escolar se confunde y los niega, ya que prevé consecuencias escolares nefastas, en especial las relacionadas con los criterios cartesianos de evaluación, que se pretende que sustenten de manera científica el sistema escolar. Es tan profunda la obsesión por el carácter científico de la labor escolar, que se pasa por alto que no es posible que un fenómeno y un proceso educativo no formen parte del sistema total de la cultura, por caótico, casual y fortuito que sea. La *asistematicidad* existe en términos del paradigma científico vigente, que es el dominante en el sistema escolar; sin embargo, no hay tal *asistematicidad* cuando las relaciones causales, propias de la ciencia actual, coexisten con relaciones casuales y sincrónicas.

Tampoco la educación es reflejo. Basta un breve análisis para comprender que no es posible que los procesos educativos «reflejen» como lo hace un espejo. Todo proceso educativo es una interpretación, un re-ordenamiento, una re-creación, a diferencia de un reflejo especular, que es estático. En suma, todo proceso educativo exige la presencia de un sujeto creador, activo y no pasivo. Si alguna educación pudiera ser denominada reflejo, tendría que ser la «educación bancaria», diferente a una «educación liberadora», según la distinción que nos legara Freire.

En síntesis, consideramos que los procesos educativos informales son la expresión culturalmente primaria de la educación; en cambio, los procesos educativos escolares son una re-elaboración hecha a partir de los procesos educativos informales, gracias a que pierden parte de su riqueza educacional y de su pertinencia cultural, sin las cuales no hay posibilidad de pertinencia curricular.

Los pueblos de todo el mundo, en todas las épocas, crearon sistemas educativos informales, que hoy llamamos etnoeducación. En ella encontramos ejemplos que nos pueden ayudar a desescolarizar la escuela, porque esos sistemas etnoeducativos han probado ser eficaces y eficientes, según se acostumbra a calificarlos en estos tiempos en los

que la escuela se parece cada vez más a una industria. La etnoeducación no es otra cosa que la sistematización cultural de la educación informal, llevada a cabo por cada etnia a lo largo de su historia colectiva (2005c). En atención a lo anterior, podemos afirmar que:

Los procesos educativos descansan en las infinitas influencias sutiles, la incertidumbre, la subjetividad, la autoorganización, las fronteras difusas, el ritmo emergente de los procesos, etc. Tienen «tendencia a ser». Son sinérgicos, holísticos y se tensionan entre el orden y el caos. Si hay orden, propenden al desorden. Si, por el contrario, hay desorden, propenden al orden. Estos procesos implican relaciones paradójales, inclusivas: lo simple implica la complejidad, y la complejidad la simplicidad; mientras que los escolares descansan en relaciones de yuxtaposición y contradictorias, mutuamente excluyentes, donde lo simple no puede devenir complejidad, sino que tiende a la complicación (Calvo, 2005c).

La relación educativa «simplicidad-complejidad» deviene en una relación entre «superficialidad y complicación» en la escuela. La diferencia es sencilla, aunque profunda. En la primera, el educando, por su cuenta o ayudado por su maestro mediador, crea criterios para procesar la información. En la segunda, el escolar no cuenta con criterios ni sabe, por lo general, cómo inventarlos. El primero se encontrará extraviado hasta que encuentre algún criterio orientador, aunque después compruebe que es erróneo. El segundo estará perdido, sin saber qué hacer para encontrar el camino, para comprender la lección, y, en fin, para aprender a aprender.

Es por esto por lo que definimos a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles, y a la escolarización como el proceso de repetición de relaciones pre-establecidas. La educación propende a la creación, y la escolarización a la memorización y a la repetición.

Romper el círculo vicioso de la escolarización es, a la vez, simple y complejo. Simple, porque hay que recuperar el asombro en el educando, y la capacidad de preguntar sin importar la respuesta, al menos al comienzo de la enseñanza de cada nuevo contenido. El asombro y las interrogantes develarán las complejidades que encierra cualquier pregunta, gracias al ir y venir sin fin entre el saber acumulado y la ignorancia creciente del que pregunta. La ignorancia, y no lo que se sabe, es lo que mueve a la educación. Por eso es por lo que es caótica. El aprendizaje requiere que el saber se desordene para buscar nuevos antecedentes, del mismo modo que «las cartas deben ser barajadas, puestas en caos, a fin

de que el juego pueda desarrollarse con sentido» (Watts, 2003, p. 86). La gracia del juego reside en lo que puede acontecer, en lo posible y en sus probabilidades de ocurrencia, y no en lo preestablecido, que le suprime el desafío que encierra.

El educando vive su existir en un espacio-tiempo posible, mientras que el escolar lo hace en uno previamente definido, delimitado por criterios externos, a los cuales debe adaptarse. Que el espacio-tiempo sea posible, no significa que no haya acuerdos que lo definan y lo limiten, sino que se refiere al hecho de que las interacciones humanas lo redefinen permanentemente.

La construcción del futuro, plétórico de mundos posibles, implica navegar «en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas» (Morin, 1999), para transformar lo posible en probable y lo probable en realizable. En consecuencia, el rol del educador es mediar al educando en la construcción del futuro, yendo de lo posible a lo probable y de lo probable a lo realizable. Esta tarea es política, e implica compromiso para sortear las infinitas sutilezas que pueden desviarla.

Sin embargo, no sólo el futuro es posible, sino que el pasado también lo es. El pasado es posible, porque el recuerdo lo redefine en la experiencia subjetiva del sujeto. No se trata de que se cambien los hechos, sino de que el recuerdo se reconstruye permanentemente. El pasado es un pasado posible, porque ahora infiero de las conversaciones que tuve [...] décadas atrás, ideas y relaciones que con toda seguridad [nunca] las conversamos, aunque su germen haya estado esperando las condiciones para desplegar su complejidad (Calvo, 2005a).

El cuerpo educado tiene posibilidades, porque es un cuerpo que fluye, mientras que el cuerpo escolarizado se va aniquilando, porque está prisionero de la organización escolar. Sin embargo, es necesario aclarar que no sólo en la escuela, sino también en el hogar, el cuerpo no fluye, en especial en aquellos infantes que permanecen horas ante la televisión, por ejemplo, comiendo comida basura y negándose el placer de jugar⁵. Es lamentable que el hogar se transforme en un clon de la escuela. Ambas, casa y escuela, son víctimas del mismo modelo paradigmático que conduce a la inactividad y a la pasividad. La televisión, que estimula cognitivamente a los infantes y los vuelve individualistas, hace

⁵ Esta situación es muy dañina. En Chile, por ejemplo, se pasó en pocos años del problema social de la desnutrición infantil, al de la obesidad mórbida en los jóvenes (www.minsal.cl).

que los niños se muevan con limitaciones mientras ven un programa en la pantalla. Juegan en torno a los muebles, se suben a ellos, reptan por sus superficies, saltan y brincan, pero el estrecho lugar donde pasan el tiempo viendo algún programa los va limitando sin consideración.

La propensión a aprender (Calvo, 2004) les lleva a no permanecer quietos. La socialización televisiva les inhibe en sus movimientos. Así, se debaten tironeados por estas dos fuerzas: una caótica, pero tendiente al orden emergente, y, la otra, a la de un orden preestablecido. Lamentablemente, con frecuencia gana la pasividad y todos sus desarrollos asociados, parciales e imperfectos.

Por fortuna, las niñas y los niños urbanos, encerrados en casas, en departamentos o en pisos pequeños, son capaces de revertir esta situación, aunque sea en parte, porque los procesos educativos son, por definición, simples. Se puede decir que responden al más puro sentido común.

Hablamos de ese sentido común que ha sido proscrito en el mundo formal y científico por su equivocidad básica y por su sentido acomodaticio, puesto que sirve para todo, incluso para explicar situaciones contrarias. «A quien madruga Dios le ayuda» y «no por mucho madrugar amanece más temprano», son dos afirmaciones antitéticas. Cada una explica una situación probable y contraria a la otra. En una, es Dios quien ayuda si la persona madruga; en la otra, aunque la persona madrugue, no puede hacer que se altere el curso natural de los acontecimientos, ni siquiera con la ayuda de Dios.

Sin embargo, el valor educativo del sentido común radica justamente en lo que de una manera formal se considera su deficiencia y su limitación. El sentido común apunta a lo posible, a aquello que puede ser o no ser. Se define según cómo se van autoorganizando las diversas y a veces contrapuestas circunstancias procesuales. Depende de cómo se vaya resolviendo el «quizás sí» y el «quizás no». El sentido común «tiende a ser». Nada de esto responde a la lógica dicotómica, predominante en el mundo académico, sino a la lógica trivalente, que acoge la incertidumbre como valor central.

Gracias a ello, los procesos educativos se complementan con las incertidumbres, presentes en todo proceso. Así, fluyen de manera armónica las incertidumbres emergentes. Fluyen como si danzaran, mientras desafían y desconciertan. Lo nuevo se va construyendo a partir

de lo antiguo. Se podría decir que no requieren de ningún esfuerzo consciente. Se trata sólo de dejarse llevar, siendo uno con la diversidad, meditando. Se acerca y se aleja en un vaivén que actúa como un *atractor* extraño.

En este proceso, el saber y la ignorancia se manifiestan como una y la misma realidad. Quien sabe, ignora; quien ignora, sabe. Sus fronteras son difusas, permeables y cambiantes, aunque siempre la de la ignorancia es mayor desde el punto de vista exponencial.

En este contexto educativo, las niñas y los niños se dejan ser y estar. No intervienen, ni tampoco les importa si los espacios y los tiempos son adecuados para el aprendizaje. El espacio-tiempo educativo carece de toda asepsia escolar y de toda planificación. La multiplicidad de estímulos provoca mucho ruido que no puede eliminarse, dado que siempre acompaña al proceso puesto que forma parte de él. Su valor educativo reside en el desorden propiciador del orden.

El temor escolar ante el caos educativo es una de las causas de la presión que se ejerce por la planificación de las actividades escolares y por su control administrativo, tal como sucede hoy con la moda de los portafolios.

Carece de sentido querer discutir la importancia que tiene la planificación de las actividades educativo-escolares; sin embargo, no hay que olvidar que dicha planificación se realiza antes de la clase, de modo que, en el momento de ingresar al aula, el profesor puede quemar la planificación para dejarse fluir en la improvisación durante la docencia, guiado por la tensión que se origina entre lo que saben sus alumnos y lo que ignoran. Si no lo hace, tenderá a seguir los pasos previstos en la planificación, lo que le dificultará estar atento a las sutilezas que puedan surgir. Será más repetidor el profesor o la profesora que no sabe bien lo que debe enseñar, y el/la que siente temor ante la autoridad.

Si la planificación agobia a uno o a otra, es muy probable que su docencia sea superficial y complicada. La planificación debe actuar como el faro que guía al marino en la tormenta, a condición de que mantenga el barco lejos del faro.

Los tiempos educativos son históricos y no cronológicos. No hay un mejor tiempo que otro, pues al igual que ocurre con el espacio, con el cual forman una unidad/diversidad únicas, se constituyen como tales

según las relaciones que se vayan estableciendo en el lugar y a lo largo del proceso.

El carácter caótico de estos procesos explica por qué el aprendizaje axiológico se enraíza tan profundamente en el ethos personal y cultural, ya que se aprenden a lo largo del devenir pletórico de las contradicciones y de las exigencias éticas impostergables y desafiantes que impone el vivir cotidiano, sin importar si son relevantes, superficiales o engañosas.

3 FLUIR EDUCATIVO

Somos y estamos en nuestro cuerpo desde siempre, hasta que aprendemos a separarnos de él. Todo pequeño vive en un estado de plenitud hasta que no padece algún control externo o un control autoimpuesto que lo obliga a objetivar el mundo con categorías ordenadoras que se vuelven absolutas, a pesar de su relatividad. El niño vive llevando el mundo consigo, sin establecer distinciones entre unidad y diversidad, y no por falta de madurez ni por dificultad para diferenciar matices y rasgos, sino por ser uno con el devenir de la naturaleza.

Unidad y diversidad son uno y lo mismo en su experiencia. El asombro que le provoca el mundo es uno, con su entusiasmo al descubrirlo. Juega y se deja llevar, desordenando la unidad y ordenando la diversidad. Descubre la complejidad sin dudas ni temores. Se mueve entre la simplicidad y la complejidad como si se tratara del mejor de los maestros. Si la complejidad es demasiada para los niños, éstos se limitan a dejarla de momento, sin lamentos ni inhibiciones, hasta que se produzca la circunstancia que les permita estar en condiciones de tratar con ella. Imprimen ritmo y cadencia a su fluir en el desafío, recreando, pero no repitiendo, el mismo patrón de comportamiento hasta adquirir la destreza deseada.

La ejecución de actividades motoras al tirarse de un tobogán van desde el tirarse en la posición normal, hasta tirarse de espaldas. Aparentemente puede ser considerado como una actividad sin valor, pero es posible percatarse de cómo ha ido aumentando la complejidad y el desafío que plantea el peligro que encierra la actividad, pues en un principio los niños poseen un punto de referencia visual (el lugar de caída) que les permite controlar el movimiento, pero, poco a poco, ese punto de referencia lo van

perdiendo (al tirarse de espalda), lo que dificulta la acción y la hace más riesgosa. También es curioso observar cómo hay momentos en los que utilizan las manos como apoyo en la actividad, lo que sin duda es una ayuda extra en la realización de la actividad, pero, poco a poco, y conforme van adquiriendo mayor destreza, dejan de utilizar dicha ayuda, lo que hace que el equilibrio sobre el aparato deba ser ejercido únicamente por el cuerpo y con los balanceos del mismo. (Moreno, 2005a, b, c)⁶.

Por lo general, en la escuela sucede lo contrario. Se asume que a los niños y a las niñas hay que obligarlos a aprender porque no desean aprender (Elschenbroich, 2004). Desafortunadamente, eso pasa una vez que han sido escolarizados, cuando han aprendido que aprender es aburridor, que son malos para estudiar, etc. Con mucha frecuencia, el adulto no presta la atención necesaria a las preguntas, a las curiosidades ni a las inquietudes de los pequeños. Toma la posición cómoda de considerarlas pueriles, fútiles e infundadas, no obstante la complejidad que encierran.

«Tía, ¿por qué te entiendo?», pregunta el niño de cuatro años a la educadora de párvulos. «Porque te escucho», le responde. «No, tía, no me entiendes. Yo sé que me escuchas, pero, dime ¿por qué yo pinto cuando me dices: pinta?»

Saint Exupéry, que dedica «El Principito» a su mejor amigo, se excusa ante los niños y les dice que su amigo es grande, que es su mejor amigo, que tiene hambre y frío, pero reconoce que si esas no son razones suficientes, quiere dejarles en claro que ese amigo suyo fue niño, pero que pocas personas lo recuerdan.

⁶ «Habiéndose tirado todos, una de las niñas dice que por qué no cambian la manera de tirarse del tobogán. Dicho eso, esa niña (siete años, aproximadamente) decide caminar por el tobogán, y todos las demás hacen lo mismo. Después se tiran sentados, pero de espaldas, y todos vuelven a tirarse nuevamente» (Moreno, 2005, p. 9).

«[...] Se tira en la posición que es habitual, y, una vez que llega abajo, comienza a subirlo caminando. Cuando llega arriba se tira, pero de rodillas, y dándole la espalda al suelo. Cuando llega abajo, vuelve a subir caminando y se tira en la misma posición que anteriormente, pero ahora frenándose con las manos, que ha colocado en la barandilla del tobogán. Pero en la caída juega a soltarse las manos de la barandilla, lo que provoca que, cuando lo hace, aumente su velocidad de caída, y, en esos momentos, vuelve a agarrarse. Normalmente se vuelve a agarrar cuando hay aumento de la velocidad» (Moreno, 2005, p. 11).

«[...] Ahora se tira de espaldas, pero no de rodillas, sino que con las piernas totalmente estiradas. Se tira así repetidas veces» (Moreno, 2005, p. 11).

El niño y la niña viven en armonía con la naturaleza, con la cual forman una unidad inseparable, de mutua relación, sin que ninguna sea superior a la otra.

El biosistema, viviente y globalizado, que constituye la Naturaleza, no puede ser disecado ni desmembrado en partes. Una vez quebrantado o derribado, muere. O, más bien, aquellos que separan un trozo de la naturaleza, agarran algo que está muerto, e, ignorantes de que lo que están examinando, que ya no es lo que pensaban que era, blasonan de haber entendido la naturaleza. El hombre comete un grave error cuando recoge datos y observaciones a trozos en una naturaleza fragmentada y muerta, y exclama que ha conocido, utilizado o conquistado a la naturaleza. Debido a que inicia sus pasos partiendo de conceptos equivocados, y a que acepta el error como un correcto entendimiento sin tener en cuenta lo racional que pudiera ser su pensamiento, todo el camino que sigue le lleva de error en error. Debemos ser conscientes de la insignificancia del conocimiento y de la actividad humanas, y comenzar a comprender su inutilidad y fruslería (Fukuoka, 1997, p. 22).

Hablando con propiedad, la Naturaleza no es vivir ni morir. No es pequeña ni grande, no es débil ni vigorosa, no es rezagada ni próspera. Sería algo así para aquellos que creen sólo en la ciencia, para quienes llaman a un insecto una plaga o un depredador, y gritan que la naturaleza es un mundo violento de relatividad y de contradicción, en el cual el más fuerte se come al más débil. Las nociones de correcto y de erróneo, de bueno y de malo, son ajenas a la naturaleza. Esos calificativos sólo son distinciones inventadas por el hombre. La naturaleza mantuvo siempre una gran armonía sin tales distingos, y condujo adelante a la humilde hierba y al encumbrado árbol sin la ayuda de la mano del hombre (Fukuoka, 1997, p. 21).

Cuando se enseña a considerarse distinto de sí mismo y separado de la naturaleza a la cual debe aprender a dominar, la unidad deja de ser holística y se vuelve un mosaico donde todo está categorizado y reducido a un valor funcional y relativo dentro de una taxonomía. Los pequeños tienen que aprender cómo pueden encajar las distintas partes.

Este proceso de objetivación es tan importante para el pensamiento occidental y tan respetado en la ciencia y en la tecnología, que parece extraño y exótico pensar en otros modos de conocer y de relacionarse con la naturaleza. Por fortuna, existen: son antiguos y diversos a lo largo y a lo ancho de la madre tierra.

El fluir del niño y de la niña le pertenece en su totalidad. No es sólo el cuerpo el que fluye, sino todo en uno y en otra. Fluye con elegancia, como cuando aprenden a caminar, momento en el que incluso sus tropiezos no los alteran, porque no los separan del caminar. Caminar, equilibrarse y tropezar no son diferentes; únicamente son expresiones distintas del mismo proceso. Es igual a lo que ocurre cuando yerran en un fonema al empezar a hablar. No les importa, pero se corrigen con exigencia, pero sin castigo. Los obstáculos no los demoran, porque el tiempo no es medido por el reloj sino por el ritmo y por la vibración del universo, tal como sucede con el agua que no espera llegar al mar, y que simplemente baja con ritmo y con musicalidad hasta encontrarse siendo el mar, con independencia de los obstáculos que encuentre. Su camino no es el cauce recorrido, sino el espacio recreado en cada oportunidad.

La inquietud de niños y de niñas es plena. Es inquietud lo que les procura el mejor desarrollo, no para cumplir tareas solicitadas por un rol particular, sino sólo para ser y estar, sin propósito particular.

BIBLIOGRAFÍA

- CALVO, C. (2006): *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela a partir de la educación*, Barcelona, Anthropos (en prensa).
- (2005a): «La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación», presentado a Paulo Freire, *Revista de Educación Crítica*, Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- (2005b): «La sutileza como germen educacional copernicano» (FONDECYT1030147), en J. Osorio (ed.): *Ampliando los límites del arco iris: revisita a los nuevos paradigmas en desarrollo, educación y movimientos sociales*, Santiago de Chile, Universidad Bolivariana.
- (2005c): «Complejidad, caos y educación», en A. Arellano Duque (coord): *La educación en tiempos débiles e inciertos*, pp. 115-136, Barcelona, Anthropos.
- (2004): «Educació y propensió a aprendre i a ensenyar», en P. Aparicio (ed.): *Ètica, complexitat i formació de persones adultes en una societat planetària*, Valencia, España, Edicions del Crec.
- : <<http://carloscalvo.blogspot.com>>.
- ELSCHENBROICH, D. (2004): *Todo lo que hay que saber a los siete años. Cómo pueden descubrir el mundo los niños*, Barcelona, Ediciones Destino.

- FUKUOKA, M. (1999): *La senda natural del cultivo. Regreso al cultivo natural. Teoría y práctica de una filosofía verde*, Valencia, España, Terapión.
- (1997): *La revolución de una brizna de paja. Una introducción a la agricultura natural*, Santiago de Chile, Permacultura Chile, Consultores Asociados (traducción para uso restringido).
- GARNER, H. (1987): *Estructura de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2003): *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo* (tesis doctoral), Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España.
- : <<http://buenosprofesores.blogspot.com>>.
- MAX-NEEF, M.; ELIZALDE, A., y HOPENHAYN, M. (1988): *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Santiago de Chile, CEPUR, <<http://carloscalvo.blogspot.com>>.
- MORENO DOÑA, A. (2005a): *Teoría del caos y etnoeducación* (tesis para optar al grado de magíster en Estudios Latinoamericanos, Mención Filosofía), La Serena, Chile, Universidad de La Serena.
- (2005b): «La cara oculta de la educación indígena: educación informal y teoría del caos», n.º 44, San José, Universidad Nacional de Costa Rica.
- (2005c): «Del control escolar a la incertidumbre educativa: autoorganización y caos en la educación», *Revista Kikirikí*, n.º 81, Sevilla.
- : <<http://amorenodona.blogspot.com/>>.
- MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- POLITZER, P., y WEINSTEIN, M. (2003): *Mujeres: la sexualidad secreta*, Santiago de Chile, Grijalbo.
- ROBERTS, R. (1992): *Descubrimientos accidentales en la ciencia*, Madrid, Alianza Editorial.
- WATTS, A. W. (1957): *El camino del Zen*, Barcelona, Edhasa, 2003.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 39

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR